

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

**Известия
Юго-Западного
государственного
университета**

Серия: Лингвистика и педагогика

Научный журнал

Том 10 № 4 / 2020

**Proceedings
of the Southwest
State University
Series: Linguistics and Pedagogics**

Scientific Journal

Vol. 10 № 4 / 2020

**Известия Юго-Западного
государственного университета.
Серия: Лингвистика и педагогика**



**(Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta.
Seriya: Lingvistika i Pedagogika)**

Научный рецензируемый журнал

Основан в 2011 г.

Цель издания – публичное представление научной общественности научных результатов фундаментальных, прикладных, проблемно-ориентированных научных исследований в таких отраслях, как русский язык, теория языка, сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное языко-знание, теория и методика профессионального образования, общая психология, психология личности, история психологии, социальная психология.

В журнале публикуются оригинальные работы, обзорные статьи, рецензии и обсуждения, соответствующие тематике издания.

Публикация статей в журнале для авторов бесплатна.

Целевая аудитория: научные работники, профессорско-преподавательский состав образовательных учреждений, экспертное сообщество, молодые ученые, аспиранты, заинтересованные представители широкой общественности.

Журнал придерживается политики открытого доступа. Полнотекстовые версии статей доступны на сайте журнала, научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

Журнал включен в перечень ведущих научных журналов и изданий ВАК Минобрнауки России, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора наук, кандидата наук по следующим научным специальностям:

Филологические науки: 10.02.01; 10.02.10; 10.02.19; 10.02.20

Педагогические науки: 13.00.08

Психологические науки: 19.00.01; 19.00.05

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Емельянов Сергей Геннадьевич, д-р техн. наук, профессор, Лауреат премии правительства РФ в области науки и техники, ректор, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (г. Курск, Российская Федерация)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

Скобликова Татьяна Владимировна, д-р пед. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (г. Курск, Российская Федерация)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Абрамов Валерий Петрович, академик Академии педагогических и социальных наук, академик Российской академии естественных наук, доктор филологических наук, профессор; Кубанский государственный университет (г. Краснодар, Российская Федерация)

Беленцов Сергей Иванович, доктор педагогических наук, профессор; Курский государственный университет (г. Курск, Российская Федерация)

Боженкова Раиса Константиновна, доктор филологических наук, профессор; МГТУ им. Н.Э. Баумана (г. Москва, Российская Федерация)

Боженкова Наталья Александровна, доктор филологических наук, профессор; Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (г. Москва, Российская Федерация)

Иванова Маргарита Александровна, доктор психологических наук, профессор; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Российской Федерации)

Молчанова Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, профессор; Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова (г. Москва, Российской Федерации)

Никишина Вера Борисовна, доктор психологических наук, профессор; Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова (г. Москва, Российской Федерации)

Пищальникова Вера Анатольевна, доктор филологических наук, профессор; Московский государственный лингвистический университет (г. Москва, Российская Федерация)

Подымова Людмила Степановна, доктор педагогических наук, профессор; Московский педагогический государственный университет (г. Москва, Российская Федерация)

Шакlein Виктор Михайлович, академик РАН, доктор филологических наук, профессор; Российский университет дружбы народов (г. Москва, Российская Федерация)

Попова Нина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Томаков Владимир Иванович, доктор педагогических наук, профессор; Юго-Западный государственный университет (г. Курск, Российская Федерация)

Учредитель и издатель:
ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
Адрес учредителя, издателя и редакции
305040, г.Курск, ул. 50 лет Октября, д. 94
Телефон: +7(4712) 22-25-26,
Факс: +7(4712) 50-48-00.
E-mail: rio_kursk@mail.ru

Наименование органа, зарегистрировавшего издание:
Журнал зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций
(ПИ №ФС77-44618 от 15.04.11).

ISSN 2223-151X (Print)

Сайт журнала: <https://swsu.ru/izvestiya/serieslingva/>

© Юго-Западный государственный университет, 2020

 Материалы журнала доступны
под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License

Типография: 16+
Полиграфический центр

Юго-Западного государственного
университета, 305040, г. Курск,
ул. 50 лет Октября, д. 94

Подписка и распространение:
журнал распространяется
по подписке.
Подписной индекс журнала 44292
в объединенном каталоге
«Пресса России».

Периодичность: четыре выпуска в год

Свободная цена

Оригинал-макет подготовлен Е.Г.Анохиной

Подписано в печать 14.12.2020. Формат 60x84/8.

Бумага офсетная. Усл.печ.л. 21,4.

Тираж 1000 экз. Заказ 74.

Proceedings of the Southwest State University Series: Linguistics and Pedagogics



Peer-reviewed scientific journal

Published since 2011

The purpose of the publication is to publicly present to the scientific community the scientific results of fundamental, applied, problem-oriented research in such fields as the Russian language, language theory, comparative historical typological and comparative language knowledge, theory and methodology of vocational education, general psychology, personality psychology, history of psychology, social psychology.

The journal publishes scientific articles, critical reviews, reports and discussions in the above mentioned areas.

All papers are published free of charge.

Target readers are scientists, university professors and teachers, experts, young scholars, graduate and post-graduate students, stakeholders and interested public.

The Editorial Board of the journal pursues open access policy. Complete text of the articles are available at the journal web-site and at eLIBRARY.RU .

The journal is included into the Register of the Top Scientific Journals of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation as a journal recommended for the publication of the findings made by the scientists working on a doctoral or candidate thesis in the following areas:

Philological Sciences: 10.02.01; 10.02.10; 10.02.19; 10.02.20

Pedagogical Sciences: 13.00.08

Psychological Sciences: 19.00.01; 19.00.05

EDITOR-IN-CHIEF

Sergey G. Yemelyanov, Doctor of Engineering, a Holder of the Russian Government Prize in the Field of Science and Engineering, Rector of the Southwest State University (Kursk, Russian Federation)

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF

Tatiana V. Skoblikova (Deputy Editor-in-Chief),
Doctor of Pedagogy, Professor; Southwest State University (Kursk, Russian Federation)

EDITORIAL BOARD

Valery P. Abramov, Doctor of Philology, Professor; Kuban State University (Krasnodar, Russian Federation)

Sergey I. Belentsov, Doctor of Pedagogy, Professor; Kursk State University (Kursk, Russian Federation)

Raisa K. Bozhenkova, Doctor of Philology, Professor; Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russian Federation)

Natalia A. Bozhenkova, Doctor of Philology, Professor; Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russian Federation)

Margaret A. Ivanova, Doctor of Psychology, Professor; Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russian Federation)

Lyudmila N. Molchanova, Doctor of Pedagogy, Professor; Kursk State Medical University (Kursk, Russian Federation)

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychology, Professor; Pirogov Russian National Research Medical University (Moscow, Russian Federation)

Vera A. Pischalnikova, Doctor of Philology, Professor; Moscow State Linguistic University (Moscow, Russian Federation)

Lyudmila S. Podymova, Doctor of Pedagogy, Professor; Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russian Federation)

Victor M. Shaklein Doctor of Philology, Professor; RUDN University (Moscow, Russian Federation)

Nina V. Popova, Doctor of Pedagogy, Professor; Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russian Federation)

Vladimir I. Tomakov, Doctor of Pedagogy, Professor; Southwest State University (Kursk, Russian Federation)

Founder and Publisher :
“Southwest State University”

**Official address of the Founder, Publisher
and Editorial Office**

50 Let Oktyabrya str., 94, Kursk 305040,
Russian Federation

Phone: +7(4712) 22-25-26,

Fax: +7(4712) 50-48-00.

E-mail: rio_kursk@mail.ru

Printing office: 16+
Printing Center

of the Southwest State University,
50 Let Oktyabrya str., 94, Kursk 305040,
Russian Federation

Subscription and distribution:
the journal is distributed by subscription.
Subscription index 44292 in the General
Catalogue “Pressa Rossii”

Frequency: Quarterly

Free-of-control price

Original lay-out design Elena G. Anohina

Sent to the printing 14.12.2020. Format 60x84/8.
Offset paper. Printer's sheets: 21.4.
Circulation 1000 copies. Order 74.

© Southwest State University, 2020

 Publications are available in accordance with
the Creative Commons Attribution 4.0 License

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	8
Культурно маркированные средства, репрезентируемые в текстах официальных документов Консервативной партии Великобритании и партии Демократическое объединение камерунского народа Республики Камерун.....	8
Зубрицкий О. А.	
Приёмы манипуляции в профессиональной коммуникации немцев.....	17
Дильмухаметова А. В.	
Лингвокогнитивные особенности вербализации темпоральных глаголов движения (на материале английского, французского и русского языков).....	28
Моисеева С.А. Пулынина Е.В., Ухналёва Е.А.	
Особенности заимствованных словообразовательных формантов в топонимических системах немецкого и французского языков.....	36
Котенеева И.А., Кривчикова Н.Л., Кудрявцева Н.Б., Мельникова Ю.Н.	
Институциональные характеристики проповеднического дискурса.....	48
Сахарова Е. Е.	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	57
Проектная технология как средство формирования компетенций в высшем техническом образовании.....	57
Томакова И. А., Томаков М. В.	
Использование видеофильмов как эффективного средства повышения мотивации в языковом образовании.....	69
Амелина И. О., Ковалёва Т. В.	
Инновационная подготовка инженерных кадров (кейс МГУПП).....	82
Балыхин М.Г., Есаулова К.С., Шарыкина Э.А.	
Научная статья как средство формирования профессиональной грамотности студента-иностраница.....	97
Арзамасцева Н.Ю.	
Игра и игрофикация: образовательный потенциал и его использование в обучении студентов-юристов.....	109
Чеботарёва И.Н., Пашутина О.С., Лясковец А.В., Махова В.В.	
О критериях разграничения понятий «педагогическая технология» и «метод» в лингводидактике высшей школы.....	123
Преснухина И.А.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	133
Развитие зрительно-пространственного гносиза у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости (формирующий эксперимент).....	133
Кузнецова А.А., Колеватова А.С.	
Психологические аспекты развития лидерских качеств личности.....	143
Ворошилова О. Л., Чернышова О. В.	
Проблемы и особенности психологического сопровождения зависимых в период ресоциализации.....	155
Озеров А.А., Копылова Т.Ю.	
Особенности социальной фрустрированности молодежи как одного из ведущих факторов внутриличностного конфликта.....	166
Тарасова Н.В., Красовская О.А.	
РЕЦЕНЗИИ.....	177
Лингвистика текста и его категории в концепции И. Р. Гальперина. Рецензия на книгу: И. Р. Гальперин. Текст как объект лингвистического исследования.....	177
Федулenkova T. N., Басова T. A.	
К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ.....	184

CONTENT

LINGUISTICS.....	8
Linguistic Means Specific Features found in the Political Documents' Texts of the British Conservative Party and the Party of Cameroon People's Democratic Movement.....	8
<i>Oleg A. Zubritskiy</i>	
The Manipulation Techniques in Professional Activity of German People.....	17
<i>Arina V. Dilmukhametova</i>	
Linguocognitive Distinctive Features of Temporal Verbs of Motion Verbalization (on the Material of English, French and Russian Languages).....	28
<i>Sofia A. Moiseeva, Elena V. Pupynina, Ekaterina A. Uhnaleva</i>	
Features of loan Word Formants in German and French Toponymic Systems.....	36
<i>Inna A. Koteneva, Natalia B. Kudryavtseva, Nelja L. Krivchikova, Yuliya N. Melnikova</i>	
Institutional Characteristics of Sermon Discourse.....	48
<i>Elena E. Sakharova</i>	
PEDAGOGICAL SCIENCE.....	57
Project Technology as a Means of Forming Competencies in Higher Technical Education.....	57
<i>I. A. Tomakova, M. V. Tomakov</i>	
Using Videos as an Effective Means of Increasing Motivation in Language Education.....	69
<i>Irina O. Amelina, Tatiana V. Kovaleva</i>	
Innovative Engineering Education (case MSU of FP).....	82
<i>Mikhail G. Balykhin, Kira S. Esaulova, Elza A. Sharykina</i>	
Scientific Article as a Means of Forming Professional Literacy of a Foreign Student.....	97
<i>N. Yu. Arzamastseva</i>	
Game and Gamification: Increasing Learning and Educational Potential in Law Students Training.....	109
<i>Irina N. Chebotareva, Olesia S. Pashutina, Andrey V. Liaskovets, Veronika V. Makhova</i>	
The Correlation Between the Notions of Pedagogical Technology and Method in Professional Linguodidactics.....	123
<i>I.A. Presnukhina</i>	
PSYCHOLOGY.....	133
The Development of Visual-Spatial Gnosis in Children of Primary School Age with Mild Mental Retardation (Formative Experiment).....	133
<i>Alesya A. Kuznetsova, Anna S. Kolevatova</i>	
Psychological Aspects of Personal Leadership Development.....	143
<i>O. L. Voroshilova, O. V. Chernyshova</i>	
Problems and Features of Psychological Support for Addicts During Re-Socialization.....	155
<i>A.A. Ozerov, T.Y. Kopylova</i>	
Features of Social Frustration of Youth as one of the Leading Factors in Intrapersonal Conflict.....	166
<i>N.V. Tarasova, O.A. Krasovskaya</i>	
REVIEWS	
Linguistics of the text and its categories in the concept of I. R. Galperin. Book review:	
I. R. Halperin. Text as an object of linguistic research.....	177
<i>T. N. Fedulenkova, T. A. Basova</i>	
INFORMATION FOR AUTHORS.....	184

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

LINGUISTICS

Оригинальная статья/Original article

УДК 811.111

Культурно маркованные средства, репрезентируемые в текстах официальных документов Консервативной партии Великобритании и партии Демократическое объединение камерунского народа Республики Камерун

О. А. Зубрицкий¹ 

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
ул. Победы 85, г. Белгород 308015, Российская Федерация

 e-mail: zubritscky.oleg@yandex.ru

Резюме

Актуальность данного исследования обоснована новизной рассматриваемого материала, а также сравнительно малой изученностью данного вопроса.

Целью исследования является рассмотрение политических текстов правящих партий Великобритании и Республики Камерун с точки зрения особенностей языковых средств, используемых партиями как средство воздействия на целевую аудиторию. В исследовании используются описательный метод, а также методы контекстуального и дефиниционного анализа.

Материалом исследования послужили политические тексты Манифеста Консервативной партии Великобритании и Циркуляра партии Демократическое объединение камерунского народа Республики Камерун. Рассмотрено значение термина «политический текст», представлено несколько вариантов значений предлагаемыми исследователями политических выступлений. В качестве материала исследования упомянутые документы были выбраны по причине их актуальности на момент исследования, а также по причине того, что они являются близкими по своему содержанию, по целевой аудитории и имеют схожее предназначение. Из всего объема представленных документов были рассмотрены аналогичные отрывки, вступление и обращение к избирателю или членам партии. Отмечены особенности, характерные для каждого из выбранных документов. Проанализированы возможные значения тех или иных слов документов. При исследовании были использованы словари английского языка, а также толковые словари английского языка. Исходя из данных, представленных в словарях Кэмбриджского и Оксфордского Университетов, были выявлены языковые особенности, а также специфические способы воздействия на целевую аудиторию. На основе проведенного исследования выявлены языковые единицы, которые характеризуются коннотативной культурологической информацией. Интерпретация текстов позволяет сформулировать культурные семы и характеризовать культурную коннотацию языковых единиц.

В выводах отмечены причины использования Консервативной партией Великобритании и Демократическим объединением камерунского народа тех или иных средств языкового воздействия.

Ключевые слова: политический текст; языковая единица; коннотативная культурная информация; культурная сема; культурная коннотация.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

© Зубрицкий О. А., 2020

Для цитирования: Зубрицкий О. А. Культурно маркированные средства, репрезентируемые в текстах официальных документов Консервативной партии Великобритании и партии Демократическое объединение камерунского народа Республики Камерун // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 4. С. 8–16.

Статья поступила в редакцию 05.10.2020 Статья подписана в печать 30.11.2020 Статья опубликована 14.12.2020

Linguistic Means Specific Features found in the Political Documents' Texts of the British Conservative Party and the Party of Cameroon People's Democratic Movement

Oleg A. Zubritskiy¹✉

¹Belgorod State University
85 Pobedy Str., Belgorod 308015, Russian Federation

✉ e-mail zubritsky.oleg@yandex.ru

Abstract

The relevance of this study is justified by the novelty of the material under consideration, as well as the relatively low level of study of this issue.

The purpose of the study was to identify the features of language means of influence on the target audience. The main objective of the study was to examine the political texts of the ruling parties of the Great Britain and the Republic of Cameroon, and to study the features of the language tools used by the parties. The study uses descriptive methods, as well as the method of component and contextual analysis. The article is devoted to the study of political texts' peculiarities: "The Conservative and Unionist Party Manifesto 2019" of Britain and "Circular on to the Cameroon People's Democratic Movement electoral campaign for elections of February 9, 2020" of Cameroon. The abovementioned documents were selected for the reason that they are actual at the time of the study. The language tools represented in these texts are analyzed. The meaning of the term "political text" is considered, and several variants of meanings proposed by researchers are presented. The mentioned documents were chosen as a subject for research because they are similar in content, target audience, and due to similar reasons for publication. Similar extracts were chosen from the entire volume of documents submitted, introduction and appeal to the electorate or party members. We noted the features specific to each of the selected documents and we analyze the possible meanings of certain document words. The study used dictionaries of the English language, as well as explanatory dictionaries of the English language. Based on the data presented in the dictionaries of Cambridge and Oxford Universities, language features were identified, as well as specific ways of influencing the target audience. The linguistic specific features of these political documents are studied. The scientific analysis has revealed that some linguistic units have connotations in their semantics. The interpretation of the cultural information forms the basis for the cultural seme formulation.

The conclusions indicate the reasons for the use of certain means of language influence by the Conservative party of the Great Britain and the Democratic Association of the Cameroonian people.

Key words: political text; linguistic unit; connotative cultural information; cultural seme; cultural connotation.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Zubritskiy O. A. Linguistic Means Specific Features found in the Political Documents' Texts of the British Conservative Party and the Party of Cameroon People's Democratic Movement. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(4): 8–16 (In Russ.).

Received 05.10.2020

Accepted 30.11.2020

Published 14.12.2020

Введение

Исследователи отмечают, что политические тексты представляют собой сложный феномен. При определении текстов этого жанра необходимо учитывать некоторый перечень параметров. Политический текст – это вид текста, который существует и функционирует в сфере политики. Он посвящен рассмотрению политических вопросов и создан людьми, занимающимися политической деятельностью [1, с. 196]. Особенностью политического текста является его направленное воздействие на группу людей. Оказание воздействия является главной целью политического текста, т.к. он направлен на достижение того или иного результата посредством намеренного влияния на получателей информации. Согласно другому определению, политический текст – это такой текст, в котором речь идет об актуальных политических проблемах, и он обращен к массовой аудитории [2, с. 15].

В качестве материала исследования особенностей языковых средств, представленных в политическом тексте, было выбрано два официальных документа: *The Conservative and Unionist Party Manifesto 2019* «Манифест Консервативной и Демократической юнионистской партии 2019» Великобритании и *Circular on to the CPDM electoral campaign for elections of February 9, 2020* «Циркуляр избирательной компании партии ДОКН во время выборов 9 февраля, 2020 г.» Республики Камерун. Рассматривая языковые средства в документах двух правящих партий Великобритании и Республики Камерун, можно отметить определенные черты, характерные для каждой страны. В целом документы, несмотря на схожую тематику, имеют значительные различия.

Результаты и обсуждение

Анализ текстов двух политических документов позволяет выявить языковые единицы – носители лингвокультурной информации.

Консервативная партия Великобритании начинает свое обращение к избирателю фразой, которая содержит сравнение страны со львом в клетке.

For the last three and a half years, this country has felt trapped, like a lion in a cage. We have all shared the same frustration - like some super-green supercar blocked in the traffic. We can see the way ahead. We know where we want to go – and we know why we are stuck [3]. «На протяжении последних трех с половиной лет, эта страна ощущала себя пойманной, как лев в клетке. Мы все чувствовали схожее разочарование – как новейший суперкар, застрявший в пробке. Мы видим дорогу впереди. Мы знаем, куда мы хотим двигаться, и мы знаем, почему мы застряли».

«*Like a lion in a cage*» – сравнение представляет собой устойчивое выражение. В лингвокультурной традиции Великобритании, лев – царь зверей. «Его наиболее общие черты: величие, сила, мужество, справедливость и военная мощь. Он является символом власти и могущества» [4, 5]. Культурная сема: Консервативная партия Великобритании дискретно указывает на свою силу и мощь, сравнивает себя со львом. Лев, заключенный в клетке, с одной стороны вызывает восхищение силой и мощью, но его перемещение ограничено. Так, подчеркивается ограниченность действий страны внешнеполитическими факторами и условиями Brexitta.

Интересен лингвокультурологический анализ еще одного сравнения *«like some super-green supercar blocked in the traffic»*. Культурная сема значения и ассоциации связаны со сферой современ-

ных автомобилей. Упомянутый подкласс машин характеризуется высокой ценой, престижностью, технологичностью продвинутого уровня и сложностями в обслуживании. Подчеркивается факт принадлежности машин к высшему классу. Общее восприятие ассоциаций с машинами класса «люкс» детализируется уточнением цвета «зеленый». В культурной традиции Великобритании данный цвет имеет положительные ассоциации. Помимо этого, в составе устойчивого сравнения выявляется повтор лексемы *super* в составе двух лексем, стоящих рядом, который усиливает значение словосочетания *green car*. Так в тексте манифеста дискретно указывается на высокий уровень развития страны, ее принадлежность к державам высокого уровня. Но, выражение заканчивается словами: *blocked in the traffic* «застрявшей в пробке.» Культурная сема: Великобритания, одна из самых высокоразвитых стран мира, вынуждена бездействовать, заблокированная условиями членства в Европейском союзе и трудностями периода Брексита. Культурная коннотация всего отрезка текста отрицательна.

Консервативная партия призывает к активным действиям.

Get Brexit done - and we end the division and deadlock that have been so bad for our politics. Get Brexit done - and we restore confidence and certainty to businesses and families. Get Brexit done - and we will see a pent-up tidal wave of investment into our country. Get Brexit done - and we can focus on the priorities of the British people, funding the NHS and tackling the cost of living [3]. «Решим вопрос Брексита и мы покончим с разделением и тупиком в нашей политике. Решим вопрос Брексита и мы восстановим уверенность и определенность для бизнеса и семей. Решим вопрос Брексита и мы увидим неявный (скрытый) прилив инвестиций в нашу

страну. Решим вопрос Брексита и мы сможем сконцентрироваться на приоритетах Британского народа, финансировании Национального Здравоохранения и решении вопросов стоимости проживания».

Четырехкратный анафорический повтор «*Get Brexit done*» усиливает его важность и акцентирует внимание. Такое построение фраз повышает экспрессивность всего текста [5]. Культурная сема: обоснованная необходимость выхода Великобритании из состава Евросоюза. Культурная коннотация – положительна. Она основана на том, что выход из состава Евросоюза, рассматривается Консервативной партией как прочная основа для последующего, успешного развития страны и решения ее насущных проблем.

Следует отметить способы расположения всех последствий, которые несет за собой решение этого политического вопроса. В составе первой синтаксической конструкции используется выражение *the division and deadlock ... for our politics* «(политическое) разделение и тупик в нашей политике». Культурная сема указывает на разногласия в политическом мире Великобритании. Культурная коннотация отрицательна. Лексемы *division and deadlock* характеризуются отрицательной семантикой и вызывают негативные ассоциации: *blind alley, dead end* «безвыходное положение», *nonplus* «замешательство» и др. Выражение *confidence and certainty to businesses and families* «уверенность и определенность для бизнеса» находится во второй синтаксической конструкции. Культурная сема: во время сложного периода принятия решения по членству в Евросоюзе, экономика страны переживала не лучшие времена, что негативно отразилось на жизни многих семей страны. Авторы Манифеста подчеркивают, что, если проблема Брексита будет решена, этот факт окажет по-

ложительное влияние на все сферы жизни страны. Такое понимание выхода из ситуации и причинно-следственных связей ее решения формирует положительную культурную коннотацию.

В исследуемом отрезке текста находим выражение *pent-up tidal wave of investment* «неявный (скрытый) прилив инвестиций». Обращает на себя внимание метафора: прилив инвестиций. В культурной традиции Великобритании прилив определяется, как неизбежное явление, не зависящее от воли людей. Культурная сема: инвестиции неизбежно появятся и существенно улучшат положение экономики страны, если решится вопрос членства в Евросоюзе. Культурная коннотация положительна, т.к. инвестиции в экономику всегда способствуют ее развитию.

В последней синтаксической конструкции анализируемого контекста находится выражение *funding the NHS and tackling the cost of living* «финансировании Национального Здравоохранения и решение вопросов стоимости проживания». Культурная сема: перечисление двух важных пунктов, по которым оценивается общий уровень жизни в стране. Культурная коннотация положительна, она формируется семантикой глагола *funding*, ассоциации с вложением денежных средств в определенные сферы жизни всегда положительны, т.к. они повышают общий уровень жизни населения.

В целом, следует отметить, что лингвокультурологический анализ начальной части Манифеста Консервативной партии Великобритании выявляет культурно-маркированные языковые единицы разных уровней. Они несут коннотативную культурную информацию и позволяют глубже понять смысл анализируемого контекста.

Описание языковых средств в начальной части аналогичного политиче-

ского документа *Circular on to the CPDM electoral campaign for elections of February 9, 2020* «Циркуляр избирательной компании партии ДОКН во время выборов 9 февраля, 2020 г.» Республики Камерун, и выявление культурных смыслов в семантике языковых единиц, позволит сделать некоторые выводы о культурных стереотипах культуры народа Республики Камерун.

Рассматривая лингвокультурологические особенности политического документа Республики Камерун, следует отметить, партия Демократическое объединение камерунского народа (ДОКН) является правящей партией в стране на протяжении длительного срока. Поддержка населения за последние 30 лет составляла от 80 до 95% населения, что в значительной мере отличается от ситуации в Великобритании, где поддержка правящей партии населением за те же годы составляла от 40 до 48%. Этот экстралингвистический фактор определяет выбор языковых средств [6].

Начало документа существенно отличается от начальной части текста Манифеста.

We will take advantage of this period to complete the process of convincing our compatriots to vote massively in favour of the CPDM, in a team spirit, with love and passion, in a skilful and efficient manner, following the high instructions of the President, His Excellency Paul BIYA [7]. «Мы воспользуемся этим периодом для того, чтобы завершить процесс убеждения наших соотечественников массово голосовать в пользу ДОКН (Демократического объединения камерунского народа), с командным духом, любовью и энтузиазмом, умением и эффективностью, следя высоким инструкциям Президента, Его Превосходительства Поля Бийа...»

Во вступительной части Циркуляра используется сложная синтаксическая

конструкция, в которой, если ее рассматривать как текст, наибольшее внимание привлекает дискретная лингвокультурологическая информация. Весь набор языковых средств указывает на модальность и облигаторность поведения, которое диктуется партией. Для понимания культурного фона, важным является словосочетание *to complete the process of convincing our compatriots* «завершить процесс убеждения наших соотечественников». Культурная сема: партия «Демократическое объединение камерунского народа» уже давно находится у власти, это партия политической элиты страны, она «убеждает» народ голосовать за ее представителей. Выбор лексем в словосочетании *high instructions* «высокие инструкции» подтверждают облигаторность предлагаемых действий. Лексема *instructions* имеет следующий синонимический ряд: *command, order etc.* Выбор прилагательного в этом словосочетании – значим. Одно из значений прилагательного *high*, отмеченное в Кембриджском словаре является «*something having power, an important position, or great influence*» [8]. Последующее обращение к Президенту страны *His Excellency* «Его Превосходительство» указывают на культурные стереотипы и культурные коды Республики Камерун. Культурная сема: Президент является бессменным лидером единственной в стране политической партии и находится у власти с 1982 г., он определяет основные направления внутренней и внешней политики государства, назначает премьер-министра, имеет полномочия распускать нижнюю палату парламента, является верховным главнокомандующим вооруженных сил страны и т.п [9].

Далее в документе приведены пояснения к чертам, которые президент считает важными для активистов своей партии:

I-Team Spirit. Campaigning in a team spirit means: working in tight formation, hand in hand, with attitudes and behaviours void of hatred, resentment or grudge; integrate all good will into campaign team; refuse all forms of exclusion, on the understanding that no positive contribution is too much or too little in an election campaign [7]. «1-Командный Дух. Агитация в командном духе означает: работать в плотном строю, рука об руку, с отношениями и поведением без ненависти, неприязни или злобы; направить всю доброжелательность в предвыборный штаб; отказаться от всех форм исключения (неприятия), принимая во внимание, что положительного вклада в предвыборную кампанию не бывает слишком много или слишком мало.»

Культурная сема: правящая партия ставит командный дух на первое место. Для описания того, что подразумевает Президент Республики, используются конструкции как «...behaviours void of hatred...». Лексема «*void*» может выступить в роли имени существительного в значениях: «пустота, вакуум, свободное пространство». В глагольной форме она может иметь значения: «сводить на «нет», очищать, освобождать» [10]. В анализируемом контексте лексема используется в качестве синонима для предлога *without*, что согласно Кембриджскому словарю, характерно для литературной речи: *void (of literary) means without*. В контексте документа, изложенного выше, можно отметить тот факт, что слово *void* используется с целью отрицания последующих негативных существительных *hatred* «ненависть», *resentment* «неприязнь», *grudge* «злоба». Следует отметить, что все перечисленные имена существительные, в целом, являются синонимами, отличающимися только в степени негативного оттенка, а также в объекте, на который направлена негативная

эмоция. Так, *hatred*, согласно словарям, имеет значение: *an extremely strong feeling of dislike* «чрезвычайно сильное чувство антипатии». В контексте, эта лексема расположена на первой позиции после отрицания эмоций, что позволяет предположить, что автор контекста, в значительной степени желает избавиться от всего негативного эмоционального окраса, который несет лексема [11].

На второй позиции находится имя существительное *resentment*. В словаре определяется, что это: *a feeling of anger because you have been forced to accept something that you do not like* «чувство злости по причине того, что вас заставляют принимать что-либо, что вам не нравится». Можно предположить, что нежелание принимать тот или иной уклад считается лидером партии менее важным, чем негативное отношение в целом. Последней лексемой этого синонимического ряда является имя существительное *grudge*. Согласно словарю, данное слово имеет следующее значение: *a strong feeling of anger and dislike for a person who you feel has treated you badly, especially one that lasts for a long time* «сильное чувство злости или неприязни по отношению к человеку, который плохо относился к вам, особенно к тому, кто делал это длительное время». Анализ контекста показывает, что личностная неприязнь становится партийным руководством в самый конец списка.

В целом, культурная сема изучаемого контекста: необходимо единой вести работу над общим проектом, командный дух должен отстранить все негативные эмоции. Во время предвыборной борьбы важно отстраниться от негативных эмоций первую очередь. На второе место по важности выносится негативное отношение к работе, даже если она не является предпочтительной для человека и ему приходится её выполнять. Самым незна-

чительным рассматривается личная неприязнь одного человека к другому [12].

Следующий пункт только подтверждает данную идею. Согласно наставлениям лидера партии *integrate all good will into campaign team* «направить всю доброжелательность в предвыборный штаб» является важной частью командной работы. Словосочетание *good will* может иметь спектр положительных значений: «престиж, ценность, благоволение, добрая воля, расположение, доброжелательность, положительная репутация». Культурная сема: для партии, поддержание положительного настроя среди своих сторонников, является важной задачей [13].

Выводы

Подводя итоги краткого анализа начальных частей политических текстов правящих партий Великобритании и Республики Камерун, следует отметить определенные лингвокультурологические особенности, основанные на культурной традиции страны и ее культурном наследии. Для манифеста Консервативной партии Британии характерно: обращение ко всему населению с призывом решения вопроса Брексита, подчеркивание особого статуса страны и ее величия, упоминание основных показателей уровня жизни подданных королевы и средств по их улучшению. Выбранные для этих целей языковые средства несут культурную информацию. Консервативная партия, которой составлен Манифест, нуждается в поддержке избирателей, для того, чтобы выиграть выборы, поэтому, она обещает многое сделать для улучшения жизни населения страны.

В тексте Циркуляра партии Демократическое объединение камерунского народа выявляется другая лингвокультурологическая специфика, поэтому используются другие языковые средства, направленные на обращение к партийно-

му аппарату, членам партии; употребление обращения к президенту, которое характерно для определенной лингвокультурологической ситуации.

Таким образом, рассматривая особенности Манифеста Консервативной партии Великобритании и Циркуляра партии Демократическое объединение камерунского народа Республики Камерун, необходимо отметить, что вследствие различия культурного фона наблюдаются различия в выборе языковых средств, которые несут культурную информацию. Для предвыборного текста Великобритании можно наблюдать обращение внимания на наиболее важные современные

проблемы. К ним относятся вопросы Брексита, а также общие проблемы, связанные с денежными средствами. Для текста Республики Камерун более характерны обращения напрямую к избирателям, призыв к их чувствам и эмоциям. Так, предвыборный текст Великобритании может меньше ориентирован на чувства отдельного гражданина, но больше на те вопросы, которые представляют важность и интерес для населения страны в целом. Текст Республики Камерун использует противоположный подход. Меньше общих вопросов, но больше призывов к чувствам граждан.

Список литературы

1. Шакова Б. М. Различные подходы к исследованию политического дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 9. Ч. 1. С. 195–198.
2. Алтунян А. Г. Анализ политических текстов. М.: Университетская книга; Логос, 2016. 384 с.
3. The Conservative and Unionist Party Manifesto 2019. URL: <https://vote.conservatives.com/our-plan>.
4. Hope B. Continuum Encyclopedia of Animal Symbolism in World Art. // The Continuum Publishing, Werness. 2016. P. 455.
5. Academic. URL: <https://dic.academic.ru>
6. DeLancey M.D., Mbuh R.N., Delancey M.W. Historical Dictionary of the Republic of Cameroon // The Scarecrow Pres, Plymouth, UK. 2020. P. 530.
7. Circular on to the CPDM electoral campaign for elections of february 9, 2020. URL: <http://www.rdpdpdm.cm/circulaires/>
8. Cambgridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/>
9. Ngefac A. Linguistic choices in postcolonial multilingual Cameroon // Nordic Journal of African Studies. 2010. 19 (3). P. 149–164.
10. Kouega J.-P. A dictionary of Cameroon English Usage // Bern: Peter Lang AG, European Academic Publishers. 2017. P. 205.
11. Wissler K. Man and culture // Kessinger Publishing. N.Y., 2014. 36 p.
12. Wolf H.-G. English in Cameroon. Berlin: De Gruyter Mouton, 2019. P. 359.
13. Ngefac A. Social Differentiation in Cameroon English: Evidence from Sociolinguistic Fieldwork. New York: Peter Lang, 2018. P. 165.

References

1. Shakova B. M. [Various approaches to the study of political discourse]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Questions of theory and practice]. Tambov, Gramota Publ., 2013, no. 9, pt. 1, pp. 195-198 (In Russ.).
2. Altunyan A. G. *Analiz politicheskikh tekstov* [Analysis of political texts]. Moscow, Universitet-skaya kniga; Logos Publ., 2016. 384 p. (In Russ.).
3. The Conservative and Unionist Party Manifesto 2019 (In Russ.). Available at: <https://vote.conservatives.com/our-plan>.
4. Hope B. Continuum Encyclopedia of Animal Symbolism in World Art. The Continuum Publishing, Werness, 2016, p. 455.
5. Academic. Available at: <https://dic.academic.ru>.
6. DeLancey M.D., Mbuh R.N., Delancey M.W. Historical Dictionary of the Republic of Cameroon. The Scarecrow Pres, Plymouth, UK, 2020, p. 530.
7. Circular on to the CPDM electoral campaign for elections of february 9, 2020. Available at: <http://www.rdpcpdm.cm/circulaires/>
8. Cambgridge Dictionary. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/>
9. Ngefac A. Linguistic choices in postcolonial multilingual Cameroon. *Nordic Journal of African Studies*, 2010, no. 19 (3), pp.149-164.
10. Kouega J.-P. A dictionary of Cameroon English Usage. Bern: Peter Lang AG, European Academic Publishers, 2017, p. 205.
11. Wissler K. Man and culture. Kessinger Publishing. N.Y., 2014. 36 p.
12. Wolf H.-G. English in Cameroon. Berlin: De Gruyter Mouton, 2019, p. 359.
13. Ngefac A. Social Differentiation in Cameroon English: Evidence from Sociolinguistic Fieldwork. New York, Peter Lang, 2018, p. 165.

Информация об авторе / Information about the Author

Зубрицкий Олег Андреевич, аспирант кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация
e-mail: zubritscky.oleg@yandex.ru

Oleg A. Zubritskiy, Post-Graduate Student of the Department of Roman-German Philology and Crosscultural Communication, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation
e-mail zubritscky.oleg@yandex.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 811.11

Приёмы манипуляции в профессиональной коммуникации немцев**А. В. Дильмухаметова¹ **

Башкирский государственный университет
ул. Заки Валиди, 32, г. Уфа 450076, Республика Башкортостан, Российская Федерация
✉ e-mail: arinadeutsch@gmail.com

Резюме

В данной статье представлены наиболее часто встречающиеся приёмы манипуляции, проявляющиеся в профессиональной коммуникации немцев. Поднимается вопрос о роли манипуляции в служебных отношениях представителей немецкой лингвокультурной общности. Особое внимание уделяется рассмотрению понятия «манипуляция» в научной отечественной и зарубежной литературе. Раскрывается смысл понятия «манипуляция». Личность манипулятора изучается в соотнесении с тремя уровнями служебной иерархии, согласно которой можно говорить о руководителе-манипуляторе, коллеге-манипуляторе и подчинённом-манипуляторе. В ходе работы используется метод системного описания, применяемый с целью изучения явления манипуляции в лингвистике и смежных дисциплинах, а также прагмалингвистический анализ диалогических единиц.

Автор исследует основные намерения манипулятора на каждом уровне служебных отношений и приходит к выводу о преобладании в манипулировании руководителя своими подчиненными таких целей, как поднятие/укрепление собственного имиджа, улучшение продуктивности работы подчинённых, а главное, - повышение эффективности управления персоналом в современных условиях.

Коллега манипулирует коллегами для достижения корыстных целей, поднятия своего авторитета в глазах других или начальства. Подчинённый использует данный вид воздействия как возможный способ управления руководством. На примере анализа диалогических единиц, отобранных из современных художественных фильмов немецкого кинематографа, выявлены основные приёмы манипуляции в межличностных отношениях. Руководитель-манипулятор обращается к таким приёмам, как похвала, обещания и поощрение сотрудника, которым он манипулирует. Коллега-манипулятор использует персональный подход, в данном виде манипулирования большую роль играют межличностные отношения между коллегами. Подчинённый-манипулятор подчёркивает свою ценность в глазах начальства или пользуется своим особым положением.

В результате проведенного исследования было выявлено, что манипуляция в немецкой лингвокультурной общности проявляется на всех уровнях служебных отношений и в некоторых ситуациях является единственным верным способом воздействия на реципиента.

Ключевые слова: манипуляция; служебные отношения; манипулятор; манипулятивный приём; реципиент; психологическое воздействие.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Финансирование. Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 18-012-00226 А «Моделирование влияния социальных процессов на формирование лингвокультурных констант современного немецкоязычного пространства Европы и оптимизация межкультурного общения».

Для цитирования: Дильмухаметова А. В. Приёмы манипуляции в профессиональной коммуникации немцев // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 4. С. 17–27.

Статья поступила в редакцию 07.08.2020 Статья подписана в печать 24.09.2020 Статья опубликована 14.12.2020

© Дильмухаметова А. В., 2020

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2020; 10(4): 17–27

The Manipulation Techniques in Professional Activity of German People

Arina V. Dilmukhametova¹ 

Bashkir State University Faculty of Romano-Germanic Philology
32 Zaki Validi str., Ufa 450076, Republik Bashkortostan, Russian Federation

 e-mail: arinadeutsch@gmail.com

Abstract

The article presents the most commonly encountered manipulation techniques in professional activity of German people. Special attention is paid to considering the notion of manipulation in scientific literature from domestic and foreign sources. The identity of the manipulator is studied on three levels of labour hierarchy: leader-manipulator, colleague-manipulator, and subordinate-manipulator. In the course of work is used systematic description method which is applied with an objective of manipulation phenomenon analysis in linguistics and related disciplines as well as pragmalinguistic method, consisting of dialogic units processing.

The author considers the main intentions of manipulation on each level of service relationship. A leader manipulates subordinates in order to enhance his or her image, improve subordinates' productivity, and, most importantly, a leader uses manipulation as the modern-day equivalent of managing the work of employees. A colleague manipulates his or her colleagues in order to achieve self-interested goals, increase his or her credibility in the eyes of others. A subordinate uses this kind of impact as the only way to manage the authority. On the example of the analysis of dialogue units from contemporary feature films of German cinematography the main manipulation techniques in interpersonal relationship were identified. A leader-manipulator turns to such methods as praise, promises, and stimulation of the employee he manipulates. A colleague-manipulator uses a personal approach, and in that technique interpersonal relationship play a significant role. A subordinate-manipulator highlights his or her value in the leader's eyes or enjoys his or her special situation.

The author comes to the conclusion, that manipulation in German linguocultural community is implemented on all the levels of service relationship and in some situations is the only good way to influence the recipient.

Keywords: manipulation; service relationship; manipulator; manipulation technique; recipient; psychological impact.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

Financing. The publication was prepared within the framework of the RFBR-supported research project No. 18-012-00226 A "Modeling the influence of social processes on the formation of linguistic and cultural constants of the modern German-speaking space in Europe and optimization of intercultural communication".

For citation: Dilmukhametova A. V. The Manipulation Techniques in Professional Activity of German People. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(4): 17–27 (In Russ.).

Received 07.08.2020

Accepted 24.09.2020

Published 14.12.2020

Введение

Современные реалии диктуют кардинальные изменения в коммуникативном поведении индивидов на уровне профессиональных отношений. Такой вид речевого воздействия, как манипуляция используется в служебных отношениях всё чаще в силу присущих ему особенностей.

Цель данной работы заключается в выявлении основных приёмов манипуляции в профессиональной деятельности немцев.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью исследования манипулятивных актов, проявляющихся в служебных отношениях. Это дополнит исследования в русле психологии

управления, а именно позволит лучше понять специфику выстраивания служебных отношений в рабочем коллективе, минимизировать конфликтные ситуации, улучшить климат в компании и в целом – способствовать выстраиванию здоровых отношений в трудовом коллективе, внутри которого есть представители немецкой лингвокультурной общности.

В настоящее время манипуляция сознанием становится частым явлением в профессиональных отношениях: начальник манипулирует своими подчинёнными, чтобы добиться от них лучшей производительности или избежать неприятных последствий; подчинённые манипулируют руководителем с целью улучшения их трудовой деятельности; коллеги манипулируют друг другом для реализации собственных корыстных целей и др. Как следствие, к понятию манипуляция возрос немалый интерес. Данный термин используется как в научной литературе, так и в повседневной жизни.

Психолог В.П. Шейнов в своей работе «Скрытое управление человеком (Манипуляция сознанием)» выделил основные цели скрытого управления в служебных отношениях, среди которых: перекладывание на другого части своей работы или ответственности за неё, самоутверждение (в некоторых случаях за счёт собеседника), приданье формату взаимоотношений определённый вид, получение личного выигрыша [1, с. 173].

Словарь психологических терминов даёт следующее определение: «Манипуляция – коммуникативное воздействие, которое ведёт к актуализации у объекта воздействия определённых мотивационных состояний (а вместе с тем и чувств, аттитюдов, стереотипов), побуждающих его к поведению, желательному (выгодному) для субъекта воздействия; при этом не предполагается, что оно обязательно должно быть невыгодным для объекта воздействия» [2].

В словаре психологических терминов немецкоязычного источника находим

следующее определение данного феномена: «Manipulation bezeichnet in der Psychologie dabei meist die gezielte Beeinflussung von Menschen ohne deren Wissen und Zustimmung, wobei Manipulation zwischen Zwang und Überzeugung liegt, und in vielen Fällen die oder der Manipulierte zwar Möglichkeiten hat, sich gegen die Manipulation zu wehren, doch wird seine abwägende Entscheidung nicht gefördert sondern unterdrückt oder einfach übergegangen [3]. Манипуляцией в психологии обозначается в основном нацеленное влияние на человека без его ведома или согласия, при этом манипуляция является нечто средним между принуждением и убеждением, и, хотя во многих случаях у манипулируемого есть возможность защититься от манипуляции, но его взвешенное решение не поддерживается, а подавляется или просто игнорируется (перевод наш – А.Д.). Таким образом, мы видим, что в данном определении также подчеркивается возможная модель поведения манипулируемого.

В следующем определении немецкого лингвиста Х. Эльзен манипуляция трактуется в отрицательной коннотации. «Manipulation ist der bewusste Versuch der Beeinflussung und Lenkung anderer Menschen, so dass sie schließlich etwas tun, was nicht ihnen, sondern einem anderen nützt und was sie ursprünglich nicht tun wollten. Der Begriff impliziert in der Regel Täuschung des anderen zum eigenen Vorteil» [4, с. 446]. Манипуляция – это сознательная попытка влияния или отвлечения других людей таким образом, чтобы, в конце концов, они делали то, что принесёт пользу не им, а другому, хотя изначально у них не было желания этого делать. Это понятие подразумевает обман другого ради собственной выгоды (перевод наш – А.Д.).

Несмотря на небольшие различия в определениях русскоязычных и немецкоязычных источников, на наш взгляд, в психологии основное значение понятия манипуляции сводится к целенаправлен-

ному воздействию манипулятора на индивида вне учета его информированности и/или согласия и при подавлении и/или игнорировании личного решения защищающегося от манипулирования человека.

В психолингвистике акцент в определении манипуляции смешён в сторону лингвистической составляющей, поэтому в рамках данной науки речь заходит о речевой манипуляции. Под речевой или языковой манипуляцией понимается использование определённых вербальных и невербальных языковых средств в общении, благодаря которым создаётся манипулятивный эффект, и манипулируемый ведёт себя так, как угодно и необходимо манипулирующему. Лингвист С.О. Гуляйкина в статье «Социо- и психолингвистические аспекты изучения манипуляций» рассматривает речевую манипуляцию как «вербально выраженный вид психологического воздействия одного человека на другого, в результате чего у объекта манипуляции возникает желание или намерение, не являющееся его собственным и приводящее к получению субъектом манипуляции определённой, односторонней выгоды» [5, с. 103].

Под вербально выраженным психологическим воздействием подразумевается использование в речи определённых языковых средств выражения манипуляции. Данные языковые средства используются, как правило, в рамках определённых приемов, называемых «манипулятивными». Понятие «манипулятивный приём» подразумевает принцип организации вербальных и невербальных средств общения для достижения поставленной манипулятором цели. К характеристике манипулятивных приёмов в своих работах обращаются такие учёные, как Г. И. Копнина [6], Е. Л. Доценко [7], С.Г. Кара-Мурза [8], В.П. Шейнов [1].

Данная статья отражает результаты исследования основных приёмов манипуляции сознанием, проявляющихся в служебных отношениях в условиях немецкой культурной традиции, проведенного

с привлечением фактического материала: диалогов, взятых из полнометражных фильмов немецкого кинематографа XXI века.

Исходя из рассмотрения основных характеристик феномена манипуляции в психологии и лингвистике, мы понимаем под манипуляцией «вид коммуникативного воздействия, при котором адресант посредством верbalных и неверbalных средств общения старается внушить адресату определённое мнение, побуждающее его (адресата) к действиям, которые в итоге приведут манипулятора к его скрытым целям» [9, с. 66].

Этот вывод в полной мере относится к взаимодействиям в сфере профессиональной деятельности, которая в большинстве случаев подразумевает под собой не только компетентное владение навыками, необходимыми в определённой профессии, но и умение выстраивать коммуникацию с другими индивидами. Довольно часто именно успешное общение с коллегами, руководством и подчинёнными играют важную роль в продвижении сотрудника по карьерной лестнице. Манипуляция является неотъемлемой составляющей в данном виде взаимоотношений, в то время как манипулятор может быть движим совершенно разными мотивами в зависимости от своего служебного положения.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим мотивы манипуляции сознанием у представителей трёх уровней служебной иерархии: руководитель-манипулятор, подчинённый-манипулятор и коллега-манипулятор.

Руководитель манипулирует подчинёнными в силу того, что этот способ управления производит лучший эффект в отличие от грубого крика, открытого давления или принуждения. Современная действительность вынуждает представителей руководящих должностей кардинально изменить собственное поведение. Растущие самосознание и образованность

работников накладывают отпечаток на взаимоотношения с руководством. Если раньше можно было просто приказать или повлиять с помощью угроз, то сейчас начальнику нужно искать подход к каждому подчинённому. При этом между людьми сохраняется определённое подобие положительных взаимоотношений. Наконец, распознать манипуляцию, а значит противостоять ей сложнее, чем грубым угрозам или давлению. Манипулирование подчинёнными может продуктивно использоваться в управлеченческой практике на уровне межличностных контактов. Если перед коллективом ставится общая цель, мотивированная личностными желаниями, то она достигается быстрее и успешнее остальных. Также манипуляция оказывает положительное влияние на поднятие имиджа руководителя, главное, чтобы она не использовалась в его личных целях.

К данному виду психологического воздействия обращаются не только руководители, но и сами подчинённые. Их мотивы вполне ясны: манипуляция для подчинённых является единственным способом воздействия на руководителя, когда такие способы, как убеждение, попытки договориться или просьбы не приносят результатов. Очень часто подчинённые прибегают к использованию манипуляции для получения личной выгоды в ущерб работе, коллегам и руководителю.

Третий тип взаимоотношений, в котором также обращаются к манипулятивным приёмам, – это отношения между коллегами. В коллективе любому индивиду необходимо построить благоприятные отношения с другими сотрудниками, заручиться их поддержкой, помощью. Когда у индивида выстроены определённые отношения с коллегами, он использует приёмы манипуляции для того, чтобы достигнуть поставленной перед ним цели.

Обратимся к примерам диалогов из немецкого кинематографа и подробнее

рассмотрим различные приёмы манипуляции на трёх уровнях служебных отношений.

Для манипулирования подчинёнными руководителю необходимо знать особенности характеров своих подчинённых, а также их цели и стремления. Обладая достаточной информацией, руководитель сможет управлять подчинённым так, как ему необходимо. Одним из таких руководителей является герой комедии «Schlussmacher». В этом фильме главный герой Пауль работает в компании, которая занимается предоставлением услуг в сфере близких взаимоотношений. Работники этой компании помогают одному из партнеров разрушить отношения с другим партнером. Пауль является успешным сотрудником и ожидает повышения. Его начальник манипулирует им для того, чтобы Пауль брал дополнительную работу и сложные случаи, от которых отказываются остальные. Он использует приём манипуляции «Расплывчатые посулы» [1, с. 195], суть которой заключается в том, что человеку обещают повышение в расплывчатой форме, оно каждый раз откладывается на неопределённый срок. Манипулирование таким образом требует внимания к мелочам, а также правильной установки условий для работника. Начальник требует от подчинённого хорошей работы, подкрепляя требования похвалой, затем даёт ему очередное задание, после успешного выполнения которого повышение работнику обеспечено.

Chef: Also, Paul, ich habe schon mit den Gesellschaften gesprochen. Wenn alles glatt geht, können Sie gerne schon ab dem 1. als Partner einsteigen.

Paul: Wow, Chef. Das haben Sie aber letzten Monat schon gesagt.

Chef: Ja, ja, ich weiß. Aber inzwischen ist da Einiges passiert. Sie haben aber sehr gut gearbeitet. Sagen Sie mal, wie viel Trennungen haben Sie jetzt eigentlich noch?

Paul: Elf.

Chef: Elf? Das ist aber nur eine Woche.

Paul: Chef, ich habe alles unter Kontrolle.

Chef: Ja, ja, Sie machen das schon. Ich habe eine sozusagen persönliche Aufgabe für Sie. Hier. Ich stelle Sie vor...¹.

Сначала начальник описывает перспективу повышения, не уточняя, первого числа какого месяца оно ожидается, а затем даёт задание, подкрепляя его похвалой. При этом манипулятор использует в речи простые предложения с союзом *aber*, противопоставляя сказанное манипулируемым.

Парадокс данного приёма заключается в том, что манипулируемый стремится к своей цели с каждым следующим обещанием всё больше.

В.П. Шейнов объясняет данное явление следующим образом: «Чем больше человек вкладывает усилий в достижение какой-либо цели, тем сильнее он хочет её добиться. И тем труднее бросить это дело. А чем желаннее цель, тем более человек склонен верить в возможность её достижения, поэтому готов и дальше прилагать ради него усилия» [1, с. 195]. Данний приём довольно часто используется среди немецкоязычных руководителей. Мы сталкиваемся с этим приёмом в немецких фильмах «Toni Erdmann»² [11], «Nichts bereuen»³ и др.

Следующий приём манипуляции «приём похвалы» также часто используется у европейских руководителей. В ко-

меди «Fack ju Göhte» главная героиня – скромная учительница средних классов одной из немецких гимназий. Директор гимназии проводит среди учителей срочное собрание, на котором решается, кто из них заменит классного руководителя худшего старшего класса в школе. Никто из учителей не решается взять на себя классное руководство. Тогда госпожа Шнабельштедт высказывает своё мнение по поводу сложившейся ситуации.

Frau Schnabelstedt: Entschuldigung! Die Schüler brauchen Unterricht! Ich...

Direktorin: Frau Schnabelstedt hat Recht. Erschreckend, wie wenig Unterrichtsgeist hier in der Luft liegt.

Frau Schnabelstedt: Danke schön.

Direktorin: Bitte schön. Ihre Klasse.

Frau Schnabelstedt: Und was bedeutet das jetzt?

Direktorin: Sie schaffen das, Frau Schnabelstedt. Sie sind eine harte Nuss, das habe ich immer gesagt. Sie haben doch genug diesen Unterrichtsgeist!⁴

Окрылённая похвалой и тем, что ее выделили среди других учителей, учительница берёт себе этот класс. Руководитель, – в данном случае, директор школы, – хвалит подчинённого, прежде чем взвалить на него нежелательную работу. Как известно любому руководителю из Европы, метод поощрения лучше стимулирует труд, чем наказание. В данном случае манипулятор использует фразеологизм *eine harte Nuss sein*, чтобы подчеркнуть положительные качества подчинённой.

Случаев, когда подчинённый манипулирует руководителем, большое количество. Как было упомянуто выше, манипулирование является единственным способом заставить руководителя сделать так, как угодно подчинённому, сохранив при этом хорошие отношения. Манипулирование на данном уровне служебных отношений требует от подчинённого

¹ Schlussmacher: художественный фильм / реж. М. Швайгхёфер. Германия: Студия «Pantaleon Films», 2013. URL <https://store.maxdome.de/schlussmacher-liebe-ist-nichts-fuer-feiglinge-4177420.html> (дата обращения: 08.07.2020).

² Toni Erdmann: художественный фильм / реж. М. Адес. Германия: Студия «Wim Wenders'Palermo Shooting», 2016. URL: <https://www.moviepilot.de/movies/toni-erdmann/stream/> (дата обращения: 25.05.2020).

³ Nichts bereuen: художественный фильм / реж. Б. Квабек. Германия: Студия «Ascot Elite Home Entertainment GmbH», 2001. URL: <http://www.moviepilot.de/movies/nichts-bereuen> (дата обращения: 05.02.2020).

⁴ Fack ju Göhte: художественный фильм / реж. Б. Дагтекин. Германия: Студия «Rat Pack Filmproduktion», 2013. URL: <http://hdfilme.tv/fack-ju-g%C3%BCchte-2013-362-stream> (дата обращения: 14.06.2020).

умения сократить дистанцию между ним и начальником, не переступив границу дозволенного.

В следующем примере из фильма «Vier gegen die Bank» один из героев пытается манипулировать своей начальницей, пуская в ход свое мужское обаяние. После ложного ограбления банка начальник отдела полиции по борьбе с ограблениями хочет закрыть банк для снятия показаний со всех присутствующих. Руководитель отделения банка, находящийся у неё в непосредственном подчинении, поначалу пытается отговорить её от этой идеи, но когда ему ничего не удается, он пытается манипулировать.

Er: Ja, war zum Glück nur falscher Alarm.

Sie: Man sollte sich nicht so sicher sein. Ich hätte gern eine Übersicht der Transaktionen am Schalter.

Er: Ist es wirklich notwendig?

Sie: Ja. Und schließen Sie die Bank. Ich brauche die Aussagen aller Anwesenden.

Er: Im Ernst? Das war doch ein Verrückter mit 'nem Schokoriegel. Hier sind mindestens 30 Leute. Das dauert ewig.

Sie: Niemand verlässt die Bank ohne eine Aussage.

Через какое-то время мужчина снова подходит к начальнице с заискивающей улыбкой на лице.

Er: Sagen Sie, Frau Doktor Zollner... Oder darf ich Lissy sagen? Ich weiß nicht, wann Ihr Dienst endet, aber... Wir könnten doch Feierabend früher machen. Ich kenne einen süßen kleinen Italiener... (намекает на итальянский ресторан).

Sie: Wirklich?

Er: Mhm.

Sie: Das ist ja ein Zufall. Ich kenne nämlich auch einen süßen Italiener. Massimo! Würden Sie Herrn Schumacher in sein Büro begleiten?¹

¹ Vier gegen die Bank: художественный фильм / реж. В. Петерсен. Германия: Студия «Warner Bros», 2016. URL: <https://www.kino.de/film/vier-gegen-die-bank-2016/> (дата обращения: 12.05.2020).

Она вызывает своего подчинённого, который провожает господина Шумахера до кабинета.

В данном случае попытка манипулирования не увенчалась успехом. Ошибки в поведении манипулятора являются главной причиной неудачи. Манипулирование сознанием индивида – тонкая психологическая игра, требующая использования определенных тактик и стратегий. Однако в любом акте манипуляции субъекту необходимо изучить характер и психотип объекта манипуляции. По отношению к каждому человеку следует применять индивидуальный подход в поведении. В фильме «Vier gegen die Bank» доктор Цольнер производит впечатление сильной и независимой женщины, достаточно умной для того, чтобы распознать акт манипуляции. Высокомерие и чрезмерная самоуверенность манипулятора вредят ему и приводят к ошибке в поведении. Манипулятор использует в речи модальный глагол в сослагательном наклонении, рисуя перед манипулируемым перспективу раннего завершения рабочего дня с последующим приятным продолжением. Однако манипулятивный акт оказывается безуспешным.

В фильме «Toni Erdmann» главная героиня по имени Инес делает блестящую карьеру в консалтинговой компании и ждет перевода из Румынии в Японию. В одной из сцен она беседует со своим начальником и пытается переубедить его действовать по стратегии, предложенной ей. Женщина предлагает изменить план, намеченный ими заранее и действовать по ее плану. Когда начальник высказывает сомнения по этому поводу, она пускает в ход прием манипуляции «Я самый лучший сотрудник» и давит на то, что она еще никогда не подводила их фирму.

Sie: Ähm, Henneberg war früher da.

Er: Wie war es?

Sie: Ja, es war ein bisschen langweilig. Er war so nervig, weil er mit seiner Frau noch shoppen gehen musste. Aber wir waren noch essen. Ich hab' ein bisschen vorgefühlt.

Und mein Eindruck ist, dass er vorsichtiger geworden ist, was das Outsourcing angeht. Das Thema hat definitiv zur Anspannung geführt.

Er: Da bin ich aber echt überrascht jetzt.

Sie: Ich hab' mich gestern nochmal an die Präsentation gesetzt. Ich würde gern nur 3 Optionen präsentieren.

Er: Erstmal finde ich schwierig, eine Strategie so kurz vor dem Termin zu ändern.

Sie: Ja, aber ich habe schon alles dabei.

Er: Das geht nicht.

Sie: Ich hab' ein absolut sicheres Gefühl. Ich war noch nie in meinem Leben so sicher. Glaubst du mir?

Er: Gut. Du übernimmst die ganze Verantwortung.

Sie: Selbstverständlich. (Обращается к коллеге): Ich glaube, es wäre besser, wenn ich das allein mache, ehrlich gesagt. Wir können nochmal später drüber reden¹.

Женщина говорит быстро и уверенно, не делает продолжительных пауз, что не оставляет собеседникам времени на раздумья. Такая манера речи в совокупности с использованием приема манипуляции «Незаменимый», выраженного с помощью экспрессивной лексики, приводят к успешной реализации манипулятивного акта. Данный вид приёма описан у психолога В.П. Шейнова. Суть этого приема состоит в том, что манипулятор использует своё особенное положение в отношениях с руководством для достижения собственных целей. Как справедливо пишет об этом психолог, подчинённый целенаправленно создаёт вокруг себя ореол незаменимости, подчёркивая свои достоинства. Такого рода манипуляция реализуется с помощью экспрессивных выражений и эмоциональной составляющей, манипулятор воспринимает ситуа-

цию как нечто личное и оскорбляется, если ставят под сомнение его уверенность. Безусловно данный вид манипуляции возможен только в тех случаях, когда у руководителя и подчинённого довольно близкие доверительные отношения. Манипулятор создает мнимое впечатление личностного подхода к проблеме, что, с одной стороны, подкупает руководителя, а, с другой стороны, вынуждает его подсознательно согласиться с мнением манипулятора. В. П. Шейнов также отмечает, что такой вид манипуляции является в некоторых случаях единственным способом заставить руководителя поступать так, как нужно подчинённому [1, с. 183].

Такой вид воздействия, как манипулирование среди коллег, обусловлен, в большей мере, личностными мотивами: выстраивание определённых отношений, привлечение внимания руководства, получение личной выгоды. Манипулирование является одним из самых безопасных способов управления коллегами, помогает избежать конфликтов и выстроить доверительные отношения при условии успешной манипуляции.

Манипуляция на данном уровне служебных отношений носит, как правило, личностный характер.

В фильме «Nicht mein Tag» главный герой подвергается манипуляции со стороны своей коллеги-девушки. На очередном празднике девушка невзначай спрашивает, не купил ли он новый автомобиль и хвалит марку его машины, а в следующем кадре мы видим, как он подвозит ее домой, хотя ему не по пути.

Sie: Eine doofe Party, nicht wahr?

Er: Ja. Es ist immer die gleiche.

Sie: Apropos, hast du ein neues Auto? Es sieht echt schick aus.

Er: Ne, altes.

Sie: Es ist doch Ford, oder? Ich mag diese Automarke. Ein sicheres Auto für einen sicheren Mann.

Er: Danke.

Sie: Ich gehe jetzt. Ich muss meinen Bus nicht verpassen...

¹ Toni Erdmann: художественный фильм/ реж. М. Адес. Германия: Студия «Wim Wenders'Palermo Shooting», 2016. URL: <https://www.moviepilot.de/movies/toni-erdmann/stream/> (дата обращения: 25.05.2020).

Er: Bleib doch. Ich kann dich mitnehmen.

Sie: Wirklich? Das wäre toll¹.

Девушка догадывается о чувствах коллеги по отношению к ней и с помощью лести и похвалы добивается того, что коллега сам высказывает желание подвезти её до дома. Манипулятор использует в речи лексический повтор слова *sicher* для усиления эффекта лести в своей речи.

В следующей сцене из фильма «Toni Erdmann» главная героиня Инес манипулирует своим коллегой для того, чтобы заручиться его поддержкой в критической для неё ситуации, которая показана в следующей сцене фильма. В данном диалоге она пытается получить у него прощение за то, что не включила его в важный проект.

Er: Und? Wie war es?

Sie: Es war gut. Sei nicht beleidigt. Kannst froh sein, dass du nicht dabei warst.

Er: Ich bin nicht beleidigt.

Sie: Komm. Wie Gerald sagt: „Jeder hat seinen eigenen Preis“.

Er: Mein Preis ist anders als bei Gerald.

Sie: Ja, klar. Heute Abend mache ich alles, damit du mir verzeihst.

Осознавая, что мужчина не поддается ее попытке флиртовать с ним, девушка становится серьезной.

Sie: Du musst mir verzeihen. Du weißt doch, wie es wichtig für meine Karriere ist.

Er: Alles gut².

В данном случае манипулятивный акт основывается на личных взаимоотношениях коллег. Женщина знает, что имеет власть над мужчиной, так как он в нее влюблен и пользуется своим положением ради достижения собственных целей. Поначалу она пытается флиртовать с ним, но когда это не срабатывает, начинает давить на слабости и пытается пристыдить своего партнера. Клишированная фраза «*Du weißt doch, wie es wichtig für...*» используется в манипулятивных актах для того, чтобы вызвать у манипулируемого чувство вины. С помощью модальной частицы *doch* манипулятор подчеркивает свою уверенность в сказанном, неоспоримость факта.

Выводы

В результате проведенного исследования нами установлено, что манипуляция как один из видов воздействия на recipиента применяется в отношениях немцев на всех уровнях служебной иерархии. Руководитель-манипулятор изучает характер подчиненных, их цели и стремления и использует определенные манипулятивные приемы, исходя из этих знаний. Часто руководители прибегают к «приему похвалы» для манипулирования подчиненными, пускают в ход свой авторитет и власть. При этом они обращаются к таким языковым средствам как модальные глаголы на grammatischem уровне, и метафора, эпитет, фразеологизмы на лексическом уровне.

Подчиненные, обращаясь к манипуляции, как к одному из видов возможного воздействия на руководителя, используют в речи экспрессивную лексику и различные стилистические тропы. Манипуляция осуществляется благодаря умению подчиненного выстроить правильную тактику поведения в отношениях с руководством.

¹ Nicht mein Tag: художественный фильм / реж. П. Торварт. Германия: Студия «UCI Kino», 2014. URL: http://kinox.sg/Stream/Nicht_mein_Tag.html (дата обращения: 30.06.2020).

² Toni Erdmann: художественный фильм/ реж. М. Адес. Германия: Студия «Wim Wenders'Palermo Shooting», 2016. URL: <https://www.moviepilot.de/movies/toni-erdmann/stream/> (дата обращения: 25.05.2020).

Коллеги манипулируют друг другом, опираясь на личные взаимоотношения, используя в речи модальные глаголы и частицы, экспрессивную лексику и фонетические средства выражения манипуляции.

Данное исследование приводит к следующему умозаключению: манипуля-

ция в немецкой лингвокультурной общности на уровне служебных отношений является довольно частым явлением и в некоторых случаях ее использование неизбежно, так как для манипулятора это единственный способ привлечь внимание собеседника и вынудить его действовать определенным угодным ему образом.

Список литературы

1. Шейнов В.П. Скрытое управление человеком. М.: Изд-во АСТ, Харвест, 2006. 816 с.
2. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. 2002. 632 с. URL: <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf> (дата обращения: 05.06.2020).
3. Stangl W. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik Stichwort: 'Manipulation'. URL: <https://lexikon.stangl.eu/7024/manipulation> (дата обращения: 22.05.2020).
4. Elsen H. Manipulation aus sprachlicher Sicht// Wirkendes Wort. Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre. WVT Wissenschaftlicher Verlag, Trier. Heft 3, 2008. 156 S.
5. Гуляйкина С.О. Социо- и психолингвистические аспекты изучения манипуляций// Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2008. № 1. С. 100-106.
6. Копнина Г.А. Речевое манипулирование. М.: Флинта: Наука, 2008. 173 с.
7. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеRo, Издательство МГУ, 1997. 344 с.
8. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 832 с.
9. Сафина А. В. Коммуникативные средства выражения манипуляции в межличностном общении немцев (на материале немецкого кинематографа XXI века): дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2018. 213 с.

References

1. Shejnov V.P. *Skrytoe upravlenie chelovekom* [The latent management of the person]. Moscow, 2006. 816 p. (In Russ.)
2. Meshcheryakov B.G., Zinchenko V.P. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'* [Large psychological dictionary]. 2002. 632 p. (In Russ.). Available at: <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf> (accessed 05.06.2020).
3. Stangl W. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik Stichwort: 'Manipulation'. Available at: <https://lexikon.stangl.eu/7024/manipulation> (accessed 22.05.2020).
4. Elsen H. Manipulation aus sprachlicher Sicht. Wirkendes Wort. Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre. WVT Wissenschaftlicher Verlag, Trier. Heft 3, 2008. 156 p.
5. Gulyajkina S.O. Socio- i psiholingvisticheskie aspekty izucheniya manipulyacij [Socio - and psycholinguistic aspects of the study of manipulation]. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij*.

Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki = News of Higher Educational Institutions. Volga Region. Humanities, 2008, no. 1, pp. 100-106 (In Russ.).

6. Kornina G.A. *Rechevoe manipulirovanie* [Speech manipulation]. Moscow, Flinta: Nauka Publ., 2008. 173 p. (In Russ.).

7. Docenko E.L. *Psichologiya manipulyacii: fenomeny, mekhanizmy i zashchita* [Psychology of manipulation: phenomena, mechanisms, and protection]. Moscow, CheRo, Izdatel'stvo MGU Publ., 1997. 344 p. (In Russ.).

8. Kara-Murza S.G. *Manipulyaciya soznaniem* [Manipulation of consciousness]. Moscow, 2002. 832 p. (In Russ.).

9. Safina A. V. *Kommunikativnye sredstva vyrazheniya manipulyacii v mezhlichnost-nom obshchenii nemcev (na materiale nemeckogo kinematografa XXI veka)*. Diss. kand. filol. nauk [Communicative means of expression of manipulation in interpersonal communication of Germans (based on the material of German cinema of the XXI century). Cand. Philol. sci. diss.]. Ufa, 2018. 213 p. (In Russ.).

Информация об авторе / Information about the Author

Дильмухаметова Арина Валерьевна, кандидат филологических наук, инженер деканата факультета романо-германской филологии, Башкирский государственный университет, г. Уфа, Республика Башкортостан, Российской Федерации
e-mail: arinadeutsch@gmail.com

Arina V. Dilmukhametova, Candidate of Philosophical Sciences, engineer of Faculty of Romano-Germanic philology, Bashkir State University, Ufa, Republik Bashkortostan, Russian Federation
e-mail: arinadeutsch@gmail.com

Оригинальная статья/Original article

УДК 81

Лингвокогнитивные особенности вербализации темпоральных глаголов движения (на материале английского, французского и русского языков)

С.А. Моисеева¹ , Е.В. Пупынина¹, Е.А. Ухналёва²

¹ Белгородский государственный национальный исследовательский университет
ул. Победы 85, г. Белгород, 308015, Российская Федерация

² Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова
ул. Костюкова 46, г. Белгород 308012, Российская Федерация

 e-mail: moisseeva@bsu.edu.ru

Резюме

Языковой арсенал обозначения темпоральных отношений достаточно велик, язык овеществляет время, наделяя временные отношения объективностью. Модель времени в языке представляет собой систему связей категории ВРЕМЯ с другими базовыми категориями (ДВИЖЕНИЕ, ПРОСТРАНСТВО). При концептуализации абстрактных понятий человек опирается на эмпирические категории. Пространственная модель восприятия всего сущего в мире является первоосновой формирования когнитивных схем категоризации и концептуализации времени. Использование общего терминологического арсенала предполагает сохранение каждой из категорий своих внутренних свойств. Но именно пространство определяет то, как человек концептуализирует окружающий мир, оно координирует работу нашего сознания и способы его структурирования.

Выбор лексических средств концептуализации времени определён фундаментальностью понятий пространства и времени и сходством их восприятия человеческим сознанием. При вербализации темпоральных отношений употребляются многие именные и глагольные средства языка, предлоги и наречия, репрезентирующие пространственные отношения.

В данной статье приводится описание вербальной репрезентации категории ВРЕМЯ на примере концептуально-тематической области глаголы движения на материале дистантных разноструктурных языков. Проводится сравнительный анализ элементов исследуемой области в зависимости от их семантического наполнения и лексической сочетаемости. В статье освещаются особенности употребления глаголов движения, рассматривается возможность синтаксических трансформаций словосочетаний, включающих глаголы движения поступательного и вращательного типов в сочетании с темпоральными и процессными существительными. Осуществляется сравнительный анализ описанных структур в зависимости от положительного или отрицательного коннотативного значения. Исследуются способы лексикализации и семантизации времени в языке.

Ключевые слова: пространство; время; концептуализация; темпоральность; глаголы движения; глаголы поступательного движения; глаголы вращательного движения.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Моисеева С.А., Пупынина Е.В., Ухналёва Е.А. Лингвокогнитивные особенности вербализации темпоральных глаголов движения (на материале английского, французского и русского языков) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 4. С. 28–35.

Статья поступила в редакцию 16.09.2020 Статья подписана в печать 08.10.2020

Статья опубликована 14.12.2020

© Моисеева С.А., Пупынина Е.В., Ухналёва Е.А., 2020

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2020; 10(4): 28–35

Linguocognitive Distinctive Features of Temporal Verbs of Motion Verbalization (on the Material of English, French and Russian Languages)

Sofia A. Moiseeva¹ ✉, Elena V. Pupynina¹, Ekaterina A. Uhnaleva²

¹Belgorod State University
85 Pobedy str., Belgorod 308015, Russian Federation

²Belgorod State Technological University named after V. G. Shukhova
46 Kostyukova str., Belgorod 308012, Russian Federation

✉ e-mail moisseeva@bsu.edu.ru

Abstract

The language arsenal of designating temporal relations is quite large, language embodies time, endowing temporal relations with objectivity. The time model in the language is a system of relations between the TIME category and other basic categories (MOVEMENT, SPACE). During the conceptualization of abstract concepts, a person relies on empirical categories. The spatial model of perception of everything in the world is the primary basis for the formation of cognitive schemes of categorization and conceptualization of time. The use of a common terminological base implies the preservation of each of the categories of its internal properties. But it is space that determines how a person conceptualizes the world around them, it coordinates the work of our consciousness and the variants of its structure.

The choice of lexical means of time conceptualization is determined by the fundamental nature of the concepts of space and time and the similarity of their perception by human consciousness. During the verbalization of temporal relations, many nominal and verbal means of the language, prepositions and adverbs that represent spatial relations are used.

This article describes the verbal representation of the TIME category using the example of languages of different structures. The semantic features of the temporal vocabulary representing the conceptual-thematic area of the verbs of movement are considered in a comparative perspective. It contains a comparative analysis of the lexical unitverbs of motion, highlights the role and function in the formation of the speaker's attitude. A comparative analysis of the elements of the studied area is carried out depending on their semantic content and lexical compatibility. The article describes semantic and grammatical structure of definite verb groups with temporal meaning, including verbs of unit-directional and rotation motion used with temporal and process nouns. It touches upon the question of their nuanced, contextual interpretation. Comparison of temporal verb's semantics gives us the possibility to identify their positive or negative connotation.

Keywords: space; time; conceptualization; temporality; verbs of motion; verbs of unit-directional motion; verbs of rotation motion.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Moiseeva S.A., Pupynina E.V., Uhnaleva E.A. Linguocognitive Distinctive Features of Temporal Verbs of Motion Verbalization (on the Material of English, French and Russian Languages). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(4): 28–35 (In Russ.).

Received 16.09.2020

Accepted 08.10.2020

Published 14.12.2020

Введение

Мировосприятие человека неразрывно связано с такими онтологическими категориями, как время и пространство. Они являются фундаментальными обла-

стями в познании мира, в характеристике когнитивной деятельности, играют решающую роль в формировании мировоззрения человека, моделируют механизм его когниции и вербализации. Объеди-

няющим фактором для этих фундаментальных категорий выступает идея движения. При концептуализации абстрактных понятий человек опирается на эмпирические категории.

В когнитивной деятельности именно пространственный опыт заложен в основе механизмов восприятия окружающего мира и процессов мышления. Пространственная модель восприятия действительности является базой формирования когнитивных схем категоризации и концептуализации времени [7]. «На современном этапе развития науки пространство и время рассматриваются диалектически неразрывно взаимосвязанными друг с другом, они воспринимаются в виде единой формы существования материи, обусловленной причинно-следственным и пространственно-временным мироустройством» [6].

В лингвистике этот процесс проявляется при употреблении различных частей речи, которые выражают дуальную семантику, сочетая пространственное и временное значения. «Путём анализа значения слов и их сочетаемости можно описать концепты, и, следовательно, объяснить, как результаты восприятия и осмыслиения окружающего мира человеком проявляются в языке» [5].

Используя лексемы, вербализующие темпоральные отношения, человек опирается на когнитивные модели восприятия пространства. «Время актуализируется в языке именно через термины пространства, практически невозможно говорить о времени, не используя термины пространства и движения» [2]. Е.С. Кубрякова отмечает «новаторство говорящего в новой комбинаторике известных знаков, или уже в самом отборе языковых средств из существующего инвентаря, предлагает новый ракурс рассмотрения инноваций в языке, сосредоточив внимание на механизмах процессов аналогии» [3].

«В основе новой комбинаторики лингвистических знаков лежат новые со-

единения в ментальных репрезентациях, новые соединения различных нейронных комбинаций» [10]. Лингвокреативная деятельность человека, создание новых словоформ возможно лишь при тесной взаимосвязи прагматики и когниции. Под последней понимают «all aspects of conscious and unconscious mental function» [8]. Учёные высказывают мысль о том, что «когниция – то, что выявляется из исследований в рамках других партнеров по когнитивным наукам: когнитивной психологии, философии, искусственного интеллекта (как области прикладной философии интеллекта), нейронаук» [8].

Результаты и обсуждение

Проблема лексикализации времени через идею движения рассматривается на примере глаголов, которые употребляются в синтаксических структурах, выражающих течение времени, как правило, они включает в состав темпоральные, либо процессные существительные: прошло несколько минут, час пролетел незаметно, дни тянулись невыносимо, каникулы пролетели и т.д.

«Глаголы движения, вне всякого сомнения, входят в ядро системы языковых средств, обозначающих пространственные отношения, и принадлежат к числу наиболее значимых лексических единиц естественного языка» [4]. Изучение проблематики движения в целом и темпоральных глаголов движения является перспективным, позволяет комплексно рассматривать категорию времени в языке. Глаголы движения комплементарны, они обладают разветвлённой семантикой, отражают характер движения. По мнению В. Эванса в типах протекания глагольного действия заложены определенные различия. «Описывая ту или иную ситуацию с помощью языка, человек оперирует эмпирическими знаниями, профилируя их соответствующим образом, придавая им конкретную конфигурацию и наделяя нужным смыслом» [9].

В сознании человека происходит идентификация времени с реальными материальными объектами действительности. Время имеет свой ход точно так же, как движутся объекты, имеющие физическую сущность, оболочку (течёт река, приближается машина, проходит поезд). Оно, по словам Н.Д. Арутюновой, «...невидимо, неслышно, неосозаемо. Оно не имеет ни запаха, ни вкуса. У человека нет органа, специализированного на восприятие времени, но у человека есть чувство времени» [1]. Так, время – это результат мыслительной деятельности человека, который не имеет онтологического референта.

С точки зрения теории концептуальной метафоры Джорджа Лакоффа и Марка Джонсона, использование лексики, относящейся к концептам пространство и движение, с концептом времени, показывает каким образом время концептуализируется в сознании человека. Так, согласно мнению авторов, движение и пространство являются одними из составляющих темпоральных концептов, а время измеряется путем сравнения состояния объектов таких как: показания стрелок часов, движения солнца, период распада атома [2].

Специфика темпоральных глаголов движения определяется на основании семантических признаков. По способу движения на линейной временной оси возможно выделить поступательное движение, то есть перемещение по прямой линии и вращательное. В английском языке были отмечены следующие глаголы поступательного или одностороннего движения: *pass, go, run, fly, arriveetc.* (*a long time passed*).

Во французском языке используются такие глаголы поступательного движения, как: *marcher, courir, couler, arriver, passer, venir, voler, etc.* Наиболее употребительным из них в отношении хода времени является глагол *passer*. Различные семантические оттенки данного глагола выражаются с помощью контекста либо сопут-

ствующими определениями: «*Comme le temps passe vite, surterre*» (Sartre J-P., *HuisClos*). *Si tout se passe bien, le temps passe vite; si l'année se passe mal, on peut avoir l'impression que le temps passe plus lentement.*

В русском языке, говоря о времени, мы используем следующие глаголы поступательного движения: *идти, приходить, проходить, бежать, наступать, приближаться, лететь, шагать и т.д.* «*Междуд тем время прошло незаметно*» (Пушкин А., *Капитанская дочка*). Кроме того, в русском языке в этот список входят глаголы с приставками. Ввиду особенного строя русского языка достигается количественная разница между глаголами движения разных языков. Например, *пролететь, пробежать*. Сюда же можно отнести глаголы с суффиксом *-ну:* *шагнуть.*

*«Неслышино скользя по поэме,
Холодным мерцанием глаз,
Вы – знаю я – меряли время,
Шагнувшее через нас».*

(Евтушенко Е., *Волчий паспорт*).

Отметим, что семантика анализируемых глаголов ориентирована не на реальное отражение времени, а на его оценку или интерпретацию говорящим субъектом. Так, независимо от внешних индикаторов (показаний часов, положения солнца и т.д.) ход субъективного времени, или времени, переживаемого человеком, зависит от его эмотивного восприятия происходящего. Это ощущение может значительно отличаться от реальной действительности в зависимости от положительной либо отрицательной оценки происходящих событий. На оценку времени большое влияние оказывает психологический фактор, то есть субъективное, переживаемое время подчинено эмоциям человека. Так, в английском языке, говоря о периоде приятных, радостных событий, используют глагол *fly*: «*Time flies when the rains are over, the bank manager went on with his novel cheerfulness. Scobie had never before heard in his voice this note*

*of optimism» (Greene H. G., *The Heart of the Matter*). В приведенном примере на приближение радостных событий указывают такие слова, как: *the rains are over, went on with his novel cheerfulness, this note of optimism*.*

Во французском языке, говоря о медленном течении времени, употребляют глагол *coulе*: *le temps coule en vain; «Car le chagrin est toujours fait du temps qui coule; Et le temps tout à coup coulera inutile à travers elle comme à travers le sable; le temps coule inutile en lui dérobant ses trésors»* (Saint-Exupéry A., *Citadelle*). В приведенных примерах глагол *coulе* передаёт отрицательную коннотацию, сопровождается использованием таких оборотов, как: *en vain, inutile, dérobant ses trésors*.

В русском языке для отражения быстрого хода времени используются преимущественно глаголы *бежать* и *лететь*: «*А время бежит, что мои кони, когда они хорошо напились и хорошо наелись*». (Львов А., Двор). Автор сравнивает время с лошадьми, полными сил, готовыми с легкостью преодолеть любые расстояния.

«Как время летит
В беседе столь нежной и странной,
Во сне летней ночи прозрачной, святой,
Из неги и страсти сотканной!»
(Трефолев Л. Н., Сон).

В отрывке стихотворения Л.Н. Трефолева время *летит*, а происходящие события характеризуются прилагательными с положительной коннотацией: нежной, святой. Так, в вышеуказанных примерах семантика темпоральных глаголов движения подтверждается смысловым наполнением текста.

Следует отметить, что вышеперечисленные глаголы указывают на продолжительность времени, но не определяют локализацию стрелок часов. Комплементарность приведенных примеров, на первый взгляд, вызывает сомнения, с точки зрения общеупотребительности,

они популярны в речи и не нуждаются в дополнительном пояснении. Однако при рассмотрении приведённых фраз на лингвокогнитивном уровне мы сталкиваемся с лингвистическим парадоксом. Так, на первый взгляд, возможно прийти к заключению, что категория ВРЕМЯ не имеет в своем арсенале специальных терминов для актуализации в языке. Отметим, что данное явление не единично, а универсально. Оно характерно для разноструктурных языков. Исходя из вышесказанного, можно заключить, что семантическая сочетаемость лексических единиц с временными и вневременными значениями помогает не только концептуализировать разные характеристики времени на языковом уровне, но и передать необходимый смысл в максимально адекватной форме.

Представления о времени в языке построены по принципу метафорического переноса. Семантические группы глаголов движения зачастую включают значение направления и признака движения. Так, в английском языке, говоря о времени, используют глаголы, реализующие сему ‘направление движения’: *The night fell on the city. The summer has come. The New Year arrives.* Во французском языке: *La nuit tombe sur la ville. L'été est venue. Le Nouvel An approche.* Характерной особенностью русского языка является то, что семы движения могут быть заложены в приставке: *Ночь опустилась на город. Лето пришло. Приближается Новый Год.*

По способу действия среди глаголов движения выделяется группа глаголов вращения. Формирование значения темпоральности у глаголов вращения происходит неравномерно и осуществляется на основе метафорического переноса. Присвоить темпоральное значение возможно лишь ограниченному числу единиц. Наиболее продуктивные из них: английские глаголы *roll, turn, wheel*: «*But, after dinner, when the day turned to twilight, and the twilight turned to night, and still no*

communication was made to him, it began to be a she express edit, 'like the Holy Office and slow torture'» (Диккенс Ч., Тяжёлые времена); французские: *tourner*: «*tournent les jours dans la ronde des ans*» (Daniel E., *Tournent les jours*); русские: крутиться, кружить, катиться. «Уже давно, не день, не два, моя душа полужива, но сердце ходит, дни кружатся, томя страданием двойным, что невозможно быть живым и трудно мертвым притворяться» (Катаев В. П., Трава забвенья).

Глаголы вращательного движения квазисинонимичны, следовательно, имеют отличия в значении. Так, каждый из них имеет определенную семантику и индивидуальную лексическую сочетаемость, которая отличает его от остальных. Время как динамическая и исчисляемая сущность отождествляется с вращением как движением в несколько оборотов. Так, глаголы вращения описывают множественность субъектов и объектов движения: англ. *the years roll by, months roll by, the hours rolled towards dawn*, фр. *l'heure tourne, le temps tourne*, русск. дни кружатся, день и ночь кружатся и т.д.

В английском языке глаголы вращательного движения могут употребляться в сочетании с темпоральными (*by, on*) и дирекциональными (*down, into, off, out, towards, up*) предлогами. Сочетание глаголов вращательного движения с темпоральными предлогами употребляется, в основном, для описания циклического времени, а линейное время представляет их сочетания с дирекциональными предлогами.

В основе развития метафорического переноса лежит ассоциация движения по кругу с прямолинейным движением, которое характеризуется направленностью, целью, то есть наличием конца движения. Завершение оборота в пространстве приравнивается к времененному пределу или к периоду, примыкающему к концу действия. Формирование темпоральных метафорических значений осно-

вывается на ассоциации вращения материальных предметов с движением времени в соответствии с циклической концепцией времени. Развитие же темпоральных значений, которые репрезентируют линейную концепцию времени, связано с отождествлением начала / завершение движения в пространстве и во времени.

Длительно-ограничительный, или пердуративный, способ действия обозначает непрерывное действие, занимающее некоторый временной промежуток (от и до). Приблизительное значение затраченного времени в английском языке передаётся с помощью лексики (*forsome-time, for a certain time, for a time*) или грамматики. Грамматически выражается использованием времен группы Perfect Continuous (*I have been waiting for you the whole night*), точка отсчёта может быть как нонкальной, либтонкальной (относительно момента речи или иного временного ориентира) при использовании Past Perfect Continuous или Future Perfect Continuous. Например: «*I want to get away from home for a time for a certain reason*» (Dreiser T., *The Financier*); «*I have been waiting for you at least this age!*» (Austen J., *Northanger Abbey*).

Длительно-ограничительный способ действия во французском языке конституируется ограничительными темпоральными обстоятельствами: *uncertain temps, depuis quelque temps, depuis un certain temps, il y a quelqu'un temps, depuis peu, pendant quelques moments*: «*Tu me donnes Marie, toi, frère! Toi qui l'attends depuis des mois, toi qui l'adores!*» (Zola E., *Les Trois Villes – Paris*).

В русском языке длительно-ограничительный смысл передаётся лексически (некоторое время, какое-то время) и характеризуется наличием приставки *про-* (проработать несколько лет, преболеть 2 недели). Например: «После потрясений (а потрясения с ним могли случаться поминутно, бог знает с чего) он обыкновенно на некоторое время как бы терял здравость рассудка и переставал

управлять собой; впрочем, скоро и поправлялся, так что всё это было не вредно» (Достоевский Ф., *Подросток*). Так, лексические конструкции сопровождаются существительным с темпоральным значением или существительным с квантификатором.

Выводы

Таким образом, несмотря на то, что время является базовым, онтологическим, абстрактным явлением действительности, необходимо учитывать, что его структура является интегративной и

формируется из внутриязыковых факторов. Темпоральные глаголы движения в исследуемых языках представлены неравномерно. Семантика рассматриваемых глаголов зачастую содержит информацию о направлении, признаках и характере движения, кроме того, она ориентирована не на реальное отражение времени, а на его интерпретацию говорящим субъектом. Так, ход субъективного времени зависит от эмотивного восприятия проходящего, в зависимости от положительной либо отрицательной оценки событий.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Время: модели и метафоры. Язык и время. М.: Индрик, 1997. С. 687–695.
2. Лакоф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: УРСС, 2004. 254 с.
3. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З. К проблеме ментальных репрезентаций // Вопросы когнитивной лингвистики. 2007. № 4. С. 8–16.
4. Майсак Т.А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции. М.: Языки славянской культуры, 2005. 480 с.
5. Пупынина Е.В. Механизм формирования концепта "ПРОСТРАНСТВО" синонимичными существительными абстрактной семантики: дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2004. 175 с.
6. Ухналёва Е.А. Семантические особенности темпоральных предлогов (на материале английского, французского и русского языков) // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 14 (263). С. 67-75.
7. Bruhn M.J., Time as Space in the Structure of (Literary) Experience: The Prelude // The Oxford Handbook of Cognitive Literary Studies. Oxford etc.: Oxford University Press, 2015. P. 595-612.
8. Evans V. Glossary of Cognitive Linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.
9. Evans V. Temporal Frames of Reference // Book of Abstracts. The Third Conference of the Scandinavian Association for Language and Cognition SALC III. Copenhagen, June 14-16th 2011. P. 58-59.
10. Thagard P., Terrence C.S. The AHA! Experience: Creativity through emergent binding in neural networks // Cognitive Science. 2010. № 35. P. 1-33.

References

1. Arutyunova N.D. *Vremya: modeli i metafore. Yazyk i vremya* [Temps: modèles et métaphores. Langue et temps]. Moscow, Indrik Publ., 1997, pp. 687–695 (In Russ.).
2. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metaforы, kotorymi my zhivem* [Les métaphores que nous vivons]. Moscow, URSS Publ., 2004. 254 p. (In Russ.).

3. Kubryakova E.S., *Dem'yankov V.Z. K probleme mental'nyh reprezentacij* [Au problème des représentations mentales]. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki = Questions de Linguistique Cognitive*, 2007, no. 4, pp. 8–16 (In Russ.).
4. Majsak T.A. *Tipologiya grammatikalizacii konstrukcij s glagolami dvizheniya i glagolami pozicii* [Typologie de la grammaticalisation des constructions avec les verbes de mouvement et les verbes de position]. Moscow, Yazyki slavyanskoj kul'tury Publ., 2005. 480 p. (In Russ.).
5. Pupynina E.V. *Mekhanizm formirovaniya koncepta "PROSTRANSTVO" sinoni-michnymi sushchestvitel'nyimi abstraktnoj semantiki*. Diss. kand. filol. nauk [Mechanism of formation of the concept "space" by synonymous nouns of abstract semantics. Cand. Philol. sci. diss.]. Belgorod, 2004. 175 p. (In Russ.).
6. Uhnalyova E.A. Semanticheskie osobennosti temporal'nyh predlogov (na materiale anglijskogo, francuzskogo i russkogo jazykov) [Semantic features of temporal prepositions (based on the material of English, French and Russian languages)]. *Nauchnye vedomosti BelGU. Seriya: Gumanitarnye nauki = Scientific Bulletin of BelsU. Series: Humanities*, 2017, no. 14 (263), pp. 67-75 (In Russ.).
7. Bruhn M.J. Time as Space in the Structure of (Literary) Experience: The Prelude. *The Oxford Handbook of Cognitive Literary Studies*. Oxford etc.: Oxford University Press, 2015, pp. 595-612.
8. Evans V. *Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.
9. Evans V. Temporal Frames of Reference. Book of Abstracts. The Third Conference of the Scandinavian Association for Language and Cognition SALC III. Copenhagen, June 14-16th 2011, p. 58-59.
10. Thagard P., Terrence C.S. The AHA! Experience: Creativity through emergent binding in neural networks. *Cognitive Science*, 2010, no. 35, pp. 1-33.

Информация об авторах / Information about the Authors

Моисеева Софья Ахметовна, доктор филологических наук, профессор кафедры французского и немецкого языков, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация
e-mail: moisseeva@bsu.edu.ru

Sofia A. Moiseeva, Doctor of Philology, Professor of the Department of French and German Languages, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation
e-mailmoisseeva@bsu.edu.ru

Пупынина Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация
e-mailpupynina@bsu.edu.ru

Elena V. Pupynina, Candidate of Philology, Professor of the Department of English Philology and Crosscultural Communication, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation
e-mailpupynina@bsu.edu.ru

Ухналёва Екатерина Александровна, преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, г. Белгород, Российская Федерация
e-maileverveyko@bk.ru

Ekaterina A. Uhnaleva, Lecturer, of the Department of Russian Language and Andcrosscultural Communication, Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov, Belgorod, Russian Federation
e-maileverveyko@bk.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 81'373.45

Особенности заимствованных словообразовательных формантов в топонимических системах немецкого и французского языков

И.А. Котенева¹✉, Н.Л. Кривчикова¹, Н.Б. Кудрявцева¹, Ю.Н. Мельникова¹

¹Белгородский государственный национальный исследовательский университет
ул. Победы 85, г. Белгород 308015, Российская Федерация

✉ e-mail: koteneva@bsu.edu.ru

Резюме

Исследование посвящено определению языковых исторически обусловленных особенностей топонимических систем немецкого и французского языков путем систематизации словообразовательных моделей и их структурных компонентов, сформировавшихся в результате взаимовлияния языков и представляющих информацию об именах собственных населенных пунктов Германии и Франции как подсистем онимической лексики. Рассматриваются заимствованные словообразовательные форманты, которые определяют социально-культурную обусловленность топонимов. Особое внимание уделяется изучению процесса онимизации appellativов. При анализе эмпирического материала применяются метод реконструкции и этимологический методы, позволяющие восстановить формы, не зафиксированные в письменных источниках, и первоначальный смысл топонимов. Использовались также метод структурного анализа и метод системно-динамического исследования, направленные на выявление путей изменения фонетического и морфонологического облика топонимов, что дало возможность проследить эволюцию немецких и французских географических названий. В работе приводятся результаты исследования особенностей создания и структурного моделирования немецких и французских топонимов. Топоним как единица языка идентифицирует географические объекты, является составной частью речевого отражения человеческой деятельности и в своей морфологической структуре содержит компоненты, восходящие к языкам народов, населявших данную местность, и к историческим событиям, получившим языковое наименование, оказав тем самым влияние на формирование немецкого и французского топонимикона. Морфологические форманты, по которым можно судить об историческом характере номинации, а именно о языке, повлиявшем на происхождение онимов, выявляют тесную взаимосвязь между топонимиконом немецкого и французского языков.

Ключевые слова: ономастика; топонимика; топоним; словообразовательный формант; заимствование.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Особенности заимствованных словообразовательных формантов в топонимических системах немецкого и французского языков / И.А. Котенева, Н.Л. Кривчикова, Н.Б. Кудрявцева, Ю.Н. Мельникова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 4. С. 36–47.

Статья поступила в редакцию 18.07.2020 Статья подписана в печать 02.09.2020

Статья опубликована 14.12.2020

© Котенева И.А., Кривчикова Н.Л., Кудрявцева Н.Б., Мельникова Ю.Н., 2020

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2020; 10(4): 36–47

Features of loan Word Formants in German and French Toponymic Systems

**Inna A. Koteneva¹, Natalia B. Kudryavtseva¹, Nelja L. Krivchikova¹,
Yuliya N. Melnikova¹** 

¹Belgorod State University
85 Pobeda str., Belgorod 308015, Russian Federation

 e-mail: koteneva@bsu.edu.ru

Abstract

The peculiarities of German and French toponymic systems are the result of historical and extralinguistic development. The system of word forming patterns and its structural components are represented as a result of the interaction of languages. It allows to analyse German and French toponyms as subsystems of onymic vocabulary. Loan formants, which determined social-cultural nature of toponyms, are considered. Special attention is paid to the process of onymization of appellatives. The method of reconstruction and etymological methods allow to reconstruct forms of toponyms, their original meanings which can't be found in written sources. Method of structural analysis and method of system-dynamic research give an opportunity to explain phonetic and morphological changes of toponyms and trace the evolution of German and French geographical names. Structural modeling of German and French toponyms is presented. A toponym, as a unit of language, identifies geographical objects, it is a part of the speech reflection of human activity in the language and preserves linguistic components in its morphological structure related to the languages of people who lived in this territory in the past, to historical events that influenced the formation of German and French toponymicon. Morphological formants reveal a close relationship between German and French toponymicon. They allow us to speak about the historical origin of the toponym especially about the language influenced the origin of onyms.

Keywords: onomastics; toponomy; toponym; word formant; loan words.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Koteneva I. A., Kudryavtseva N. B., Krivchikova N. L., Melnikova Y. N. Features of loan Word Formants in German and French Toponymic Systems. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(4): 36–47 (In Russ.).

Received 18.07.2020

Accepted 02.09.2020

Published 14.12.2020

Введение

Определение закономерностей образования и функционирования собственных имен составляет область ономастических исследований в лингвистике.

Формирование теоретических основ ономастики развивалось в трудах известных отечественных лингвистов О.С. Ахмановой, В.Д. Беленькой, Р.А. Будагова, Э.М. Мурзаева, В.А. Никонова, Е.М. Попспелова, А.В. Суперанская, А.А. Реформатского и др. Данная лингвистическая область охватывает исследования синхронического и диахронического плана,

среди которых «возможны глобальные, ареальные и региональные ономастические исследования» [7, с. 11]. В рамках глобальных исследований ономастики определяются типологические особенности собственных имен разных стран и народов, на основе которых устанавливаются ономастические универсалии, пополняющие фонд универсалий общей лингвистики.

Теоретические и практические результаты исследований системы собственных имен имеют большую значимость для развития целого ряда областей

знаний, таких, как археология, история, география. Кроме того, ономастика предполагает использование научных сведений, раскрывающих территориальную обусловленность и культурно-историческую основу языковых фактов ономастического характера. Возникнув на «стыке» наук, данная научная область «отличается чрезвычайной комплексностью предмета исследования» [7, с. 7].

Особое разнообразие имен собственных в языке как объекта ономастических исследований обуславливает основные характеристики ономастики: междисциплинарность и выделение самостоятельных разделов и отраслей, наиболее крупными среди которых являются антропонимика и топонимика.

Область антропонимических исследований составляют оиды (имена, фамилии, псевдонимы и т.д.), называющие каждого отдельного человека или народы. Предметом топонимики являются имена собственные, являющиеся географическими наименованиями в языке. «Наряду с основной, ориентирующей функцией топонимы напрямую связаны с бытованием культуры в обществе. В них как в зеркале отражается оценка определенного события, явления, отношение к нему в разных слоях общества в разные исторические периоды» [3, с. 683].

Языковое пространство географических наименований представляет собой систему взаимосвязанных элементов. Совокупность топонимов на какой-либо территории составляет ее топонимию, или топонимикон. С одной стороны, топонимический материал очень разнообразен, топономастическое пространство (термин введен В.Н. Топоровым в 1962 г.) практически необозримо. С другой стороны, топонимы представляют своеобразную подсистему лексики соответствующего языка и имеют строго системный характер. «Семиотичность ономастических систем замкнутых коллективов связывает имена как слова с очень широким кругом социальных, идеологи-

ческих, биологических и прочих явлений, воспринимаемых лишь членами данных коллективов и не всегда понятным лицам непосвященным» [7, с. 13]. Таким образом, в качестве имени собственного топоним является отражением языкового сознания носителей языка, населявших данную территорию и определяющем номинативные особенности данных языковых единиц.

Беря начало от апеллятивов, имена собственные стремятся к семантическому и структурному опрощению. Поэтому с позиции синхронии часто невозможно определить первоначальное значение топонима. «... Собственные имена, которые имеют одинаковый с именами нарицательными материальный состав, структурно могут представлять совсем иные образования, невозможные в нарицательной лексике» [2, с. 72]. Вместе с тем значительный интерес представляет и исторический аспект исследования структурно-семантического моделирования топонимов, который имеет своей целью проследить путь становления географического названия от соответствующего апеллятива со своей определенной структурой и определенным значением составных компонентов [13, с. 206].

Заимствования, как один из источников обогащения лексического состава языка, представляют особый интерес для исследования словообразовательных формантов, которые составляют основу топонимикона того или иного языка.

С самых первых моментов оседания людей и заселения территорий человек начал давать названия местам своего проживания. «Относительно времени происхождения тех или иных видов топонимов наблюдается определенная иерархия. Названия физико-географических объектов (рек, гор, долин и т.п.) древнее ойконимов (названий населенных пунктов). Наиболее древним типом из всех топонимов являются гидронимы, причем названия крупных рек характеризуются большим возрастом и берут начало в ин-

доевропейском периоде» [6, с. 174]. Таким образом, названия крупных рек Европы восходят к общим корням, так, например, первоначальная форма **Albantia* представлена в современных гидронимах *Lafnitz* (Штирия), *Alfenz* (Форарльберг), *Aubance* (Франция), *Ulvunda* (Норвегия), в то время как названия маленьких рек, притоков, ручьев возникают в национальный период (в галло-римский период для Франции, в древневерхненемецкий период для Германии). «Аналогично названия больших вершин древнее низкогорий, возвышеностей, холмов. Однако в группе ойконимов часто наблюдается обратная тенденция: названия небольших поселений сохраняются через века, нередко давая название большему поселению, городу, возникшему на их основе» [Там же].

Процесс топонимизации, берущий свое начало от имен нарицательных и описательных конструкций, которые с течением времени становились все более устойчивыми, приводит к тому, что данные языковые средства переходят в разряд имен собственных (онимизация апеллятивов), то есть топонимов. Отмечая происхождение имен собственных от нарицательных в историческом аспекте, Х. Шмидт намечает основные этапы их развития: имя нарицательное → речевое имя собственное → имя собственное как сингулярный терм [8, с. 65] Так топонимы включаются в словарный состав языка, обязательным образом подчиняясь законам этого языка.

Вторая половина XIX столетия в Европе отмечена началом масштабных исследований в области топонимики, целью которых было создание современных словарей топонимов.

Создателем научной французской топонимии считается Огюст Лонньон (1844-1911) со своей книгой «Географические названия Франции», изданной в 1920 году. Это была дисциплина, которую исследователь преподавал в Высшей школе и Коллеже во Франции. В научной

литературе результаты его исследований стали появляться начиная с 1929 года [20].

Данные источники национального топонимикона содержали первоначальные формы географических названий, которые фиксировались на картах на протяжении веков, что и сделало возможными этимологические исследования топонимов. Значительным результатом в этом научном направлении является вывод о том, что в европейском топонимиконе обнаруживает себя индоевропейский или докельтский субстрат.

В Германии имена собственные привлекают внимание родоначальника сравнительно-исторического языкознания Якоба Гримма (1785-1863) [17, с. 15]. Свои исследования от посвящает толкованию онимов на ранних этапах развития языка. Исследовательские традиции, заложенные Я. Гриммом, развиваются в двухтомном труде Эрнста Ферстеманна «Древненемецкий ономастикон» и монографии «Немецкие топонимы», где представлен этимологический анализ географических имен собственных Германии, Нидерландов, Бельгии и Швейцарии.

Начало XX в. характеризуется расущим интересом к топонимическим исследованиям. Под редакцией И. Шнетц, профессора университета в городе Мюнхене, в 1925 году выходит в свет периодическое издание «Журнал ономастических исследований». Впоследствии центрами ономастических исследований становятся Лейпцигский университет и университет им. Шиллера в г. Йене. Результатом работы творческих коллективов ономастических секций являлись многочисленные публикации и статьи, напечатанные в таких лингвистических журналах, как, например, *Sprachpflege*, *Zeitschrift für Germanistik*, *Zeitschrift für Slawistik*, *Zeitschrift für Phonetik*, *Sprachwissenschaftliche Kommunikations forschung*.

На сегодняшний день специалистами в области французской топонимики яв-

ляются Альберт Доза (1877-1955), Шарль Ростен (1904-1999) и Эрнест Негре (1907-2000). В германистике вопросам топонимики посвящены исследования Адольфа Баха, Ганса Краэ, Эрнста Эйхлера и мн. др. Большой вклад в исследование топонимикона Германии внесли также и отечественные ученые ономастической школы Барширского университета. Исследования топонимов немецкого языка проводятся в трудах Р.З. Мурясова, А.Н. Беляева и многих других.

Результаты и обсуждение

Заимствования одними исследователями исключаются из предмета рассмотрения (или во всяком случае – не рассматриваются специально) в разделе словообразования, поскольку заимствования воспринимаются как симплексы в заимствующем языке, независимо от того, являются ли они таковыми в исходном языке или нет (Степанова, Чернышева); другими же рассматриваются как специфическое направление словообразовательной деятельности [6, с. 122]. Калькирование иноязычных топонимов – явление, наиболее ярко отражающее взаимосвязь заимствования и словообразования. В данном случае речь идет не о заимствовании самого слова, а его смысловой структуры. Компоненты калек-композитов представляют собой перевод компонентов сложного слова на другой язык: лат. *Aquae Aureliae* > *Baden-Baden*; *Lobuduna* («крепость Лопоса») > *Ladenburg*; ea *quaes Slavica lingua Starigard*, *hoc est antiqua civitas, dicitur „Oldenburg“* > *Oldenburg*, *Aldenburg*; *Bjelawoda* > *Weißwasser*; *Ztarecoztol* («старая церковь») > *Altkirchen*; *Zschornegosta* («черный хвойный лес») > *Schwarzheide*; *Buckowien* > *Buchhain*.

Большую часть заимствованных топонимов составляют топонимы-дериваты, которые впоследствии в большинстве случаев ассимилируются в немецком и французском языках, приобретая форму симплекса.

Исторический характер номинации в номинативной системе топонимов проявляется в морфологических формантах, по которым можно судить о языке, повлиявшем на происхождение онима.

В Европе в VII-VI веках до н.э. распространяют власть кельтов, захватывавших территории Западной, Центральной и частично Южной Европы, а после вторжения в Европу римлян, а затем германских племен кельты частично переселяются на Британские острова, а частично ассимилируются с племенами завоевателей, однако многие кельтские топонимы сохраняются и воспринимаются народами-завоевателями.

Имена многих кельтских племен увековечены в ойконимах: Галлия – галлы, Бельгия – белги, Гельвеция (Швейцария) – гельветы, Британия, Великобритания, Бретань – бриты, Богемия (ср. лат. *Boiohaemum*) – бойи, Бавария – бавары, Винделикия – винделики (ныне не существует названия местности к югу от Дуная с центром в районе г. Аугсбурга, которую римляне именовали *Augusta Vindelicorum*), Трир (*Treverorum*) – треверы, Норик – норики, Реция (провинция *Retien* в районе Аугсбурга и Регенсбурга) – реты, Шотландия (*Scotland*) – скотты, Ирландия – иры. Начиная с 750 года до н.э. германцы продаются на запад и юг, занимая территории, которые принадлежали кельтским племенам. После вторжения германских племен в данные районы кельтский язык не прекратил своего существования, элементы кельтского языка ассимилировались в языках народов-завоевателей. В эпоху средневековья кельтский язык сохраняется в форме галло-романского языка на территории Галлии, а в настоящее время – в составе романского языка Швейцарии.

Толкование ойконимов кельтского происхождения затрудняет тот факт, что знания древнекельтского языка крайне малы и все известные кельтские названия дошли до нас только в латинизированной форме, в римских письменных памятни-

ках. Об этом свидетельствуют некоторые названия смешенного типа, например, *Bernkastel* < Prin-castellum от кельтского гидронима Prin + латинского castellum «укрепление, крепость».

Так, например, у современного французского топонима *Nanterre* обнаруживаются докельтские элементы, формировавшие первоначальное название местности: *duron* ~ *durum* («дверь», «форум», «рынок», «город») + *nemeton*, латинизированное в *nemetum* («храм», «священное место») (*Nemetodurum*). Кельтские форманты часто носили имена божеств: город *Lyon* образован из двух корней: *Lugdunum*, то есть *Lugus* (*Lug*) – высшее божество в кельтской мифологии и *dunum* – «холм», «укрепление». Кроме того, топонимы *Nanterre* и *Lyon* демонстрируют, что процесс образования современных терминов происходил по пути морфологического упрощения, то есть их образование является результатом усечений, которые в ходе действия фонетических законов значительно изменили свою форму.

В немецком топонимиконе от кельтского форманта *dunum* образованы следующие географические названия: *Eburum* (*Iferten*) «крепость Эбurosа» < *Eburo-dunum* от кельтского антронима *Eburos*; *Thun, Dhaun* – «крепость Вirosа» < *Dunum* < **Virodunum*; *Birten* – «крепость Вirosа» < *Bertuna* < **Virodunum*; *Ladenburg* – «крепость Лопоса» или «волчья крепость» < *Lobodenburg* < *Lupodunum* от кельтского антронима *Lupos*, *Lopos* или от латинского *Iopus* – «волк»; *Zarten* и *Kirch-Zarten* – «крепость Tarosa» < 765 *Zatduna* < *Tarodunum* от антронима *Taros/ Tarus/ Tara*; *Rigodunum* – «королевская крепость»; *Kempten* – «крепость на изгибе» < *Kambodunum* от *cambos* «кривой».

Что касается изменения формы ойконимов в процессе их ассимиляции, то кельтские названия претерпевали в большей части те же изменения, которые впо-

следствие наблюдаются при распространении латинского языка.

Когда римляне расширили границы своей империи за счет территорий по обоим берегам Рейна и Дуная (с целью защиты своих границ от «варваров»), начинается процесс романизации кельтов и германцев, населявших территории к западу от Рейна и к северу от Дуная. Распространение латинских названий в германском ареале, в том числе и на территории сегодняшней Германии, происходило неравномерно. Очень большое количество ойконимов латинского происхождения возникает в районе реки Мозель, относительно меньше на верхнем и среднем течении Рейна, на территории Альп.

Что касается словообразования латинских ойконимов, то стоит подчеркнуть, что сохранившиеся до наших дней формы представляют собой большей частью осознанные системные образования, которые возникают не случайно: они в основном носят официальный характер и имеют типизированную грамматическую структуру. Наиболее распространенную группу ойконимов составляют словосочетания, например: *Aurelia Aquensis* (*Baden-Baden*), *Augusta Rauracorum* (*Basel-August*), *Castellum Mattiacorum* (*Mainz-Kastel*), *Aquae Mattiae* (*Wiesbaden*), *Colonia Claudia Augusta Agrippinensis* (*Köln*).

Словообразовательный анализ топонимов показывает этимологические различия формантов, имеющих одинаковую форму в современном французском топонимиконе. Например, элемент *-metz* достаточно распространен в словообразовательной структуре многих топонимов на территории с севера Франции до Парижского региона: *Gometz, Jametz, Limetz*. Этот же формант составляет название города (*Metz*), расположенного в северо-восточной части Франции в регионе Лотарингия и являющегося столицей этого исторического региона. Названия этих городов уходят истоками в эпоху кельтов и римлян. Однако что касается города

Metz, то его происхождение восходит к городу *Divodurum*, существовавшему еще в кельтскую эпоху, и получившему свое название от латинских корней *-divinus* («священный») + *-duro* («площадь, рынок»). Существенным для современного названия города стал тот факт, что данный первоначальный топоним принадлежал главному городу галльского племени, носившего имя Медиоматрики (*Mediomatrici*). Римляне после его завоевания дали ему имя, основанное на названии племени. Необходимо отметить, что подобное явление было свойственно завоеванной Галлии того времени, когда этнотипы, элементы, указывающие на племена-основателей поселений, становились формообразующими элементами новых топонимов (*Paris*, *Amiens*, *Reims*). Так, современное название *Metz* происходит напрямую от латинского этнонима *Mediomatricis*, которое впоследствии в разные эпохи претерпевало многочисленные морфологические трансформации, главными из которых во французском языке являются следующие: лат. *Mediomatricis* → фр. *Médiomatrice* → *Mettis* → *Metis* → *Mès* → *Metz*.

В качестве словообразовательного элемента формант *-metz* в структуре других топонимов формирует дополнительную часть семантики и имеет другое происхождение. Его этимология восходит к галло-романскому корню *-masu*, который в свою очередь имеет латинское происхождение от *mansus* («городское поселение», «заселенная территория»), что во французском языке имело форму *-mais* – „*maison*“ («маленький дом»), которое также объясняет существование форманта *-metz* во многочисленных топонимических наименованиях этого региона.

Специфику топонимических номинаций в различных географических ареалах Франции и Германии отражают латинские элементы, которые стали распространенным явлением среди словообразовательных формантов французского и немецкого топонимиков. К их числу

относится латинский суффикс *-anum*, который, как показывают французские исследователи (A. Dauzat, A. Longnon), является источником большинства географических названий, образовавшихся на галло-римской области.

Изначально в латинском языке суффикс *-anum* обозначал принадлежность поместья господину: *Albianum*, *Albiniana* > *Alphen* (от: антропонима *Albinius*); *Ticinum*. Суффикс *-anum* считается формантом, повлиявшим на образование географических названий, оканчивающихся в современном французском языке на *-an*: *Balan*, *Chambaran*, *Frotignan*, *Perpignan*. Данные топонимические названия образованы от вероятного основателя владения римского происхождения, например, *Frontinius* для *Frontignan* или *Cornelius* для *Corneilla* (*Corneilla-del-Verclo*). Иными словами, топонимы данного типа происходят от римских антропонимов путем присоединения суффикса *-anum*.

Другой типичный для галло-римской области суффикс *-asum* в противоположность *-anum* является формантом галльского происхождения. Иногда он имел форму *-aci*, подтверждая тот факт, что в поздней латыни конечная *-m* на конце слов опускалась. Французский исследователь Шарль Ростен отмечает чрезвычайную распространенность этого форманта, закрепившегося в морфологической структуре топонимов по всей территории Франции за исключением более романизированного департамента Приморские Альпы (*Alpes-Maritimes*) и на Корсике [22].

Однако данный формант претерпел множество изменений во французской топонимике в зависимости от области распространения. Самую многочисленную группу составляют топонимы на *-ac*: в бретонских областях, ставших впоследствии французскими – *Quédillac*, *Assérac*, *Merdrignac*, *Québriac*, *Brignac*, *Mordéac*; на юго-западе страны – *Armagnac*, *Balzac*, *Bussac*, *Cognac*, *Londéac*, *Pérignac*, *Rouffiac*; а также в окситанских регионах – *Vitrac*, *Floirac*, *Fleurac*, *Gingac*, *Savignac*.

В центрально-Восточном районе суффикс *-acum* преобразовался в *-as*: *Juliācas*, *Lacenas*, *Odenas* или в *-at*: *Viriat*, *Jayat* или даже в *-a*: *Charchilla*, *Gizia*, *Messia*. В германизированных районах (на севере, северо-восточной части Альзаса) он был преобразован в немецкий суффикс *-ach*: *Durmenach* (лат. *Terminacum*>*Terminachum*), *Rouffach* (лат. *Rubeacum*), *Brisach* (лат. *Brisacum*), *Altenach* (лат. *Altenacum*) или реже в формант *-ig*: *Epfig*.

Во французских регионах *oil* суффикс *-acum* типологически остается в формантах *-ay*: *Savenay*, *Villacoublay*, *Viroflay*, *Cernay*; или *-é*: *Vitré*, *Gacé*; или даже *-ey*: *Fleurey*, *Brecey*, *Grosley*.

В немецком топонимиконе не менее многочисленную группу составляют кельтские или образованные по кельтскому образцу латинские дериваты с суффиксом *-acum*, заимствованные в немецкий язык непосредственно из кельтского либо через латинский язык, поскольку кельтские территории были захвачены первоначально римлянами, затем германцами. Данные топонимы выражают принадлежность места (первоначально поместья) определенному владельцу, поэтому в их основе также лежат в большинстве случаев кельтские или латинские антропонимы: *Antunnus* > *Antunnacum* > *Andernach*; *Epotoros* > *Epternacum* > *Echternach*; *Contio*, *Contius*, *Contionus* > *Contionacum* > *Conz*; *Julius* > *Julianum*. Дериваты с суффиксом *-acum* обычно двусоставны, при заимствовании латино-кельтские существительные *fundus* („Grundstück“, «земельный участок») или *villa* („Landgut“, «поместье») в немецком языке опускаются: *Fundus Noniacus* > *Noniacum* [9, с. 220].

В немецком языке суффикс *-acum* выступает в форме:

-ach: *Monte Brisiaco* (=auf dem Berg *Brisiacus*) (4. в.) (ср.: кельт. антроп. *Brisios*) > *ad Prisacam*, *Brisaga* (10 в.) > *Brizach* (1012/18) > *Brisach* (1237/54) > *Brysach* (1416) > *Breysach* (1507) > *Breisach*; *Cruciniacum* (819) > *in villa Cruzenacus*

(822) > *Crucenache* (1225) > *Creutznaeh* (1517) > *Kreuznach* (кельт. антроп. *Crucinus*); *Epternacum* > *Echternach* (от: кельт. антроп. **Epotoros*); *Luriacum* > *Lörrach*; *Hilciaco palatio regis* (835) > *Ilzicha* (1040) > *Iltzach* (14 в.) > *Illzach*; *Imbriaca* (1052) > *Embrach*; *Brittanus* > **Brittanacum* > *Brettnach*; *Montanus* > *Monternackum* (1098) > *Montenach*; *Rubius* > *Rubiaccum* (763) > *Rufach*; *Cossinius* > *Cussenacho* (9 в.) > *Küßnacht*; *Viktrius* > *Wichtracho* (1180) > *Wichtrach*; *Abudiacum* > *Epfach*;

-ich: *Sentius* > *Sentiacum palatum* (762) > *Sinciacus* (828) > *Senzicha* (1191) > *Syntzich* (1420) > *Sinzig*; **Vitelliacum* in *marca Villiacensi* (1065) > *Witeliche* (1114) > *Wittlich* (1171) > *Wittlich*; *Tolbiācum* > *in Tulbiaco* (7-8 в.) > *Zulbiche* (975) > *Zulpicha* (11 в.) > *Czulpeche* (1200) > *Zülpich*; *Tiberiacum* > *Zieverich*; **Victoriacum* > *Wihetracha* (866) > *Wichterich*; **Martiniacum* > *Metternich*; *Firminius* > **Firminiacum* > *Firmenich*;

-ch, *-sch*: *Laureacus* (1139) > *Lorke* (1189) > *Lorch* (кельт. антроп. *Laurus* или *Laurius*); *Cressiacum* (634) > *Kersch*; *Carisius* > *Carisiaco* (791) > *Kirsch*; **Appiacum* > *Hepfeka* (762) > *Epfig*;

(e)*nz*, (i)*nz*, *tz*: иногда суффикс *-acum* апокопируется, а сочетания *nt* корневой морфемы подвергаются второму (верхнем-немецкому) перебою: *nt* > *nz*, *tt* > *tz*: *[H]erculentiācum (966) > *Erkelence* (1224) > *Erkelenz*; *Mogontiacum* (6 в.) > *Magánzia*, *Mogontia*, *Moguntia* (7 в.) > *Máginza* (9-10 вв.) > *Megenze* (13 в.) > *ze Maentze* (1322) > *die stat zu Meintz* (1362) > *Mēntz* (1346) > *Mēncze* (1494) > *Mainz*; *Sanciacum* (1155) > *Sencicho* (1147) > *Sinz*; *Contionacum* > *Conz*; **Divitiacum* > *Divitia* > *Deutz*; **Curiacum* > *Kork* (Bach-I, 1953: 222).

Выходы

Как явствует из материала, немецкие и французские топонимы, сформировавшиеся на основе заимствований, обнаруживают значительное многообразие. Исследование словообразовательной струк-

туры и основных моделей топономинаций позволило систематизировать факторы и установить процессы, которые способствовали закреплению исторически обусловленного знания в исследуемых языках, а также выявить элементы, демонстрирующие, каким образом в ониминию вместе с иноязычными элементами входят частотные форманты, созданные на базе родных языков.

Перспективу исследования составляет анализ более широкого корпуса эмпирического материала с детальным описа-

нием вариативности формантов кельтского, галльского, латинского, германского, англо-саксонского и др. происхождения. Впоследствии они становятся самостоятельными словообразовательными элементами немецкой и французской топонимической номинации. Исследование может быть также продолжено в направлении изучения языковых явлений, объясняющих, каким образом и в какой языковой форме словообразовательные форманты приобрели системный характер в соответствии с регионом страны.

Список литературы

1. Беляев А. Н. Вопросы изучения топонимии Германии // Вестник Башкирского университета. 2018. Т. 23. №1. С. 192-199.
2. Беляев А. Н. Модели топонимов в немецком языке. Т.: Тверская государственная сельскохозяйственная академия, 2016. С. 72-81.
3. Беляев А. Н. Немецкие топонимы как порождение и отражение культуры // Вестник БашГУ. 2016. Т. 21. № 3. С. 683-687.
4. Беляев А. Н. Формирование и развитие топонимической системы немецкого языка: дис. ... док. филол. наук. Уфа, 2016. 426 с.
5. Гарагуля С. И. Лингвокультурологический словарь географических названий Великобритании и США. М.: ИНФРА-М, 2019. 257 с.
6. Дзенс Н. И., Мельникова Ю. Н. Структурно-семантические особенности топонимов немецкого языка (диахронический аспект). Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co, 2011. 204 с.
7. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. 366 с.
8. Шмидт Х. Основные цели перевода // Перевод и коммуникация. М.: Ияз РАН, 1997. С. 63-73.
9. Bach A. Deutsche Namenkunde II. Die deutschen Ortsnamen. Bd. 1-2. Heidelberg, 1953. – 615 S.
10. Berger D. Duden, Geographische Namen in Deutschland: Herkunft und Bedeutung der Namen von Ländern, Städten, Bergen und Gewässern. 2., überarb. Aufl. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverl., 1999. 318 S.
11. Claval P. Géographie culturelle. Une nouvelle approche des sociétés et des milieux. Paris: Armand Collins. 2003. 288 p.
12. Dauzat A. La Toponomie française. Paris: Bibliothèque scientifique, Payot, 1960. Réimpression 1971.

13. Dsens N.I., Melnikova J.N. Strukturell-semantische Modelle mehrwortiger Ortsnamen der deutschen Sprache (in diachronischer Perspektive) // Eastern European Scientific Journal. Düsseldorf: Auris Verlag. 2014. Ausgabe I. S. 206-212.
14. Duden. Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache / hrsg. von Günther Drosdowski. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1989. 839 s.
15. Fischer R. E. Die Ortsnamen der Länder Brandenburg und Berlin. Alter – Herkunft – Bedeutung. Berlin-Brandenburg: be.bra wissenschaft verlag, 2005. 222 s.
16. Haefs H. Ortsnamen und Ortgeschichten auf Rügen mitsamt Hiddensee und Mönchgut. Anmerkungen zur Geschichte. München: Buch&media GmbH, 2003. 135 s.
17. Haefs H. Ortsnamen und Ortgeschichten aus Schleswig-Holstein zumeist Fehmarn, Lauenburg, Helgoland und Nordfriesland. Anmerkungen zur Geschichte. München: Buch&media GmbH, 2004. 243 s.
18. Hennig B. Kleines Mittelhochdeutsches Wörterbuch. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2001. 503 s.
19. Lognon A. Les noms de lieux de la France: leur origine, leur signification, leurs transformations: résumé des conférences de toponomastique générale. Paris.: Edition Honoré Champion, 1999.
20. Lognon A. Les noms de lieux de France. Paris, 1968. 832 p.
21. Nègre E. Toponymie générale de la France. Genève: Librairie Droz, 1990.
22. Rostaing C. Les noms de lieux. Paris: Presse Universitaire de France, 1948. 133 p.
23. Reitzenstein W.-A. Frhr. v. Lexikon bayerischer Ortsnamen. Herkunft und Bedeutung: Oberbayern, Niederbayern, Oberpfalz. München: Verlag C.H. Beck oHG, 2006. 350 S.
24. Urmes D. Handbuch der geographischen Namen. Ihre Herkunft, Entwicklung und Bedeutung. Wiesbaden: Fourier Verlag GmbH, 2003. 618 s.

References

1. Belyaev A. N. Voprosy izucheniya toponimii Germanii [Questions of German toponymy study]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta = Bulletin of the Bashkir University*, 2018, vol. 23, no. 1, pp. 192-199 (In Russ.).
2. Belyaev A. N. *Modeli toponimov v nemeczkom yazyke* [Model of toponyms in the German language]. Tver, Tverskaya gosudarstvennaya selskoxozyajstvennaya akademiya Publ., 2016, pp. 72-81 (In Russ.).
3. Belyaev A. N. Nemeczkie toponimy kak porozhdenie i otrazhenie kultury [German place names as a product and reflection of culture]. *Vestnik BashGU = Bulletin of Bashkir state University*, 2016, vol. 21, no 3, pp. 683-687 (In Russ.).
4. Belyaev A. N. *Formirovanie i razvitiye toponimicheskoy sistemy nemeczkogo yazyka*. Diss. dokt. filol. nauk [Formation and development of the toponymic system of the German language. Dr. philol. sci. diss.]. Ufa, 2016. 426 p. (In Russ.).
5. Garagulya S. I. *Lingvokulturologicheskij slovar geograficheskix nazvanij Velikobritanii i SShA* [linguoculturological dictionary of geographical names of great britain and the united states]. Moscow, INFRA-M Publ., 2019. 257 p. (In Russ.).

6. Dzens N.I., Melnikova Yu. N. *Strukturno-semanticheskie osobennosti toponimov nemetskogo jazyka* (diachronic aspect) [Structural and semantic features of German toponyms (diachronic aspect)]. Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co, 2011. 204 p. (In Russ.).
7. Superanskaya A. V. *Obshchaya teoriya imeni sobstvennogo* [General theory of proper names]. Moscow, Nauka Publ., 1973. 366 p. (In Russ.).
8. Schmidt H. Osnovnye celi perevoda [The main purpose of the translation]. *Perevod i kommunikaciya = Translation and Communication*. Moscow, Iyaz RAN Publ., 1997, pp. 63-73 (In Russ.).
9. Bach A. Deutsche Namenkunde II. Die deutschen Ortsnamen. Bd. 1-2. Heidelberg, 1953. 615 p.
10. Berger D. Duden, Geographische Namen in Deutschland: Herkunft und Bedeutung der Namen von Ländern, Städten, Bergen und Gewässern. 2., überarb. Aufl. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverl., 1999. 318 p.
11. Claval P. Géographie culturelle. Une nouvelle approche des sociétés et des milieux. Paris, Armand Collins, 2003. 288 p.
12. Dauzat A. La Toponomie française. Paris.: Bibliothèque scientifique, Payot, 1960. Réimpression 1971.
13. Dsens N.I., Melnikova, J.N. Strukturell-semantische Modelle mehrwortiger Ortsnamen der deutschen Sprache (in diachronischer Perspektive). *Eastern European Scientific Journal*. Düsseldorf: Auris Verlag, 2014. Ausgabe I, pp. 206-212.
14. Duden. Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. hrsg. von Günther Drosdowski. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1989. 839 p.
15. Fischer R. E. Die Ortsnamen der Länder Brandenburg und Berlin. Alter – Herkunft – Bedeutung. Berlin-Brandenburg: be.bra wissenschaft verlag, 2005. 222 p.
16. Haefs H. Ortsnamen und Ortgeschichten auf Rügen mitsamt Hiddensee und Mönchgut. Anmerkungen zur Geschichte. München: Buch&media GmbH, 2003. 135 p.
17. Haefs H. Ortsnamen und Ortgeschichten aus Schleswig-Holstein zumeist Fehmarn, Lauenburg, Helgoland und Nordfriesland. Anmerkungen zur Geschichte. München: Buch&media GmbH, 2004. 243 p.
18. Hennig B. Kleines Mittelhochdeutsches Wörterbuch. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2001. 503 p.
19. Longnon A. Les noms de lieu de la France: leur origine, leur signification, leurs transformations: résumé des conférences de toponomastique générale. Paris.: Edition Honoré Champion, 1999.
20. Lognon A. *Les noms de lieux de France*. Paris, 1968. 832 p.
21. Nègre E. *Toponymie générale de la France*. Genève: Librairie Droz, 1990.
22. Rostaing C. *Les noms de lieux. Charles Rostaing*. Paris: Presse Universitaire de France, 1948. 133 p.
23. Reitzenstein W.-A. Frhr. v. Lexikon bayerischer Ortsnamen. Herkunft und Bedeutung: Oberbayern, Niederbayern, Oberpfalz. München: Verlag C.H. Beck oHG, 2006. 350 p.
24. Urmes D. Handbuch der geographischen Namen. Ihre Herkunft, Entwicklung und Bedeutung. Wiesbaden: Fourier Verlag GmbH, 2003. 618 p.

Информация об авторах / Information about the Authors

Котенева Инна Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация

e-mail: koteneva@bsu.edu.ru

Кудрявцева Наталья Борисовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация

e-mail: nkud@bsu.edu.ru

Кривчикова Нэля Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация

e-mail: krivchikova@bsu.edu.ru

Мельникова Юлия Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация

e-mail: melnikova@bsu.edu.ru

Inna A. Koteneva, Candidate Philological of Science, Associate Professor, the Department of German and French languages, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: koteneva@bsu.edu.ru

Natalia B. Kudryavtseva, Candidate Philological of Science, Associate Professor, the Department of German and French languages, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: nkud@bsu.edu.ru

Nelja L. Krivchikova, Candidate Philological of Science, Associate Professor, the Department of German and French languages, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: krivchikova@bsu.edu.ru

Yuliya N. Melnikova, Candidate Philological of Science, Associate Professor, the Department of German and French languages, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation
e-mail: melnikova@bsu.edu.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 81

Институциональные характеристики проповеднического дискурса**Е. Е. Сахарова¹ ☐**

Донской государственный технический университет
пл. Гагарина 1, г. Ростов-на-Дону 344003, Российская Федерация

✉ e-mail: elenasakharova@bk.ru

Резюме

В современной лингвистике анализ дискурса относится к числу актуальных научных проблем. Важное значение придается как лингвистическим, так и экстраполингвистическим особенностям различных дискурсивных практик. В статье используется социолингвистический подход к изучению дискурса, в частности с точки зрения соотнесенности к тому или иному общественному институту. Работа посвящена описанию системообразующих признаков проповеднического дискурса как разновидности институциональной религиозной коммуникации. Дискурс церковной проповеди рассматривается с позиции статусного неравноправия постоянных участников дискурса, к числу которых относится и знаковая фигура Бога. Дается характеристика хронотопа как особого места и времени, в которых разворачивается проповедническая речь. Приводятся основные концепты и ценности, транслирующиеся как внутри института, так и за его пределами. Описываются коммуникативные стратегии и примеры их реализации в проповеднических текстах. Автор уделяет внимание материалу проповеди, который представлен традиционно устным модусом, но также существует и в других фиксированных формах, таких как печатный текст, аудио- и видеотрансляции. Рассматривается тематическое воплощение и жанровые разновидности проповеди. Приводятся примеры дискурсивных формул, типичных для данного жанра религиозного общения, рассматриваются различные способы номинации постоянных участников дискурса. Автор отмечает, что качественные характеристики важнейших параметров проповеднического дискурса определяются статусным неравноправием коммуникантов, целевыми установками, религиозным учением, традицией и культурогенным источником – Библией. Институциональный характер проповеднического дискурса обеспечивает трансляцию и архивацию идей вероучения, формирование и регулирование соответствующих моделей поведения людей, что в свою очередь направлено на поддержание и сохранение сообщества верующих, а, значит, и самого социального института религии.

Ключевые слова: институциональный дискурс; социальный институт; статусно-ориентированное общение; проповедь; проповеднический дискурс; религиозная коммуникация.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Сахарова Е. Е. Институциональные характеристики проповеднического дискурса // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 4. С. 48–56.

Статья поступила в редакцию 07.09.2020

Статья подписана в печать 12.11.2020

Статья опубликована 14.12.2020

© Сахарова Е. Е., 2020

Institutional Characteristics of Sermon Discourse

Elena E. Sakharova¹✉

¹Don State Technical University
1 Gagarina pl., Rostov-on-Don 344003, Russian Federation

✉ e-mail: elenasakharova@bk.ru

Abstract

In modern linguistics, discourse analysis is one of the actual scientific problems. The great importance is attached to both linguistic and extralinguistic features of various discursive practices. The article considers the sociolinguistic approach to the study of discourse, in particular from the point of view of correlation to a particular social institution. The paper is devoted to the description of the structure-forming features of sermon discourse as a type of institutional religious communication. The discourse of church sermon is viewed from the position of status inequality of permanent participants in the discourse, which includes the iconic figure of God. The chronotop is characterized as a special place and time in which the sermon speech unfolds. The main concepts and values that are transmitted both inside and outside the Institute are presented. The article describes communication strategies and examples of their implementation in sermon texts. The author pays attention to the material of the sermon, which is traditionally presented in the oral mode, but also exists in other forms, such as printed text, audio and video formats. The article considers the thematic embodiment and genre varieties of the sermon. Examples of discursive formulas typical for this genre of religious communication are given, and various ways of nominating permanent participants of the discourse are considered. The author notes that the qualitative characteristics of the structural parameters of the sermon discourse are determined by the target settings, religious teaching, and tradition, and are based on a cultural source – the Bible. The institutional nature of the sermon discourse ensures the translation and archiving of religious meanings, the formation and regulation of appropriate behaviors of people, and is aimed at maintaining and preserving the community of believers, and, therefore, the social institution of religion.

Keywords: institutional discourse; social institution; status-oriented communication; church sermon; sermon discourse; religious communication.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Zubritskiy O. A. Linguistic Means Specific Features found in the Political Documents' Texts of the British Conservative Party and the Party of Cameroon People's Democratic Movement. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(4): 48–56 (In Russ.).

Received 07.09.2020

Accepted 12.11.2020

Published 14.12.2020

Введение

Изучение институциональных дискурсов относится к числу важных задач современной лингвистики. Вопросы институциональности коммуникации рассматриваются в соотнесении с определенным социальным институтом. В фокус внимания ученых попадают как лингвистические, так и экстралингвистические особенности дискурса (Н. Ф. Алефиренко, 2005; В. С. Григорьева, 2007; О. С. Иссерс, 1999; В. И. Карасик, 2003,

2004; А.А. Кибрик, 2009; М.Л. Макаров, 2003; Г.Н. Манаенко, 2005; Е.В. Сидоров, 2009; И.А. Стернин, 2003; Е.В. Шелестюк, 2009; Е.А. Кожемякин, 2007).

Цель данной статьи заключается в том, чтобы рассмотреть проповеднический дискурс как разновидность институциональной коммуникации и дать характеристику его основным системообразующим параметрам. Под проповедническим дискурсом в работе понимается совокупность текстов церковных пропове-

дей, объединенных общими условиями их создания на уровне постоянных участников коммуникации, целей, ценностей, тематической и лингвистической реализации.

Результаты и обсуждение

При исследовании дискурса в аспекте социолингвистики выделяют два типа общения: *личностно-ориентированный* и *статусно-ориентированный* [8]. Первый тип общения связан с ситуациями, в которых взаимодействуют статусно-равноправные коммуниканты. Статусно-ориентированное общение возникает между представителями определённой группы общества в стандартной ситуации в какой-то одной конкретной роли, при этом отношения коммуникантов отличаются статусным неравенством, например, адвокат – подзащитный, учитель – ученик или, если речь идет о религиозной сфере, священник – прихожане. Критерий статусной принадлежности коммуникантов позволяет выделить неинституциональный, т.е. не связанный с тем или иным общественным институтом, и институциональный типы дискурса. Для институционального дискурса характерно общение внутри существующих в социуме институтов, которое порождается непосредственно деятельностью самого социального института [17]. Социальный институт представляет собой относительно стабильную форму устройства социальной жизни, которая обеспечивает устойчивые связи и отношения в обществе при помощи системы стандартов поведения людей в типичных ситуациях [10]. Типичность ситуаций указывает на то, что общение в пределах института носит итеративный, регулярно повторяющийся характер. Главной целью института является конструирование и трансляция социальных смыслов [15, с. 297]. В рамках институциональной коммуникации принято выделять такие типы общения, как научный, юридический, политический, медицинский, а также религиозный и ряд

других дискурсов, соответствующих областям человеческой жизни. Сама же модель институциональной коммуникации имеет определенные параметры. В нашем исследовании мы опираемся на модель В.И. Карасика, который в структуре институционального дискурса выделяет следующие признаки: *участники, хронотоп, цели дискурса, ценности и ключевой концепт, стратегии, материал (тематика), жанровые разновидности дискурса, прецедентные (культурогенные) тексты, дискурсивные формулы* [8, с. 318].

Проповеднический дискурс в силу своего целевого предназначения относится к институциональной, а именно к религиозной, сфере общения. Рассмотрим более подробно конститутивные признаки проповеднического дискурса в соответствии с указанной моделью.

Непосредственными участниками институциональной коммуникации являются агенты и клиенты, которые выполняют определённые, согласованные между собой, но при этом не равноправные в статусном отношении социальные роли. В проповедническом дискурсе к агентам относятся священнослужители-проповедники – представители института Церкви, играющие активную роль в религиозной сфере. У служителей культа есть особые полномочия: они не только проводят богослужебные ритуалы, но и проповедуют Слово Божье. Право на речь наделяет проповедников определенной властью над прихожанами, дает возможность управлять ими. Будучи посредниками между Богом и людьми, священники транслируют и адаптируют вероучение через проповедь.

Клиентами проповеднического дискурса являются члены религиозного сообщества, верующие люди, прихожане храма. Коммуникативную активность клиентов-прихожан определяет их статус в рамках института и ситуация общения: во время проповеди они только слушатели. Священник выступает для них в роли

наставника, учителя, советника, прихожане – в роли его учеников.

Следует отметить, что постоянный состав участников проповеднического дискурса включает в себя знаковую фигуру – Бога (*Всевышнего*), который неизменно присутствует в любом акте религиозного общения и является *суперагентом* института Церкви. Суперагент Бог выступает единственным и исключительным источником истины, следовательно, обладает самым высоким статусом в институте религии: согласно христианству, всё в жизни человека определяется волей Бога; именно Бог является инициатором религиозной коммуникации. Общение в рамках проповеди строится следующим образом: от суперагента Бога – через агентов-проповедников – к клиентам-прихожанам. Поясним, что в других жанрах религиозной коммуникации схема взаимодействия может быть иной: например, в исповеди при этих же участниках вектор общения меняет свое направление, а в ситуации индивидуальной молитвы верующий человек обращается напрямую к Богу, минуя посредника – священника.

Следующим параметром дискурса выступает *хронотоп* – важная локально-временная характеристика институциональной коммуникации. Если говорить о проповедническом дискурсе, то место и время в нем обусловлены культовой традицией. Прототипным местом проповедования выступает церковь (храм) – здание, в котором проводятся богослужения и религиозные обряды. В церкви, как правило, существуют места, где могут находиться священнослужители и прихожане: священник проповедует с церковного амвона, небольшого возвышения перед алтарем, куда прихожане заходить не могут. Время проповеднического дискурса также четко регламентировано традицией: поскольку проповедь органично вплетена в богослужение, то произносится она в определенный момент церковного ритуала.

Цели дискурса проповеди определяются религиозным институтом. Глобальная цель заключается в том, чтобы приобщить и поддержать человека в вере. Частные цели реализуются в выполнении конкретных установок: в разъяснении вероучения, нравственном воспитании верующих людей («учить нраву»), призывах к покаянию, утверждении в вере и добродетели. Задачей проповедника является не только сообщить прихожанам важные идеи вероучения, но и раскрыть мотивы и основания, которые подтверждают истинность и актуальность этих идей в современной жизни [11, с. 12]. Необходимо отметить, что воздействие в проповеди не предполагает незамедлительного изменения поведения и ментального состояния людей. Эффект влияния на прихожан обычно отдален во времени и может обнаружиться в других видах религиозного взаимодействия, например, на исповеди, или в личном общении с проповедником.

Ценностная сфера институционального дискурса формируется на основании идеологии, целей социального института, человеческих потребностей [8, с. 167] и выражается в виде культурных концептов. Под концептом понимается многомерное ментальное образование, которое включает в себя понятийный, образный и ценностный компоненты [8, с. 132] и отмечено лингвокультурной спецификой [12, с. 50]. Ключевым концептом в религиозном институте является концепт «вера». В.И. Карасик в структуре данного концепта выделяет следующие компоненты: 1) понимание различия между реальным и сверхъестественным миром, 2) принятие существования запредельного мира с Богом как высшим существом, 3) признание и выбор идеи Бога, 4) доверие к Богу и надежда на его поддержку [7].

Концептосфера института религии включает в себя концепты «истина» и «Бог»: они являются основными понятиями веры и играют важную роль в познании религиозного учения [3; 4]. В число

нравственных концептов входят «любовь», «покаяние», «добро», «грех» и др. Через религиозную аксиологию у прихожан формируются соответствующие убеждения и система ценностей: признание Бога, ощущение благодати, понимание добра и греха, спасение души, исполнение обрядов. Система ценностей утверждается открыто и выстраивается в виде оппозиционных пар: «божественное – земное», «добро – зло», «истина (правда) – ложь», «жизнь – смерть», «рай – ад» [3; 5], где каждое понятие трактуется сквозь призму религиозного мироощущения. Ценности передаются в непосредственном виде, иносказательно или же в повествовании, когда эффект убеждения заложен в логически выстроенным сюжете.

Коммуникативные стратегии соответствуют целям общественного института. Так, в проповедническом дискурсе выделяются следующие стратегии [7]: *объединяющая, утверждающая, оценивающая, разъясняющая, призывающая*. Объединяющая стратегия нацелена на формирование у верующих «мы-чувств», ощущения включенности в группу «своих»: «Мы, здесь находящиеся, где-то в своем сердце Его когда-то встретили и полюбили в ответ на Его крепкую, жертвенную любовь» [13, с. 28]. Для утверждающей стратегии характерно провозглашение религиозных постулатов: «Бог всеведущ и знает не только наши дела, но даже движение нашего сердца, движение наших мыслей...» [14, с. 42]. Оценивающая стратегия выражается в оценке событий, обстоятельств или же поступков самих прихожан: «Тот, кто не чувствует своих грехов, начинает замечать грехи других людей и впадает в тяжкий грех осуждения» [2, с. 52]. Разъясняющая стратегия реализуется в толкованиях, объяснениях постулатов вероучения, например: «А любить всегда стоит дорого; потому что любить по-настоящему это значит так отнестись к другому, что твоя жизнь будет тебе уже не дорога...» [13, с. 29]. В призыва-

ющей стратегии воплощаются призывы совершать богоугодные дела, каяться, укрепляться в вере: «*Будем же, возлюбленные, как и наши благочестивые предки, хранить наше Православие. Будем жить и спасаться им и с честию носить имя православного христианина*» [2, с. 65].

Материал проповеднического дискурса охватывает все множество текстов проповедей, устных и письменных. Однако традиционно проповедь существует в устном модусе, который обусловливает неразрывную связь проповеди и религиозного ритуала. Именно устность характеризует проповедь, по мнению богословов, как уникальную и неповторимую «живую речь перед народом» [1, с. 7–9]. В письменной же форме проповедь является зафиксированным текстом устной речи священника. Перевод из устного модуса влечет за собой некоторые изменения, как правило, не затрагивающие содержательный аспект текста [16]. Проповедь приобретает книжно-письменные черты: удаляются оговорки, паузы хезитации, разговорная и просторечная лексика, иногда появляются соответствующие новой ситуации обращения, например, «читатели». Однако проповедь в письменном виде не передает авторскую манеру исполнения, восприятие которой слушателям доступно лишь в ситуации непосредственного взаимодействия. Проповедь лишается ритуального контекста, но при этом становится самостоятельным произведением, которое в зафиксированном виде выполняет задачи не только передачи, но и сохранения религиозного знания и ценностей. То же самое происходит с проповедью в аудио- и видеозаписи. Трансляции церковных богослужений и проповедей священников при помощи технических средств становятся сегодня обычным делом.

Важно отметить, что фиксация проповеди меняет и ее статус: такая проповедь решает не только внутрицерковные, но и миссионерские задачи. Возможность ротации выводит проповедь за пределы

сугубо религиозной сферы, значительно расширяет пространство ее функционирования, а вместе с тем и круг потенциальных адресатов, не ограничивая его лишь религиозным институтом. Так, в аннотациях к некоторым сборникам проповедей сказано, что они адресованы «самому широкому кругу читателей». Можно встретить и более конкретные описания читательской аудитории: например, в аннотации к книге проповедей митрополита Санкт-Петербургского и Ладожского Иоанна говорится, что она адресована «людям, которых не прельщают миражи “потребительского рая”, людям, которые пытаются обрести собственное “я”...» [14].

Тематическая направленность храмовой проповеди определяется самой сущностью проповедования в рамках института религии. Темы проповедей весьма разнообразны, как правило, они связаны датами церковного года и богослужением. Центральные интенции пастырских речей определяют их жанровое разнообразие. Е.В. Бобырева выделяет следующие разновидности проповеди [3]: 1) *нравоучительная* – объясняет основные правила поведения и нормы религиозной морали; 2) *изъяснительная* – объясняет какую-либо важную проблему или вопрос; 3) *догматическая* – объясняет основные положения вероучения; 4) *апологетическая* – защищает истины вероучения от заблуждений и лжеучений; 5) *нравообличительная* – разъясняет поведенческие нормы истинно верующих через обличение неугодного Богу поведения; 6) *тематическая* – посвящена проблемам современной жизни.

Особое значение в функционировании институционального дискурса имеют *прецедентные тексты*. По определению Ю.Н. Караулова, прецедентные (культурогенные) тексты – это значимые для определенной личности в познавательном, эмоциональном отношении тексты, часто воспроизведимые ею, а также хорошо известные как современникам дан-

ной личности, так и ее предшественникам [9, с. 216]. Главным источником культурных смыслов в религиозном дискурсе является Библия. На основе канонизированного собрания священных книг определяются базовые ценности и поведенческие нормы, целевые установки и стратегии их реализации, выстраиваются правила статусно-ролевых отношений коммуникантов в рамках института религии. Каждая проповедь пронизана священным текстом: это может быть точное воспроизведение конкретного фрагмента или же апелляция к библейским сюжетам и их героям. К другим источникам цитирования относятся труды известных богословов.

Дискурсивные особенности проповеди связаны, прежде всего, с языком, которым пользуются священники-проповедники. Так, основа русского религиозного красноречия является собой двуязычный «сплав»: здесь современный русский язык органично дополняется традиционной «духовной» лексикой и фразеологией церковно-славянского языка.

При описании *дискурсивных формул* в проповеди следует говорить о принятых в данной ситуации общения функционально-обусловленных оборотах и клише. Проповедь в плане выражения считается одним из свободных жанров в религиозной коммуникации [6]. Однако священники придерживаются строгих правил при составлении проповедей. К дискурсивным особенностям следует отнести молитвенное восклицание в самом начале речи священника: «*Во имя Отца и Сына и Святого Духа!*»; обращения к прихожанам во множественном числе, например, «*Дорогие мои!*», «*Возлюбленные братия и сестры!*»; благословения, произносимые в завершении проповеди: «*Да благословит нас Господь на эти благие начинания!*»; слово «*Аминь*», которым священник заканчивает речь.

В качестве отличительных характеристик проповеди следует назвать и способы номинации участников дискурса [3;

7]. Их статусные различия, продиктованные социальным институтом и коммуникативной ситуацией, прослеживаются на лексико-семантическом уровне. По нашим наблюдениям, в проповедях наиболее широкий спектр наименований используется для обозначения суперагента. В номинациях Бога выражаются значения: 1) «высшей силы» (*Господь Бог, Великий Царь, Царь Небесный*), 2) духовной миссии (*Спаситель*), 3) социальной роли, вербализуемой в метафоре родства (*Отец наш*), 4) сущностной характеристики (*Человеколюбец, Любовь, Свет*), 5) созиадельной силы (*Создатель, Творец, Изряднохудожник*). Агенты института упоминаются в проповеди довольно нечасто. С этой целью обычно используются обозначения самого социального института (*Церковь, Русская Православная Церковь*) либо собирательное – *духовенство*. В номинации клиентов проповеднического дискурса содержится, как правило, указание на религиозную принадлежность (*православные, верующие, христиане*) или на участие в культовой жизни церковного прихода (*прихожане, паства*). В прямых обращениях проповедника к прихожанам, таких, как например, *Дорогие мои! Други мои!* и т. п., подчеркивается равенство агентов и клиентов перед суперагентом Богом. Как видим, особенности языкового воплощения

проповеди, типичные дискурсивные формулы подчеркивают специфику коммуникации в рамках института религии.

Выводы

Итак, подводя итог вышеизложенному, отметим, что институциональность проповеднического дискурса обусловлена, прежде всего, его включенностью в коммуникативную сферу института религии. Это выражается в статусно-ориентированных характеристиках постоянных участников дискурса, конкретных целях, четко регламентированных месте и времени функционирования дискурса проповеди, транслируемых ценностях, тематической и языковой реализации. Качественные особенности этих параметров определяются религиозным учением и традицией и культурогенным источником – Библией. Институциональность проповеднического дискурса подчеркивается его итеративным характером, что в свою очередь обеспечивает трансляцию и архивацию идей вероучения, важных религиозных смыслов, формирование и регулирование соответствующих моделей поведения людей. В целом же, дискурс проповеди нацелен на поддержание и сохранение сообщества верующих, а, следовательно, и самого социального института религии.

Список литературы

1. Аверкий (Таушев), архиепископ. Руководство по гомилетике. М.: Издательство Православного Свято-Тихоновского Института, 2001. 144 с.
2. Архимандрит Иоанн (Крестьянкин). Проповеди. М.: Свято-Успенский Псково-Печерский монастырь, 1994. 256 с.
3. Бобырева Е.В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. Волгоград, 2007. 465 с.
4. Бобырева Е.В. Центральные понятия религиозного дискурса «вера», «Бог», «ад», «рай» в русском и английском языках // Лингвокультурные ценности в сопоставительном аспекте. Волгоград, 2018. С. 125–134.
5. Бугаева И.В. Язык православной сферы: современное состояние, тенденции развития: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. М., 2010. 48 с.
6. Извекова М.Г. Прагмалингвистические характеристики ритуального дискурса: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Волгоград, 2006. 204 с.

7. Карасик В.И. Религиозный дискурс // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 1999. С. 5–19.
8. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
9. Карапулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
10. Коростелева Е.А. Социальный институт // Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. Минск: Изд-во В.М. Скаун, 1998. 896 с.
11. Кузьмина К.А. Структурные и языковые особенности проповеди как речевого жанра: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. СПб., 2006. 23 с.
12. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. Минск: ТетраСистемс, 2008. 272 с.
13. Митрополит Антоний Сурожский. Любовь всепобеждающая. СПб.: САТИСЬ, 1994. 240 с.
14. Митрополит Иоанн. Голос вечности. Проповеди и поучения. СПб., 1995. 294 с.
15. Попова Т.П. Характеристики институционального дискурса // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. №6. Ч. 2. С. 295–300. DOI: 10.17748/2075-9908-2015-7-6/2-295-300
16. Сахарова Е.Е. Прагмалингвистические особенности проповеднического дискурса (на материале русского и немецкого языков): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Ростов н/Д, 2014. 181 с.
17. Dijk T.A., van. Discourse and Power. New York: Palgrave Macmillan, 2008. 308 p.

References

1. Averkii (Taushev), arkhiepiskop. *Rukovodstvo po gomiletike* [A manual of homiletics]. Moscow, Pravoslavnyj Svyato-Tikhonovskyj Institut Publ., 2001. 144 p. (In Russ.).
2. Arkhimandrit Ioann Krestiankin. *Propovedi* [Sermons]. Moscow, Sviato-Uspenskii Pskovo-Pecherskii monastyr Publ., 1994. 256 p. (In Russ.).
3. Bobyreva E.V. *Religioznyi diskurs: tsennosti, zhanry, strategii (na materiale pravoslavnogo veroucheniya)*. Diss. dokt. filol. nauk [Religious discourse: values, genres, strategies (based on the material of orthodox doctrine). Dr. filol. sci. diss.]. Volgograd, 2007. 465 p. (In Russ.).
4. Bobyreva E.V. [Central concepts of religious discourse "faith", "god", "hell", "paradise" in the russian and english languages]. *Lingvokul'turnye tsennosti v sopostavitel'nom aspekte* [linguocultural values in a comparative aspect]. Volgograd, 2018, pp. 125–134 (In Russ.).
5. Bugaeva I.V. *Yazyk pravoslavnoi sfery: sovremennoe sostoyanie, tendentsii razvitiya*. Avtoref. diss. dokt. filol. nauk [The language of the Orthodox sphere: current state, development trends. Dr. Philol. sci. author's abstract diss.]. Moscow, 2010. 48 p. (In Russ.).
6. Izvekova M.G. *Pragmalingvisticheskie kharakteristiki ritual'nogo diskursa*. Diss. kand. filol. nauk [Pragmalinguistic characteristics of ritual discourse. Cand. philol. sci. diss.]. Volgograd, 2006. 204 p. (In Russ.).
7. Karasik V.I. [Religious discourse]. *Yazykovaya lichnost': problemy lingvokul'turologii i funktsional'noi semantiki*. Sb. nauch. tr. [Linguistic personality: problems of linguoculturology and functional semantics. Collection of scientific works]. Volgograd, Peremena Publ., 1999, pp. 5–19 (In Russ.).
8. Karasik V.I. *Yazykovoi krug: lichnost', kontsepty, diskurs* [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd, Peremena Publ., 2002. 477 p. (In Russ.).
9. Karaulov Yu.N. *Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian language and language personality]. Moscow, Izdatel'stvo LKI Publ., 2010. 264 p. (In Russ.).

10. Korosteleva E.A. [Social Institute]. *Noveishii filosofskii slovar'* [The latest philosophical dictionary]. Minsk, 1998. 896 p. (In Russ.).
11. Kuzmina K.A. *Strukturnye i iazykovye osobennosti propovedi kak rechevogo zhanra*. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Structural and linguistic features of the sermon as a speech genre. Cand. of philological sci. author's abstract diss.]. St. Petersburg, 2006. 23 p. (In Russ.).
12. Maslova V.A. *Kognitivnaya lingvistika* [Cognitive linguistics]. Minsk, TetrASystems Publ., 2008. 272 p. (In Russ.).
13. Mitropolit Antonii Surozhskii. *Liubov vsepobezhdaiushchaia* [Love is all-conquering]. St. Petersburg, SATIS Publ., 1994. 240 p. (In Russ.).
14. Mitropolit Ioann. *Golos vechnosti. Propovedi i poucheniia* [The voice of eternity. Sermons and teachings]. St. Petersburg, 1995. 294 p. (In Russ.).
15. Popova T.P. Kharakteristiki institutsional'nogo diskursa [Characteristics of institutional discourse]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'* = *Historical and Socio-educational Thought*, 2015, vol 7, no. 6, pt. 2, pp. 295–300 (In Russ.). DOI: 10.17748/2075-9908-2015-7-6/2-295-300
16. Sakharova E.E. *Pragmalingvisticheskie osobennosti propovednickogo diskursa (na materiale russkogo i nemetskogo yazykov)*. Diss. kand. filol. nauk [Pragmalinguistic features of the preachers' discourse (based on the material of the Russian and German languages). Cand. philol. sci. diss.]. Rostov n/D, 2014. 181 p. (In Russ.).
17. Dijk T.A., van. *Discourse and Power*. New York, Palgrave Macmillan, 2008. 308 p.

Информация об авторе / Information about the Author

Сахарова Елена Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Мировые языки и культуры», Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация
e-mail: elenasakharova@bk.ru
ORCID: 0000-0003-0694-6908

Elena Sakharova, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of «World Languages and Cultures», Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation
e-mail: elenasakharova@bk.ru
ORCID: 0000-0003-0694-6908

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PEDAGOGICAL SCIENCE

Оригинальная статья/Original article

УДК 378.1

Проектная технология как средство формирования компетенций в высшем техническом образовании

И. А. Томакова¹✉, М. В. Томаков¹

¹Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: tomakova@mail.ru

Резюме

Актуальность исследования определена необходимостью формирования и развития универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в процессе обучения студентов по техническим направлениям подготовки и специальностям при реализации ФГОС ВО З++.

Цель работы заключается в разработке проектной технологии как эффективного средства практической реализации компетентностного подхода в образовательном процессе.

Задачами являются: анализ проблемы; разработка этапов и методов реализации проектной технологии, позволяющей осуществить проектную деятельность студентов; практическая реализация проектов.

Основными методами исследования являются теоретический анализ научной литературы и практический эксперимент.

В статье описывается частный опыт разработки и рассматривается один из возможных вариантов проектной технологии при решении обучающимися реальных проблем, взятых из будущей профессиональной деятельности. Рассматривается сущность, общие характеристики, особенности и дидактические возможности предлагаемой проектной технологии. Технология создает условия, направленные на развитие познавательной активности учащихся на основе самостоятельной проектной деятельности во внеучебное время в творческом коллективе, что вполне соответствует компетентностному подходу в образовании.

Разработан алгоритм работы над проектом, оформленный в виде «паспорта проекта». Проектная деятельность завершается вполне реальным, осязаемым практическим результатом – готовым программным продуктом и выходом с ним к потребителю, публикациями в научных трудах.

Проведенное исследование показало, что проектная технология, благодаря её многоцелевой и многофункциональной направленности, а также возможности интегрирования в целостный образовательный процесс, обеспечивает развитие у студентов самостоятельности, творческой активности, способности применять полученные знания и умения в контексте профессиональной деятельности, повышает эффективность учебного процесса и обеспечивает условия для формирования требуемых компетенций.

На основании полученных результатов сделан вывод о целесообразности применения проектной технологии наряду с традиционными методами обучения.

Ключевые слова: высшее образование; проектная технология; компетентностный подход; проект; компетентность.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

© Томакова И. А., Томаков М. В., 2020

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика /Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2020; 10(4): 57–68

Для цитирования: Томакова И. А., Томаков М. В. Проектная технология как средство формирования компетенций в высшем техническом образовании // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 4. С. 57–68.

Статья поступила в редакцию 20.08.2020

Статья подписана в печать 05.10.2020

Статья опубликована 14.12.2020

Project Technology as a Means of Forming Competencies in Higher Technical Education

Irina A. Tomakova¹, Maksim V. Tomakov¹✉

¹ Southwest State University
50 Let Oktyabrya str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: tomakova@mail.ru

Abstract

The relevance of the research is determined by the need for the formation and development of universal, general professional and professional competencies in the process of teaching students in technical areas of training and specialties in the implementation of the FSES Higher education 3++.

The purpose of the work is to develop project technology as an effective means of practical implementation of the competence approach in the educational process.

The tasks are: analysis of the problem; development of stages and methods of implementation of project technology that allows students to carry out project activities; practical implementation of projects.

The main research methods are theoretical analysis of scientific literature and practical experiment.

The article describes the experience of development and considers one of the possible variants of project technology for solving real problems taken from future professional activities by students. The essence, General characteristics, features and didactic possibilities of the proposed design technology are considered. The technology creates conditions aimed at developing the cognitive activity of students on the basis of independent project activities in extracurricular time in a creative team, which is quite consistent with the competence approach in education.

An algorithm for working on the project, designed as a "Project Passport", has been developed. The project activity is completed with a very real, tangible practical result – a ready-made software product and access to the consumer with it, publications in scientific papers.

The research has shown that the project technology, due to its multi-purpose and multifunctional orientation, as well as the possibility of integration into a holistic educational process, provides students with the development of self-reliance, creative activity, the ability to apply the knowledge and skills obtained in the context of professional activity, increases the efficiency of the educational process and provides conditions for the formation of the required competencies.

Based on the results obtained, a conclusion is made about the feasibility of using project technology along with traditional teaching methods.

Keywords: higher education; project technology; competence approach; project; competence.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Tomakova I. A., Tomakov M. V. Project Technology as a Means of Forming Competencies in Higher Technical Education. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(4): 57–68 (In Russ.).

Received 20.08.2020

Accepted 05.10.2020

Published 20.07.2020

Введение

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года опре-

делила, что необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования. В частности, в п. 4 «Развитие

образования» указывается, что в основу развития системы образования должны быть положены принципы проектной деятельности [1].

Реализация основных положений Концепции обусловила изменения в сфере высшего образования. Были разработаны и внедрены в практику образовательные стандарты, основанные на компетентностном подходе, что повлекло за собой внедрение интерактивных технологий обучения, одной из которых является проектная технология [2].

Последовавшее внедрение в образовательный процесс ФГОС ВО 3++ настоятельно потребовало разработки новых и совершенствования используемых технологий обучения, которые способствуют формированию и развитию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов в высшей школе, получаемых образование по различным направлениям подготовки и специальностям. Анализ перечня универсальных компетенций показывает, что вузы, создающие образовательные программы на основании ФГОС ВО нового поколения, в качестве универсальных компетенций должны формировать и развивать коммуникативные компетенции, компетенции системного и критического мышления, компетенции разработки и реализации проектов, командной работы и лидерства, самоорганизации и самообразования. Развитие общепрофессиональных компетенций включает в себя формирование умений и навыков работы с технологиями, т.е. способности применять технологические новации и современное программное обеспечение в профессиональной сфере [3]. Таким образом, важной задачей для реализации требований, установленных ФГОС ВО 3++, считается выбор эффективных технологий обучения и создание условий для их реализации.

Авторы многочисленных исследований считают проектную технологию приоритетным средством активизации по-

зывательной деятельности и одним из эффективных видов творческой самостоятельной работы студентов в вузе [4, 5, 6, 7], обеспечивающих значительный вклад в формирование и развитие требуемых компетенций. Разработка проектов предоставляет возможность студентам использовать теоретические знания на практике [8]. На современном этапе развития образования проектная технология обучения является одной из основных педагогических технологий [9], обеспечивающих реализацию проектной деятельности. Веским доводом в пользу эффективности проектной технологии как средства формирования необходимых компетенций в процессе учебной деятельности, является тот факт, что 90 % добывших самостоятельно знаний, открытых истин и закономерностей закрепляется в памяти обучающегося [10].

Сычёва С. М. и Арзуманова Р. А., авторы работы [11], обсуждая вопросы проектной технологии в высшем образовании, констатируют: «Проектное обучение – модель, способная прийти на смену традиционному обучению, поменяв в корне взгляд на процесс получения образования. Интеграция предметов, выявление проблем, помещение студента в проблемную ситуацию, работа в команде, – все это способно поменять мышление, подготовить выпускников к решению более сложных задач, подготовить специалистов для работы в различных сферах деятельности».

Вследствие того, что проектная технология основывается на совокупности поисковых, проблемных, исследовательских и творческих методов, инициативы в части разработки технологий формирования и освоения студентами компетенций, позволяющих им реализовывать различные проекты, широко принимаются и поддерживаются преподавателями и работодателями. Это обстоятельство ставит перед современной высшей школой много новых задач, решение которых должно обеспечить развитие познавательной активности и самостоятельности

студентов в освоении компетенций для их дальнейшей успешной профессиональной деятельности. Поэтому представленное в статье исследование актуально для педагогической теории и практики подготовки компетентных выпускников.

Результаты и их обсуждение

Проведенный анализ педагогических исследований, посвященных разработке проектной технологии и изучению возможности её использования в современной системе высшего образования, позволил сделать вывод о том, что единого мнения и «универсальных» рекомендаций по построению и реализации проектной технологии нет. В научных работах, посвященных разработке и внедрению в учебный процесс проектной технологии, раскрываются основные признаки и принципы проектно-ориентированного обучения, приводится описание технологии, её положительные стороны. В ряде публикаций рассматриваются конкретные практические примеры.

На основании анализа содержания научных исследований можно сформулировать определение – проектная технология – система обучения, в которой компетенции обучающиеся приобретают в процессе планирования и выполнения проектов. Проект в обучении представляет собой определенный ряд взаимосвязанных действий, направленных на создание конкретного вида продукта и услуг, которые необходимо выполнить обучающемуся в определенный и ограниченный отрезок времени. Основу проектной технологии составляет направленность на конкретный результат, а компетентностный подход выступает в качестве методологической основы – он наиболее полно описывает основные психологические и педагогические условия процесса обучения и определяется результируемостью деятельности как целенаправленной системы.

Проектные технологии базируются на совокупности поисковых, проблем-

ных, исследовательских и творческих методов и являются перспективным методом в высшем образовании. Эти технологии в большей мере разработаны для углубленного изучения гуманитарных и естественных наук. Однако накопленный в высшей школе положительный педагогический опыт организации работы обучающихся над проектами заслуживает пристального внимания, изучения, систематизации и его «продвижения» в образовательный процесс, используя дидактические возможности компетентностного подхода.

Проектная деятельность в большей степени предполагает самостоятельную работу студента, направленную на формирование и развитие компетенций. Безусловно, развивать проектное мышление студентов чрезвычайно актуально для современной высшей школы. Однако на практике зачастую можно встретиться с малой эффективностью проектной деятельности. Это происходит в основном из-за того, что отсутствовал четкий алгоритм работы над проектом. В силу недостатка опыта самостоятельной проектной деятельности, студенты нуждаются в определённом инструментарии. У них отсутствует опыт увидеть и оценить значимость проблемы, выдвинуть гипотезу, формулировать актуальность, цель и задачи исследования, отсутствует опыт анализа и обобщения информации. Здесь на помощь приходит паспорт проекта и технологическое задание на проектирование – «каркас» будущего проекта, что дает возможность составить план проекта, пошагово его реализовывать, выполнить анализ результатов и их внедрение.

В таблице приведен пример паспорта проекта на разработку программы RU 2017663931. Программа предназначена для расчета дисконтного срока окупаемости капитальных вложений в мероприятия по охране труда, что является одним из ключевых показателей оценки эффективности инвестиционного проекта.

Таблица 1. Паспорт проекта

Показатели	Содержание
Участники проекта	Алексеев В.А., Томакова И.А., Чаркина Ю.Н., Бирюкова И.В., Макашин В.А.
Руководитель	Томакова И.А.
Тема проекта	Программа расчета экономической эффективности мероприятий по повышению безопасности технологических процессов и производств на предприятии.
Тип проекта	Междисциплинарный
Практическая и/или научная область применения проекта	Система управления охраной и безопасностью труда на предприятиях.
Цель проекта	Разработка программы расчета экономической эффективности мероприятий по повышению безопасности технологических процессов и производств на предприятиях
Задачи проекта	Программа должна обеспечивать выполнение следующих функций: обработка входных данных, описывающих экономические издержки планируемых мероприятий производства; расчет годового экономического эффекта и дисконтного срока окупаемости капитальных вложений для реализуемых мероприятий; анализ полученного результата и вывод сообщения об экономической эффективности рассматриваемых мероприятий.
Актуальность проекта	Актуальность темы обусловлена тем, что одним из важнейших условий повышения экономических показателей эффективности и производительности труда на предприятиях, является совершенствование организационных процессов обеспечения охраны труда и безопасности технологических процессов и производств.
Область применения	Учебный процесс при изучении дисциплин «Организация производства», «Экономика безопасности жизнедеятельности», «Безопасность жизнедеятельности». Службы предприятий при анализе экономической эффективности проведения мероприятия в сфере безопасности труда, технологических процессов и производств.
Сроки реализации проекта	Три месяца.
Этапы проекта	Постановка проблемы; разработка плана исполнения проекта; изучение методик; разработка программы; презентация проекта; оформление заявки на государственную регистрацию, подготовка доклада и публикации.
Требуемые ресурсы	Тип реализующей ЭВМ: IBM PC-совместимых ПК. Язык программирования: C#; C++ (в среде C++ Builder 6). Вид и версия операционной системы: Windows XP/7/8.
Ожидаемые результаты проекта	Программный продукт. Заявка на государственную регистрацию. Доклад на конференции. Публикация.

В технологическом задании достаточно подробно приводятся источники информации (методики), подлежащие изучению, ресурсы и др., а также раскрывается содержание этапов проектной деятельности в формате CDIO – «Задумай – Проектируй – Реализуй – Управляй» или сокращенно «CDIO» («Conceive – Design – Implement – Operate») [12]. Формат CDIO определяет, что в основе этой философии обучения лежит идея развития у студентов навыков инженерного творчества, а также понимания реальных процессов и потребностей современного производства.

Следует отметить, что по мере выполнения проекта возможны (а порой и необходимы) текущие корректировки содержания этапов.

Подробное технологическое задание избавляет преподавателя от излишней опеки проектировщиков, помогает им действовать целеустремленнее, с наименьшей потерей времени и, в конечном счете, обеспечивает возможность пошагового достижения планируемых результатов с наибольшей эффективностью.

Технологическое задание в дидактическом контексте представляет проект самостоятельной деятельности, в котором представлено описание от цели до результата с использованием проектной технологии, а также современная форма планирования педагогического взаимодействия преподавателя и исполнителей, главная задача которого – реализовать проект. Проект может считаться выполненным полностью, если выполнены пункты.

Выполнение каждого этапа проекта подразумевает наличие определенных проектных знаний и умений, которые в совокупности представляют собой компетенции, владение которыми необходимо современным выпускникам технических и экономических направлений (специальностей) подготовки.

Данная технология была успешно апробирована в Юго-Западном государ-

ственном университете. В разработке и реализации проектов участвовали студенты нескольких направлений подготовки и специальностей путем кооперирования деятельности для решения междисциплинарных задач. Выполнение каждого этапа проекта подразумевало наличие определенных проектных умений, поэтому организовывались временные творческие группы, каждая группа выполняла свою, конкретную часть проекта, направленную на общий результат. Количество участников определялось сложностью проекта. Как правило, группа состояла из трех студентов. Руководил группой консультант из числа преподавателей, ведущих дисциплины «Экономика безопасности жизнедеятельности», «Безопасность жизнедеятельности» в зависимости от содержательной части задания.

В течение нескольких лет работы таких творческих групп были разработаны и прошли государственную регистрацию десятки разнообразных программ для ПЭВМ. Приведем некоторые из них.

Программа для разработки плана действий объекта экономики по предупреждению и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, RU2009612435. Расчет эффективности придорожных экранов, RU2010613195. Расчет установки автомобильных, пневмоколесных, и гусеничных кранов вблизи бровки котлованов и траншей, RU2010613341. Методика технико-экономического обоснования противопожарных мероприятий, RU 20116124070. Словарь терминов и определений по педагогике, RU201161 25941. Программа просмотра справочных сведений на тему «Ручные инструменты и оборудование. Меры безопасности при проведении аварийно-спасательных работ», RU2015616957. Программа по расчету норматива потерь и неучтенных расходов воды из системы коммунального водоснабжения, RU2012 614027. Тестирующая программа по экономике, RU2012616735. Комплексная оценка персонала с использованием психодиагности-

ческого тестирования, RU 2013611177. Программа для управления затратами в строительстве, RU2013612670. Методика технико-экономического обоснования противопожарных мероприятий, RU2014616210. Программа для расчета прогнозируемых ежегодных затрат предприятия в связи с несчастными случаями на производстве, RU2014619867. Программа для расчета обеспечения по страхованию в связи с утратой профессиональной трудоспособности, RU2014619 833. Программа для расчета страховых выплат членам семьи пострадавшего со смертельным исходом, RU2014619927. Учебные планы и УМК кафедры, RU2016620503. Программа для расчёта и анализа показателей использования трудовых ресурсов, состава и структуры кадров RU 2016661229. Программа интерактивной визуализации дисциплин для начальной школы, реализованная на примере предмета «Окружающий Мир», RU2017612987. Программа расчета экономической эффективности мероприятий по повышению безопасности технологических процессов и производств на предприятии, RU2017663931 и др.¹

Проекты посвящены самым разнообразным проблемам и научным областям знаний. Они реализованы для выполнения расчетов, обучения и проверки знаний, ведения документации, в виде баз справочных данных и т.д. В этой связи справедливо мнение автора работы [13]: «Такое широкое разнообразие типов проектов позволяет создать креативный, уникальный продукт каждому автору работы и свидетельствует об огромном педагогическом потенциале метода».

Программные продукты были интегрированы в учебный процесс при изучении дисциплин «Экономика безопасности жизнедеятельности», «Безопасность жизнедеятельности» и др., а также реали-

зованы в выпускных квалификационных работах бакалавров, специалистов и магистров.

Программа интерактивной визуализации дисциплин для начальной школы, реализованная на примере предмета «Окружающий Мир», была выполнена по заявке МБОУ «Средняя Общеобразовательная Школа № 57» г. Курска совместно с учителем, ведущим названный предмет, и успешно внедрена в учебный процесс.

Часть программных продуктов была разработана для обучения и проверки знаний охраны труда и правил пожарной безопасности работниками строительных организаций. Часть программ предназначалась для выполнения трудоемких расчетов. Например, программа расчета грузовой и собственной устойчивости грузоподъемных кранов, программа расчета освещения строительных площадок и выбора осветительных установок, программа расчета такелажных приспособлений и др.

Для МУП «Курскводоканал» была разработана и программа по расчету норматива потерь и неучтенных расходов воды из системы коммунального водоснабжения. Также по заказу этого предприятия была разработана программа расчета затрат на разработку и эксплуатацию пункта очистки (мойки) колес автотранспорта на строительных площадках г. Курска.

Использовались отраслевые нормативные и методические документы, что позволяло студентам ознакомиться с нормативно-правовыми актами, действующими в сфере охраны труда, промышленной безопасности и экономики, расширяя их знания в смежных дисциплинах.

По материалам выполненных проектных работ были сделаны доклады, которые публиковались в сборниках материалов научных конференций [14].

В системе образования устойчивой является проблема разрыва между усвоением знаний и их практическим приме-

¹ Ознакомиться с программными продуктами можно в eLIBRARY.RU - научной электронной библиотеке и в базе патентов России на сайте <https://patentinform.ru>.

нением. Приобретенный запас знаний учащиеся зачастую не могут применить в реальной практической деятельности. Приобретаемые знания и способы деятельности, их значимость и необходимость проверяются только в деятельности, и только в деятельности знания переходят в умения. Таким образом, в проектной технологии проблема разрыва между усвоением знаний и их применением снимается. Теоретическое изучение предмета и его практическое приложение создают положительное отношение к познавательной деятельности, а восприятие учащимися содержания предметов осуществляется эффективнее и перерастает в понимание изучаемого, материала. Работа над реальным продуктом положительно оказывается на формировании универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студента.

Новизна предлагаемой технологии заключается в создании системы приемов и условий, направленных на развитие познавательной активности учащихся на основе самостоятельной проектной деятельности во внеучебное время в творческой группе, что вполне соответствует современным взглядам на интегративный подход в образовании [15, 16].

Наблюдение за ходом выполнения проектов позволило выделить, на наш взгляд, следующее существенные моменты.

Проект должен соответствовать требованиям образовательной программы направления подготовки (специальности). Что касается содержательной области, то они могут выполняться как внутри одного предмета (монопроекты), так и как межпредметные проекты. Предпочтение следует отдавать вторым.

Задание на проект должно вызывать положительную мотивацию к изучению предметов, постановке задач и поиску пути их решения, в том числе нестандартных методов. Положительная мотивация для студентов является наиболее

эффективным способом улучшить процесс выполнения работы и её качество.

Разрабатываемую проблему следует решать, привлекая знания и информацию из различных предметных областей знаний, а планируемые результаты должны воплощаться в реальный продукт деятельности. Тем самым подтверждая пользу затраченного труда исполнителей проекта.

Самостоятельная проектная работа должна быть посильной для обучающихся, но не должна быть слишком простой, т. е. ниже уровня сформированных компетенций и приобретенного опыта деятельности.

Самостоятельная проектная работа должна выполняться с ограничением по времени, это положительно влияет на темп работы.

Возникающие у исполнителей проблемы необходимо решать эффективно и последовательно, причем в достаточно короткие сроки, чтобы не снизить мотивацию.

Следует учитывать характер и возможности исполнителей проекта, следует «найти то звено, за которое можно вытащить всю цепь». Деятельность каждого участника, подчиняясь общей системе деятельности, в общей работе имеет личностно значимое, практико-ориентированное и ценностно-смысловое содержание. В этой связи важно учесть два фактора (по крайней мере, два), определяющие продуктивность группы: ролевое распределение – с одной стороны, и совместимость различных личностных типов – с другой.

Подробно остановимся на первом – ролевом распределении. Специфика проекта определяет формальную структуру группы, которая принимается руководителем. Как правило, руководитель при формировании группы руководствуется такими формальными признаками, как знания, умения и навыки, которыми владеют будущие участники командного взаимодействия. Замечено, в процессе ра-

боты группа неизбежно начинает структурироваться. Этот процесс представляет собой распределение ролей. Роль определяется как образец поведения, закрепившийся как целесообразный для человека в групповом объединении. При обсуждении проекта важно учитывать какую роль следует отвести тому или иному исполнителю с тем, чтобы выполнение отдельных задач проекта осуществлялось бы совместно и эффективно.

Проект, заслуживающий внимания и практического применения, несомненно, является актом творческого мышления. Среди студентов, привлекаемых к творческим научным работам можно установить, с точки зрения склада их ума, шесть основных ролевых типов [17]: «пионеры» – привносящие идеи; личности критико-аналитического склада; исследователи, работу которых в науке можно описать как сравнительно-индуктивную; личности, характеризующиеся собирательно-описательным подходом; скрупулезные экспериментаторы; прилежные заурядные труженики. Очевидно, что каждый данный человек может обладать не одним, а несколькими из перечисленных качеств, однако какое-то одно из них все же будет доминирующим. Очень важно, чтобы в ролевом отношении исследовательская группа представляла собой непременно полный ансамбль. Руководителю следует предварительно выяснить ролевой тип участника путем целенаправленной, заранее подготовленной по теме проекта беседы.

Руководитель проекта обязательно должен контролировать процесс разработки проекта, т.е. вести учет того, что сделано по проекту (вести «карту проекта» или «дневник проекта»), сравнивать с заданиями по этапам, оценивать возникшие затруднения (отклонения), выяснять причины и прогнозировать возможные последствия. Периодическое подведение промежуточных результатов должно являться обязательной процедурой. В этой

связи следует заметить, что полученные оценки могут оказывать значительное влияние на выполнение проекта. Практика показывает, что фрагментарное, поверхностное, субъективное оценивание хода работы, смещение оценки знаний того или иного исполнителя в сторону понижения может навредить всей работе, а в самом худшем случае вызвать досрочное прекращение работы.

Выводы

Проектная технология в реализации компетентностного подхода в техническом образовании имеет огромный потенциал – в ней сосредоточены практически все преимущества: мотивация к активной деятельности, развитие навыков самостоятельной работы, овладение приемами практической деятельности в её многообразии и учебная деятельность приобретает поисковый и творческий характер. В проектной деятельности у студента формируются компетентности, предусмотренные ФГОС ВО З++.

Обращение к проектной деятельности дает возможность расширить и углубить уровень познавательной активности, стимулирует у исполнителей стремление к углубленному изучению материала дисциплин, развивает творческие способности и взаимодействие внутри коллектива, что является важнейшим условием повышения качества высшего образования.

Анализ основных направлений и проблем современного высшего образования и наш практический опыт убеждает в следующем: проектная технология на основе единства классического образования и инновационных педагогических технологий даёт возможность формировать комплекс требуемых компетенций современного студента технического вуза, позволяет подготовить будущего специалиста к выполнению его профессиональных функций, востребованных на рынке труда.

Предлагаемая проектная технология позволяет вовлечь в работу над проектом заинтересованные предприятия, фирмы, организации. Работа над совместными

проектами в профессиональной сфере даст возможность студентам на практике ознакомиться с актуальными проблемами и возможностями их решения.

Список литературы

1. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 28.09.2018).URL: <http://www.consultant.ru>.
2. Томаков В.И., Томаков М.В., Брежнев А.В. Применение интерактивных технологий как фактор повышения эффективности учебного процесса // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8. № 3 (28). С. 110-123.
3. Приходько О.В. Проектные технологии в обучении в вузе как средство конструирования персональной образовательной среды студента // Современные научно-исследовательские технологии. 2019. № 4. С. 147-151.
4. Казакова Е. В. Метод проектов в системе педагогических технологий обучения русскому языку как иностранному // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. 2013. Т. 12, № 2 (105). С. 101–105.
5. Левчук С.В. Проектная деятельность в вузе как условие развития познавательной активности студентов // Прикладная юридическая психология. 2019. № 3(48). С. 68–72. DOI: 10.33463/2072-8336.2019.3(48).068-072
6. Петровский А.М., Смирнова Ж.В., Кутепов М.М. Формирование профессиональных компетенций студентов в условиях проектной деятельности// Карельский научный журнал. 2018. Т.7. №1(22). С. 69-72.
7. Еремеева С.П., Карпова О.Л. Проектная технология как средство развития самообразовательной деятельности студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. С. 160-163.
8. Зиятдинова Ю.Н., Сангер Ф.А. Проектное обучение для подготовки инженера XXI века // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 92-97.
9. Абашин М.И., Зарубина О.В., Корнеева В.М., Корнеев С.С., Моисеев В.А. Анализ особенностей проектного метода подготовки инженерных кадров // Компетентность. 2019. №1. С. 14-15.
10. Попова М. С. Проектная деятельность как средство развития творческой активности студентов // Психолого-педагогический журнал Гаудеamus. 2017. Т.16. № 3. С. 101-103.
11. Сычёва С. М., Арзуманова Р. А. Проектное обучение – ключ к подготовке успешного специалиста // Вестник университета. 2019. № 6. С. 32–37. DOI:10.26425/1816-4277-2019-6-32-37
12. Кондратьев Э. В., Чемезов И. С. Переход Российского высшего образования на стандарты CDIO: Содержание, перспективы, проблемы // Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление. 2015. № 3. С. 41-50.
13. Изимариева З. Н. Инновационные технологии в высшем образовании // Преподаватель XXI век. 2018. № 4-1. С. 103–111.
14. Программная инженерия: современные тенденции развития и применения (ПИ-2019). Сборник материалов 3-й Всероссийской конференции, посвященной 55-летию ЮЗГУ. Курск, 2019. 348 с.

15. Томаков В.И., Томаков М.В. Интегративный подход как основа повышения результативности образовательного процесса. Курск, 2018. 101 с.
16. Томакова Р. А., Томакова И. А., Брежнева А. Н. Интегративный образовательный процесс как фактор повышения качества образования в университете // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, № 4 (29). С. 142-153.
17. Шесть типов научных работников. URL: <https://nemaloknig.com/read-138696/?page=34> (дата обращения 20.01.2020).

References

1. *O Koncepcii dolgosrochnogo social'no-ekonomiceskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda.* Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 17.11.2008 № 1662-r (red. ot 28.09.2018) [On the Concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2020. Order of the Government of the Russian Federation from 17.11.2008. No. 1662-R (ed. from 28.09.2018)]. Available at: <http://www.consultant.ru> (In Russ.).
2. Tomakov V.I., Tomakov M.V., Brezhnev A.V. Primenenie interaktivnyh tekhnologij kak faktor povysheniya effektivnosti uchebnogo processa [The use of interactive technologies as a factor in improving the effectiveness of the educational process]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2018, vol. 8, no. 3 (28), pp. 110–123 (In Russ.).
3. Prihod'ko O.V. Proektnye tekhnologii v obuchenii v vuze kak sredstvo konstruirovaniya personal'noj obrazovatel'noj sredy studenta [Project technologies in higher education as a means of constructing a student's personal educational environment]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern Science-intensive Technologies*, 2019, no. 4, pp. 147-151 (In Russ.).
4. Kazakova E. V. Metod proektov v sisteme pedagogicheskikh tekhnologij obucheniya russkomu jazyku kak inostrannomu [Method of projects in the system of pedagogical technologies of teaching Russian as a foreign language]. *Izvestiya Volgogradskogo gosu-darstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Problemy social'no-gumanitarnogo znaniya = Izvestiya Volgograd State Technical University. Series: Problems of Social and Humanitarian Knowledge*, 2013, vol. 12, no. 2(105), pp. 101-105 (In Russ.).
5. Levchuk S.V. Proektnaya deyatel'nost' v vuze kak uslovie razvitiya poznavatel'noj aktivnosti studentov [Project activity in higher education as a condition for the development of students' cognitive activity]. *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya = Applied Legal Psychology*, 2019, no. 3(48), pp. 68–72 (In Russ.). DOI: 10.33463/2072-8336.2019.3(48).068-072.
6. Petrovskij A.M., Smirnova ZH.V., Kutepov M.M. Formirovanie professional'nyh kompetencij studentov v usloviyah proektnoj deyatel'nosti [Formation of professional competences of students in the conditions of project activity]. *Karel'skij nauchnyj zhurnal = Karelian Scientific Journal*, 2018, vol. 7, no. 1(22), pp. 69-72 (In Russ.).
7. Eremeeva S.P., Karpova O.L. Proektnaya tekhnologiya kak sredstvo razvitiya samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studentov [Project technology as a means of developing students' self-educational activity]. *Problemy sovremennoj pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2019, no.63-2, pp. 160-163 (In Russ.).
8. Ziyatdinova YU.N., Sanger F.A. Proektnoe obuchenie dlya podgotovki inzhenera XXI veka [Project training for the preparation of an engineer of the XXI century]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2015, no. 3, pp. 92-97 (In Russ.).
9. Abashin M.I., Zarubina O.V., Korneeva V.M., Korneev S.S., Moiseev V.A. Analiz osobennostej proektnogo metoda podgotovki inzhenernyh kadrov [Analysis of features of the pro-

ject method of engineering personnel training]. *Kompetentnost' = Competence*, 2019, no. 1, pp. 14-15 (In Russ.).

10. Popova M. S. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya tvorcheskoj aktivnosti studentov [Project activity as a means of developing creative activity of students]. *Psichologopedagogicheskij zhurnal Gaudeamus = Psychological and Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2017, vol. 16, no. 3, pp.101-103 (In Russ.).

11. Sychyova S. M., Arzumanova R. A. Proektnoe obuchenie – klyuch k podgotovke uspeshnogo specialista [Project-based learning – the key to preparing a successful professional]. *Vestnik universiteta = Bulletin of the University*, 2019, no. 6, pp. 32-37 (In Russ.). DOI:10.26425/1816-4277-2019-6-32-37.

12. Kondrat'ev E. V., Chemezov I. S. Perekhod Rossijskogo vysshego obrazovaniya na standarty CDIO: Soderzhanie, perspektivy, problemy [Transition of Russian higher education to CDIO standards: Content, prospects, problems]. *Vestnik VGU. Seriya: Ekonomika i upravlenie = Vestnik VSU. Series: Economics and Management*, 2015, no. 3, pp. 41-50 (In Russ.).

13. Izimarieva Z. N. Innovacionnye tekhnologii v vysshem obrazovanii [Innovative technologies in higher education]. *Prepodavatel' XXI vek = Teacher of the XXI century*, 2018, no. 4-1, pp. 103-111 (In Russ.).

14. Programmnaya inzheneriya: sovremennye tendencii razvitiya i primeneniya (PI-2019). *Sbornik materialov 3-j Vserossijskoj konferencii, posvyashchenoj 55-letiyu YUZGU* [Software engineering: current trends in development and application (PI-2019)]. *Collection of materials of the 3rd all-Russian conference dedicated to the 55th anniversary of South state University*. Kursk, 2019. 348 p. (In Russ.).

15. Tomakov V.I., Tomakov M.V. *Integrativnyj podhod kak osnova povysheniya rezul'tativnosti obrazovatel'nogo processa* [Integrative approach as a basis for improving the effectiveness of the educational process]. Kursk, 2018.101 p. (In Russ.).

16. Tomakova R. A., Tomakova I. A., Brezhneva A. N. Integrativnyj obrazovatel'nyj process kak faktor povysheniya kachestva obrazovaniya v universitete [Integrative educational process as a factor of improving the quality of education at the University]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of Southwestern state University. Series: Linguistics and pedagogy*, 2018, vol. 8, no. 4 (29), pp. 142-143 (In Russ.).

17. *Shest' tipov nauchnyh rabotnikov* [Six types of researchers] (In Russ.). Available at: <https://nemaloknig.com/read-138696/?page=34> (accessed 20.01.2020).

Информация об авторах / Information about the Authors

Томакова Ирина Александровна, кандидат технических наук, доцент, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация e-mail: tomakov52@mail.ru

Irina I. Tomakova, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: tomakov52@mail.ru

Томаков Максим Владимирович, кандидат технических наук, доцент, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: tomakovmv@mail.ru

Maksim V. Tomakov, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: tomakovmv@mail.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 378.4

Использование видеофильмов как эффективного средства повышения мотивации в языковом образовании

И. О. Амелина¹, Т. В. Ковалева¹✉

¹Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: t_kovaleva@mail.ru

Резюме

Авторы статьи рассматривают актуальную проблему повышения уровня учебной мотивации в процессе обучения русскому языку как иностранному. Рассмотрены различные подходы к определению мотивации и ее виды – внутренняя и внешняя. Важной задачей преподавателя РКИ является поддержание высокого уровня как внешней, так и внутренней мотивации, что способствует успешному изучению иностранных языков.

В целях выявления потребности в обучении и создания педагогических условий для повышения мотивации иностранных студентов, обучающихся в ЮЗГУ, был проведен опрос. В опросе приняли участие слушатели подготовительного факультета для иностранных граждан, достигших базового уровня владения русским языком, а также студенты 1-2 курсов, обучающиеся по программам бакалавриата и магистратуры. На основе проведенного опроса выявлены факторы и мотивы, активизирующие познавательную деятельность обучающихся, определены пути для создания педагогических условий, стимулирующих учебную мотивацию.

Изучение русского языка как иностранного, безусловно, требует от студента больших психических и эмоциональных усилий. Важной задачей преподавателя является поиск эффективных приемов и средств для поддержания интереса обучающихся.

Установлено, что одним из наиболее эффективных средств повышения мотивации в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) является интерактивные занятия с использованием аутентичных видеоматериалов. Включение видеофрагментов в структуру занятия активизирует познавательный процесс, позволяет продуктивно осваивать все виды речевой деятельности в бытовой, учебной и деловой сферах общения, познакомить обучающихся с культурой и историей страны, а также создает условия для самостоятельной работы, развития когнитивных и мыслительных способностей инофонов.

Ключевые слова: учебная мотивация; мотивы; русский язык как иностранный; видеофильмы.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Амелина И. О., Ковалева Т. В. Использование видеофильмов как эффективного средства повышения мотивации в языковом образовании // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 4. С. 69–81.

Статья поступила в редакцию 04.08.2020 Статья подписана в печать 02.10.2020 Статья опубликована 14.12.2020

Using Videos as an Effective Means of Increasing Motivation in Language Education

Irina O. Amelina¹, Tatiana V. Kovaleva¹

¹ Southwest State University
50 Let Oktyabrya str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

e-mail: t_kovaleva@mail.ru

Abstract

The authors of the article consider the urgent problem of increasing the level of educational motivation in the process of teaching Russian as a foreign language. Various approaches to determining motivation and its types - internal and external - are considered. An important task of an RFL teacher is to maintain a high level of both external and internal motivation, which contributes to the successful study of foreign languages.

In order to identify the need for training and create pedagogical conditions for increasing the motivation of foreign students studying at SWSU, a survey was conducted. The participants of the survey were the students of the preparatory faculty for foreign citizens who have reached a basic level of proficiency in the Russian language, as well as 1-2-year students studying in undergraduate and graduate programs. On the basis of the survey, the factors and motives that activate the cognitive activity of students were identified, ways to create pedagogical conditions that stimulate educational motivation were determined.

Learning Russian as a foreign language certainly requires a lot of mental and emotional efforts from the student. An important task of the teacher is to find effective techniques and means to maintain students' interest.

It has been established that one of the most effective means of increasing motivation in teaching Russian as a foreign language (RFL) is interactive lessons using authentic video materials. The inclusion of video fragments in the structure of the lesson activates the cognitive process, allows students to productively master all types of speech activities in everyday, educational and business spheres of communication, to get acquainted with the culture and history of the country, and moreover, it creates conditions for independent work, development of cognitive and intellectual abilities of foreigners.

Keywords: educational motivation; motives; Russian as a foreign language; video films.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Amelina I. O., Kovaleva T. V. Using Videos as an Effective Means of Increasing Motivation in Language Education. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(4): 69–81 (In Russ.).

Received 04.08.2020

Accepted 02.10.2020

Published 14.12.2020

Введение

Одной из важнейших проблем методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) является повышение уровня мотивационной культуры обучающихся.

Исследованию различных аспектов мотивации посвящены работы известных психологов: Дж. Аткинсона, В.К. Вилюнаса, В.И. Ковалева, А.Н. Леонтьева, А. Маслоу, Д. Макклеланда, С.Л. Рубинштейна, П.Х. Хекхаузена, Д.Б. Элькони-

на, М. Якобсона и др. Основные направления исследований по проблемам мотивации представлены в обобщающем труде немецкого психолога Х. Хекхаузена «Мотивация и деятельность» [17].

В психологии существует множество подходов, дающих определение понятий «мотив» и «мотивация».

Так, в современной научной литературе закреплены следующие определения мотива – «побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребно-

стей человека», а также «совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность» и др. [1, с. 148] Согласно теории деятельности А.Н. Леонтьева, которая лежит в основе теории речевой деятельности, источником побудительной силы мотива и соответствующего побуждения к деятельности выступают потребности [6]. Мотив, по мнению А.Н. Леонтьева, это «тот результат, то есть предмет, ради которого осуществляется деятельность» [7, с. 432.]

Основные объективные факторы, определяющие мотивы выбора иностранного языка, могут быть обусловлены необходимостью использования языка в дальнейшей деятельности (учебе, работе и т.п.), а также связаны с получением доступа к информации на изучаемом языке и осмыслинением роли языка-посредника в процессе коммуникации с носителями данного языка.

Мотивация является более широким понятием. Под мотивацией понимается «процесс действия мотива» [1, с. 148].

Д.Б. Эльконин рассматривал учебную мотивацию как одну из составляющих учебной деятельности. По мнению психолога, учебная мотивация выступает как совокупность побудителей, включающая коммуникативно-познавательную потребность субъекта на фоне его общей потребности достижения [18].

Поскольку в научной и методической литературе не существует единой классификации мотивации, авторами данной статьи рассматривается наиболее распространенное деление мотивации на внешнюю и внутреннюю. Внешняя (экстринысивная) мотивация определяется окружающими обстоятельствами и условиями (окружением: родителями, преподавателем, учебной группой и т.п.). Внутренняя (интринысивная) мотивация зависит от степени заинтересованности обучающегося в изучении иностранного языка, а также определяется личной заинтересованностью в изучении культуры,

истории, традиций страны, в которой они обучаются [17]. Объективные факторы находят свое осмысление в индивидуальном сознании и становятся источником мотивации в процессе изучения иностранного языка.

Важной задачей преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) является поддержание высокого уровня внешней и внутренней мотивации инофонов.

В этой статье рассматривается учебная мотивация иностранных обучающихся, изучающих русский язык в российском вузе – Юго-Западном государственном университете (ЮЗГУ) и средства ее повышения на примере использования видеоматериалов (фильмов, клипов, роликов).

Материалы и методы

В целях выявления потребности в обучении и создания педагогических условий для повышения мотивации иностранных студентов, обучающихся в ЮЗГУ, нами был проведен опрос 50 человек в возрасте от 18 до 30 лет из 18 стран. В опросе приняли участие слушатели подготовительного факультета для иностранных граждан, достигших базового уровня владения русским языком, а также студенты 1-2 курсов, обучающиеся по программам бакалавриата и магистратуры. Как показывает опрос, подавляющему большинству опрошенных (96,8%) нравится изучать русский язык.

На вопрос «Почему Вы изучаете русский язык?» (можно было указать несколько причин) ответили: «для учебы в российском университете» – 32,3%; «хочу знать о России и ее культуре» – 32,3%; «это интересно» – 19,4%; «русский язык пригодится мне в жизни» – 19,4%, «это полезные знания для моей работы» – 16,1%; «хочу дружить с русскими людьми» – 3,2%. Таким образом, основным мотивом иностранных граждан, обучающихся в ЮЗГУ, является получение образования в России, для чего необходимо

знать русский язык. Как правило, иностранные граждане, приехавшие на обучение в вузы России, в большинстве имеют достаточно высокую мотивацию к изучению русского языка, поскольку понимают его необходимость для успешной учебы в российских вузах, и полученные результаты вполне соответствуют общей тенденции. Вместе с тем, у опрошенных имеется потребность в изучении России, ее культуры, приобретении социокультурной компетенции.

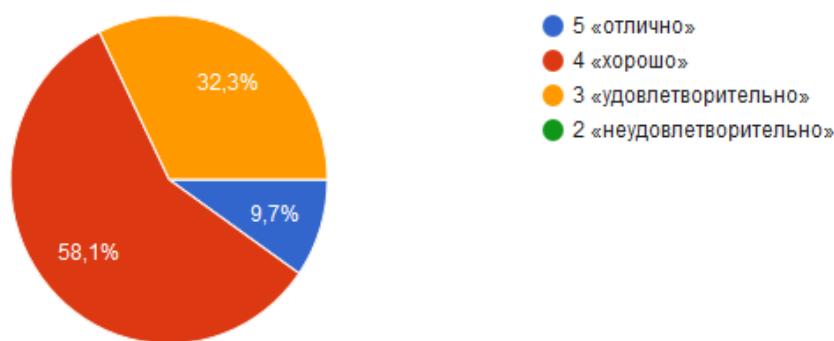


Рис. 1. Ответы студентов на вопрос «Как Вы оцениваете свои знания по русскому языку?»

Fig. 1. Students' answers to the question "How do you assess your knowledge of the Russian language?"

Одной из задач опроса было выявление трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся в процессе изучения русского языка как иностранного (РКИ). На вопрос «Какие трудности Вы испытываете в учебе?» были получены следующие ответы: «много информации нужно выучить» ответили 64,5% респондентов; «быстрый темп учебы» – 22,7%; «много заданий нужно делать дома» – 16,1%; «трудные упражнения, я не понимаю, как их делать – 12,9%; «погодные условия» – 3,2%, «я устаю» – 3,2%; «ничего не мешает», («никаких проблем», «мне не трудно») – 3,2%. Опрос показал, что личные проблемы и проблемы в семье не отвлекают от занятий. При этом русский язык считают очень трудным 41,9%, немного трудным – 51,6%, не считают русский язык трудным – 6,5%.

Отвечая на вопрос «Как Вы оцениваете свои знания по русскому языку?» (рис. 1), на «отлично» оценили свои знания 9,7%; на «хорошо» – 32,3%, на «удовлетворительно» – 58,1%, на «неудовлетворительно» – 0%, при этом улучшить свои языковые навыки хотели бы 93,5% опрошенных. Таким образом, опрошенные студенты предъявляют к своим знаниям по русскому языку достаточно высокие требования и хотели бы усовершенствовать свою лингвистическую компетенцию.

- 5 «отлично»
- 4 «хорошо»
- 3 «удовлетворительно»
- 2 «неудовлетворительно»

Обучающимся также было предложено ответить на вопрос о том, сколько часов в день они занимаются самостоятельно: 1-2 часа в день ответили 48,4% респондентов, 3-4 часа – 32,3%, больше 5-6 часов – 19,4%.

Практика показывает, что эмоциональное состояние обучающихся играет важную роль в процессе изучения языка: благоприятная атмосфера и хорошее эмоциональное состояние активизируют познавательную и волевую деятельность. Респондентам было предложено ответить на вопрос, какие чувства испытывают они, приходя на занятия по русскому языку (рис. 2). «Интерес» – ответили 77,4%, «радость» – 29,9%, «страх или тревогу» – 9,7%, «равнодушие» или «все равно» – 3,2%, «скучу» – 0%. Кроме того, респонденты ответили на вопрос, как чувствуют они себя на занятиях русского

языка (рис. 3). 51,5% опрошенных чувствует себя спокойно, 35,5% – уверенно, 19,4% – расслаблено, 16,1% – весело, 0%

– тревожно, плохо, 0% – «скучаю, мне неинтересно».

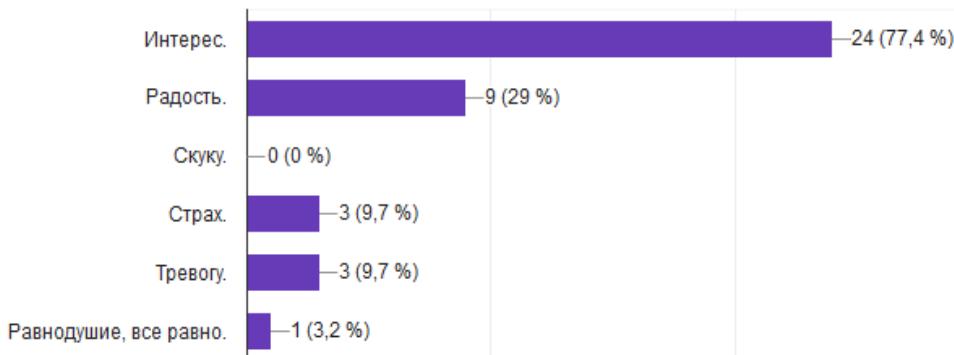


Рис. 2. Ответы студентов на вопрос «Какие чувства Вы испытываете, приходя на занятие по иностранному языку?»

Fig. 2. Students' answers to the question “What feelings do you experience when you come to the lesson of foreign language?”

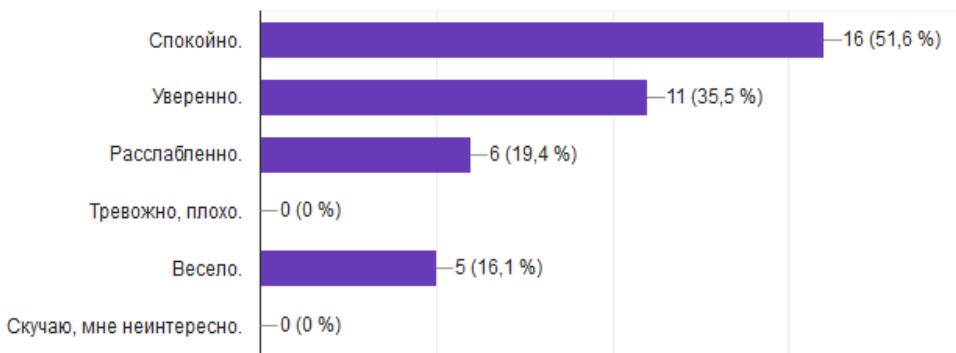


Рис. 3. Ответы студентов на вопрос «Как Вы чувствуете себя на занятии?»

Fig. 3. Students' answers to the question “How do you feel in class?”

Таким образом, результат опроса показал, что на занятиях, по мнению респондентов, складывается благоприятная эмоциональная атмосфера, способствующая активизации учебной деятельности. Разнообразие заданий и педагогических приемов не вызывает скуку или тревожность, а преподаватели находят контакт с обучающимися. В основном положительные ожидания от урока оправдываются, респонденты позитивно оценивают свое состояние.

Как показывает опрос, на уроке РКИ студенты хотят прежде всего научиться слушать и понимать – 71%, говорить –

67,7%, писать – 32,3%, читать – 29%. При этом им интересно изучать новые слова – 71%, грамматику – 64,5%, разговорные фразы для общения – 45,2%, информацию о стране и ее культуре – 32,2%, информацию о профессии – 32,2%.

На вопрос, какие упражнения любят выполнять обучающиеся, ответы распределились следующим образом: 51,6% предпочитает выполнять упражнения по грамматике; 45,2% – читать тексты и диалоги; 45,2% – писать диктанты; 41,9% – составлять диалоги и рассказы; 41,9% – смотреть видео и обсуждать; 35,5% – отвечать на вопросы; 22,6% – де-

лать пересказ тестов и различной информации; 19,4% – слушать аудиоматериалы; 16,1% – работать с компьютерными тестами и тренажерами; 3,2% не любят выполнять упражнения.

На вопрос о том, как предпочитают работать обучающиеся (рис. 4), были получены следующие ответы: слушать, что

объясняет преподаватель – 61,9%; работать самостоятельно – 41,9%; работать в паре с другим студентом или в малой группе – 41,9%; работать со всей группой – 25,8%. Таким образом, респонденты предпочитают объяснение преподавателя на занятиях по РКИ.

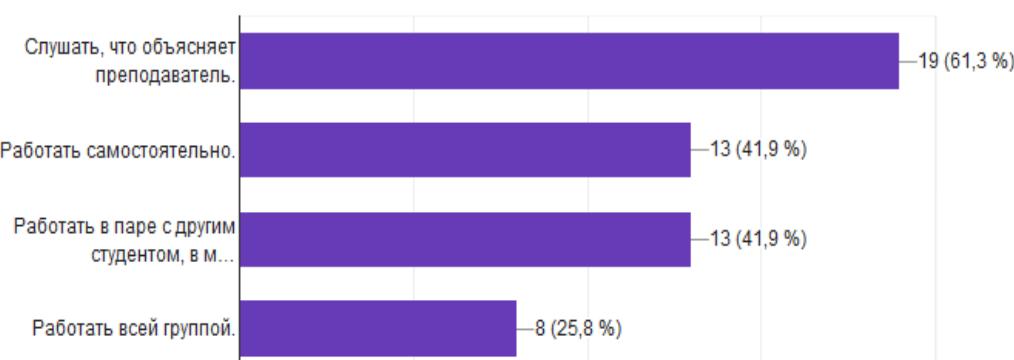


Рис. 4. Ответы студентов на вопрос «Какую форму работы Вы предпочитаете?»

Fig. 4. Students' answers to the question "What form of work do you prefer?"

Обучающимся также было предложено ответить на вопрос, что делает, по их мнению, уроки РКИ более интересными, привлекательными. На этот вопрос были получены следующие группы ответов. Первая группа ответов включала пожелание в интенсификации определенного вида деятельности: больше говорить, чем писать, работать больше над аудированием и говорением. Другая группа ответов касалась интерактивных занятий с использованием игр, песен, информационных ресурсов. Обучающиеся также пожелали увеличить количество экскурсий, туристических поездок и встреч с российскими студентами и преподавателями. Кроме того, немаловажным остаются взаимоотношения с преподавателем. Весьма существенным, в особенности для обучающихся подготовительного факультета, является интерес к стране и желание общаться с российскими студентами. Это следует учитывать как в аудиторной работе, так и во внеаудиторной, уделяя значительное внимание материалам лингвострановедческого характера,

проводению экскурсий и встреч с российской молодежью.

Результаты и обсуждение

Опрос иностранных студентов, проведенный в целях изучения мотивации, является немаловажным для создания педагогических условий, способствующих активизации познавательной деятельности на занятиях РКИ.

Безусловно, изучение русского языка как иностранного требует от студента значительных волевых усилий. При этом эмоциональное состояние оказывает существенное влияние на познавательные процессы. Заметим, что при столкновении с трудностями при изучении нового материала, который в процессе обучения становится все более насыщенным, возможно снижение уровня мотивации инофонов [2, с. 53]. В этой связи важной задачей преподавателя является поиск эффективных приемов и средств для поддержания интереса, мотивации обучающихся. «В процессе преподавания важным является еще и то, что студенты-иностранныцы с удовольствием выполняют

задания тогда, когда им интересно и понятно то, что происходит на занятии» [13, с. 191].

Исходя из проведенного опроса, в целях повышения мотивации нами предложено расширить использование видеофильмов на занятии РКИ, что, на наш взгляд, позволяет поддерживать интерес и мотивацию обучающихся, стимулировать их речевую деятельность.

Вполне очевидно, что от того, насколько предложенный видеоматериал соответствует интересам, потребностям, опыту и целям обучающегося, зависит активизация его работы.

Уровень мотивации обучающегося в процессе работы с видеоматериалом повышается, если его содержание соответствует индивидуальным потребностям и интересам студента и работа мотивирует его коммуникативными задачами.

В проведенном нами опросе был также выявлен интерес к видеоматериалу, который обучающиеся хотели бы изучать на уроке. Так, 74,2% выразили интерес к фильмам; 41,9% хотели бы смотреть документальное кино; 29% хотели бы смотреть новости и музыкальные клипы; 22,6% – развлекательные программы; 19,4% – познавательные передачи; 9,7% – спортивные программы.

При этом мы выяснили, как часто обучающиеся смотрят видео на родном языке (рис. 5). В результате опроса было выявлено, что каждый день смотрят 41,9% опрошенных, редко – 22,6%, 1-2 дня в неделю – 19,4%, 3-4 дня в неделю – 6,5%, никогда не смотрят – 6,5%, 5-6 дней в неделю – 3,2%.

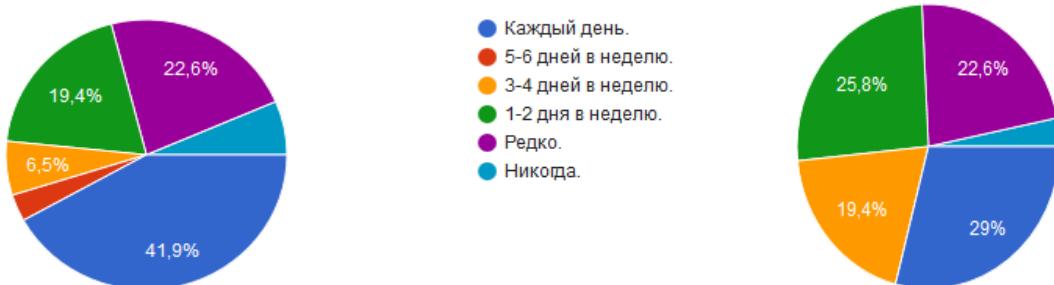


Рис. 5. Ответы студентов на вопросы «Как часто Вы смотрите видео, фильмы на Вашем языке?» и «Как часто Вы смотрите видео, фильмы на русском языке?»

Fig. 5. Students' answers to the questions "How often do you watch videos, films in your language?" and "How often do you watch videos, films in Russian?"

Для сравнения мы выяснили, сколько дней в неделю обучающиеся смотрят фильмы на русском языке (см. рис. 5), и получили следующие ответы: каждый день – 25,8%, 5-6 дней – 0%, 3-4 дня – 19,4%, 1-2 дня – 29%, редко – 22,6%, никогда 3,2%. В ходе опроса нами были выявлены трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся, когда смотрят видео на русском языке. 77,4% респондентов отметили в качестве трудностей «много новых слов»; 41,9% – «герои быстро разговаривают»; 29% – не понимает значе-

ние слов, 9,7% – фоновый шум не дает услышать, что говорит герой.

Работа с видеофильмами на занятиях РКИ, как показал опрос, представляет значительный интерес для иностранных обучающихся. При этом учащиеся осознают, что обращаются к источнику информации, которым «пользуются носители языка», что повышает практическую ценность владения изучаемым языком [3, с. 28]. Дидактический потенциал данных аудиовидеоматериалов может быть очень высоким в силу таких характеристик, как *аутентичность* в изображении реальной

языковой среды, *визуальность* в создании языкового портрета говорящего, *интегративность* различных областей знаний, *влияние* на зрителя, его эмоции через сюжет фильма, историю, действие, что позволяет студенту лучше усвоить информацию [11, с. 324]. Видеофильмы позволяют учить в образовательном процессе лингвокультурный аспект, на базе которого формируются «знания о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка; знания и навыки коммуникативного поведения в дискурсивной коммуникации; навыки и умения верbalного и невербального поведения, объективизирующего специфику культуры, в системе освоения реалий изучаемого языка» [8, с. 12].

Такие учебные средства вносят большой вклад в развитие поликультурной языковой личности студента, которая рассматривается как «личность, в структуре которой средствами русского языка сформирован комплекс компетенций, позволяющий ей ориентироваться в социокультурной, этнокультурной индивидуально-культурной концептосферах, обеспечивающий ей возможность активного позитивного взаимодействия с представителями поликультурного мира» [4, с. 308].

Неадаптированные аутентичные фильмы в качестве учебного материала являются более сложными для инофонов, и поэтому требуют от преподавателя тщательного отбора видеосюжетов.

При подготовке видеоматериала на начальном этапе обучения мы руководствуемся следующими критериями:

- особенности возраста и менталитета иностранных обучающихся;
- соответствие уровню языковой подготовки;
- наличие социокультурной и социолингвистической информации;
- отражение современных реалий;
- наличие образовательного, развивающего и воспитательного потенциала.

Практика показала, что по достижении базового уровня обучения целесооб-

разно использовать короткометражные фильмы детского киножурнала «Ералаш», которые «хорошо воспринимаются иностранными обучающимися и не требуют значительных комментариев со стороны преподавателя даже на начальном этапе обучения» [14, с. 722]. Простые и понятные юмористические сюжеты способствуют снятию психоэмоционального напряжения, монотонности при изучении языкового материала. В процессе работы с ними наблюдается разгрузка произвольной памяти обучающихся, которые без особых усилий запоминают речевые конструкции. Это является весьма существенным для инофонов, так как, согласно опросу, именно большой объем информации, который необходимо запомнить, вызывает у них затруднения.

Практика показывает, что продуктивным является также использование на занятиях РКИ страноведческого материала, который содержится в цикле «Мульти-Россия» («Мы живем в России») – цикле коротких мультипликационных фильмов о регионах, городах и народностях России, которые знакомят с географическим и национальным разнообразием России, культурно-историческими и природными особенностями российских регионов. Эти видеосюжеты содержат значительные материалы для развития лингвистической и социокультурной компетенций обучающихся. Работа с видеосюжетами «позволяет повысить информативность и качество изучаемого материала, наглядность обучения, реализовать его доступность» [5, с. 327].

Работа с видеосюжетами включает три этапа:

1. Подготовка к просмотру. На этом этапе даются задания, цель которых состоит в том, чтобы подготовить обучающихся к просмотру видеосюжета; они направлены на снятие лексических трудностей и включают комментарии преподавателя.

2. Проверка понимания видеосюжета. На данном этапе преподаватель дает

задания на проверку понимания видеосюжета.

3. Обсуждение видеосюжета с закреплением лексики и грамматических конструкций.

В зависимости от просмотренного видеосюжета это могут быть задания на темы: «Давайте познакомимся!», «Приглашение в кино (на дискотеку, в музей и т.п.)», «Визит к врачу» и др. в форме диалогов и полилогов. Задания такого типа повышают активность студентов, способствуют интенсификации обучения, эффективно развивая их коммуникативную компетенцию, которая имеет особую значимость в рамках преподавания РКИ, «поскольку целью и результатом обучения языку является формирование способности общаться, т.е. осуществлять коммуникацию, на изучаемом языке» [15, с. 187].

Просмотр видеофильмов, позволяет отрабатывать такие виды речевой деятельности, как аудирование, говорение, письмо. Например, работа в парах, когда преподаватель дает задание рассказать и /или рекомендовать другу (устно или письменно) фильм, который он посмотрел. Трудность задания зависит от уровня владения языком.

Типы заданий для работы с художественными фильмами, которые мы активно используем в образовательном процессе, коррелируют с направленностью на развитие личности учащегося, его психических функций, коммуникативных умений, интеллектуальных и творческих способностей. [12, с. 84–91].

Полученные навыки работы с аутентичными видеоматериалами создают хороший фундамент для обучения деловой коммуникации в рамках вузовского курса РКИ [10, с. 29–34].

В качестве материала могут быть использованы фрагменты отечественных художественных фильмов и телесериалов «Не родись красивой», «Служебный роман. Наше время», «Папа для Софии», «Петя Великолепный», «Всё ради тебя», «Некст-2»,

«Три полуграции», «Королева игры», «Не было бы счастья». Работа с указанными аудиовидеоматериалами осуществляется в соответствии с определенными ситуативно-коммуникативными темами:

1. Деловая коммуникация. Особенности общения.
2. Речевой этикет.
3. Портрет делового человека.
4. Деловая беседа. Собеседование. Резюме.
5. Деловой телефонный разговор.
6. Деловые переговоры. Деловое письмо (официальный характер).
7. Деловые переговоры. Расписка.
8. Деловые переговоры. Деловое письмо (полуофициальный характер).

Использование видеофильмов позволяет не только осваивать все виды речевой деятельности, но и, развивая социокультурные компетенции, способствует восприятию культуры России. Практика показывает, что включение видеофильмов в структуру занятия создает условия для самостоятельной работы, развития когнитивных способностей инофонов при выполнении кейсовых [9] и проектных заданий [16].

Выводы

Таким образом, выявление потребностей и управление мотивацией является важнейшей составляющей в процессе обучения иностранным языкам. Проведенный опрос позволил выявить мотивацию инофонов, а также трудности в изучении РКИ, основной из которых является большой объем информации, необходимый для запоминания.

Учитывая эти проблемы перед педагогами стоит задача более активного использования в учебном процессе приемов и средств обучения, позволяющих снизить нагрузку на произвольную память, снять психоэмоциональное напряжение инофонов и активизировать их познавательную деятельность.

Одним из эффективных средств обучения РКИ является включение в учеб-

ный процесс аутентичных видеофильмов, работа с которыми позволяет разнообразить упражнения, стимулировать речевую деятельность, развить лингвострановед-

ческие и социокультурные компетенции, создать комфортные условия на занятии, что является немаловажным для повышения уровня мотивации инофонов.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов (Теория и практика преподавания языков). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Анненкова А.В., Рак Н.Г., Сибилева Е.Э. Мотивация к изучению иностранных языков // Обучение иностранному языку: современность и перспективы: сборник научных статей региональной научно-методической конференции, посвященной 55-летию ЮЗГУ и кафедры ин. языков / Юго-Западный государственный университет. Курск, 2019. С. 50-65.
3. Басова М.В. Использование видеоматериалов на занятиях РКИ со студентами-иностраницами уровня В1-В2 // Языки. Культуры. Перевод: Российское кино: вчера, сегодня, завтра: материалы V Международного научного форума; 02–09 июля, 2017 г., Афины, Греция. М.: МАКС Пресс, 2017. С. 22–29.
4. Боженкова Р.К., Боженкова Н.А., Шульгина Н.П. Формирование поликультурной языковой личности иностранного студента в процессе обучения русскому языку как иностранному // Филология и культура. 2015. №2 (40). С. 308-313.
5. Ковалева Т.В., Михайлова Е.Д. К проблеме реализации компетентностного похода в преподавании социальных дисциплин в высшей школе // Современные проблемы высшего образования: материалы VII Международной научно-методической конференции. Курск, 2015. С. 70–73.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2004. 352 с.
7. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000. 509 с.
8. Мирзаева Т.Е. Влияние супрасегментной организации китайского языка на формирование некоторых особенностей этнокультурного поведения его носителей: лингводидактический аспект // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2015. № 4. С. 11-15.
9. Романова Н.Н., Амелина И.О. Видеокейсы в развитии навыков профессиональной речевой коммуникации обучающихся // Язык, культура, ментальность: проблемы и перспективы филологических исследований: сборник материалов Международной научной конференции. Курск, 2019. С. 407-415.
10. Романова Н.Н., Амелина И.О. Демонстрационный (просмотровой) этап работы с аудиовидеоматериалами при обучении деловой коммуникации в рамках вузовского курса РКИ // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. Т. 2, № 1. С. 29–34.
11. Романова Н.Н., Амелина И.О. Применение художественных фильмов и телесериалов при обучении иностранных студентов русскому деловому общению // Геокультурное пространство: смарт-технологии в образовании и социум: IX Международный Форум в реальном и виртуальном режиме в Батуми: Статьи, доклады международного форума в Батуми 2017. (30 июня-05 июля 2017). Грузия, Батуми, Батумский государственный университет Шота Руставели, 2017. С. 323-328.
12. Романова Н.Н., Амелина И.О. Типологизация заданий для работы с художественным фильмом на уроке русского языка как иностранного в высшей школе с учетом социально-психологических особенностей студентов // Язык, литература, ментальность: разнообразие культурных практик: материалы IV Международной научно-практической конференции. Курск, 2014. С. 84–91.

13. Скрипкина Е.В. Преподавание математики на основе предмета «Язык учебно-научной сферы общения» студентам-иностранцам на подготовительном факультете // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве: сборник научных статей I Международной научно-практической конференции (Курск, 4–5 декабря 2019 года) / Н.С. Степанова (отв. ред.) [и др.]; Юго-Зап. гос. ун-т. Курск, 2019. С. 188–192.
14. Степанова Н.С., Ковалева Т.В. Использование детского юмористического кино-журнала «Ералаш» и цикла мультфильмов «Мульти-Россия» («Мы живем в России») при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе // II Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность», III Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (20–21 сентября 2018, Москва): сборник статей / отв. ред.: М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. С. 720–724.
15. Формирование коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения / Н.С. Степанова, Г.В. Попова, И.А. Диневич, Н.И. Степыкин // Современные проблемы высшего образования: материалы VI международной научно-методической конференции. Курск, 2014. С. 185–191.
16. Филиппова В.М. Применение метода проектов на элементарном уровне обучения РКИ // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве: сборник научных статей I Международной научно-практической конференции (Курск, 4–5 декабря 2019 года) / Н.С. Степанова (отв. ред.) [и др.]; Юго-Зап. гос. ун-т. Курск, 2019. С. 261–265.
17. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
18. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Академия, 2001. 144 с.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov (Teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)* [New dictionary of methodological terms (Theory and practice of language teaching)]. Moscow, IKAR Publ., 2009. 448 p. (In Russ.).
2. Annenkova A.V., Rak N.G., Sibileva E.E. [The motivation to study foreign languages]. *Obuchenie inostrannomu yazyku: sovremennost' i perspektivy. Sbornik nauchnyh statej regional'noj nauchno-metodicheskoy konferencii* [Foreign language Teaching: present state and future prospects. Collection of scientific articles of the regional scientific and methodological conference]. Kursk, 2019, pp. 50–65 (In Russ.).
3. Basova M.V. [Use of video materials in RCT classes with foreign students of level B1–B2]. *Yazyki. Kul'tury. Perevod: Rossijskoe kino: vchera, segodnya, zavtra. Materialy V Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma* [Languages. Cultures. Translation: Russian cinema: yesterday, today, tomorrow. V International scientific forum]. Moscow, MAKS Press Publ., 2017, pp. 22–29 (In Russ.).
4. Bozhenkova R.K., Bozhenkova N.A., SHul'gina N.P. Formirovanie polikul'turnoj yazykovoj lichnosti inostrannogo studenta v processe obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [Formation of a multicultural language personality of a foreign student in the process

of teaching Russian as a foreign language]. *Filologiya i kul'tura = Philology and Culture*, 2015, no. 2 (40), pp. 308-313 (In Russ.).

5. Kovaleva T.V., Mihajlova E.D. [On the problem of implementing a competence approach in teaching social disciplines in higher education]. *Sovremennye problemy vyshego obrazovaniya. Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii* [Modern problems of higher education. Materials of the VII International scientific and methodological conference]. Kursk, 2015, pp. 70–73 (In Russ.).

6. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 352 p. (In Russ.).

7. Leont'ev A.N. *Lekcii po obshchej psihologii* [Lectures on General psychology]. Moscow, Smysl Publ., 2000. 509 p. (In Russ.).

8. Mirzaeva T.E. Vliyanie suprasegmentnoj organizacii kitajskogo yazyka na formirovaniye nekotoryh osobennostej etnokul'turnogo povedeniya ego nositelej: lingvo-didakticheskij aspekt [Influence of the suprasegmental organization of the Chinese language on the formation of some features of the ethnocultural behavior of its native speakers: linguodidactic aspect]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2015, no. 4, pp. 11-15 (In Russ.).

9. Romanova N.N., Amelina I.O. [Video cases in the development of professional speech communication skills of students]. *Yazyk, kul'tura, mental'nost': problemy i perspektivy filologicheskikh issledovanij. Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [Language, culture, mentality: problems and prospects of philological research. Collection of materials of the International scientific conference]. Kursk, 2019, pp. 407-415 (In Russ.).

10. Romanova N.N., Amelina I.O. Demonstrationnyj (prosmotrovoy) etap raboty s audio-video materialami pri obuchenii delovoj kommunikacii v ramkah vuzovskogo kursa RKI [Demonstration (viewing) stage of working with audio and video materials when teaching business communication in the framework of the University course of RKI]. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya = Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2016, vol. 2, no. 1, pp. 29–34 (In Russ.).

11. Romanova N.N., Amelina I.O. [Use of feature films and TV series in teaching foreign students Russian business communication]. *Geokul'turnoe prostranstvo: smart-tehnologii v obrazovanii i socium. Stat'i, doklady IX Mezhdunarodnogo Forum* [Geocultural space: smart technologies in education and society. Articles, reports of the IX international Forum]. Gruziya, Batumi, 2017, pp. 323-328 (In Russ.).

12. Romanova N.N., Amelina I.O. [Typologization of tasks for working with a feature film at a Russian language lesson as a foreign language in higher school, taking into account the socio-psychological characteristics of students]. *Yazyk, literatura, mental'nost': raznoobrazie kul'turnyh praktik. Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Language, literature, mentality: a variety of cultural practices. Materials of the IV International scientific and practical conference]. Kursk, 2014, pp. 84–91 (In Russ.).

13. Skripkina E.V. [Russian language teaching on the basis of the subject "Language of the educational and scientific sphere of communication" to foreign students at the preparatory faculty]. *Otkrytie russkogo mira: prepodavanie russkogo yazyka kak inostrannogo i obshcheobrazovatel'nyh disciplin v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. Sbornik nauchnyh statej I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Opening of the Russian world: teaching Russian as a foreign language and General education disciplines in the modern educational space. Collection of scientific articles of the I International scientific and practical conference]. Kursk, 2019, pp. 188-192 (In Russ.).

14. Stepanova N.S., Kovaleva T.V. [Using the children's humorous newsreel "Eralash" and the cycle of multi-Russian animated films ("We live in Russia") when teaching Russian as a foreign language at the initial stage]. *II Mezhdunarodnyj kongress prepodavatelej i rukovoditelej podgotovitel'nyh fakul'tetov (otdelenij) vuzov RF "Dovuzovskij etap obucheniya v Rossii i mire: yazyk, adaptaciya, socium, special'nost"*. Sbornik statej [II international Congress of teachers and managers of preparatory faculties (departments) of Russian universities "pre-University stage of training in Russia and the world: language, adaptation, society, specialty"], III all-Russian scientific and practical conference "Actual issues of implementation of educational programs at preparatory faculties for foreign citizens". Collected papers]. Moscow, Gos. IRYA im. A.S. Pushkina Publ., 2018, pp. 720–724 (In Russ.).
15. Stepanova N.S., Popova G.V., Dinevich I.A., Stepykin N.I. [Formation of students' communicative competence in the learning process]. *Sovremennye problemy vysshego obrazovaniya. Materialy VI mezdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii* [Modern problems of higher education. Proceedings of the VI international scientific and methodological conference]. Kursk, 2014, pp. 185–191 (In Russ.).
16. Filippova V.M. [Application of the project method at the elementary level of RCT training]. *Otkrytie russkogo mira: prepodavanie russkogo jazyka kak inostrannogo i obshcheyeobrazovatel'nyh disciplin v sovremenном obrazovatel'nom prostranstve. Sbornik nauchnyh statej I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Russian world discovery: teaching Russian as a foreign language and General educational disciplines in the modern educational space. Collection of scientific articles of the I International scientific and practical conference]. Kursk, 2019, pp. 261–265 (In Russ.).
17. Hekkhausen H. *Motivaciya i deyatel'nost'* [Motivation and activities]. St. Petersburg, Piter Publ.; Moscow, Smysl Publ., 2003. 860 p. (In Russ.).
18. El'konin B.D. *Psichologiya razvitiya* [Developmental psychology]. Moscow, Akademiya Publ., 2001. 144 p. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the Authors

Амелина Ирина Олеговна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: amelina.i.o@yandex.ru

Ковалева Татьяна Викторовна, кандидат исторических наук, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: t_kovaleva@mail.ru
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8492-3472>

Amelina Irina O., Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of the Russian Language and General Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: amelina.i.o@yandex.ru

Tatiana V. Kovaleva, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of the Russian Language and General Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: t_kovaleva@mail.ru
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8492-3472>

Оригинальная статья/Original article

УДК 378.14.015.62

Инновационная подготовка инженерных кадров (кейс МГУПП)**М.Г. Балыхин¹, К.С. Есаулова¹ , Э.А. Шарыкина¹**

¹ Московский государственный университет пищевых производств
Волоколамское шоссе, 11, г. Москва 125080, Российская Федерация

 e-mail: esaulovaks@mgupp.ru

Резюме

В советские годы Россия была лидером по подготовке инженерных кадров, в настоящее время пальма лидерства в данном направлении потеряна и Российской Федерации выступает в роли догоняющей страны. Статья посвящена изложению кейса Московского государственного университета пищевых производств о новой системе подготовки инженерных кадров в рамках реализации модели «умного университета». Под умным университетом понимается создание на базе вуза интеграционного образовательно-просветительского кластера, включающего в себя такие обязательные элементы, как образование, просвещение, сетевое взаимодействие и внедрение. Методологическая база основана на положениях новой институциональной экономической теории, теории частно-государственного партнерства и теории поведенческой экспериментальной экономики. Методы исследования представляют собой анализ имеющихся практик мирового и российского опыта в области подготовки инженерных кадров, изучение case study отдельных университетских кейсов. Результатом исследования является внедрение нового комплексного подхода в подготовке инженерных кадров - не обучение на теоретическом уровне, и потом «докручивание» специалиста на производстве, а выпуск специалиста, уже подготовленного на прикладном уровне. Основным результатом предложенного кейса выступает прикладное обучение с помощью виртуального симулятора (также его называют цифровой двойник). В университете реализована технология VR-симуляторов технологических процессов различных производств и управления автоматизированными технологическими линиями. Обучение при помощи виртуальных технологий позволяет повысить его иммерсивность. Чем больше в процессе обучения задействовано органов чувств, тем быстрее и легче усваивается информация. Разработанные модели, технологии и методы позволяют изменить подход в подаче учебного материала как для очных форм обучения, так и для обучающихся в дистанционном режиме.

Ключевые слова: высшее образование; дистанционные технологии; инженерные кадры; симулятор; умный университет.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Балыхин М.Г., Есаулова К.С., Шарыкина Э.А. Инновационная подготовка инженерных кадров (кейс МГУПП) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 4. С. 82–96.

Статья поступила в редакцию 31.08.2020 Статья подписана в печать 05.10.2020

Статья опубликована 14.12.2020

© Балыхин М.Г., Есаулова К.С., Шарыкина Э.А., 2020

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2020; 10(4): 82–96

Innovative Engineering Education (case MSU of FP)

Mikhail G. Balykhin¹, Kira S. Esaulova¹✉, Elza A. Sharykina¹

¹ Moscow State University of Food Production»
bld 11 Volokolamskoye shosse, Moscow 125080, Russian Federation
✉ e-mail: esaulovaks@mgupp.ru

Abstract

Abstract: In the Soviet years, Russia was a leader in training engineers, but now the palm of leadership in this area is lost and the Russian Federation acts as a catch-up country. The article is devoted to the presentation of the case of the Moscow state University of food production on the new system of training engineers in the framework of the implementation of the "smart University" model. Smart University is defined as the creation of an integrated educational cluster on the basis of the University, which includes such mandatory elements as education, networking and implementation. The methodological framework is based on the provisions of the new institutional economic theory, the theory of public-private partnership, and the theory of behavioral experimental Economics. The research methods are an analysis of existing practices of the world and Russian experience in the field of engineering training, case study of individual University cases. The result of the study is the introduction of a new integrated approach in the training of engineering personnel—not training at the theoretical level, and then "additional training" specialist in production—but the release of a specialist already prepared at the applied level. The main result of the proposed case is applied training using a virtual simulator (also called a digital double). The University has implemented the technology of VR-simulators of technological processes of various industries and management of automated production lines. Learning using virtual technologies allows you to increase its immersiveness. The more sensory organs involved in the learning process, the faster and easier information is absorbed. The developed models, technologies and methods will allow changing the approach to the presentation of educational material for both full-time and distance learning.

Keywords: higher education; distant technologies; engineering staff; simulator; smart university.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Balykhin M. G., Esaulova K. S., Sharykina E. A. Innovative Engineering Education (case MSU of FP). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(4): 82–96 (In Russ.).

Received 31.08.2020

Accepted 05.10.2020

Published 14.12.2020

Введение

На примере передового технологического университета была разработана и апробирована инновационная система подготовки инженерных кадров для России. Целью данной работы является представление нового разработанного механизма обучения инженеров-технологов.

Темпы развития науки, техники, производства и инноваций во всех сферах экономики требуют от населения посто-

янного поддержания своего профессионального уровня, конкурентного преимущества [1]. Самообразование является новым трендом современного образа жизни гражданина мегаполиса, при этом сфера образования становится всевозрастной и профессиональное обучение больше не является прерогативой молодых.

В современных условиях с появлением новых требований к развитию города, появляется необходимость «Умного

университета», интегрирующего (собирающего) и генерирующего (воспроизведяющего) конкурентоспособный кадровый потенциал мегаполиса (способный внедрять инновации в производство любой сферы и решать проблемы города и качества жизни его населения).

Самообразование сегодня существенно расширило возможности человека за счёт технологий дистанционного обучения, которые кардинально изменили структуру потребления и передачи знаний, изменили структуру и содержание образовательных программ, потребовали появления на рынке труда нового типа преподавателей, умеющих не только разрабатывать образовательные программы под современный контент, но и работать с обучающимся без прямого контакта, дистанционно, но при этом более эффективно.

В инфраструктурном статусе интеграционный образовательно-просветительский кластер нацелен на решение ряда задач, к которым относятся: ориентация системы профессионального образования на подготовку кадров для мегаполисов; создание крупных программ и проектов образовательного, научного, экономического, социального и технологического характера; активизация научных исследований и инновационной деятельности и обеспечение возможностей для их реализации в условиях мегаполиса [2].

Учитывая цель и задачи кластера определены принципы, способствующие выполнению первых и включающие: единство образовательного, научного и инновационного процессов во взаимосвязи с экономикой и социальной сферой мегаполиса; непрерывность образовательного процесса и взаимосвязь образовательных программ различных уровней для населения города Москвы; инновационная направленность деятельности от проведения научных исследований до тиражирования и передачи в практику научноемких технологий, в том числе об-

разовательных; организационное, учебно-методическое, научное и информационное взаимодействие между всеми участниками интеграционного образовательно-просветительского и научно-внедренческого кластера.

Вопросы инженерного образования широко обсуждаются в научной литературе на протяжении многих лет.

Изучению истории зарождении инженерного образования в России посвящена работа Сапрыкина Д.Л. [3]. Наиболее дискуссионные вопросы в области инженерного образования связаны с тем, каким образом готовить кадры под современные запросы экономики [4, 5, 6]. Изучению качества и методов обучения инженерии в российской высшей школе посвящены работы Банниковой Л.Н. [7], Дьяконова [8], Похолкова [9]. Дискуссии по поводу государственной политики инженерного образования отражены в книге «Проблемы и практика инженерного образования» и Аналитическом вестнике Государственной думы РФ.

Одни из лучших кейсов в области инженерного образования реализованы в Университете машиностроения, Уральском федеральном университете, Университете ИТМО и СПбГПУ. Деятельность этих университетов направлена на подготовку нового поколения инженеров, обладающих необходимыми знаниями и компетенциями для решения современных инженерных задач. Происходит внедрение в вузах модели инженерного образования, направленной на формирование у выпускников современного проектного мышления, базовых теоретических знаний, прикладных инженерных компетенций и надпрофессиональных компетенций (soft skills). Причина изменений в области инженерного образования – моральное устаревание традиционной модели инженерного образования, неспособность реагировать на современные технологические вызовы.

Результаты и обсуждение

Умный университет: материалы и методы

Специалист в области инжиниринга должен иметь сильное базовое инженерное образование, а также обладать рядом специфических компетенций.

Проблемным остается вопрос выбора старшими школьниками будущей профессии, поскольку в качестве основных мотивационных моментов выбора являются: территориальный признак, семья, друзья, социальные сети, школа и, как бы не казалось странным, набор ЕГЭ, выбираемый не по принципу личностных предпочтений. В этом смысле, противоречия, связанные с самоопределением школьников при выборе профессии, являются камнем преткновения экономики мегаполиса в его кадровой политике.

Другим трендом современного образа жизни гражданина мегаполиса в области образования становится образование, построенное на принципах персонализированного обучения, которое, несмотря на глубокие исторические корни, идущие в 19 век от Хелен Паркхерст [12], может быть эффективно реализовано только сегодня благодаря новым цифровым образовательным технологиям. Последние обеспечивают сегодня как дифференцированные образовательные пути для обучающихся, так и возможность реализации обратной связи с ними, используя в своем основании гибридное обучение (удаленное и контактное одновременно в различных вариантах).

При этом, современные информационные технологии виртуальной и дополненной реальности, голографические 3D-интерфейсы, геймификация, становятся неотъемлемой частью процесса инженерного обучения, как и образовательные игры, которые позволяют не только реализовывать принцип «просто о сложном», но и выстраивать активное (интерактивное) взаимодействие между участниками образовательного процесса. Нельзя не отметить, что диджитализация

образования позволяет не только вывести его на новый, более высокий уровень, но и снять с преподавателя и с администрации управленческую и рутинную техническую работу, отдавая её так называемым «умным» системам.

Высокий уровень инженерного образования в современном мегаполисе является одним из важнейших условий его устойчивого развития и процветания [13]. Не случайно будущее мегаполисов определяется качеством профессиональной подготовки специалистов для экономики больших городов.

Наиболее актуальными в этой связи остаются также вопросы, связанные со сложностью подготовки педагогов, реализующих программы профессиональной и предпрофессиональной направленности, поскольку педагогический состав зачастую не готов к реальным условиям образовательной практики, требующей сочетания педагогических компетенций с профильными-инженерными (в рамках направлений кадровой подготовки к профессиональной деятельности [14]. Крайне важно воспитывать умения и навыки противостоять и реагировать на новые вызовы обществу, связанные с проблемами крупного мегаполиса.

В современных условиях с появлением новых требований к устойчивому развитию города появляется необходимость «Умного университета», интегрирующего (собирающего) и генерирующего (воспроизводящего) конкурентоспособный кадровый потенциал мегаполиса (способный внедрять инновации в производство любой сферы и решать проблемы города и качества жизни его населения).

Мировой опыт показывает, что университеты как центры инноваций, имеют более высокую эффективность по сравнению с научными центрами, так как обеспечивают решение двух важнейших взаимосвязанных задач:

- 1) создание нового знания, реализуемого в инновационных продуктах, востребованных на рынке;

2) воспроизведение и развитие человеческого капитала посредством проведения обучения.

Организационной формой консолидации усилий всех заинтересованных сторон для достижения конкурентных преимуществ специалистов являются кластеры. По имеющемуся успешному опыту зарубежных государств, взаимодействие целых групп отраслей внутри кластеров способствует росту занятости, инвестиций и ускорению распространения передовых технологий в национальной экономике. Непременным условием эффективности кластеров является наличие в их структуре университетов и научно-исследовательских институтов.

Именно поэтому, для решения кадровых проблем крупного мегаполиса в части профессиональной ориентации молодого и взрослого населения, профессионального образования и переобучения, государственные и иные структуры должны опираться на инновационные профильные университеты, имеющие в своем потенциале научно-технические достижения, востребованные результаты интеллектуальной деятельности – как способ собственного развития.

Целью подготовки новых инженерных кадров является создание интегрирующего образовательно-просветительского кластера мегаполиса «Умного университета», генерирующего конкурентоспособный кадровый потенциал мегаполиса за счёт реализации инновационных образовательных программ для населения крупных городов.

Разработка, апробация и внедрение инновационных образовательных программ интегрирующего образовательно-просветительского кластера мегаполиса «Умный университет» осуществлена на базе федеральной государственной бюджетной образовательной организации высшего образования «Московский государственный университет пищевых производств» (далее – МГУПП или университет).

Задачи подготовки новых инженерных кадров:

1. Создать интегрирующий образовательно-просветительский кластер мегаполиса с помощью технологии «Умный университет», позволяющий на качественно новом уровне организовать учебно-просветительскую работу с жителями мегаполиса в части предоставления всего спектра образовательных услуг, необходимых для профессионального самоопределения, профессионального обучения (образования), а также его поддержания (в том числе повышения), за счет переобучения (переквалификации). Таким образом, «Умный университет» призван обеспечить жителям мегаполиса возможность непрерывного образования – обучения в течение всей жизни.

2. Выявить эффективные формы профориентационной работы и организации образовательных программ в парадигме «непрерывного образования», реализуемые интегрирующим образовательно-просветительским кластером мегаполиса «Умного университета» по наиболее востребованным специальностям, в том числе по профессиям будущего с использованием современных образовательных, цифровых и дистанционных технологий на базе инновационных структур МГУПП.

3. Сформировать открытое образовательное пространство в системе интегрирующего образовательно-просветительского кластера мегаполиса «Умного университета» в сетевом взаимодействии с учреждениями среднего общего и среднего профессионального образования, академическими и бизнес-партнёрами с целью формирования территории опережающего развития кадрового отраслевого резерва мегаполиса.

Особенностью и отличительной чертой деятельности «Умного университета» является чёткая ориентация на реализацию инновационных образовательных программ и повышение инвестиционной привлекательности вуза, а также становление университета как образовательно-

просветительского кластера мегаполиса. Такой подход основывается на системообразующей роли университета в социально-экономическом и технологическом развитии отрасли, на повышении качества осуществляемых им образовательных программ и научно-исследовательских работ (рис.1).

Старая модель инженерного образования характеризуется следующими параметрами:

- фундаментальность;
- акцент на теоретическую подготовку;
- лекционно-семинарский формат;

- линейность;
- узкая специализация;
- контроль результата через проверку знаний.

Принципы инновационной модели:

1. Изменение идеологии.
2. Ключевой принцип – практикоориентированность программ.

Полученные прикладные компетенции должны давать возможность выпускнику реализовать полный цикл создания инженерного продукта и оперативно встраиваться в производственную цепочку.

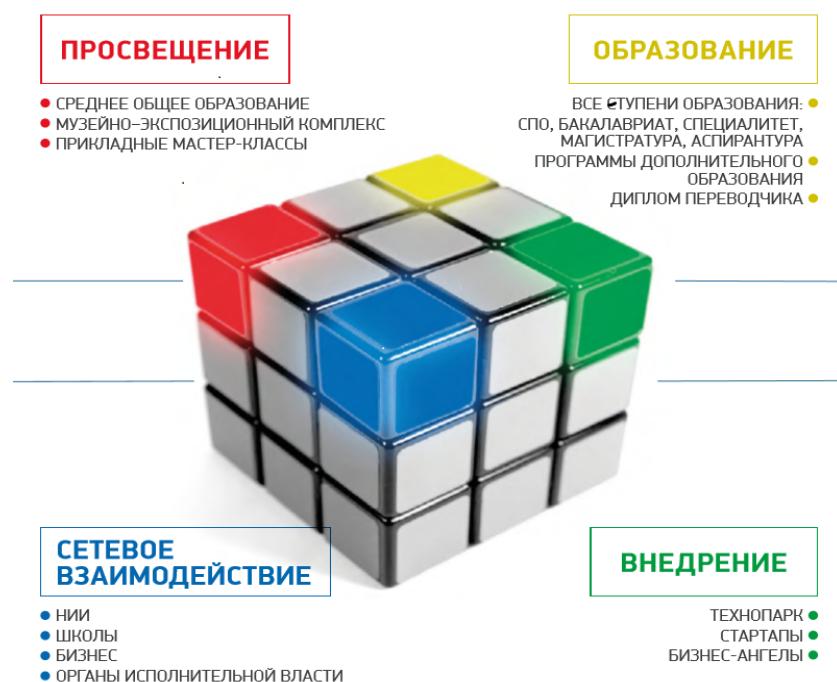


Рис. 1. Интегрирующий образовательно-просветительский комплекс

Fig. 1. GIntegrating Educational Complex

Именно поэтому, для решения кадровых проблем крупного мегаполиса в области дополнительного образования и профессиональной ориентации государственные органы должны опираться на инновационные вузы, имеющие в своем потенциале инновации – как способ собственного развития [15].

XXI век – век высокоеффективных инновационных наукоемких технологий.

Такие технологии, несомненно, являются ключевым условием подготовки будущих специалистов, отвечающих современному состоянию науки и техники.

Учебный процесс в университете всегда должен отвечать требованию перспективности. Это значит, что подготовку бакалавров, специалистов, магистров, аспирантов необходимо вести с учетом данных прогноза развития науки, техники и технологий, непрерывных изменений.

ний в быстро развивающихся областях фундаментальных и технических знаний, то есть на основе принципов опережающей подготовки [16]. Таким образом, необходима разработка гибких научноемких образовательных технологий, основанных на проблемно-ориентированном обучении с варьирующим соотношением науки в дисциплинах на всех образовательных программах, обязательными дисциплинами и дисциплинами по выбору, направленными на:

- повышение значения элементов исследования в обучении;
- на развитие методологического мышления;
- на воспитание потребности в расширении индивидуального пространства.

Поэтому важнейшим направлением развития современного образования является широкое использование в учебном процессе высокоэффективных научноемких технологий образования (далее – НТО); системная интеграция этих технологий с интенсивной научно-исследовательской деятельностью, тесная связь вузовских исследований с потребностями промышленности и экономики. Все это требует постоянных поисков наиболее эффективных средств и методов преподавания, оптимизации учебного процесса, внедрения в систему высшей школы инновационных научноемких технологий образования.

Образование

Основа инжиниринговой деятельности – это выполнение классических инженерных задач по проектированию продуктов, производственных систем, подготовке и сопровождению процессов производства продуктов, строительства и эксплуатации объектов. А специфика инжиниринговой деятельности – ведение деятельности в рамках проектного подхода.

Современные тенденции образования предполагают использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий. Компьютерная симуляция, как интерактивная форма обучения обладает широкими возможностями и позволяет повысить количество усвоенной информации. В настоящее время происходит интеграция симуляционного обучения в действующую систему инженерного образования на всех уровнях (рис.2). Комплекс, реализующий симуляционные методы обучения, воспитания, профориентации населения мегаполиса различных возрастных категорий, социальных групп, профессиональных потребностей, созданный МГУПП, является основой новой концепции совместной деятельности Департамента образования и науки города Москвы и Университета.

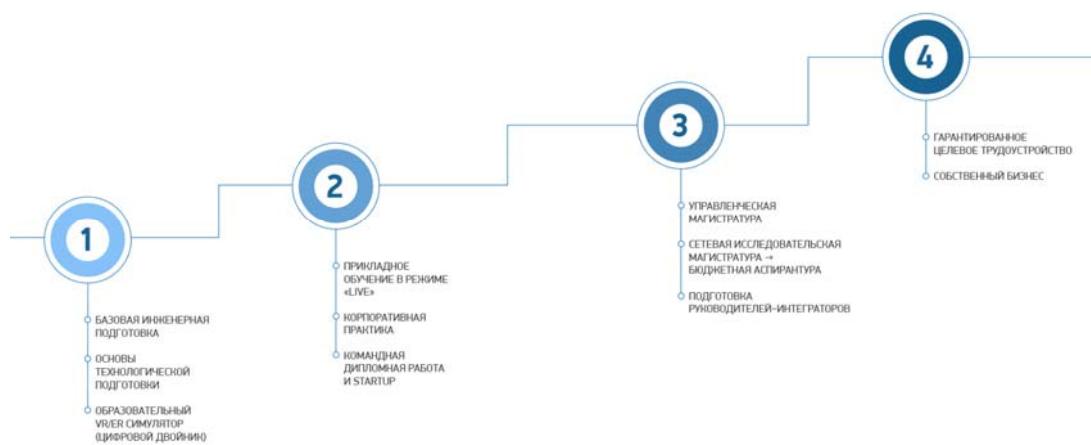


Рис. 2. Ступени подготовки высококлассного специалиста

Fig. 2. Levels of training of qualified specialist)

На первом этапе (младшая возрастная категория) симуляторы дают возможность погрузить детей (потенциальных абитуриентов) в атмосферу производства основных пищевых продуктов. В буквальном смысле увидеть, как сырьё превращается во вкусные, любимые продукты питания. На следующем этапе (младшие курсы обучения в вузе) виртуальные экскурсии знакомят детей с высокими технологиями - основой будущей профессиональной деятельности. Новые дидактические формы изложения учебного материала, дополненные научными исследованиями, последовательно формируют элементы знаний, умений и навыков востребованных профессиональных компетенций. Требования, которые предъявляются к выпускникам среднего профессионального образования, подразумевают значительную долю практических навыков, которые должны быть продемонстрированы на профессиональном экзамене в форме World Skills. Решение невозможно без применения соответствующих тренажёров. Следующий этап - послевузовское образование. Использование в рамках дополнительного профессионального образования и профессиональной переподготовки симуляторов и тренажёров облегчает возможность изменения профессиональной траектории и получения новых профессиональных навыков. Это способствует адаптации человека к изменяющейся конъюнктуре рынка труда, социальной структуре мегаполиса и профессиональной мобильности.

В рамках программы «Московское долголетие» использование методов и средств виртуальной и дополненной реальности придает совершенно новую окраску самой программе за счёт новых форм общения и приобретения новых умений и навыков, начиная от приготовления блюд до новых форм межличностного общения. В основе симуляционных методов лежит система моделирования и симуляции, компьютерные программы

моделей, специальные методики для эффективного образовательного процесса.

Программа «VR-симулятор технологического процесса производства хлебобулочных изделий и управления автоматизированной технологической линией» прошла апробацию, внедрена в реальное производство и используется для обучения работников рабочих специальностей для формирования профессиональных компетенций и минимизации риска возникновения нештатных ситуаций, обусловленных ошибками работы обслуживающего персонала. Особенности программы: возможность овладения обучаемым (работником) практическими навыками работы на реальном оборудовании. Программа может работать не только в игровом (симуляционно-производственном) режиме, но и в контрольно-обучающем (возможность теоретического обучения и контроля знаний). Программа имеет документационное сопровождение (инструкцию). Разработанный проект является одним из первых программных продуктов на основе VR-технологий для симуляционного обучения и повышения квалификации инженеров, технологов и операторов в пищевой и перерабатывающей промышленности.

Симуляционные методы имеют большой потенциал развития и применения в системе непрерывного инженерного образования, поскольку легко вписываются в образовательный процесс, дают высокий и устойчивый результат. Именно поэтому, начиная с 2019 года в учебные планы первого курса всех образовательных программ бакалавриата и специалитета в МГУПП введена учебная дисциплина «Индустрия 4.0». Программы цифровых двойников были апробированы при реализации проектов «Академический научно-технологический класс в Московской школе», «Инженерный класс в Московской школе», «Университетские субботы», «Московское долголетие», на профессиональных мастер-классах, во время экскурсий, просветительских лек-

ций, семинаров в период с конца 2017 года по настоящее время.

Образовательные программы дополнительного профессионального образования в системе открытого образования «Умного университета» носили проектно-ориентированный характер и реализовывались в двух вариантах:

1. В рамках открытого образовательного пространства (с использованием дистанционных технологий и электронного обучения в полном объеме), асинхронным обучением и контактом с преподавателем.

2. Гибридное обучение (с частичным использованием дистанционных технологий и наличием контактных часов с преподавателем), а также с использованием в качестве практической базы центров инновационного развития.

В обоих случаях, открытая образовательная среда вуза обеспечивает контент в открытое образовательное пространство через ЭОС e-learning, образовательные программы успешно реализуют непрерывное образование за счёт использования инновационного профильного потенциала вуза (научные исследования, материальную базу – центры инновационного развития, электронно-образовательную среду вуза).

Ключевой технологией обучения является командный инженерный проект – наиболее эффективный способ сформировать современные инженерные и надпрофессиональные компетенции. В образовательные программы вводится обязательный модуль «Проектная деятельность», который проходит сквозным образом через всю образовательную программу, начиная с первого курса.

Базовые инженерные компетенции нового формата подготовки:

1. Критическое мышление.
2. Системное мышление.
3. Постановка проблем.
4. Решение задач.
5. Рефлексия.
6. Управление жизненным циклом.

7. Моделирование.
8. Конструирование.
9. Проектирование.
10. Эффективная коммуникация.
11. Работа в команде.
12. Информационные технологии.

В соответствии с новыми задачами, форматами и методами обучения происходит обновление учебных планов, коллегиальное обсуждение программ дисциплин.

Просвещение

В Университете создано открытое образовательное пространство, которое представлено модульными образовательными программами, специализированными технологиями и средствами обучения, тестовым контролем качества знаний (e-learning), синхронным и асинхронным взаимодействием с преподавателем, в том числе в процессе обучения или контроля.

Открытое образовательное пространство дополняется образовательно-просветительской средой, которое обеспечивается не только комплексом образовательных программ соответствующей направленности, но архитектурными решениями учебного фонда «Умного университета», переформатированного для проведения специализированных мероприятий: образовательных фестивалей, бизнес-форумов, гастрофестивалей, технологических конференций (с участием известных специалистов), фуд-кортов на открытом воздухе (от рестораторов мегаполиса г. Москвы), тематических театральных постановок, занятий в школах юного хлебопека и кондитера, специализированных лабораториях и центрах.

Фактически, территориальный комплекс МГУПП в модели «Умного университета» реализуется как открытое профильно-ориентированное пространство, стимулирующее профессиональное самоопределение и развитие населения мегаполиса.

При проведении лекций, мастер-классов, экскурсий использованы не то-

лько информационно-коммуникационные технологии, но и отдельные блоки цифровых симуляционных модулей, которые имеют особый интерес со стороны школьников Москвы.

Надпрофессиональные компетенции (soft skills), наряду с прикладными инженерными компетенциями, становятся ключевым результатом программы. Внутренняя среда вуза перестраивается под самостоятельную командную работу студентов в проектах (коворкинги, проектные лаборатории, производственные мастерские). Происходит также изменение подхода к оценке результата – проверяются не только теоретические знания, но их применение в контекстах, максимально приближенных к будущей профессиональной практике. Варианты: внешняя экспертиза проектов, инженерные соревнования, экзамены в формате WorldSkills.

Сетевое взаимодействие

«Умный университет» становится интегратором сетевого взаимодействия образовательных, индустриальных, академических и бизнес-партнеров. На его базе формируется территория опережающего развития кадрового отраслевого резерва мегаполиса (инженеров). Территория опережающего развития представлена в «Умном университете» Центрами инновационного развития, которые оснащаются оборудованием и приборами индустриальными, академическими и бизнес-партнерами. Центры инновационного развития позволяют не только проводить научно-технические исследования и разработки, но и формировать практические компетенции [17].

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 августа 2013 г. № 958-г. «Об утверждении Порядка создания профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования кафедр и иных структурных подразделений, обеспечивающих практическую подготовку обучающихся, на базе иных организаций, осуществляющих дея-

тельность по профилю соответствующей образовательной программы» регламентирует практическую подготовку обучающихся по соответствующей образовательной программе, путем реализации образовательной организацией части образовательной программы соответствующего профиля, направленной на формирование, закрепление и развитие умений и компетенций, и включающей возможность проведения всех видов учебных занятий и осуществления научной деятельности на базе организациипартнера.

Принят документ «Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 годы» (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 года № 349-р), в котором определено последовательное внедрение в среднем профессиональном образовании практико-ориентированной (дуальной) модели обучения с учетом совмещения теоретической подготовки с практическим обучением на предприятии.

Распоряжением Правительства Российской Федерации от 9 июля 2014 г. № 1250-р принят «План мероприятий по обеспечению повышения производительности труда, создания и модернизации высокопроизводительных рабочих мест». Внесены изменения в налоговое законодательство Российской Федерации, направленные на мотивацию предприятий к участию в практико-ориентированной (дуальной) модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров [18].

Основные принципы инновационной инженерной магистратуры:

- проектный характер – программа строится вокруг реального инженерного проекта полного цикла с горизонтом выхода на рынок в 5-10 лет;
- основной результат программы – инженерный продукт и компетенции, полученные магистрантами в ходе его создания;
- наличие партнера (заказчика) – проект, который является ядром про-

граммы, должен иметь конкретного заказчика в лице госпокорации, инженерной компании, венчурного фонда.

Внедрение

«Умный университет» обеспечивает себя «притоком» человеческих ресурсов по всему спектру непрерывного образования «школа-вуз-профессия», включая дополнительное образование и дополнительное профессиональное образование. Для этого необходима гибкая система профориентации, ориентированная на все возрастные категории и весь спектр профильных (инженерных) уровневых программ. Образовательно-просветительский кластер должен иметь географические «точки» профессионального роста и компетенций, которые, с одной стороны, должны обеспечивать просветительские задачи, с другой – образовательные. В этой связи, идеальным является использование музеино-экспозиционных комплексов и центров инновационного развития МГУПП. Последние были созданы не только для обеспечения основной уставной деятельности вуза, но и для решения глобальных кадровых проблем мегаполисов Российской Федерации.

Центры инновационного развития МГУПП также являются структурами двойного назначения:

- территория опережающего развития;
- профориентационная и образовательная площадка для жителей мегаполиса города Москвы и регионов России.

В 2020 году МГУПП реализует проект по технологическому предпринимательству, в рамках которого будут апробироваться новые подходы к учебному инженерному проекту:

1. Должен быть реализован «полный жизненный цикл» инженерного проекта от формирования замысла до эксплуатации изделия.

2. Проект должен включать внешнюю экспертизу. То есть продукт, разрабатываемый в рамках проекта, должен

быть востребован внешним по отношению к учебному процессу заказчиком.

3. Проект должен быть открыт для участия студентов разных направлений подготовки, формирующих сборные проектные команды.

4. Должен вестись текущий рейтинг студентов с проставлением баллов по итогам каждого эпизода проекта.

5. Должны быть созданы условия для активного участия студентов на всех этапах проекта – от разработки идеи до представления конечного продукта на внешнюю экспертизу.

Заключение

Новизна данной работы заключается в том, что определены подходы в решении задачи кадрового обеспечения мегаполиса путем создания интегрирующего образовательно-просветительского кластера мегаполиса «Умный университет», использующего инновационный профильный потенциал вуза (инженерный) в части обеспечения непрерывного образования жителей различных возрастных групп и образовательных уровней.

Найдены пути решения проблемы профессиональной ориентации, самоопределения, профильного профессионального образования (обучения, переобучения) жителей больших городов (различных возрастных групп и образовательных уровней), прежде всего школьников и студентов колледжей, за счёт создания в университете интегрирующего образовательно-просветительского кластера мегаполиса с применением разработанной в МГУПП технологии – «Умный университет».

Результаты апробации и внедрения образовательных программ и интегрирующего образовательно-просветительского кластера мегаполиса «Умный университет» являются практическим руководством для профильных вузов в части обеспечения непрерывного образования жителей мегаполиса (профессиональной ориентации, самоопределения, профиль-

ного профессионального образования (обучения, переобучения) различных возрастных групп и образовательных уровней).

Выводы

При решении кадровых проблем крупного мегаполиса в части профессиональной ориентации молодого и взрослого населения, профессионального образования и переобучения государственные и иные структуры должны опираться на инновационные профильные вузы.

Сформировано открытое образовательное пространство в системе «Умного университета», собирающего и воспроизводящего конкурентоспособный кадровый потенциал мегаполиса (способного внедрять инновации в производство любой сферы и решать проблемы города и качества жизни его населения) в сетевом взаимодействии с академическими и бизнес-партнерами.

Решены проблемы профессиональной ориентации, самоопределения, профильного профессионального образова-

ния (обучения, переобучения) жителей больших городов (различных возрастных групп и образовательных уровней) за счёт создания в вузе интегрирующего образовательно-просветительского кластера мегаполиса «Умный университет».

Результаты апробации и внедрения образовательных программ и интегрирующего образовательно-просветительского кластера мегаполиса «Умного университета» являются практическим руководством для профильных вузов в части обеспечения непрерывного образования жителей мегаполиса. Реализована технология VR-симуляторов технологических процессов различных производств и управления автоматизированными технологическими линиями.

Программы прошли апробацию, внедрены в реальное производство, используются для обучения работников рабочих специальностей, профориентации жителей мегаполиса, в том числе школьников. Проведены отдельные мастер-классы для детей и взрослых.

Список литературы

1. Управление в высшей школе: опыт, тенденции, перспективы: Аналитический доклад / В.М. Филиппов, Б.Л. Агранович, Д.Г. Арсеньев, И.В. Аржанова, В.Н. Васильев, А.С. Востриков, А.О. Грудзинский, В.М. Жураковский, Н.Н. Карнаухов, А.К. Клюев, Т.Л. Клячко, Е.А. Князев, А.В. Кобзев, В.М. Кутузов, Г.В. Майер, Ю.П. Похолков, Д.В. Пузанков, Е.Н. Соболева, Ю.М. Соломенцев, Р.Г. Стронгин [и др.]; руководитель авторского коллектива В. М. Филиппов // Сер. Актуальные вопросы развития образования. М., 2005.
2. Роль опорных университетов в регионе: модели трансформации / М. Ю. Барышникова, Е. В. Вашурина, Э. А. Шарыкина, Ю. Н. Сергеев, И. И. Чиннова // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 8-43.
3. Сапрыкин Д.Л. Инженерное образование в России: история, концепция, перспективы // Высшее образование в России. 2012. № 1. С. 125-137.
4. Современное инженерное образование / А. И. Боровков, С. Ф. Бурдаков, О. И. Клявин, М. П. Мельникова, В. А. Пальцов, Е. Н. Силина. [и др.]. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. 80 с.
5. Бабикова А.В., Федотова А.Ю., Шевченко И.К. Проблемы и перспективы развития инженерного образования в инновационной экономике // Инновационные методы обучения в техническом вузе / Н. И. Наумкин; под ред. П. В. Сенина, Л. В. Масленниковой, Э. В. Майкова. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2007. 122 с.
6. Жураковский В.М. Инженерное образование как ресурс инновационного развития экономики // Известия Российской академии образования. 2014. № 2 (30). С. 5-13.

7. Проектирование образовательной среды формирования современного инженера / под ред. Л.Н. Банниковой, Ю.Р. Вишневского. Екатеринбург: УрФУ, 2013. 220 с.
8. Подготовка инженера в реально-виртуальной среде опережающего обучения (Training of engineers in a real-virtual environment of advanced education) / Г. С. Дьяконов, В. М. Жураковский, В. Г. Иванов, В. В. Кондратьев, А. М. Кузнецов, Н. К. Нуриев; под ред. С. Г. Дьяконова. Казань: Изд. Казан. гос. технол. ун-та, 2009. 498 с.
9. Похолков Ю.П., Чучалин А.И., Боев О.В. Гарантии качества подготовки инженеров: аккредитация образовательных программ и сертификация специалистов // Вопросы образования. 2004. № 4. С. 125-141.
10. Жураковский В.М., Похолков Ю.П., Агранович Б.Л. Основные принципы национальной доктрины инженерного образования России // Проблемы и практика инженерного образования. Высшее техническое образование: качество и интернационализация: труды IV Международной научно-практической конференции. Томск, 2000. С. 19.
11. Государственная и региональная политика в области инженерного образования // Аналитический вестник Государственной думы РФ. М., 2011. Вып. № 9.
12. Parkhurst, Helen. Education On The Dalton Plan . New York: E. P. Dutton & Company, 1922. Р. 15–16.
13. Лешуков О. В., Фрумин И. Д. Флагманские вузы: от советского опыта к поиску новой модели // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 4. С. 22–29.
14. Жураковский В.М., Воров А.Б. Инженерные вузы: результативность государственной поддержки и кадровое обеспечение новой индустриализации // Primo Aspectu. 2016. № 1 (25). С. 57-64.
15. Лешуков О. В., Лисюткин М. А. Тенденции развития системы высшего образования в Москве // Высшее образование сегодня. 2013. № 10. С. 6.
16. Balyknin M.G. Labutina N.V., Tsyanova T.B. Model of training in the dual training for the food and processing industry // INTED2019 13th International Technology, Education and Development Conference Conference proceedings. 2019. P. 9493-9500.
17. Есаулова К.С. Интернет-коммуникации и бизнес // Тенденции развития науки и образования. 2017. № 26-2. С. 39-40.
18. Дудырев Ф. Ф., Романова О. А., Шабалин А. И. Дуальное обучение в российских регионах: модели, лучшие практики, возможности распространения // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 117-138.

References

1. Filippov V.M. eds. Upravlenie v visshey shkole: opit, tendentsii, perspektivi. Analiticheskii doklad: Aktualnie voprosi razvitiya obrazovaniya [Management in higher education: experience, trends, prospects. Analytical report: Actual issues of education development]. Moscow, 2005 (In Russ.).
2. Baryshnikova M., Vasyrina E., Sharykina E., Sergeev U., Chinnova I. Rol opornih universitetov v regione: modeli transformatsii [The Role of Flagship Universities in a Region: Transformation Models]. *Voprosi Obrazovaniya*, 2017, no. 1, pp. 8–43 (In Russ.).
3. Saprikin D.L. Inzhenernoe obrazovanie v Rossii: istoriya, kontseptsiya, perspektivi [Engineering education in Russia: history, concept, prospects]. *Visshee obrazovanie v Rossii*, 2012, no. 1, pp. 125–137 (In Russ.).
4. Borovkov A.I. eds. Sovremennoe inzhenernoe obrazovanie [Modern engineering education]. St. Petersburg, 2012. 80 p. (In Russ.).

5. Babikova A.V., Fedotova A.Yu., Shaevchenko I.K. Problemi i perspektivi razvitiya inzhernogo obrazovaniya v innovatsionoy ekonomike. [Problems and prospects for the development of engineering education in an innovative economy]. Saransk, 2007, p. 122 (In Russ.).
6. Zhurakovski V.M. Inzhenernoe obrazovanie kak resurs innovatsionnogo razvitiya ekonomiki [Engineering education as a resource for innovative development of the economy] *Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya = Proceedings of the Russian Academy of Education*, 2014, no. 2(30), pp. 5–13 (In Russ.).
7. Bannikova L.N., Vishnevskiy Yu.R. *Proektirovanie obrazovatelnoy sredi formirovaniya sovremennoy inzhenera* [Designing the educational environment for the formation of a modern engineer]. Yekaterinburg, 2013, p. 220 (In Russ.).
8. Dyakonov G.S. eds. *Podgotovka inzhenera v realno-virtualnoy srede operezhayushego obucheniya* [Training of engineers in a realvirtual environment of advanced education]. Kazan, Kazan. gos. technol. un-ta Publ., 2009. 498 p. (In Russ.).
9. Poholkov Yu.P., Chuchalin A.I., Boev O.V. Garantii kachestva podgotovki inzhenerov: akkreditatsiya obrazovatelnih program i sertifikatsiya spetsialistov [Quality assurance for the training of engineers: accreditation of educational programs and certification of specialists]. *Voprosi obrazovaniya*, 2004, no. 4, pp. 125–141 (In Russ.).
10. Zhurakovskiy V.M., Poholkov Yu.P., Agranovich B.L. Osnovnie principi natsionalnoy doktrini inzhernogo obrazovaniya Rossii. *Trudi IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Problemi i praktika inzhernogo obrazovaniya. Visshee tekhnicheskoe obrazovanie: kachestvo i internatsionalizatsiya"* [Proc. 14th Int. Sci.-Prac. Conf. "Problems and practice of engineering education. Higher technical education: quality and internationalization"]. Tomsk, 2000, p. 19 (In Russ.).
11. Gosudarstvennaya i regional'naya politika v oblasti inzhernogo obrazovaniya [State and regional policy in the field of engineering education]. *Analiticheskij vestnik Gosudarstvennoj dumy RF = Analytical Bulletin of the State Duma of the Russian Federation*. Moscow, 2011, no. 9 (In Russ.).
12. Parkhurst, Helen. Education on The Dalton Plan. New York: E. P. Dutton & Company , 1922. Pp. 15–16.
13. Leshukov O.V., Frumin I.D. Flagmanskie vuzi: ot sovetskogo opita k poisku novoy modeli [Flagship universities: from Soviet experience to the search for a new model]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2017, vol. 21, no. 4, pp. 22–29 (In Russ.).
14. Zhurakovskiy V.M., Vorov A.B. Inzhenernie vuzi: rezul'tativnost gosudarstvennoy podderzhki i kadrovoe obespechenie novoy industralizatsii [Engineering universities: the effectiveness of state support and staffing for new industrialization]. *Primo Aspectu*, 2016, no. 1 (25), pp. 57–64 (In Russ.).
15. Leshukov O.V., Lisutkin M.A. Tendentsii razvitiya sistemi visshego obrazovaniya v Moscwe. [Trends in the development of higher education in Moscow]. *Visshee obrazovanie segodnya*, 2013, no. 10, p. 6 (In Russ.).
16. Balyknin M.G. Labutina N.V., Tsyganova T.B. Model of training in the dual training for the food and processing industry. V sbornike: INTED2019 13th International Technology, Education and Development Conference Conference proceedings, 2019, pp. 9493–9500.
17. Esaulova K.S. Internet-communicatsii i bisnes [Internet communications and business]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya = Trends in the development of science and education*, 2017, no. 26-2, pp. 39–40 (In Russ.).
18. Dudirev F.F., Romanova O.A., Shabalin A.I. Dualnoe obuchenie v rossijskikh regionah: modeli, luchshie praktiki, vozmozhnosti rasprostraneniya [Dual Learning in Russian Regions: Models, Best Practices, Distribution Opportunities]. *Voprosi obrazovaniya*, 2018, no. 2, pp. 117–138 (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the Authors

Балыхин Михаил Григорьевич, кандидат экономических наук, доктор экономических наук, ректор, Московский государственный университет пищевых производств, Москва, Российская Федерация
e-mail: mgupp@mgupp.ru
ORCID: 0000-0002-7582-400X
Researcher ID: U-9941-2017

Есаулова Кира Сергеевна, кандидат психологических наук, Phd, проректор по международной деятельности и дополнительному профессиональному образованию, Московский государственный университет пищевых производств, Москва, Российская Федерация
e-mail: esaulovaks@mgupp.ru
ORCID: 0000-0002-1031-9921
Researcher ID: AAB-3024-2020

Шарыкина Эльза Анатольевна, кандидат экономических наук, доцент, Московский государственный университет пищевых производств, Москва, Российская Федерация
e-mail: elzagrishkova@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1082-7821
Researcher ID: P-9079-2015

Mikhail Balykhin, Candidate of Sciences in Economics, Doctor of Sciences in Economics, Rector, Moscow State University of Food Production, Moscow, Russian Federation
e-mail: mgupp@mgupp.ru
ORCID: 0000-0002-7582-400X
Researcher ID: U-9941-2017

Kira Esaulova, Candidate of Sciences in Psychology, Phd, Vice-Rector for International Co-operation and Additional Professional Education, Moscow State University of Food Production, Moscow, Russian Federation
e-mail: esaulovaks@mgupp.ru
ORCID: 0000-0002-1031-9921
Researcher ID: AAB-3024-2020

Elza Sharykina, Candidate of Sciences in Economics, associate professor, Moscow State University of Food Production, Moscow, Russian Federation
e-mail: elzagrishkova@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1082-7821
Researcher ID: P-9079-2015

Оригинальная статья/Original article

УДК 372.881.161.1

Научная статья как средство формирования профессиональной грамотности студента-иностраница**Н.Ю. Арзамасцева¹** 

¹Курский государственный университет
ул. Радищева 33, Курск 305000, Российская Федерация

 e-mail: n_arz@mail.ru

Резюме

Рассматривается вопрос о проблеме формирования профессиональной грамотности у студентов-иностраницев посредством работы над текстами научного стиля речи (уровень владения языком – не ниже А2). Цель данной статьи состоит в описании основных трудностей, возникающих у студентов-иностраницев при работе с научной статьей по специальности и рассмотрении ряда показательных коррекционных упражнений, направленных на формирование навыков работы с научными текстами у иностранных обучающихся. Автор статьи останавливается на вопросе важности владения иностранными студентами определенными профессиональными компетенциями как основополагающими для практической реализации знаний и умений: информационной, научно-исследовательской, авторской, научно-поисковой и другими. Особое внимание уделяется проблеме анализа ошибок, допущенных иностранными обучающимися в процессе работы над написанием научных статей. В исследовании рассмотрены 20 текстов научных статей, написанных студентами-иностраницами из стран дальнего зарубежья, обучающимися на 3 курсе различных факультетов Курского государственного университета. Представлен количественный и качественный анализ ошибок обучающихся. На основе проанализированного материала автор делает вывод о том, что центром научного текста является его стилистическое и лексическое оформление, выстроенное с учетом грамматических навыков и четких представлений о композиционном и техническом наполнении статьи. Кроме того, делается вывод о необходимости тщательно выверенной работы по подготовке студентов к анализу и написанию текстов научных статей. Автор демонстрирует алгоритм работы с иностранными обучающимися над пониманием и написанием текстов научного стиля речи. Приводятся некоторые показательные задания из разработанного автором коррекционного курса.

Ключевые слова: русский как иностранный; иностранные обучающиеся; научный стиль речи; научная статья; профессиональная грамотность; профессионально ориентированный русский язык.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Арзамасцева Н.Ю. Научная статья как средство формирования профессиональной грамотности студента-иностраница // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 4. С. 97–108.

Статья поступила в редакцию 16.10.2020

Статья подписана в печать 22.11.2020

Статья опубликована 14.12.2020

Scientific Article as a Means of Forming Professional Literacy of a Foreign Student

Natalya Yu. Arzamastseva¹✉

Kursk State University
33 Raditscheva str., Kursk 305000, Russian Federation

✉ e-mail: n_arz@mail.ru

Abstract

The issue of the professional literacy formation through work on texts of a scientific style of speech (the level of language proficiency is not lower than A2) among foreign students is considered. The purpose of this article is to describe the main difficulties encountered by foreign students while working at a scientific article in their specialty and to consider a number of indicative corrective exercises aimed at developing skills in working at scientific texts in foreign students. The author of the article dwells on the issue of the importance of foreign students' possession of certain professional competencies as fundamental for the practical implementation of knowledge and skills: information, research, authoring, scientific research and others. Particular attention is paid to the problem of analyzing of mistakes made by foreign students in the process of writing scientific articles. Based on the analyzed material the study examines 20 texts of scientific articles written by foreign students from not neighboring countries abroad studying in the 3rd year of various faculties of Kursk State University. A quantitative and qualitative analysis of students' mistakes is presented. Based on the analyzed material, the author concludes that the center of a scientific text is its stylistic and lexical design, built taking into account grammatical skills and clear ideas about the compositional and technical content of the article. Besides a conclusion is drawn on the need for carefully done work on preparing student for analysis and writing texts of scientific papers. The author demonstrates an algorithm for working with foreign students to understand and write texts of a scientific style of speech. Some representative tasks from the correctional course developed by the author are given.

Keywords: Russian as a foreign language; foreign students; scientific style of speech; scientific paper; professional literacy; professionally oriented Russian language.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Arzamastseva N.Yu. Scientific Article as a Means of Forming Professional Literacy of a Foreign Student // Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2020, 10(4): 97–108 (In Russ.).

Received 16.10.2020

Accepted 22.11.2020

Published 14.12.2020

Введение

Современные Федеральные государственные образовательные стандарты предъявляют высокие требования к студентам высших учебных заведений, обучающимся по направлениям подготовки бакалавриата, специалитета, магистратуры. Выпускник вуза должен быть профессионально грамотным. Вслед за многими современными исследователями

[3; 5; 8] мы рассматриваем профессиональную грамотность как когнитивный компонент профессиональной компетентности, т.е. не только как степень владения определенным набором знаний в какой-либо области, но и как умение применять полученные знания на практике. Именно практическая реализация знаний и умений является основополагаю-

щей для современного высшего профессионального образования.

Владение профессиональными компетенциями, в том числе информационной [6, с. 113], и умение решать профессиональные задачи на практике являются показателями профессиональной грамотности и гарантиями качественной подготовки выпускника вуза. Студент вуза должен уметь решать многочисленные профессиональные задачи в зависимости от вида профессиональной деятельности. К числу таких задач относятся научно-исследовательская, авторская, научно-поисковая, научно-методическая деятельность. Выпускник высшего учебного заведения должен обладать целым рядом профессиональных компетенций, среди которых, например, способность к проведению научно-исследовательской работы и грамотному оформлению результатов собственного исследования [11]. Указанные выше профессиональные задачи и компетенции позволяют сделать вывод о важности научной деятельности в профессиональном становлении специалиста. В рамках учебного процесса студенты вузов неоднократно выполняют различные виды научно-исследовательских работ: реферат, курсовая работа, научный отчет, дипломная (квалификационная) работа, доклад, тезисы доклада, магистерская работа, проект, научная статья. На современном этапе развития высшего образования студенческая жизнь приняла более активный, прогрессивный характер, выражаемый в участии во всероссийских и международных форумах, конференциях, симпозиумах, фестивалях науки. Особенное значение это приобрело со сменой формата обучения с очного на дистанционный. Статус мероприятия имеет вес, во многом измеряемый количеством иностранных участников. Согласно Государственной программе Российской Фе-

дерации «Развитие образования» к 2020 году количество иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, должно было повыситься до 20 % (для сравнения: 2011 г. – 5 %). Кроме того, в документе академические мобильности отражены в разделе «Приоритеты государственной политики» (показатели 1.4, 1.9), что еще раз подтверждает важность участия иностранных студентов в образовательной деятельности Российской Федерации [10].

Иностранные студенты стали «клиром» университета, критерием престижа и качества образования. Как равноправные участники образовательного процесса студенты-иностранные по уровню профессиональной подготовки должны соответствовать требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. Особенно остро данный вопрос встает, когда речь идет о научно-исследовательской деятельности. Определенные языковые и культурные трудности в ряде случаев препятствуют реализации полноценной научной деятельности иностранцев. Цель данной статьи – описать основные трудности, возникающие у студентов-иностранных при работе с научной статьей по специальности, и рассмотреть коррекционные упражнения, направленные на формирование навыков работы с научными текстами.

Научная статья является эффективным средством формирования профессиональной грамотности студента. Научные тексты позволяют реализовать образовательную, познавательную, развивающую, воспитательную, конструктивную, гностическую, коммуникативную, экспериментально-исследовательскую и др. функции процесса обучения. Работа с научными текстами по специальности на занятиях по РКИ способствует реализации ряда задач:

- развитие языковых и речевых навыков;
- выработка навыков рефериования, конспектирования, аннотирования;
- «вхождение», «погружение» в языковую среду профессии; освоение «культуры профессионально-деловой коммуникации» [9, с. 140];
- повышение мотивации к обучению.

Формирование у студентов-иностранных навыков работы над научными текстами – часть большой деятельности, позволяющей реализовать доминантный на сегодняшний день принцип обучения – принцип профессиональной направленности. «Погружение» студентов-иностранных в сферу научной, профессионально ориентированной среды невозможно без учета психолингвистической и когнитивной специфики восприятия текстов научного стиля. Преподаватель русского как иностранного (далее – РКИ) в процессе образовательной деятельности должен принимать во внимание особенности природы научного текста, «его жизненный цикл» (термин [7]), особенно заключительного звена – ТЕКСТ-ПОНИМАНИЕ/ТЕКСТ-СМЫСЛ [7]. Восприятие текста научного стиля представляет собой многоэтапный процесс, который непременно должен привести к пониманию. Преподаватель как медиатор языковых особенностей научного текста и специфики его функционирования в процессе образовательной деятельности должен вести студентов к всецелому пониманию теста, учитывая следующие уровни понимания:

- 1) фрагментарный (узнавать, дифференцировать языковые единицы и их семантические характеристики);
- 2) глобальный (уметь выделять тему, идею);

3) детальный (отделять главную и второстепенную информацию);

4) уровень критического понимания (понять цель, задачи, актуальность, новизну, ценность текста, определить позицию автора, «прочитать» подтекст).

Результаты и обсуждение

Собственный опыт обучения студентов-иностранных работе с текстами научного стиля позволил провести анализ распространенных ошибок, допущенных студентами при написании научных статей по специальности.

Основные проблемы при написании студентами-иностранными научной статьи по специальности.

Для наглядности обсуждаемой проблемы приведем примеры наиболее распространенных ошибок из текстов научных статей студентов-иностранных.

1. Незнание узкоспециальных понятий, терминов, невладение понятийным аппаратом по изучаемой специальности.

2. Неумение выражать собственные идеи в научном стиле (при написании научной статьи по специальности) и научно-информационном стиле (при написании аннотации), выражющееся в нарушении стилистических норм – сниженный, разговорный или наоборот взвешенный, поэтический стиль); неоправданные повторы;

Потому что в Замбии чуть-чуть меньше программистов, чем в России.

Программист будет нести общие обязанности, выполняя свои обязанности программиста.

Технологии могут не лучше всего подходить к ситуации и требованиям.

Клиенты дают им работу, которая для них не подходит.

Программы... работают так, как они должны.

Работа действительно приятна и есть качественная оплата.

Журналист вечно узнает что-то новое.

3. Лексические ошибки (в образовании и употреблении отглагольных существительных, абстрактных существительных, не имеющих форм множественного числа; нарушение лексической сочетаемости;

Значительную роль имеет объем кредитов, предоставляемых экспортёрам и импортерам государства.

Знания по вопросам строительства, сбыта каналов сбыта...

Программист будет нести общие обязанности...

Другая общая ответственность, которую программист должен выполнять в своей повседневной работе...

Реализовать требования клиента...

Получение хороших требований от клиента...

Чтобы делать карьеру в этой области, нужно иметь хорошее понимание математики.

4. Некорректное использование речевых клише, вводных слов, вводных предложений;

Если говорить вкратце, то так называемая индустрия туризма представляет собой промышленную связь...

Первый – это..., второй – это..., третий – это... (вместо во-первых, во-вторых, в-третьих).

5. Отражение эмоционального отношения к теме сообщения, личного мнения (Я-позиционные выражения); нарушение морфологических норм написания текстов научного стиля (я-позиция от 3 лица множественного числа, безличные синтаксические конструкции); некорректное использование фразеологических единиц;

На мой взгляд, одним из способов снижения финансовых рисков, связанных

с убытками в результате ведения инвестиционной деятельности, является процесс диверсификации инвестиционного портфеля.

В этой статье я рассмотрела, что такое диверсификация инвестиционного портфеля и как оптимизировать финансовые риски и увеличить прибыль с его помощью.

... по мне так один правильный вопрос стоит дороже...

Журналистика в моем понимании должна не только информировать людей...

Хочу также отметить, что диверсификация рисков является довольно специфической и сложной областью инвестиционной науки, требующей высокого уровня знаний и специальной подготовки специалистов.

... но я считаю не правильным, когда в словах нет ничего значимого и искреннего...

Я заметила, что проблемы разного рода решаются быстрее...

Это я поняла, еще будучи на первом курсе...

... ради профессиональных интересов наступать на горло собственному мнению...

6. Ошибки в употреблении форм родительного падежа (40%).

7. Неграмотное и неактивное использование высокинформативных оборотов (причастных, деепричастных оборотов).

8. Ошибки в использовании производных предлогов и наречий; Впредь, когда нет прибыли от этой отрасли, экономика имеет тенденцию колебаться. (Вместо по причине того, что ..., в том случае, когда ...).

В связи с ростом числа университетов... (вместо по мере роста числа университетов).

9. Синтаксические ошибки (в сложноподчиненных определительных, изъяснительных предложениях, а также в предложениях условия, причины, следствия, цели; в пассивных конструкциях; в использовании вводных слов и предложений); перегруженные, сложные для восприятия предложения:

В условиях быстро развивающейся финансовой деятельности и рыночных условий современной экономики проблема анализа и оценки рисков на этапе формирования инвестиционного портфеля приобретает все большую актуальность как важная часть теории и практики управления.

10. Ошибки в словообразовании и употреблении аббревиатур.

11. Ошибки технического характера (неумение грамотно применять таблицы, схемы, диаграммы, рисунки, таблицы; делать сноски, ссылки; оформлять библиографический список).

12. Нарушение композиционных норм статьи научного характера.

С целью определения наиболее «слабых мест», требующих особого внимания при дальнейшей коррекционной работе, был произведен качественный и количественный анализ допущенных ошибок. В исследовании рассмотрены 20 текстов научных статей, написанных студентами-иностранцами из стран дальнего зарубежья, обучающимися на 3 курсе различных факультетов Курского государственного университета. Полученные данные отражены в табл. 1.

Таблица 1. Количественный анализ ошибок

Table 1. Quantitative mistake analysis

№ п/п / No	Ошибки / mistakes	Количество в % / Quantity in %
1.	Лексические	76%
2.	Грамматические	22%
3.	Стилистические	84%
4.	Композиционные	34%
5.	Технические	66%

Из приведенной выше таблицы видно, что наибольшие трудности при работе с научной статьей у иностранных студентов 3 курса вызывают стилистические и лексические особенности текстов научного характера. Было зарегистрировано сравнительно небольшое количество ошибок грамматического характера, что может быть объяснено достаточно хорошей сформированностью грамматических навыков у студентов к 3 курсу обу-

чения. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что центром, «сердцем» научного текста является его стилистическое и лексическое оформление, выстроенное с учетом грамматических навыков и четких представлений о композиционном и техническом наполнении статьи.

Схематично данное заключение может быть представлено следующим образом (рис. 1).

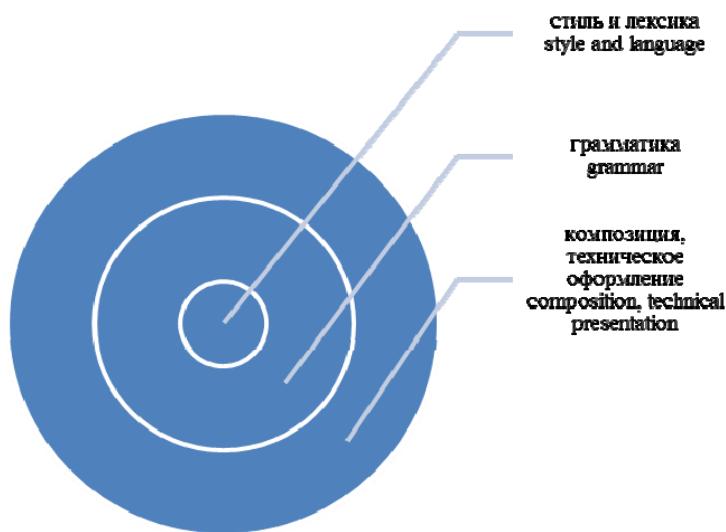


Рис. 1. Составляющие научного текста

Fig. 1. Components of a scientific text

Так, приведенные выше факты позволяют сделать вывод о необходимости тщательно выверенной, целенаправленной работы по подготовке студентов-иностранцев к работе над текстами научного стиля. Первоначально следует разработать алгоритм работы. Приведем основные этапы работы над научной статьей.

1. Выбор темы исследования.

В данном случае выбор тематики ограничивался единственным требованием – статья должна быть по изучаемой специальности. Студенты самостоятельно выбирали тему исследования. На наш взгляд, проблеме выбора темы научной статьи стоит уделить отдельное внимание. Необходимо учесть два момента: во-первых, исследовательские желания студента, во-вторых, помочь преподавателя в формулировании названия темы. В подборке емкого и стилистически выдержанного названия во многом состоит залог успеха работы. Студенты на данном этапе обучения и владения русским языком, как правило, не способны адекватно сформулировать заголовок статьи.

2. Составление плана статьи.

После выбора темы статьи, на следующем этапе необходимо тщательно продумать план работы, определить основные моменты, которые следует осветить в статье, разработать четкую, пошаговую инструкцию процесса написания. Данный этап способен значительно облегчить, систематизировать, конкретизировать ход дальнейшей работы. Безусловно, это представляет особенную важность, когда мы говорим о работе со студентами-иностранцами.

3. Изучение материала по данной проблематике.

Задачи следующего этапа – внимательно изучить материал по рассматриваемой проблематике (отбор производится преподавателем и самостоятельно), произвести устный анализ похожих работ других авторов. Цель данного этапа – понять, «почувствовать» стиль, язык, особенности работ данного жанра, его специфику.

4. Осмысливание структуры научной статьи.

На следующей ступени необходимо направить студентов на понимание, правильное восприятие структурных, композиционных особенностей научной статьи.

Студент должен четко представлять примерную структуру научной статьи. Представим схематично основные неотъемлемые части научной статьи (рис. 2).

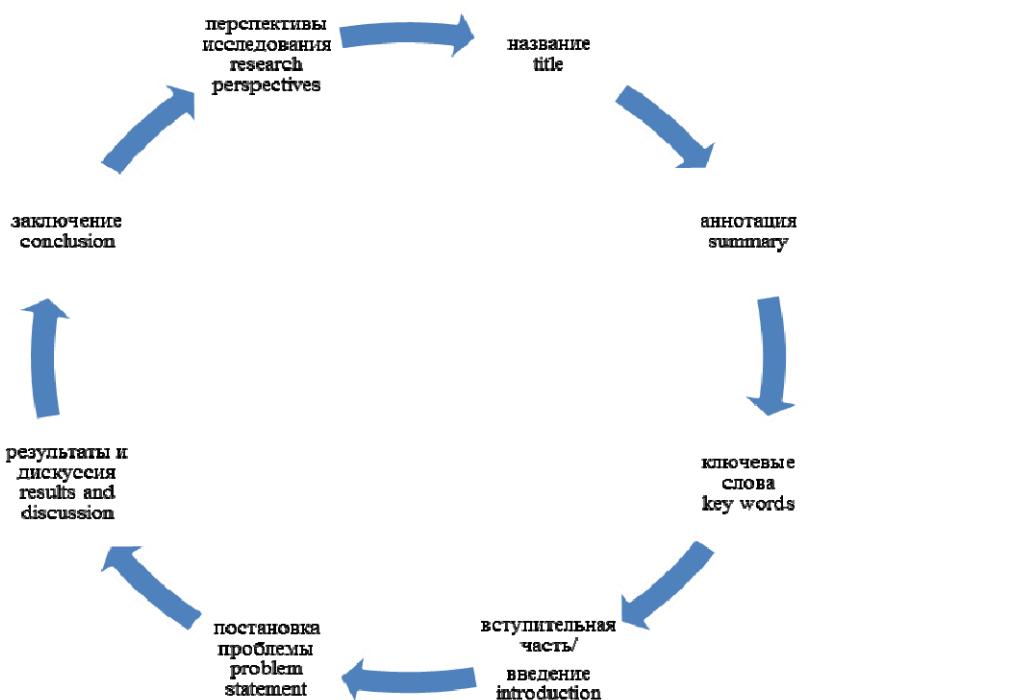


Рис. 2. Композиция научной статьи

Fig. 2. Composition of a scientific paper

5. Понимание языковых особенностей текстов научной специфики.

Задача следующего этапа – проанализировать, внимательно изучить, понять языковые особенности научной статьи: лексические, грамматические, стилистические.

6. Далее необходимо тренировать полученные навыки, применять полученные знания на практике. Как и в любом другом виде деятельности, в данном случае работает правило: чем чаще практикуешь, тем лучше результат.

Для достижения успешных результатов при работе с текстами научного характера нами разработан курс, содержащий упражнения на отработку навыков чтения, анализа, написания научных текстов. Далее приведем ряд разнохарактерных упражнений из данного курса. Считаем важным отметить, что в случае необходимости иностранные обучающи-

еся должны уметь пользоваться нужными для работы словарями. Поэтому задача преподавателя РКИ в ходе работы над курсом состоит в том, чтобы предоставить необходимую информацию по данному вопросу.

Упражнение 1. Перепишите сложные слова. Расставьте ударение. Посмотрите значение каждого слова в словаре. Составьте распространенные предложения с данными словами.

Приоритет, обеспечивать, аналог, валовой, генезис, договор, инженерия, каталог, маркировать, намерение, обеспечение, оптовый, развитая промышленность, развитая деятельность, развитая (раскрученная), рефлексия, сосредоточение, уведомить, углубить, феномен.

Упражнение 2. Расшифруйте аббревиатуры и усечения.

КГУ, РФ, ФГБОУ ВО, СМИ, СССР, и т. д., г., в., т.о., т.е., т.к., напр., табл., см.

Упражнение 3. Замените предложения, используя конструкции с причастным или деепричастным оборотами.

1. Это одна из немногих профессий, которая требует от человека не только интеллектуальных способностей, но и простой человечности во многих ситуациях.

2. В век новых технологий и социальных сетей люди забывают про грамотность, добывают новую информацию с целью ее дальнейшего распространения.

3. Многие считают, что журналистом является тот человек, который способен безостановочно говорить.

4. Каждая вторая новость сообщает сегодня о плохих или страшных событиях, приводит к распространению психических заболеваний и расстройств.

5. К концу XX века появились интернет-издания, которые сейчас либо дополняют уже существующие печатные издания, радио и телевизионные каналы, либо составляют им конкуренцию.

Упражнение 4. Замените данные выражения синонимами так, чтобы сохранился научный стиль.

Представлять собой; магистральный способ; необходимо отметить; на наш взгляд; приглашаются к участию; отвечать требованиям; познакомить с результатами исследования; сформулированные цели и задачи.

Упражнение 5. Напишите данные предложения в научном стиле. Используйте слова в скобках.

1. Технический прогресс помог появиться новым технологиям производства. (способствовал/ благодаря)

2. В журналистике используют разные технологии и делят ее на следующие виды: газетно-журнальная журналистика; фотожурналистика; радиожурналистика; тележурналистика; интернет-журналистика; MS-журналистика. (в зависимости; подразделяют)

3. Преподносимая журналистом информация должна иметь потребительские свойства и быть доброкачественной, объективной и полезной для общества (обладать; не только, но и).

Упражнение 6. Прочитайте текст и определите его стиль. Приведите соответствующие доказательства.

Антропологическая направленность современной лингвистики предопределила появление так называемого аксиологического подхода к языку, при котором язык рассматривается как зеркало системы ценностей социума и важнейший источник информации о ней. Более того, осознание важности изучения связи между языковой картиной мира и ценностными ориентирами этноса привело к созданию нового направления лингвистики, которое получило название «аксиологическая лингвистика».

При этом представляет интерес не только изучение языка как «зеркала» аксиологической системы, но и анализ того, каким образом ценностные ориентиры влияют на функционирование лексической единицы, формируют ее содержание в языковом сознании индивида. Так, по утверждению В.И. Карасика, в структуре языковой личности особое место принадлежит ценностям – наиболее фундаментальным характеристикам культуры, высшим ориентирам поведения [4] (из [1, с. 75-77]).

Упражнение 7. Придай тексту более научный характер. Используй слова-подсказки, приведенные в скобках.

Жизнь *всех городов* (каждого городского пространства) неизбежно *меняется* (подвержена изменениям). Особенно *чувствуются* (ощущимы) перемены перед выборами руководителя региона. *Обычно* (Как правило), это реформы в *политической, экономической, социальной, культурной, языковой и многих других сферах* жизни людей (на всех уровнях политической, экономической, социальной, культурной, языковой и многих других сфе-

рах жизнедеятельности общества). *Не исключение* (Не является исключением) и административный центр Курской области – город Курск. Перед выборами в органы государственной власти и в органы местного самоуправления, которые должны состояться (назначенными на 8 сентября 2019 года), город зажил новой жизнью, ощутил ветер перемен. *История развития нашей страны говорит* (Если обратиться к истории развития нашей страны, то станет понятно), что во все времена Россия ждала доброго царя, который решил бы все накопившиеся проблемы. И сейчас хорошей жизни ждет соловьиный край и его жители куряне (из [2, с. 156-158]).

Выводы

Проведенный анализ научных работ студентов, выполнение упражнений на формирование навыков грамотной работы с текстами научного характера позволяют сделать ряд важных выводов. Во-первых, научная статья – это эффективный способ грамотного оформления зна-

ний и укрепления навыков, относящихся к профессиональной сфере деятельности.

Во-вторых, работа над научной статьей способствует многстороннему развитию личности: развивает мышление, мотивацию, профессиональный интерес. В-третьих, постоянная тренировка в написании текстов научного характера способствует постижению студентом логики композиционной и языковой организации научного текста, необходимому для дальнейшего благополучного профессионального становления личности.

Бедная эмоциональная составляющая текстов научного характера и отсутствие соотнесенности с ситуацией затрудняют анализ схемы их восприятия и безошибочное практическое владение навыками понимания, анализа и написания. Следовательно, с целью формирования профессиональной грамотности иностранных обучающихся необходимо основательно подходить к работе над научной статьей, соблюдать основные этапы, отрабатывать полученные навыки на разнонаправленных упражнениях.

Список литературы

1. Арзамасцева Н.Ю., Бороздина И.С. Влияние общекультурных и личностных ценностных ориентиров на функционирование фразеологических единиц в индивидуальном лексиконе // Жизнь языка в культуре и социуме – 4: материалы международной научной конференции. М., 2014. С. 75-77.
2. Арзамасцева Н.Ю., Чиркова В.М. Приоритетные направления развития Курского региона (языковое исследование на материале креолизованных текстов) // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 1(30). С. 156-158.
3. Казакова А.Ф. Профессиональная грамотность специалиста экономической сферы как когнитивный компонент профессиональной компетентности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. С. 40-43.
4. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке. 2002. URL: <http://philologos.narod.ru/ling/karasik.htm> (дата обращения: 10.10.2020)
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: МарТ; Ростов-на-Дону. 2005. 448 с.
6. Николаева О.С. Формирование этимологической компетенции как комплексный феномен, основанный на интеграции различных областей знания // Известия Юго-

Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2015. № 3(16). С. 112–119.

7. Пешкова Н.П. Психолингвистические аспекты типологии научного текста: дис. ... д-р филол. наук. Уфа, 2002. 353 с.

8. Поршнева Е.Р., Абдулмаянова И.Р. Когнитивный компонент общепрофессиональных компетенций и его роль в оценивании уровня их сформированности // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 127–137.

9. Преснухина И. А., Клименко И. Л. Особенности формирования культуры профессионально-деловой коммуникации в системе иноязычного образования в высшей школе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 135–145.

10. Законодательная база Российской Федерации. URL: <https://zakonbase.ru/content/base/272788> (дата обращения: 10.10.2020)

11. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1> (дата обращения: 10.10.2020)

References

1. Arzamastseva N.Yu., Borozdina I.S. [The influence of general cultural and personal value orientations on the functioning of phraseological units in the individual vocabulary]. *Zhizn' yazyka v kul'ture i sociume - 4. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. [Life of the language in culture and society – 4]. Moscow, 2014, pp. 75–77 (In Russ.).
2. Arzamastseva N.Yu., Chirkova V.M. Prioritetnye napravleniya razvitiya Kurskogo regiona (yazykovoe issledovanie na materiale kreolizovannyh tekstov) [Priority directions of development of the Kursk region (language research based on creolized texts)]. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*, 2020, vol. 9, no 1(30), pp. 156–158 (In Russ.).
3. Kazakova A.F. Professional'naya gramotnost' specialista ekonomiceskoy sfery kak kognitivnyj komponent professional'noj kompetentnosti [Professional literacy of a specialist in the economic sphere as a cognitive component of professional competence]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2012, pp. 40–43 (In Russ.).
4. Karasik V.I. Kul'turnye dominanty v yazyke. [Cultural dominants in the language]. 2002. (In Russ.). Available at: <http://philologos.narod.ru/ling/karasik.htm> (accessed 10.10.2020)
5. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Slovar' po pedagogike* [Vocabulary on pedagogy]. Moscow, MarT Publ.; Rostov-na-Donu, 2005. 448 p. (In Russ.).
6. Nikolaeva O.S. Formirovanie etimologicheskoy kompetencii kak kompleksnyj fenomen, osnovannyj na integracii razlichnyh oblastej znanija [Formation of etymological competence as a complex phenomenon based on the integration of various fields of knowledge]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika. = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2015, no 3(16), pp. 112–119 (In Russ.).
7. Peshkova N.P. *Psiholingvisticheskie aspekty tipologii nauchnogo teksta*. Diss. dok. filol. nauk. [Psycholinguistic aspects of the typology of the scientific text. Dr. philol. sci. diss.]. Ufa, 2002. 353 p. (In Russ.).

8. Porshneva E.R., Abdulmyanova I.R. Kognitivnyj komponent obshcheprofessional'nyh kompetencij i ego rol' v ocenivanii urovnya ih sformirovannosti [The cognitive component of general professional competencies and its role in assessing the level of their formation]. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, 2015, no 4(32), pp. 127–137 (In Russ.).
9. Presnukhina I. A., Klimenko I. L. Osobennosti formirovaniya kul'tury professional'no-delovoj kommunikacii v sisteme inoyazychnogo obrazovaniya v vysshej shkole [The Formation of the Culture of Professional and Business Communication in the Tertiary Education System]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2019, no 9(4), pp. 135–145 (In Russ.).
10. Zakonodatel'naya baza Rossijskoj Federacii [Legislative base of the Russian Federation] (In Russ.) Available at: <https://zakonbase.ru/content/base/272788> (accessed 10.10.2020)
11. Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya [Portal of Federal State Educational Standards for Higher Education] (In Russ.). Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1> (accessed 10.10.2020)

Информация об авторе / Information about the Author

Арзамасцева Наталья Юрьевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных граждан, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск, Российская Федерация
e-mail: n_arz@mail.ru
ORCID: 0000-0001-6756-882X

Natalia Yu. Arzamastseva, Candidate of Philological Sciences, Senior teacher Department of Russian language for foreign citizens, Kursk State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: n_arz@mail.ru
ORCID: 0000-0001-6756-882X

Оригинальная статья/Original article

УДК 378

Игра и игрофикация: образовательный потенциал и его использование в обучении студентов-юристов

И.Н. Чеботарева¹ , О.С. Пашутина¹, А.В. Лясковец¹, В.В. Махова¹

¹Юго-Западный государственный университет,
ул. 50 лет Октября 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

 e-mail:cheb_irina@mail.ru

Резюме

Актуальность исследования. Как способ обучения игра долгое время ассоциировалась с дошкольным или начальным образованием. Однако в последние годы процесс внедрения игровых методов обучения – тренд, распространяющийся и на сферу высшего образования.

Цель исследования – подтвердить, что игра является идеальным образовательным продуктом, который предполагает быструю вовлеченность обучающихся в учебную деятельность; выявить образовательную значимость игровых технологий в обучении студентов-юристов.

Методы. При написании статьи применялись как общенаучные (наблюдение, анализ, синтез, сравнение, аналогия), так и частные (анкетирование) методы научного исследования.

Результаты. Авторы утверждают, что, с одной стороны, игровые формы имеют огромный потенциал для обучения из-за их динамичности, адаптивности и наглядности, которые обеспечивают высокую мотивацию, активное участие пользователей и положительный опыт обучения. Однако, с другой стороны, поскольку образовательные игры основаны на практических заданиях и практических подходах, они могут способствовать успешному воспроизведению знаний и автоматизации навыков, но не дают возможности получать глубокое и системное понимание концептуальных базовых фактов, принципов и теорий. В статье приводится характеристика созданной авторами образовательной игры, которая будет использована в процессе обучения магистрантов на кафедре уголовного процесса и криминалистики Юго-Западного государственного университета (Россия, Курск).

Заключение. Авторы приходят к выводу, что игровые технологии не могут рассматриваться как альтернатива устоявшемуся академическому образованию и не предполагают отказ от традиционных источников информации – лекций, учебников и т.д. Только сочетание и разумный баланс между традиционным подходом и современными технологиями позволяют построить надлежащий и эффективный процесс обучения.

Ключевые слова: высшее образование; обучающая игра; геймификация; seriousgames; серьезные игры.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Финансирование: Издано с использованием гранта Благотворительного фонда Владимира Потанина, проект ID GK190001698.

Для цитирования: Игра и игрофикация: образовательный потенциал и его использование в обучении студентов-юристов / И.Н. Чеботарева, О.С. Пашутина, А.В. Лясковец, В.В. Махова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 4. С. 109–122.

Статья поступила в редакцию 12.08.2020

Статья подписана в печать 10.09.2020

Статья опубликована 14.12.2020

Game and Gamification: Increasing Learning and Educational Potential in Law Students Training

Irina N. Chebotareva¹ , Olesia S. Pashutina¹, Andrey V. Liaskovets¹, Veronika V. Makhova¹

¹Southwest State University
50 Let Octobrya 94, Kursk 305040, Russian Federation

 e-mail: cheb_irina@mail.ru

Abstract

Relevance. As a way of learning, the game has long been associated with pre-school or primary education. However, in recent years, the process of introducing game-based teaching techniques is a trend that penetrates into the system of higher education.

The purpose of this study is to demonstrate that games are ideal educational products suitable for higher education; they provide rapid involvement of students into educational activities. The authors reveal learning and educational significance of gaming technologies in law students training.

Methods. When writing the article, both general research methods (observation, analysis, synthesis, comparison, analogy) and particular scientific research techniques (sociological attitude questionnaire) were applied.

Results. The authors argue that, on the one hand, game forms have great potential for learning because of their dynamism, adaptability and visibility, which provide high motivation, active user participation and positive learning experience; on the other hand, although educational games are based on practical tasks and practical approaches and contribute to the successful reproduction of knowledge and automation of skills, they do not provide an opportunity to gain a deep and profound understanding of conceptual principles, and theories. The article describes the educational game developed by the authors, which will be used in the process of training at the Department of Criminal Procedure and Criminology of Southwest State University (Russia, Kursk).

Conclusion. The authors conclude that gaming technology cannot be considered as an alternative to established academic education and does not imply a rejection of traditional sources of information such as lectures, textbooks, etc. Only a combination and a reasonable balance between the traditional approach and modern technology will allow us to build a proper and effective learning process.

Keywords: higher education; educational game; gamification; serious games.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

Funding: This work was supported by the Vladimir Potanin Foundation, project ID GK190001698.

For citation: Chebotareva I., Pashutina O., Liaskovets A., Makhova V. Game and Gamification: Increasing Learning and Educational Potential in Law Students Training. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(4): 109–122 (In Russ.).

Received 12.08.2020

Accepted 10.09.2020

Published 14.12.2020

Введение

Известно, что педагогика в целом и юридическая педагогика в частности переживают кризис: традиционные методики не эффективны; материал, передаваемый с их помощью, не усваивается обучающимися; интеллектуальный статус которых в значительной степени и зме-

нился. Студент XXI века, выросший на компьютерных играх и использовании социальных сетей, не хочет слушать лекции и читать учебники, зачастую доверяя не собственному мышлению, а оперативной памяти своего гаджета и программному коду. Если в процесс обучения не внедрить новые интерактивные методи-

ки, можно предположить, что компетентность выпускников и, как следствие, практиков упадет.

Повышению качества процесса образования может достойно послужить игрофикация¹ – союзник педагогов на всех уровнях общего и профессионального образования, позволяющий сделать скучные занятия интересными, избегаемое – желанным, а сложное – простым.

Особую роль в преподавании дисциплин в высших учебных заведениях играют такие игровые формы, как ролевые игры, исследование конкретных случаев, проекты, деловые игры и т. д. [1-4]. При этом, учитывая, что современные студенты большую часть свободного времени «живут» в виртуальном мире, представленном в виде игр, через который им могут сообщаться полезные знания о мире реальном, особое значение приобретает и использование компьютерных игр, путем включения последних в учебные курсы.

В последнее время можно встретить большое количество исследований мотивационного и когнитивного значения использования компьютерных игр для обучения (так называемых «серьезных игр») [5].

Анализ проведенных зарубежными учеными исследований о последствиях применения серьезных игр в образовании не дает однозначного ответа об их эффективности [6]. Многие ученые и практики признали огромный потенциал игр для обучения из-за их динамичности, адаптивности и наглядности, что обеспечивает активное участие пользователей, положительный опыт обучения и, как следствие, высокую степень внутренней мотивации [7]. Появляется все больше данных, подтверждающих эффективность игр для обучения [8, 9]. Однако некоторые ученые отмечают, что серьезные игры не являются более эффективными с точки зрения обучения, по сравнению с другими методами [10].

¹ Игрофикация и геймификация в контексте данной статьи – синонимы.

Все вышеизложенное обуславливает актуальность и необходимость детального изучения феномена игр и игрофикации, а также возможности внедрения данной формы обучения в образовательное пространство при подготовке будущих юристов в целях повышения качества их подготовки.

Задача представленного в данной статье исследования состоит в анализе образовательного значения и возможностей игровых технологий, которые могут быть использованы при подготовке высококвалифицированных кадров; в работе описывается образовательная игра, которую предполагается использовать в процессе обучения магистрантов на кафедре уголовного процесса и криминалистики Юго-Западного государственного университета (ЮЗГУ) (Россия, Курск).

При написании статьи были использованы методы диалектического материализма (метод познания явлений и процессов общественной жизни), общенаучные методы (наблюдение, анализ, синтез, сравнение, аналогия) и частно-научные методы (метод конкретно-социологических исследований).

Результаты и обсуждение

Преимущества использования игр в образовательном процессе

Серьезные игры имеют ряд общих преимуществ, которые с успехом можно использовать в образовательном процессе (о мотивационной силе мы писали в нашем предыдущем исследовании [11]). Приведем наиболее существенные.

1. Комфортное образование: серьезные игры дают возможность учащимся адаптировать обучение к своим потребностям и интересам, а также обеспечивают устойчивую внутреннюю мотивацию к обучению [12].

2. Мгновенная обратная связь: мгновенная обратная связь в компьютерных играх предоставляет игрокам информацию относительно правильности своих действий и решений и тем самым дает им

возможность произвести корректировку необходимой информации [13].

3. Использование знаний на практике: решая поставленные в игре задачи, обучаемые применяют имеющиеся теоретические и практические знания в псевдореальных ситуациях, имитирующих реальные события. Осуществляется перенос имеющихся знаний из одной ситуации в другую. И серьезные игры, и геймификации смешивают вымышленные элементы с реальными ситуациями. С помощью компьютерных игр можно моделировать задачи таким образом, что их выполнение в игре предполагает задействование тех же самых когнитивных процессов, которые необходимы для выполнения схожих задач в реальном мире [14]. Например, персонаж игры сталкивается с теми же проблемами, что и сам обучающийся в реальной жизни. Это дает ему возможность применить свои знания и навыки на практике, чтобы преодолеть препятствия и перейти на следующий уровень. Таким образом, зарабатывая бейдж, обучающийся в действительности получает реальный опыт без какого-либо риска.

4. Возможность совершать ошибки и исправлять их, ничем не рискуя: ошибки могут быть цennыми учителями. Они показывают, над чем нужно работать, а в чем обучаемые преуспели. И игрофикация, и серьезные игры представляют собой системы, основанные на стимулах. В результате обучающиеся получают немедленную обратную связь, видят результат и последствия своего поведения. И серьезная игра, и игрофикация позволяют делать ошибки и отлаживать свою стратегию в безопасной среде. Например, если обучающийся не зарабатывает очки, которые ему нужны, или не может перейти на следующий уровень, то это указывает на то, что в его знаниях или навыках есть какие-то сдерживающие пробелы. Каждая ошибка, которую делает обучающийся-игрок – это шанс улучшить свои

знания и навыки и, как следствие, продвинуться в игре на новый уровень.

5. Эффективное управление циклом обучения: геймификация и серьезные игры дают возможность отслеживать производительность обучающихся и эффективность обучения. Один из лучших способов добиться этого – использовать систему управления обучением с надежными отчетами и аналитикой. Многие платформы позволяют отслеживать онлайн прогресс обучающегося и время его завершения. Таким образом, можно определить области серьезной игры или геймификации, которые требуют дополнительной работы. В результате можно настроить стратегию обучения и представить обучающимся дополнительные ресурсы, которые им требуются.

Способность игры обучать: овладение новыми навыками и знаниями

Особая проблема при создании образовательных игр заключается в том, что они должны сочетать игровой дизайн с обучающими компонентами, способствующими легкому усвоению необходимого материала, что приводит к высоким образовательным результатам, которые должны быть достигнуты в процессе игры и по которым можно судить о сформированности компетенций, отражающих уровень знаний, умений и навыков, что может свидетельствовать об уровне освоения предмета. Важным является вопрос о том, в какой степени игры способны помочь обучающимся овладеть новыми знаниями и навыками. Проводимые исследования дают положительный ответ на этот вопрос [15].

Исходя из личного педагогического опыта, мы также можем сформулировать вывод о том, что сочетание образовательного процесса и игры, при четком понимании выполняемых ею функций, благотворно влияет на эффективность первого. Это объясняется тем, что, во-первых, увлекательность предлагаемого студенту условного мира делает положительно эмо-

ционально окрашенной рутинную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению получаемой им информации в уже состоявшихся, традиционных формах. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует переносу имеющихся знаний и их использованию в новых ситуациях: усваиваемый материал проходит через своеобразную практику, внося разнообразие в образовательный процесс и вызывая интерес к дальнейшему познанию. Учебные игры, во всем их многообразии способствуют развитию у студентов умения производить рациональный выбор при многовариативности возможных решений, принимать решения о совершении действия в условиях неопределенности и в обстановке условной практики, позволяют интегрировать полученные ранее теоретические знания в практику будущей профессиональной деятельности, что, в свою очередь, способствует приобретению профессиональных навыков. Применение игровых технологий способствует и «неосознанному» самообразованию, которое по своей сути является следствием использования возможностей игрового мира: с помощью масштабных и детально продуманных игровых ситуаций студент не только сможет воплотить доктринальные знания, полученные из учебника, но и, преобразуя их, получить новые, которые тут же применит, расширяя, тем самым, стандартизованные рамки своего образования. Кроме того, нельзя упускать из виду и такое положительное свойство учебных игр, как отношение к ошибкам. Играя, обучающийся учится на своих ошибках, имея возможность отменить решение, которое оказалось неправильным, вернуться назад и попробовать новые варианты, принять другое, чтобы определить его преимущества и недостатки и, в конечном итоге, добиться успеха. Он знает, что нет ничего страшного в постигшей его неудаче: даже если он сделает что-то не так, он сможет найти верное решение.

Учебные игры раскрывают внутренний потенциал и способности студентов, содействуют развитию и закреплению у них определенных практических навыков и умений, необходимых для дальнейшей эффективной повседневной профессиональной деятельности, навыков и умений по сбору и анализу информации, которая требуется для принятия решений и совершения действий, самостоятельной работы, оценки эффективности принимаемых решений, установлению связей между различными сферами будущей профессиональной деятельности и т. д. Применение любых форм игрового обучения предоставляет и широкие возможности индивидуализации обучения, стирает традиционный барьер между преподавателем и обучающимся.

В настоящее время использование игровых технологий следует признать одним из важнейших элементов подготовки будущих специалистов: они выполняют познавательную, исследовательскую, воспитательную функции.

Безусловно, модель обучения на основе опыта, полученного непосредственно от собственных действий, часто контрастирует с моделью передачи информации, свойственной для традиционного обучения, характерного для чтения учеников и прослушивания лекций. Обучение в процессе игры основывается на опыте, концентрируется на действиях. Поскольку образовательные игры основаны на практических заданиях и практических подходах, они могут способствовать успешному воспроизведению знаний и автоматизации навыков, но не дают возможности получить глубокое и системное понимание концептуальных базовых фактов, принципов и теорий. Несмотря на то, что увлекательный характер игр для образования как таковой является ценным, такой способ образования может не обеспечить глубокое понимание закономерностей и взаимосвязей имеющегося контента [16]. При худшем сценарии обучающийся примет бездумную стратегию проб и ошибок, которая в конечном

итоге может привести к выполнению задачи, без какой-либо выгоды для обучения.

Эти обстоятельства наводят на мысль о необходимости включения учебного контента в тело игры.

Как нами было выявлено ранее [11], в отличие от геймификации, которая включена в традиционную структуру курса обучения, серьезные игры следуют типичной структуре игры, имея при этом определенную образовательную цель, направлены на решение в процессе игры учебных задач. Они могут существовать независимо от образовательного курса.

Изложенные выше обстоятельства наводят на мысль о том, что игровые технологии не могут рассматриваться как альтернатива устоявшемуся академическому образованию и не предполагают отказ от традиционных источников информации – лекций, учебников и т.д. Только их сочетание и разумный баланс между традиционным подходом и современными технологиями позволят построить надлежащий и эффективный процесс обучения.

Некоторые исследователи также делают вывод, что серьезные игры не должны быть самостоятельным обучением и являются отличным дополнением к комплексным курсам электронного обучения [17]. Игры – не главное в обучении: те темы, в которых присутствуют системы, которые можно моделировать, усваиваются лучше с включением в образовательный процесс игры; но есть и такие темы, для которых игры просто не подходят [18].

Система оценивания образовательных результатов

Большинство игровых результатов являются показателями успеваемости игрока, но они не обязательно указывают на прогресс в обучении [19].

К сожалению, системы оценок в серьезных играх, скорее всего, будут соответствовать стандартам геймплея, а не образовательным стандартам и будут

ориентированы на события игры, а не на основополагающие образовательные критерии – навыки, знания или компетенции. Следовательно, системы игровых оценок редко соответствуют строгим требованиям достоверности и надежности образовательного эффекта.

Стремление к высоким показателям привлекает игроков к действиям, в которых они уже хороши: они не хотят пробовать новые подходы, потому что могут опасаться получить штрафные очки. Эффективное обучение, однако, требует достаточного времени для глубокого осмысливания, достаточных возможностей для размышлений, пересмотра и самооценки, а также готовности к ошибкам [7].

Системы игровых оценок не должны основываться в первую очередь на временных критериях и штрафных очках, они должны быть сосредоточены на прогрессе в обучении, позволяя игрокам совершать ошибки, тратить достаточное количество времени и усилий, пытаться повторять попытки, размышлять о достижениях и принимать собственные стратегические решения. Ориентируясь на обучение в применении системы оценок, игровые технологии могут стать гораздо более эффективными в образовании. Стремление сделать обучение более привлекательным не должно идти в ущерб его эффективности.

Потенциал использования игры в обучении студентов-юристов

Как отмечается в специальных исследованиях, в настоящее время студенты «обнаруживают тенденцию к обесцениванию самого процесса обучения, к отсутствию желания всестороннего образования..., считая главным не получение знаний, умений и навыков, а получение документа, дающего право считать себя человеком с высшим образованием» [20, с. 190]. В этой связи поиск новых форм и методов организации учебной деятельности – первостепенная задача, стоящая перед профессорско-преподавательским составом вузов. Игра – это именно тот ин-

новационный метод, который не только позволит сделать образовательный процесс более насыщенным и интересным, но и будет способствовать удовлетворению потребности обучающегося в самореализации, самоактуализации и самосовершенствовании.

Анкетирование, проведенное среди студентов, обучающихся на юридическом факультете ЮЗГУ (всего в опросе приняло участие 117 респондентов в возрасте 20-25 лет) свидетельствует о справедливости нашего утверждения и о высокой востребованности данной методики среди молодого поколения. Так, 110 человек (95,7 % опрошенных) считают геймификацию одним из приоритетных методик преподавания юридических дисциплин. При этом 57 студентов (49,6%) полагают, что использование игровых технологий повышает мотивацию к изучению учебной дисциплины; 86 студентов (76,8%) считают, что использование обучающих

игр способствует росту интереса к учебной дисциплине; 62 студента (53,9%) указали на то, что по их мнению, использование таких технологий снимает напряжение во время учебного процесса, а 29 студентов (25,2 %), что понижает градус формализма в образовательном процессе; 42 студента (36,5 %) полагают, что актуализирует полученные в ходе лекционных занятий знания, а 57 студентов (49,6 %) уверены, что геймификация способствует отработке приобретенных в процессе обучения навыков. Респонденты имели возможность выбрать несколько вариантов ответов. Большинство студентов (67 человек) считают наиболее интересной игру, предполагающую междисциплинарные основы (уголовный процесс и криминалистика, уголовный процесс, криминалистика, уголовно-процессуальные акты и т. д.). Результаты анкетирования приведены на рис. 1.

2. Если Вы положительно ответили на вопрос № 1, на Ваш взгляд, геймификация (можно отметить несколько вариантов ответа)

117 ответов

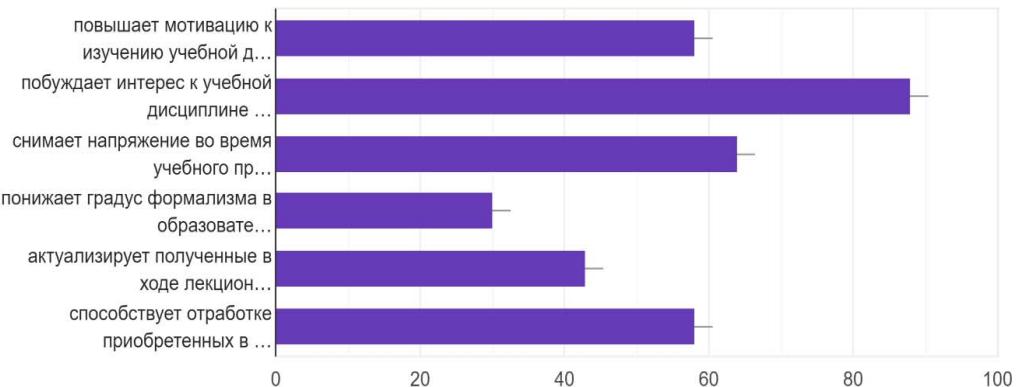


Рис. 1. Результаты анкетирования студентов-юристов

Основной идеей создаваемого авторами образовательного продукта является обучение через игру. Игровой аспект в данном случае является лишь побуждающим и мотивирующим на выполнение определенных действий и направлен на повышение активности обучающихся.

Одновременно компьютерная симуляционная деятельность, раскрывая внутренний потенциал и способности обучающегося, направлена на овладение последним такого уровня практических навыков и умений, который будет им необходим для эффективной повседневной практической

деятельности. По сути, обучающийся имитирует процесс своей будущей профессиональной деятельности. Работа профессионального участника уголовного процесса в большей степени заключается в умственной деятельности: решении правовых задач, принятии решений. У студентов юридического факультета за период обучения должны сформироваться соответствующие знания, навыки, умения. Он, в частности, должен: знать теоретические основы регламентации порядка расследования, рассмотрения и разрешения уголовных дел и основы раскрытия и расследования преступлений в целях установления объективной истины; уметь выбирать приемы, способы и методы предварительного расследования и последующего рассмотрения уголовных дел, соответствующие действующему законодательству; правильно составлять уголовно-процессуальные акты, принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом; владеть навыками реализации норм материального и процессуального права, использования теоретических знаний о раскрытии и расследовании преступлений в практической деятельности с целью

установления объективной истины по делу, навыками выявления, анализа и поиска путей решения проблем, возникающих в процессе выявления, пресечения, раскрытия и расследования преступлений. Поэтому применение в образовательном процессе компьютерных игр в формате квеста – интерактивной истории с главным героем, который решает головоломки и задачи, требующие от него умственных усилий, позволит обучающимся развить критическое мышление, профессиональные навыки и умения, а также приобрести практический опыт в разрешении юридических казусов.

Поскольку «Уголовное дело» является неким объединяющим понятием для большинства дисциплин магистерской программы «Уголовный процесс, криминалистика, теория оперативно-розыскной деятельности», обучающая игра может быть внедрена в учебный процесс с целью их лучшего освоения.

Междисциплинарность игры приветствуется большинством пользователей. Такой вывод был сделан после проведенного анализа результатов анкетирования студентов ЮЗГУ (рис. 2).

3. Наиболее интересной для Вас будет являться созданная на принципах геймификации игра
118 ответов

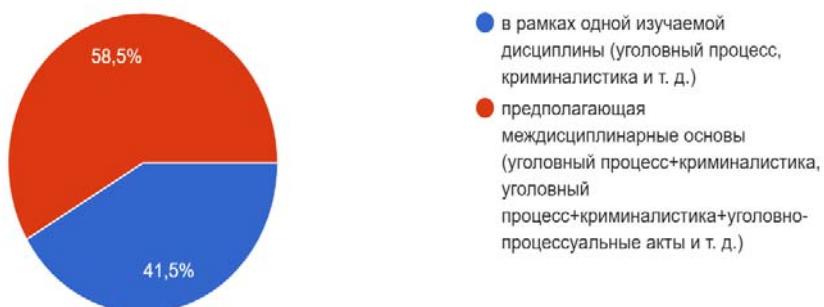


Рис. 2. Результаты анкетирования студентов-юристов

Предлагаемый нами продукт – это система заданий с разработанным алгоритмом правил, задач и стратегий, логически выстроенная с точки зрения нормативно-правового регулирования порядка

производства по уголовному делу, оформленная в виде программного продукта, имеющая целью формирование у обучаемых специфических компетенций,

которые могут быть прямо перенесены в реальный мир.

Сеттинг игры – реальный мир; игровой сюжет – детектив, главный герой – следователь.

Игра предлагает геймплей квеста от первого лица, который завязан на поиске доказательств, взаимодействии с другими персонажами и сопоставлении фактов с целью выявления подозреваемого и доказывания его виновности.

Существенной особенностью детектива, как жанра прозы, является то, что действительные обстоятельства произошествия не сообщаются читателю, во всяком случае, во всей полноте, до завершения расследования. Вместо этого читатель проводится автором через процесс расследования, получая возможность на каждом его этапе строить собственные версии и оценивать известные факты. Указанные особенности позволяют нам справиться с поставленными нами задачами: во-первых, имитировать будущую профессиональную деятельность игрока, а во-вторых, ориентироваться в большей степени на внутреннюю мотивацию игрока.

Разработанная нами компьютерная игра основана на реальных событиях и, следовательно, студенты будут использовать реальные данные, чтобы получить как можно более точный и реалистичный опыт. С ее помощью обучающиеся смогут, хоть и виртуально, воплотить в жизнь изученные теоретические положения. Предлагаемая форма геймификации создаёт образ реальных атрибутов деятельности (например, технологии виртуальной реальности, позволили создать трехмерное изображение места происшествия), выступает в качестве виртуального аналога реального взаимодействия между участниками уголовного процесса (условия игры предполагают реализацию форм ведомственного и прокурорского надзора, судебного контроля за деятельностью следователя). Кроме того, она также создаёт условия замещения реаль-

ного исполнения профессиональных ролей и является эффективной формой контроля получаемого студентом профессионального обучения.

Чтобы студент не «заскучал» во время прохождения игры, мы отошли от сюжета, который строго линеен: игра предполагает изменения сюжетной линии в зависимости от действий главного героя. Кроме того, учитывая, что успешность квеста во многом зависит от «интересности» реакции игровой среды на верные или ошибочные действия, того, кто выступает в роли «следователя», нами были введены в игру персонажи «подсказчики»: строгий преподаватель и опытный коллега-следователь. Им не только отводится «развлекательная» роль, которая заключается в забавной реакции на неверные или нецелесообразные действия героя и носит характер эмоциональной разрядки на случай совершения им ошибки. Самая главная их функция – роль «наставника», «проводника» в сложный мир нормативно-правовых актов, доктринальных источников: если студент зайдет в тупик, на экране появится человечек, который подскажет к положениям какого закона, к каким разработанным в науке рекомендациям и т.п. следует обратиться для правильного решения вопроса. Если студент захочет пройти на следующий уровень игры, то ему придется открыть учебник, обратиться к справочно-правовым системам. В данном случае такая самостоятельная работа с учебным, нормативным и иным дополнительным материалом лишний раз будет побуждать студента к получению дополнительных навыков и знаний, восполнению пробелов в знаниях, и, тем самым, к стремлению повышения качества знаний по изучению дисциплин.

В игре используются следующие игровые удовольствия, детерминирующие внутреннюю мотивацию игрока:

– сюжет, тайна, сюрприз, непредсказуемость (узнать, чем все это закончится);

- открытие, любопытство (узнать что-то новое);
- предчувствие (ощущение раскрытия тайны);
- подарки (очки);
- выполненная цель (я сделал это!);
- трудная победа (преодоление препятствий);
- самовыражение (возможность выделиться);
- ограничение ресурсов (нетерпеливость);
- коллекционирование;
- признание и достижения.

Ожидается, что обучающая игра «Интерактивный квест «Уголовное дело», будучи конкретным программным продуктом с тиражируемым сетевым доступом, обеспечит:

1) наивысшую степень имплементации интерактивных методик в освоение образовательных программ магистратуры, реализуемых вузами, что в рамках состоявшегося в России на рубеже десятилетий перехода системы высшего образования на компетентностный подход прямо закреплено в качестве одной из ключевых его основ федеральными государственными образовательными стандартами и нормативными актами Минобрнауки России;

2) автоматизацию и адекватную практическую ориентированность образовательных программ магистратуры в формировании у студентов правоприменительных и педагогических компетенций, предусмотренных ФГОС;

3) высокую степень включенности студентов, в том числе в процесс обучения за счет интеграции в систему дистанционного образования, доступности в любое время в любом месте (где есть Интернет);

4) рост рейтинговых показателей среди потребителей образовательных услуг у вуза, обладающего и продвигающего во вне указанные интерактивные образовательные технологии;

5) потребность в научном анализе феномена цифровых технологий, за которыми будущее, во всех сферах юриспруденции и высшего образования.

Выводы

Игра может использоваться в образовательном процессе в комплексе с традиционными методами. Она, естественно, не может рассматриваться как альтернатива устоявшемуся академическому образованию и ее использование в образовательном процессе не предполагает отказа от традиционных источников информации. Однако их сочетание, разумный баланс между традиционным подходом и современными игровыми технологиями позволят преподавателям построить такой процесс обучения, в котором в полной мере раскроется внутренний потенциал и способности обучающихся. Процесс обучения с использованием игровых технологий направлен на овладение студентами такого уровня практических навыков и умений, который будет им достаточен для последующей эффективной повседневной практической деятельности.

Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения: они позволяют сделать интересными и увлекательными не только работу студентов на творческом уровне, но и на повседневных занятиях в ходе освоения базового материала.

Использование игровых технологий в целом и, компьютерных игр в частности, при подготовке будущих юристов развивает их профессиональную компетентность, формирует умение применять полученные в процессе обучения теоретические знания в практических ситуациях. Кроме того, в процессе прохождения игры в формате квеста, студент учится формулировать проблему, планировать свою деятельность, взвешивать альтернативные мнения, самостоятельно принимать продуманные решения и брать на

себя ответственность за их реализацию. Игровые технологии повышают творческий потенциал студентов, совершенствуют навыки самоконтроля и самооценки, расширяют мировоззрение, а это,

в совокупности с вышесказанным – путь к более глубокому пониманию и усвоению учебного материала и дальнейшему успеху в формировании высококвалифицированных специалистов нового поколения.

Список литературы

1. Махова В. В. Развитие мотивационно-смысловой регуляции учебной деятельности студентов // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. В.И. Левин. Пенза, 2006. С.68-70.
2. Харзеева С. Э., Махова В. В. Метод проектов как средство активизации знаний в курсе «Язык для специальных целей» // Самостоятельная работа студентов и качество дипломированного специалиста: материалы научно-методической конференции преподавателей, сотрудников и аспирантов Курского государственного технического университета. Курск, 2008. С. 183-186.
3. Махова В. В. Развитие коммуникативной компетенции и формирование устойчивой мотивации студентов в научно-профессиональной сфере (на примере обучения английскому языку) // Научные исследования в образовании. 2007. № 5. С.120-130.
4. Харзеева С. Э., Махова В. В. Развитие лингвопрофессиональной компетенции с помощью творческих заданий // Язык. Коммуникация. Культура: сб. материалов Всерос. научно-практ. электрон. конф. / ред. И.Ф. Шамара; ФГУП «Информрегистр», Федер. депозит. электрон. изд. Курск: КГМУ, 2008. С. 395-401. CD-R, рег. свид. № 13658, № гос. рег. 0320801431.
5. O’Neil H. F., Wainess R., Baker E. L. Classification of Learning Outcomes: Evidence from the Computer Games Literature // Curriculum Journal. 2005. Vol. 16. P. 455–474.
6. Wouters P., van Nimwegen C., van Oostendorp H., van der Spek E. D. A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games // Journal of Educational Psychology. 2013. Vol 105(2). P. 249-265.
7. Westera W. Games are Motivating, aren’t they? Disputing the Arguments for Digital Game-Based Learning // International Journal of Serious Games 2015. Vol. 2(2). URL: <http://journal.seriousgamessociety.org/index.php/IJSG/article/view/58> (дата обращения: 10.03.2020).
8. Boyle E. A., Hainey T., Connolly T. M., Gray G., Earp J., Ott M., Lim T., Ninaus M., Ribeiro C., Pereira J. An Update to the Systematic Literature Review of Empirical Evidence of the Impacts and Outcomes of Computer Games and Serious Games // Computers & Education. 2016. Vol. 94. P. 178-192.
9. Smale S.D., Overmans T., Jeuring J, Grint L.V. The Effect of Simulations and Games on Learning Objectives in Tertiary Education: A Systematic Review // Games and Learning Alliance: 4th International Conference, GALA 2015. Rome, Italy, December 9-11, 2015. P.506–516.
10. Clark R. E., Yates K., Early S., Moulton K. An Analysis of the Failure of Electronic Media and Discovery-Based Learning: Evidence for the performance benefits of guided training methods // Handbook of Improving Performance in the Workplace, Volume One: Instructional Design and Training Delivery / Eds Kenneth H. Silber. Wiley, 2010. Vol. 1. P. 263–297.

11. Использование игр и игрофикаций в обучении студентов-юристов: мотивационное значение / И.Н. Чеботарева, О.С. Пашутина, А.В. Лясковец, В.В. Махова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10. № 2. С. 136–149.
12. Malone T. W. Toward a Theory of Intrinsically Motivating Instruction // Cognitive Science. 1981. Vol. 4. P. 333–369.
13. Moreno R., & Mayer R. E. Role of Guidance, Reflection, and Interactivity in an Agent-Based Multimedia Game // Journal of Educational Psychology. 2005. Vol. 97 (1). P. 117–128.
14. Tobias S., Fletcher J. D., Dai D. Y., Wind A. P. Review of Research on Computer Games // Computer games and instruction / Eds. S. Tobias and J. D. Fletcher. Charlotte, NC: Information Age, 2011. P. 127–222.
15. Connolly T.M., Boyle E.A, MacArthur E., Hainey T, & Boyle J.M. A Systematic Literature Review of Empirical Evidence on Computer Games and Serious Games // Computers & Education. 2013. Vol. 59(2). P. 661–686.
16. Mayer R. Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? The case for guided methods of instruction // American Psychologist. 2004. № 59(1). P. 14–19.
17. Pappas C. Gamification and Serious Games: Differences and Benefits eLearning Pros Need to Know. URL: <https://elearningindustry.com/gamification-serious-games-differences-benefits-elearning-pros-need-know> (дата обращения 22.02.2020)
18. Klopfer E., Haa J., Osterweil S., Rosenheck L. Resonant Game. URL: <https://www.resonant.games/pub/9a729k17> (дата обращения 22.02.2020)
19. Westera W.. Why and How Serious Games Can Become Far More Effective: Accommodating Productive Learning Experiences, Learner Motivation and the Monitoring of Learning Gains // Educational Technology & Society. 2019. № 22 (1). P. 113–123.
20. Кожевникова Е.В., Карташова Е.Ю. К вопросу о месте мотивационно-смысловых образований в структуре направленности личности инженеров-первокурсников // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 3. С. 186–195.

References

1. Makhova V.V. Razvitie motivatsionno-smyslovoi reguljatsii uchebnoi deyatel'nosti studentov. *Problemy obrazovaniya v sovremennoi Rossии na postsovetskem prostranstve. VIII Mezhd. nauch.-prakt. konferentsiya*. Penza, 2006, pp. 68-70. (In Russ.).
2. Kharzeeva, S. Eh., Makhova, V. V. Metod projektov kak sredstvo aktivizatsii znanii v kurse «Yazyk dlya spetsial'nykh seleI». *Samostoyatel'naya rabota studentov I kachestvo diplomirovannogo spetsialista. Materialy nauchno-metodicheskoi konferentsii prepodavatelei, sotrudnikov I aspirantov Kurskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. Kursk, 2008, pp. 183-186 (In Russ.).
3. Makova V. V. Razvitie kommunikativnoi kompetentsii I formirovanie ustoichivoi motivatsii studentov v nauchno-professional'noi sfere (na primere obucheniya angliiskomu yazyku). *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*, 2007, no. 5, pp. 120-130 (In Russ.).
4. Kharzeeva, S. Eh., Makhova, V. V. Razvitie lingvoprofessional'no ikompetentsii s pomoshch'yu tvorcheskikh zadaniy. *Yazyk. Kommunikatsiya. Kul'tura. Sb. materialov Vseros. nauchno-prakt. elektron. konf.* Kursk, KGMU Publ., 2008, pp. 395-4015 (In Russ.).

5. O’Neil H. F., Wainess R., Baker E. L. Classification of Learning Outcomes: Evidence from the Computer Games Literature. *Curriculum Journal*, 2005, vol. 16, pp. 455–474.
6. Wouters P., van Nimwegen C., van Oostendorp H., van der Spek E. D. A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games. *Journal of Educational Psychology*, 2013, vol. 105(2), pp. 249–265.
7. Westera W. Games are Motivating, aren’t they? Disputing the Arguments for Digital Game-Based Learning. *International Journal of Serious Games*, 2015. Vol. 2(2). Available at: <http://journal.seriousgamessociety.org/index.php/IJSG/article/view/58> (accessed 10.03.2020).
8. Boyle E. A., Hainey T., Connolly T. M., Gray G., Earp J., Ott M., Lim T., Ninaus M., Ribeiro C., Pereira J. An Update to the Systematic Literature Review of Empirical Evidence of the Impacts and Outcomes of Computer Games and Serious Games. *Computers & Education*, 2016, vol. 94, pp. 178–192
9. Smale S.D., Overmans T., Jeuring J., Grint L.V. The Effect of Simulations and Games on Learning Objectives in Tertiary Education: A Systematic Review. Games and Learning Alliance: 4th International Conference, GALA 2015, Rome, Italy, December 9–11, 2015, pp. 506–516.
10. Clark R. E., Yates K., Early S., Moulton K. An Analysis of the Failure of Electronic Media and Discovery-Based Learning: Evidence for the performance benefits of guided training methods. *Handbook of Improving Performance in the Workplace*, Volume One: Instructional Design and Training Delivery; Eds Kenneth H. Silber. Wiley, 2010, vol. 1, pp. 263–297.
11. Chebotareva I.N., Pashutina O.S., Lyaskovets A.V., Mahova V.V. Ispol'zovanie igr i igrofikacij v obuchenii studentov-yuristov: motivacionnoe znachenie [The use of games and gamification in education on law students: a motivational value]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2020, vol. 10, no. 2, pp. 136–149 (In Russ.).
12. Malone T. W. Toward a Theory of Intrinsically Motivating Instruction. *Cognitive Science*, 1981, vol. 4, pp. 333–369.
13. Moreno R., & Mayer R. E. Role of Guidance, Reflection, and Interactivity in an Agent-Based Multimedia Game. *Journal of Educational Psychology*, 2005, vol. 97 (1), pp. 117–128.
14. Tobias S., Fletcher J. D., Dai D. Y., Wind A. P. Review of Research on Computer Games. *Computer games and instruction*; eds. S. Tobias and J. D. Fletcher. Charlotte, NC: Information Age, 2011, pp. 127–222.
15. Connolly T.M., Boyle E.A., MacArthur E., Hainey T., & Boyle J.M. A Systematic Literature Review of Empirical Evidence on Computer Games and Serious Games. *Computers & Education*, 2013, vol. 59(2), pp. 661–686.
16. Mayer R.. Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 2004, no. 59(1), pp. 14–19.
17. Pappas C. Gamification and Serious Games: Differences and Benefits eLearning Pros Need to Know. Available at: <https://elearningindustry.com/gamification-serious-games-differences-benefits-elearning-pros-need-know> (accessed 22.02.2020)
18. Klopfer E., Haa J., Osterweil S., Rosenheck L. Resonant Game. Available at: <https://www.resonant.games/pub/9a729k17> (accessed 22.02.2020)
19. Westera W.. Why and How Serious Games Can Become Far More Effective: Accommodating Productive Learning Experiences, Learner Motivation and the Monitoring of Learning Gains. *Educational Technology & Society*, 2019, no. 22 (1), pp. 113–123.

20. Kozhevnikova, E.V., Kartashova, E.Yu. K voprosu o meste motivatsionno-smyslovykh obrazovanii v strukture napravленности личности инженеров-первокурсников [To the question of the place of motivational and semantic formations in the structure of the orientation of the personality of first-year engineers]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika I pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 186-195 (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Чеботарева Ирина Николаевна, кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного процесса и криминалистики, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация; Победитель грантового конкурса Стипендиальной программы Владимира Потанина 2018/2019
e-mail: cheb_irina@mail.ru

Пашутина Олеся Сергеевна, кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного процесса и криминалистики, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: law_kstu@list.ru

Лясковец Андрей Владимирович, старший преподаватель кафедры уголовного процесса и криминалистики, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: law_kstu@list.ru

Махова Вероника Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: veronicamax@bk.ru

Irina Chebotareva, Candidate of Law Sciences, Associate Professor of the Department of Criminal Procedure and Criminalistics, Southwest State University, Kursk, Russian Federation; L'auteur de l'article est le gagnant du concours de bourses du programme de Bourses Vladimir potanin 2018/2019
e-mail: cheb_irina@mail.ru

OlesiaPashutina, Candidate of Law Sciences, Associate Professor of the Department of Criminal Procedure and Criminalistics, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: law_kstu@list.ru

Andrey V. Liaskovets, Senior Lecturer in the Department of Criminal Procedure and Criminalistics, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: law_kstu@list.ru

Veronika Makhova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: veronicamax@bk.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 378.1

**О критериях разграничения понятий «педагогическая технология»
и «метод» в лингводидактике высшей школы****И.А. Преснухина¹✉**

¹Московский политехнический университет
ул. Большая Семеновская, 38, г. Москва 107023, Российская Федерация

✉ e-mail: pririna@mail.ru

Резюме

Глобальное проникновение достижений технологического прогресса во все сферы жизни привело не просто к изменениям видов повседневной и профессиональной деятельности человека, но и к изменениям в образе мышления личности. Это ставит вопрос о переосмыслении системы образования и всех ее составных элементов, как одного из основополагающих социальных институтов, который призван, с одной стороны, обеспечить преемственность между поколениями и сохранить национальное самосознание, а с другой стороны, обеспечить непрерывную подготовку профессиональных кадров, соответствующих требованиям работодателей и способных отвечать вызовам времени. Поставленная задача во многом может быть решена путем формирования такой системы образования, которая способна оперативно адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям и уметь эффективно инкорпорировать в свою практическую деятельность передовые технологии и подходы.

Одним из показателей технологизации общества в целом, и образования в частности стало проникновение понятия "технология" в педагогическую науку. В этой связи целью данной работы является рассмотрение соотношения понятий «педагогическая технология» и «метод обучения», которые зачастую используются взаимозаменяющими в педагогической литературе. Рассмотрение сущности понятий «педагогические технологии» и «методы» позволило нам сформулировать следующие признаки их разграничения: по ключевому аспекту (целеполагание (зачем обучаем) / способ взаимодействия (как обучаем)), по количеству формируемых компетенций (нескольких смежных компетенций / одна компетенция), соотношение система / элемент, видоизменяемость / постоянство формы.

Приведенный в заключительной части анализ педагогических технологий, наиболее часто используемых в иноязычной подготовке специалистов в неязыковых вузах, показал, что основной тенденцией при разработке новых педагогических технологий является интеграция иноязычной и профильной подготовки будущих специалистов в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: педагогическая технология; метод обучения; профессиональная лингводидактика; иноязычная подготовка; неязыковой университет.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Преснухина И.А. О критериях разграничения понятий «педагогическая технология» и «метод» в лингводидактике высшей школы // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 4. С. 123–132.

Статья поступила в редакцию 08.07.2020

Статья подписана в печать 27.08.2020

Статья опубликована 14.12.2020

The Correlation Between the Notions of Pedagogical Technology and Method in Professional Linguodidactics

Irina A. Presnukhina¹✉

¹Moscow Polytechnic University,
38 B. Semenovskay str., Moscow 107023, Russian Federation

✉ e-mail: pririna@mail.ru

Abstract

The global entry of technological progress in all spheres of life has led both to the changes in the types of everyday and professional activities of a person and to changes in the way of thinking of a person. This proves the necessity to re-evaluate the existing education system and all its constituent elements as one of the fundamental social institutions, which is designed, on the one hand, to ensure continuity between generations and preserve national identity, and on the other hand, to ensure the continuous training of professional staff that meets the requirements of employers and is able to meet the challenges of the time. The task can be solved by forming such an education system which is able to quickly adapt to changing socio-economic conditions and effectively incorporate advanced technologies and approaches into its practical activities.

One of the indicators of the technologicalization of society as a whole, and education in particular, has been the entry of the concept of "technology" into pedagogical science. In this regard, the aim of this work is to consider the relationship between the concepts of pedagogical technology and the teaching method, which are often used interchangeably in pedagogical literature. The study performed allowed us to formulate the following distinction criteria: according to the key aspect (goal setting (why we train) / way of interaction (how we train)), by the number of competencies formed (several related competencies / one competency), the system / element correlation, variability / invariability of form. The analysis of most widely used pedagogical technologies in foreign language training of specialists in non-language universities presented in the final part showed that the main trend in the development of new pedagogical technologies is the integration of foreign language and specialized training of future specialists in the process of teaching a foreign language.

Keywords: pedagogical technology; teaching method; professional linguodidactics; language teaching; nonlinguistic university.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Presnukhina I.A. The Correlation Between the Notions of Pedagogical Technology and Method in Professional Linguodidactics. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(4): 123–132 (In Russ.).

Received 08.07.2020

Accepted 27.08.2020

Published 14.12.2020

Введение

Происходящий в последние десятилетия стремительный технологический прогресс не просто проникает во все области человеческой деятельности, но меняет виды повседневной и профессиональной деятельности человека, что в свою очередь приводит к изменениям в образе мышления личности.

Образование, будучи одним из основополагающих социальных институтов,

призвано, с одной стороны, обеспечить преемственность между поколениями и сохранить национальное самосознание. С другой стороны, поскольку ее второй главной задачей является непрерывная подготовка профессиональных кадров, соответствующих требованиям работодателей и способных отвечать вызовам времени, система образования должна оперативно адаптироваться к изменяющимся социально-экономических усло-

виям и уметь эффективно инкорпорировать в свою практическую деятельность передовые технологии и подходы.

Одним из показателей технологизации общества в целом, и образования в частности стало проникновение понятия "технология" в педагогическую науку. Изначально, это понятие использовалось для обозначения повышения эффективности образовательного процесса и гарантий достижения учащимися запланированных результатов обучения путем использования технических средств [5]. Однако постепенно этот термин начал приобретать значение схожее с понятием методы обучения, то есть выступать в качестве инструментария процесса обучения.

В результате в настоящий момент в научной педагогической литературе нередко можно встретить ситуацию, когда один и тот же способ взаимодействия со студентами в разных работах трактуется по-разному. Например, понятие метод проектов иногда используется как проектная технология, а предметно-языковое обучение (CLIL) рассматривается то как метод, то как технология или даже подход. Это свидетельствует об отсутствии устоявшихся определений понятий «метод» и «технология» и как результат о необходимости разработать более жесткую и понятную систему разграничения как самих понятий, так и их разновидностей в рамках каждой конкретной категории.

В этой связи целью данной работы является рассмотрение этих двух терминов в попытке сформировать собственное понимание их сущности и различий, что в свою очередь должно помочь нам уточнить природу наиболее используемых в настоящее время способов взаимодействия педагогов со студентами в процессе обучения иностранным языкам в высшей школе.

Результаты и обсуждения

Первым шагом предпринятого исследования стало изучение сущности и

свойств понятия "метод обучения" в трудах известных современных ученых. Например, академик А.М. Новиков в своем словаре основных педагогических понятий рассматривает метод обучения как способ управления педагогом учебной деятельностью обучающихся. Следуя данной логике ученый приводит следующую классификацию методов обучения на основе теории управления:

- 1) институциональные методы, к которым относятся требования к организации и контролю учебного процесса со стороны руководства образовательного учреждения и страны;
- 2) методы мотивационного управления (поощрение, наказание, соревнование);
- 3) информационные методы, которые определяют формат подачи материала: словесный (рассказ, беседа, инструктаж), наглядный (иллюстрация, демонстрация) [8].

В.А. Сластенин вслед за М.М. Левиной, М.И. Махмутовой, Т.И. Шамовой, указывает на то обстоятельство, что понятие «метод обучения» по своей сущности является бинарным, так как включает в себя, с одной стороны, методы преподавания, которые относятся к сфере компетенции педагога, а с другой стороны, методы учения, используемые обучающимися. В этой связи ученый приводит следующие определения:

- методы преподавания – «это разработанная с учетом дидактических закономерностей и принципов система приемов и соответствующих им правил педагогической деятельности, целенаправленное применение которых учителем позволяет существенно повысить эффективность управления деятельностью обуемых в процессе решения определенного типа педагогических (дидактических) задач;
- методы учения – это разработанная с учетом дидактических принципов и закономерностей система приемов и соответствующих им правил учения, целенаправленное применение которых учителем позволяет существенно повысить эффективность управления деятельностью обуемых в процессе решения определенного типа педагогических (дидактических) задач;

правленное применение которых существенно повышает эффективность самоуправления личности ученика в различных видах деятельности и общения в процессе решения определенного типа учебных задач» [11, с. 386].

В этом случае метод в педагогике предстает как совокупность приемов и нормативных предписаний (правил), применение которых оказывает прямое влияние на результат педагогического процесса.

В «Российской педагогической энциклопедии» метод обучения определяется как «система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования» [9, с. 386]. Исследователи А.А. Вербицкий, О.А. Григоренко в своей совместной работе уточняют данное определение, добавив в него цель и содержание обучения, а также формы взаимодействия между двумя субъектами образовательного процесса: метод обучения – это «способ совместных действий и поступков, используемых на данном предметном материале педагогом и обучающимся в тех или иных формах общения и направленных на достижение образовательных целей» [4]. На этом основании ученые правомерно подчеркивают, что не существует пассивных методов обучения. Обучение по своей сути всегда активно, так как в его основе лежит изменение и расширение кругозора, умений, мировоззрения обучающегося.

В этой связи необходимо отметить, что широко внедряемое в педагогическую практику понятие непрерывного образования подразумевает постоянное накопление знаний и формирование компетенций не только в рамках образовательных учреждений, но в процессе постоянного взаимодействия с другими личностями (родителями, педагогами, друзьями, коллегами) и окружающей действительностью. Поэтому, на наш взгляд, более правомерно было бы говорить не о пассивном, активном и интер-

активном методах обучения, но о способах взаимодействия субъектов образовательного процесса, выделив:

1) одноканальное взаимодействие: передача информации от педагога учащемуся;

2) одноканальное взаимодействие с обратной связью: передача информации от педагога учащемуся и получение некоего отклика от учащегося, свидетельствующего о степени усвоения учебного материала;

3) интерактивное взаимодействие: свободный обмен информацией между всеми участниками группы (например: совместный мозговой штурм какой-то проблемной ситуации).

Таким образом, можно сделать следующий вывод о сущности понятия «метод обучения». Метод обучения является по своей природе:

- целенаправленным,
- бинарным,
- интерактивным, так как всегда подразумевает взаимодействие как минимум двух субъектов образовательного процесса (студента и преподавателя),
- активным, так как направлен на изменения личности,
- качественно-ориентированным, поскольку формирует новые качества и компетенции в личности.

В настоящий момент почти каждый ученый, занимающийся проблемами методики преподавания, предлагает свою классификацию методов по различным основаниям. Чаще всего в научной литературе встречаются следующие способы структурирования существующего многообразия методов:

- по источнику передачи учебной информации: лекция, демонстрация и т.д.;
- по логике передачи информации: индуктивные, дедуктивные;
- по степени взаимодействия с педагогом: под полным, частичным руководством педагога или самостоятельно;

– по форме взаимодействия с педагогом: одноканальные, одноканальные с обратной связью, интерактивные;

– по характеру познавательной деятельности студентов в процессе овладения учебным материалом: информационно-репродуктивные, репродуктивные, проблемно-поисковые, исследовательский метод, эвристический метод и т.д.

– по характеру дидактических целей: методы приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения, закрепления и проверки.

Интересно отметить, что почти все предложенные классификации основаны на выделении различных видов обучающего воздействия со стороны педагога, и только один вид классификации основан на формах познавательной и мыслительной деятельности учащегося.

Рассмотрение понятия педагогической технологии начнем с высказывания В.П. Беспалько, который утверждает, что «любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология - на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы затем все началось сначала» [3, с. 5]. Изучение научных работ по данному вопросу выявило, что существует несколько подходов к трактовке понятия «педагогическая технология»:

1) как к целостной педагогической системе, включающей условия, формы, методы, средства и критерии решения поставленной педагогической задачи (А.М. Новиков, Б.М. Бим-Бад, Б.Т. Лихачев);

2) как к способу обучения в виде «запрограммированного (алгоритмизированного) процесса взаимодействия преподавателя и учащихся» [7, с. 5], приводящего к гарантированному достижению поставленной педагогической цели, как к системе действий педагога (М.И. Махмутов, Г.И. Ибрагимов, В.А. Сластенин, В.П. Беспалько, В.М. Монахов, А.А. Ве-

рбицкий, О.А. Григоренко, Н.Ю. Гришина);

3) как к многоаспектному понятию, в основе которого лежит определенная научная теория и эффективность применения которого зависит от всех компонентов педагогического процесса [10, с. 4] (Г.Е. Селевко, М.В. Кларин, В.В. Даудыров).

Трактовка понятия «педагогическая технология» как способа достижения результата приводит к значительному смысловому наложению данного понятия с термином «методика». По мнению Г.Е. Селевко, главное различие между педагогической технологией и методикой состоит в том, что первый акцентирует внимание на целевой установке, проектировании образовательного процесса со всеми его компонентами, на деятельностной стороне педагогического процесса, а для второго главными является содержательная, качественная сторона.

В.А. Сластенин считает, что существенным отличием педагогической технологии от методики является включение личности педагога во всех ее проявлениях в процесс разработки и реализации той или иной технологии.

В этой связи наиболее полным нам представляется определение, предложенное А.А. Вербицким и О.А. Григоренко: педагогическая технология – это проект совместной деятельности преподавателя и студента, включающий в себя формы, методы, средства обучения, систему оценивания результатов обучения и направленный на достижение целей обучения, воспитания и развития личности обоих субъектов образования [4, с. 28].

Это определение позволяет нам разграничить понятия «метод», «методика», «педагогическая технология». Метод – это взаимодействие между преподавателем и студентом, направленное на решение конкретной задачи обучения. В отношении изучения иностранных языков это может быть развитие навыков чтения, аудирования, речи, письма, расширение

словарного запаса и т. д. Под методикой мы будем понимать всю совокупность существующих методов, которые есть в распоряжении преподавателя. Другими словами, методика – это библиотека методов, из которых педагог выбирает тот, который нужен для решения конкретной педагогической задачи на конкретном этапе обучения и воспитания обучающегося. Педагогическая технология, на наш взгляд, нацелена на достижении конкретной глобальной педагогической цели и основана на некой инновационной идее, которая структурирует все элементы технологии (формы, методы, средства обучения) особым образом, тем самым по-новому выстраивая весь педагогический процесс как на занятиях, так и в рамках самостоятельной работы. Обращаясь к проблеме преподавания иностранного языка, можно сделать вывод, что педагогическая технология в отличие от метода обучения рассматривает этот процесс комплексно в единстве развития всех языковых и речевых компетенций студентов в целях повышения общего уровня владения иностранным языком.

Поскольку в любом из трех значений педагогическая технология рассматривается как система, состоящая из нескольких взаимосвязанных элементов, то как всякая система педагогическая технология обладает свойствами системности, научности, структурированности и управляемости. Классификация педагогических технологий представляет собой такое же сложное явление как классификация методов обучения. Самая полная классификация приведена в работе Г.Е. Селевко, который различает 15 видов педагогических технологий, среди которых следует упомянуть следующие основания: философская основа; методологический подход; ведущий фактор развития личности; научная концепция (механизм) передачи и освоения опыта; ориентация на личностные сферы и структуры индивида; характер содержания и структуры; преобладающие методы и способы; органи-

зационные формы; подход к ребёнку и ориентация педагогического взаимодействия; направления модернизации [10, с. 17].

Еще одной особенностью педагогической технологии является ее двойственный характер. С одной стороны, это может быть устоявшаяся педагогическая практика, основанная на прочной психолого-педагогической теории, а с другой стороны, это может быть однодневный конструкт, разработанный преподавателем для целей и задач каждого конкретного занятия с определенной категорией учащихся.

Таким образом, все вышесказанное позволяет нам сделать следующие обобщения практического характера относительно природы различий между терминами «педагогическая технология» и «метод обучения». Прежде всего педагогическая технология намного шире по своей сущности по сравнению с методом обучения, поскольку нацелена на решение не только задач обучения, но и воспитания и развития личности. Ведущим моментом при разработке педагогической технологии являются цель и задачи обучения, которые предопределяют все аспекты образовательного процесса. Другими словами, педагогическая технология представляет собой систему взаимосвязанных элементов, одним из которых наряду с формами, условиями, средствами обучения являются и методы обучения. Вторым важным элементом педагогической технологии, обусловленным целями и задачами образовательного процесса, являются способы и форма оценивания целевых компетенций. Методы обучения в отличие от технологий чаще всего нацелены на решение одной конкретной задачи и не подразумевают обязательного оценивания результатов обучения.

Рассмотрение сущности понятий «методы» и «технологии обучения» позволило нам сформулировать следующие признаки их разграничения: по ключево-

му аспекту (целеполагание (зачем обучаем) / способ взаимодействия (как обучаем)), по количеству формируемых компетенций (нескольких смежных компетенций / одна компетенция), соотношение система / элемент, видоизменяемость / постоянство формы.

К настоящему моменту в лингводидактике наиболее устоявшимися и эффективными с точки зрения достижения необходимого результата являются следующие технологии обучения: технология проблемного обучения, технология развития критического мышления, проектная технология, технология «Языковой портфель ученика», технология обучения в сотрудничестве и т.д. Кроме того, происходит активный поиск новых технологий обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, что является приоритетным направлением иноязычной подготовки в высшей школе. Рассмотрим кратко некоторые из них.

Технология контекстного обучения представляет собой систему форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, которые в учебной деятельности студентов последовательно моделируют предметное и социальное содержание из будущей профессиональной деятельности [4, с. 56]. Главной идеей данной технологии является трансформация учебной деятельности студента в профессиональную с постепенной сменой познавательных потребностей, мотивов, целей, поступков, средств, предмета и результатов на профессиональные.

Технология креативно-информационного персонализированного профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам, разработанная И.Н. Айнутдиновой, направлена на подготовку конкурентоспособного специалиста в высшей школе на основе компетентностного подхода. В ее основе лежит принцип интеграции профессиональной и иноязычной подготовки выпускников, что приводит к формированию билингваль-

ной составляющей профессиональной компетентности будущего специалиста. Реализация этой технологии основана на решении трех задач: построение системы обучения на креативно-информационной основе; персонализация обучения; установление взаимосвязей в управлении интеграцией профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе [1].

Адаптивная педагогическая технология профессиональной иноязычной подготовки, предложенная Н.Е. Аланичевой, основана на преимущественном использовании принципов группового взаимодействия, интенсификации обучения, профессиональной ориентации и личностно-ориентированного общения. В качестве предпочтительных методов обучения разработчиком были выбраны моделирование, дискуссия, проектная деятельность, кейс-анализ [2].

Технология моделирования (М.Ю. Крапивина) как следует из названия центральное место в профессионально-ориентированной подготовке специалистов технических направлений отводит понятию «модель ситуации». Ее целью является воссоздание реальных производственных ситуаций и межличностных отношений вовлеченных в нее людей. Таким образом, модель производственной ситуации, которая может быть смоделирована с помощью учебных текстов, речевых ситуаций, дидактических игр и словесного описания ситуации, становится главной дидактической единицей, средством обучения, формирования мотивации и контроля качества обучения на каждом этапе [6].

Суть предметно-языкового обучения (*CLIL – Content and Language Integrated Learning*) заключается в преподавании предметных дисциплин на иностранном языке, когда иностранный язык рассматривается как средство познания и передачи информации, так и как предмет изучения (Л. П. Халепина, Н. В. Батурина, Н.И. Алмазова, А.В. Рубцова). Примера-

ми применения данной технологии может стать преподавание физики или математики на иностранном языке, когда акцент делается именно на овладение научными или теоретическими знаниями, а совершенствование иноязычной компетенции происходит естественным образом в контексте изучения какой-то учебной дисциплины или учебного материала через усвоение новых понятий, развитие навыков аудирования и говорения на иностранном языке по изучаемой теме. Это позволяет учащимся четко осознать, что иностранный язык – это не просто еще одна из учебных дисциплин, но реально функционирующее средство передачи информации, обучения и общения. Стоит отметить, что в настоящее время эта технология применяется чаще всего в средней школе. В высшей школе использование иностранного языка как средства передачи информации при чтении лекций или проведении семинаров обычно не имеет дополнительных педагогических задач по совершенствованию знаний иностранного языка, и поэтому обычно обозначается в научно-методической литературе как EMI (English as a Medium of Instruction), английский язык как средство обучения.

Кафедра "Иностранные языки" ФГБОУ ВО "Московский политехнический университет" активно разрабатывает технологию сетевого взаимодействия, которая основана на целенаправленном использовании образовательных возможностей сети Интернет в целях развития профессионально-ориентированной иноязычной компетентности у студентов инженерных специальностей. В этом контексте сеть Интернет рассматривается в первую очередь не как библиотека медиа ресурсов на иностранном языке, но как эффективный инструмент профессиональной деятельности, который позволяет оперативно и эффективно взаимодействовать с зарубежными партнерами. В целях формирования умения студентов технических направлений подготовки актив-

но использовать все возможности сети Интернет в профессиональной деятельности был разработан комплекс взаимосвязанных заданий, объединенных единой практической профессионально-ориентированной целью: подготовка предложений по закупке необходимого оборудования. Реализация поставленной цели требует от студентов последовательного выполнения следующих заданий: определение двух лидеров в интересующей области, ознакомление с ассортиментом их продукции, выбор наиболее подходящей модели оборудования по заданным параметрам, обращение в письменной форме к компаниям-производителям по вопросам условий и стоимости закупки, сравнение предложенных условий, уточнение некоторых моментов по электронной почте, по Интернет-телефонии или через специальные чаты на сайтах компаний, окончательный выбор будущего поставщика и представление ключевых моментов процедуры отбора в виде презентации.

Очевидно, что данная технология наиболее применима на старших курсах обучения в бакалавриате (6-8 семестры обучения) и в магистратуре, так как ее использование предполагает наличие у студентов прочных знаний своей профессиональной области и владение профессиональной терминологией на иностранном языке. К несомненным достоинствам использования технологии сетевого взаимодействия необходимо отнести повышение мотивации и самооценки студентов, что является важным основанием повышения качества целостной профессиональной подготовки студентов в техническом вузе.

Выводы

Рассмотрение сущности понятий «методы» и «технологии обучения» позволило нам сформулировать следующие признаки их различия: по ключевому аспекту (целеполагание (зачем обучаем) / способ взаимодействия (как обучаем))

ем)), по количеству формируемых компетенций (нескольких смежных компетенций / одна компетенция), соотношение система / элемент, видоизменяемость / постоянство формы.

Анализ рассмотренных выше педагогических технологий, предназначенных для формирования иноязычных компетенций у специалистов в неязыковых вузах, показал, что в основе всех них лежит понимание необходимости интеграции иноязычной и профильной подготовки будущих специалистов в процессе обучения иностранному языку, а также важности организации учебного процесса таким образом, чтобы максимально увели-

чить степень и долю взаимодействия студентов на занятиях в процессе выполнения профессионально-ориентированных заданий с использованием иностранного языка. Приведенный краткий обзор используемых технологий обучения также наглядно показал, что ведущей тенденцией при их разработке в целях профессионально-ориентированной иноязычной подготовки специалистов является максимальное сближение учебной среды и учебных ситуаций с производственной средой и ситуациями, а также нацеленность на формирование навыков общения именно в профессионально-ориентированном контексте.

Список литературы

1. Айнутдинова И.Н. Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе: автореф. ... д-р пед. наук. Казань, 2012. 22 с.
2. Аланичева Н. Е. Педагогическая технология профессиональной иноязычной подготовки курсантов вузов МЧС России: автореф. ... канд. пед. наук. СПб., 2013.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
4. Вербицкий А.А., Григоренко О.А. Контекстное обучение иностранному языку специальности: учебно-методическое пособие. М.: РИНЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2015. 205 с.
5. Загрекова Л.В. Основы педагогических технологий // Высшее образование в России. 1997. № 4. С. 97–98.
6. Крапивина М.Ю. Обучение студентов основам иноязычной коммуникации в профессиональной сфере с использованием технологии моделирования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2013. № 3. С. 3. URL: https://www.onlinescience.ru/m/products/pedagogical_science/gid455/pg0/ (дата обращения: 03.05.2020).
7. Махмутов М.И. Ибрагимов Г.И. Педагогические технологии развития мышления. Казань, 1993.
8. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.
9. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая росс. энциклопедия, 1999.
10. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.
11. Сластенин В.А. Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр "Академия", 2013. 576 с.

References

1. Ajnudtinova I.N. *Integraciya professional'noj i inoyazychnoj podgotovki konkurentosposobnogo specialista v vysshej shkole*. Avtoref. dokt. ped. nauk [Integration of professional and foreign language training of a competitive specialist in higher education. Doctor of pedagogical sci. abstract]. Kazan', 2012. 22 p. (In Russ.).
2. Alanicheva N. E. *Pedagogicheskaya tekhnologiya professional'noj inoyazychnoj podgotovki kursantov vuzov MCHS Rossii*. Avtoref. kand. ped. nauk [Pedagogical technology of professional foreign language training of cadets of higher education institutions of the Ministry of emergency situations of Russia. Candidate of pedagogical sci. abstract]. St. Petersburg, 2013 (In Russ.).
3. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii* [Components of pedagogical technology]. Moscow, 1989 (In Russ.).
4. Verbickij A.A., Grigorenko O.A. *Kontekstnoe obuchenie inostrannomu yazyku special'nosti* [Contextual teaching of a foreign language specialty]. Moscow, RINC MGGU im. M.A. Sholohova Publ., 2015. 205 p. (In Russ.).
5. Zagrekova L.V. *Osnovy pedagogicheskikh tekhnologij* [Fundamentals of pedagogical technologies]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 1997, no. 4, pp. 97–98. (In Russ.).
6. Krapivina M.Yu. *Obuchenie studentov osnovam inoyazychnoj kommunikacii v professional'noj sfere s ispol'zovaniem tekhnologii modelirovaniya* [Teaching students the basics of foreign language communication in the professional sphere using modeling technology]. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki = Humanities, Socio-economic and Social Sciences*, 2013, no. 3, pp. 3 (In Russ.). Available at: https://www.online-science.ru/m/products/pedagogical_science/gid455/pg0/ (accessed 03.05.2020).
7. Mahmudov M.I. Ibragimov G.I. *Pedagogicheskie tekhnologii razvitiya myshleniya* [Pedagogical technology of development of thinking]. Kazan', 1993 (In Russ.).
8. Novikov A.M. *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponyatiy* [Pedagogy: dictionary of the system of basic concepts]. Moscow, Izdatel'skij centr IET Publ., 2013. 268 p. (In Russ.).
9. Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya [Russian pedagogical encyclopedia]; ed. by V.V. Davydov. Moscow, Bol'shaya ross. Enciklopediya Publ., 1999 (In Russ.).
10. Selevko G.K. *Pedagogicheskie tekhnologii na osnove didakticheskogo i metodicheskogo usovershenstvovaniya UVP* [Pedagogical technologies based on didactic and methodological improvement of the UWP]. Moscow, NII shkol'nyh tekhnologij Publ., 2005. 288 p. (In Russ.).
11. Slastenin V.A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Izdatel'skij centr "Akademiya" Publ., 2013. 576 p. (In Russ.).

Информация об авторе / Information about the Author

Преснухина Ирина Александровна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Иностранные языки», Московский политехнический университет, г. Москва, Российская Федерация
e-mail: pririna@mail.ru

Irina A. Presnukhina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, the head of the Foreign Language Department, Moscow Polytechnic University, Moscow, Russian Federation
e-mail: pririna@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSYCHOLOGY

Оригинальная статья/Original article

УДК 159.9

Развитие зрительно-пространственного гноиса у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости (формирующий эксперимент)

А.А. Кузнецова¹ , А.С. Колеватова¹

¹Курский государственный медицинский университет
ул. Карла Маркса, 3, Курск 305041, Российская Федерация

 e-mail: kuznetsova.a80@mail.ru

Резюме

Умственная отсталость является одной из главных причин инвалидизации населения. В работе зрительно-пространственного гноиса проявляются нарушения стратегий оптико-пространственной деятельности, координатных, метрических и структурно-топологических представлениях. Сниженный уровень развития зрительно-пространственных представлений оказывает негативное влияние на проявления эмоциональных и адаптационно – поведенческих реакций, коммуникации, познавательные функции, двигательную деятельность, снижение мотивации к учебной деятельности, отсутствие потребности в самосовершенствовании, отсутствие интереса к окружающему, проявления движения пассивности, наличие сложностей в усвоении программы образовательного учреждения.

Целью исследования выступает изучение динамики развития зрительно-пространственного гноиса у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством формирующего эксперимента.

В качестве методов использовались: категориально-понятийный, методический анализ научных исследований, нейропсихологические пробы.

Осуществлен категориально-понятийный, методический анализ современных публикаций по феномену зрительно-пространственного гноиса. Реализован формирующий эксперимент, включающий следующие этапы: констатирующий, формирующий, контрольный.

На этапе констатирующего эксперимента проведено исследование уровня сформированности показателей зрительно – пространственного гноиса у детей младшего школьного возраста с нормой развития и детей с легкой степенью умственной отсталости с помощью нейропсихологических проб. Зрительно - пространственный гноис у детей с умственной отсталостью характеризуется: примитивностью предметных рисунков, отсутствием целостных образов предметов, чрезмерной бедностью деталей,искажением строения предметов и их формы, нарушением пропорции и пространственного соотношения частей, отсутствием сюжетного изображения. На этапе формирующего эксперимента реализована коррекционно-развивающая программа. На этапе контрольного эксперимента выявили наличие положительных результатов. Сложность предметных рисунков, целостность образа, полнота в строении предметов, точность формы изображений, повышение качества сформированности пространственных представлений.

Ключевые слова: умственная отсталость; зрительно – пространственный гноис; формирующий эксперимент; коррекционно-развивающая программа.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Кузнецова А.А., Колеватова А.С. Развитие зрительно-пространственного гноиса у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости (формирующий эксперимент) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 4. С. 133–142.

Статья поступила в редакцию 16.09.2020 Статья подписана в печать 07.10.2020 Статья опубликована 14.12.2020

The Development of Visual-Spatial Gnosis in Children of Primary School Age with Mild Mental Retardation (Formative Experiment)

Alesya A. Kuznetsova¹ , Anna S. Kolevatova¹

¹ Kursk State Medical University
3 Karl Marx str., Kursk 305041, Russian Federation

 e-mail: kuznetsova.a80@mail.ru

Abstract

Mental retardation is one of the main reasons for the disability of the population. In the work of visual-spatial gnosis, violations of the strategies of optical-spatial activity, coordinate, metric and structural-topological representations are manifested. The reduced level of development of visual-spatial representations has a negative impact on the manifestations of emotional and adaptive-behavioral reactions, communication, cognitive functions, motor activity, decreased motivation for learning activity, lack of need for self-improvement, lack of interest in the environment, manifestations of motor passivity, the presence of difficulties in mastering the program of an educational institution.

The aim of the study is to study the dynamics of the development of visual-spatial gnosis in children of primary school age with mental retardation through a formative experiment.

The methods used were: categorical-conceptual, methodical analyzes of scientific research, neuropsychological tests.

A categorical-conceptual, methodological analysis of modern publications on the phenomenon of visual-spatial gnosis has been carried out. A formative experiment has been implemented, which includes the following stages: ascertaining, formative, control.

At the stage of the ascertaining experiment, a study of the level of formation of indicators of visual-spatial gnosis in children of primary school age with normal development and children with a mild degree of mental retardation was carried out using neuropsychological tests. Visual - spatial gnosis in children with mental retardation is characterized by: primitiveness of subject drawings, lack of integral images of objects, excessive poverty of details, distortion of the structure of objects and their shape, violation of the proportion and spatial relationship of parts, lack of plot images. At the stage of the formative experiment, a correctional and developmental program was implemented. At the stage of the control experiment, the presence of positive results was revealed. The complexity of the subject drawings, the integrity of the image, the completeness in the structure of objects, the accuracy of the shape of the images, an increase in the quality of the formation of spatial representations.

Keywords: mental retardation; visual - spatial gnosis; formative experiment; correctional and developmental program.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Kuznetsova A.A., Kolevatova A.S. The Development of Visual-Spatial Gnosis in Children of Primary School Age with Mild Mental Retardation (Formative Experiment). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(4): 133–142 (In Russ.).

Received 16.09.2020

Accepted 07.10.2020

Published 14.12.2020

Введение

В настоящее время можно заметить, что число детей с различного рода отклонениями в психическом развитии возросло (задержка речевого развития, расстройства аутистического спектра и т.д.), от чего увеличивается количество коррекционных учреждений и классов, коррекционно-развивающих центров, развивается структура коррекционно-развивающего образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Умственная отсталость (УО) является одной из главных причин инвалидизации населения. Каждый автор (Д.Н. Исаев, Г.Н. Попов, Г.Е. Сухарева, А.В. Лавров) по-своему описывает данную патологию, дает авторские определения, но все они объединены основанием нарушения непосредственно интеллектуальных функций, которые обусловлены органическим поражением головного мозга, что оказывает влияние как на обучение, так и на адаптацию ребенка. В зарубежных исследованиях чаще встречаются научные работы, которые генез умственной отсталости рассматривают в мутациями генов человека [12, 13]. Авторы данных работ говорят, что наиболее частой причиной УО являются модификации наследственных структур (мутации) [5].

В данной работе используем определение УО, представленное в МКБ-10, как «состояние задержанного или неполного развития психики, которое характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий интеллектуальный уровень, то есть когнитивных способностей, функций речи, моторных и социальных умений». Главным клиническим проявлением умственной отсталости является преобладание интеллектуальной недостаточности, которое сопутствует нарушениями речи, памяти, восприятия, эмоциональной сферы, внимания, произвольных форм поведения [9]. Сниженный уровень интеллектуальных способностей способствует более трудному усвоению информа-

ции, знаний и образовывают ситуацию изоляции в среде сверстников [5]. В работе зрительно-пространственного гноиса (сложная структура человеческой психики, при исследовании которой нужно обращаться к различным видам деятельности ребенка) проявляются нарушения стратегий оптико-пространственной деятельности, координатных, метрических и структурно-топологических представлениях [2].

Пространственные элементы зрительного восприятия необходимы при овладении письмом, а именно различении букв, которые сходны друг с другом при письме, счетными операциями, чтением и рисованием – те предметы, которые дети первыми начинают изучать в школе, а также, что еще важнее - овладением будущими профессионально важными качествами, навыками необходимыми для дальнейшего трудоустройства [6]. Сниженный уровень развития зрительно-пространственных представлений оказывает негативное влияние на проявления эмоциональных и адаптационно – поведенческих реакций, коммуникации, познавательные функции, двигательную деятельность, снижении мотивации к учебной деятельности, отсутствие потребности в самосовершенствовании, отсутствие интереса к окружающему, проявления двигательной пассивности, наличие сложностей в усвоении программы образовательного учреждения. «Лишаясь опор, то есть пространственных характеристик, преимущественно с которых осуществляется локализация себя в пространстве, человек начинает испытывать чувство дискомфорта и неуверенности» [10].

Проблема особенностей нарушения зрительно - пространственного гноиса у младших школьников с легкой степенью УО не утрачивает своей актуальности, оставаясь не в полной мере научно проработанной, как, например, работы, касающиеся патологий функций речи. Научные работы, направленные на исследование пространственных представлений,

имеют непродолжительную историю исследований в нейропсихологии и не так систематизированы.

Актуальность данной работы доказывается как отсутствием научной проработанности данной темы (проблема особенностей зрительно - пространственного гноэза у детей младшего школьного возраста с УО в системе РИНЦ мало представлена отдельными работами), так и высокой востребованностью данной информации в аспекте практики (психолого-педагогические проблемы, понижение академической успеваемости при нарушении данных функций) [1].

В период младшего школьного возраста у детей происходит развитие зрительно-пространственного гноэза. Формирование отдельных составляющих зрительно-пространственного восприятия происходит достаточно долго в онтогенезе; в условиях нормального, не задержанного развития, пространственные ошибки у детей исчезают полностью к 10 годам (пропадают метрические ошибки). У детей с ОВЗ наблюдаются неловкость, несогласованность движений, затруднения в действиях с предметами, что приводит к грубым нарушениям пространственных функций.

Материалы и методы исследования

Целью нашего исследования выступало – изучение динамики развития зрительно-пространственного гноэза у детей младшего школьного возраста с УО посредством формирующего эксперимента.

Эмпирическое исследование проходило на базах ОКОУ «Школа-интернат №3 для детей с ОВЗ» и «Средняя общеобразовательная школа №27» города Курска. Объем выборки составил 60 детей в возрасте 8-10 лет.

В процедуре проведения нейропсихологического исследования мы воспользовались следующим методическим материалом: исследование зрительного восприятия: «Реалистичные предметы», «Перечеркнутые предметы», «Зашумленные

предметы», «Наложенные предметы»; исследование зрительно-пространственного гноэза: «Химеры», «Геометрические фигуры», графическая проба «Заборчик». Констатирующий и контрольный этап осуществлялся в индивидуальной форме, формирующий этап – в групповой.

Правильность выполнения заданий методики оценивалась по балльной системе по шкале оценки выполнения проб Л.И. Вассермана: 0 баллов – ребенок не допускает ошибок при выполнении предъявляемых проб; 1 балл – ребенок допускает ошибки, которые может самостоятельно исправить; 2 балла – ребенок допускает ошибки, без возможности самостоятельного исправления; 3 балла – отсутствие правильных ответов. Каждое предъявляемое задание оценивалось индивидуально, далее высчитывалась сумма баллов за все задания.

Исследование включало в себя следующие этапы: констатирующий, формирующий, контрольный.

Результаты и обсуждение

На этапе констатирующего эксперимента проведено исследование уровня сформированности показателей зрительно-пространственного гноэза у детей младшего школьного возраста с нормой развития и детей с легкой степенью УО с помощью указанных нейропсихологических проб.

В результате первичной обработки результатов мы получили следующие данные.

При исследовании зрительного гноэза пробой «Реалистичные предметы», для оценки зрительного предметного восприятия средние значения по темпу как в контрольной ($1,31 \pm 0,72$), так и в экспериментальной группе ($2,1 \pm 0,60$) входят в зону средних значений, по точности в экспериментальной группе наблюдается снижение, хотя средние значения входят в зону средних значений ($1,95 \pm 0,54$), а в контрольной группе – в зону высоких значений ($0,32 \pm 0,46$).

При исследовании предметного восприятия с использованием методики «Перечеркнутые предметы» были получены следующие результаты: средние значения по параметрам темпа и точности в контрольной группе входят в зону высоких значений ($0,55 \pm 0,67$; $0,35 \pm 0,57$ соответственно), в экспериментальной группе в зону средних значений ($1,31 \pm 0,45$; $1,27 \pm 0,51$ соответственно). По методике «Зашумленные предметы» показатели средних значений по темпу и точности в контрольной группе входят в зону высоких значений ($0,54 \pm 0,57$; $0,20 \pm 0,40$), в экспериментальной группе – в зону средних значений ($1,21 \pm 0,55$; $1,20 \pm 0,41$ соответственно). При проведении методики «Наложенные предметы» были выявлены трудности ее выполнения как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Средние значения по точности в контрольной группе вошли в зону средних значений ($1,55 \pm 0,62$), в то время как по остальным параметрам как в контрольной (темп $2,65 \pm 0,42$), так и в экспериментальной группе критерии вошли в зону низких значений (темпер $2,5 \pm 0,65$; точность $2,1 \pm 0,55$).

При исследовании зрительно-пространственного гноиса были получены следующие результаты: по методике «Химеры» средние значения по темпу и точности в контрольной группе входят в зону высоких значений ($0,7 \pm 0,53$; $0,34 \pm 0,46$ соответственно), в экспериментальной группе в зону средних значений ($1,26 \pm 0,51$; $1,40 \pm 0,45$ соответственно). При проведении методики «Геометрические фигуры» нами были получены следующие результаты: средние значения по темпу и точности в контрольной ($0,54 \pm 0,50$; $0,01 \pm 0,00$) и экспериментальной группах ($1,10 \pm 0,86$; $0,60 \pm 1,05$) вошли в зону средних значений. По результатам выполнения методики «Зaborчик» средние значения в контрольной группе по темповым характеристикам входят в зону средних значений ($1,60 \pm 0,57$), по точности и дифференцированности установлен

высокий уровень ($0,60 \pm 0,70$; $0,87 \pm 1,01$), в экспериментальной группе по всем критериям входят в зону средних значений ($2,06 \pm 0,78$; $1,40 \pm 0,85$; $1,4 \pm 1,10$ соответственно). При выполнении сенсибилизированной пробы «Серии реалистичных предметных изображений» средние значения в контрольной группе по параметрам темпа и точности входят в зону высоких значений ($0,72 \pm 0,45$; $0,45 \pm 0,45$), в экспериментальной группе по всем критериям входят в зону средних значений ($1,57 \pm 0,77$; $1,28 \pm 0,69$).

В результате проведенного исследования зрительно-пространственного гноиса у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, мы получили следующие результаты: по методикам «Перечеркнутые изображения» ($p=0,00053$), «Наложенные предметы» ($p = 0,0000$); «Зашумленные предметы» ($p=0,000015$), «Химеры» ($p=0,0004$), «Геометрические фигуры» ($p=0,05$) обнаружены различия на высоком уровне статистической значимости. В пробах «Реалистичные предметы» и «Зaborчик» статистически значимых различий между двумя группами детей не обнаружено. Полученными нами данные свидетельствуют о том, что у детей с УО зрительно – пространственный гноис формируется на более позднем возрастном этапе – в период подросткового возраста. Наблюдается недостаточную зрелость зрительно-пространственного гноиса у детей с УО, искажение целостности строения предметов, нарушение пространственного соотношения частей изображений.

Таким образом мы наблюдаем дефекты развития восприятия, снижение показателей сформированности зрительно-пространственного гноиса в группе детей с легкой степенью УО, а именно: трудности при необходимости узнавания контурных и схематичных предметов, особенно перечеркнутых и наложенных изображений. В результате эксперимента было выявлено, что у детей с легкой степенью УО отмечается недостаточный

уровень развития зрительно-пространственных представлений.

Изучение зрительно-пространственного гноэза у детей с УО необходимо с целью выявления особенностей его развития и дальнейшего построения коррекционно-развивающей программы при необходимости.

Отличия в работе зрительно-пространственного гноэза у детей с УО соответствуют следующим блокам:

1) стратегия оптико-пространственной деятельности (характер восприятия и копирования пространственной информации – последовательность воспроизведения отдельных деталей целого, а также направление копирования);

2) координатные представления – наличие устоявшейся системы координат воспринимаемого пространства, отсутствие инверсий и координатного положения как целого предмета, так и отдельных его частей, данные нарушения актуализируются в неправильном верхне - нижнем и право - левом расположении предмета и его составляющих в пространстве;

3) метрические представления (восприятие размеров предметов и его составляющих), данные нарушения можно наблюдать при неправильном соблюдении пропорций предмета, проявляющиеся в нарушении копирования величин отдельных частей рисунка или предмета копирования;

4) структурно-топологические представления (способность к сохранению схемы пространственного строения объекта, расположения его частей относительно друг друга), данные нарушения можно наблюдать при изменении общей, принципиальной схемы пространственного строения предмета; нарушается строение целостного образа предмета, смешаются части и его целое относительно друг друга, 8 годам данные характеристики в норме пропадают [10].

Таким образом, зрительно - пространственный гноэз у детей с УО характеризуется: примитивностью предмет-

ных рисунков, отсутствием целостных образов предметов, чрезмерной бедностью деталей, искажением строения предметов и их формы, нарушением пропорции и пространственного соотношения частей, отсутствием сюжетного изображения.

На этапе формирующего эксперимента мы выделили две группы детей: в первую (экспериментальную) группу входили 20 младших школьников с УО, с которыми на протяжении трех лет проводили коррекционно-развивающую программу. В контрольную группу входило 20 младших школьников с УО, с которыми не проводили занятия по коррекционно-развивающей программе.

Реализуемая нами коррекционная работа строится из 3 блоков:

1. Овладение пространством собственного тела, на котором ребенок учится ориентироваться в расположении частей своего лица и тела.

2. Овладение пространственным взаимоотношением внешних объектов и собственного тела способствует формированию знаний о положении своего тела среди окружающих его предметов.

3. Вербализации пространственных представлений, где ребенок учится называть и понимать предлоги (в, над, под и т.д.), владеет понятиями (лево, право, левее и т.п.), знает расположение предметов (вверху, внизу, выше, ниже).

В основу программы положены взгляды Н.Я. Семаго и М.М. Семаго на формирование пространственных представлений у детей.

Цель программы – развитие зрительно-пространственного гноэза как главной составляющей психической деятельности, на основе которой основываются необходимые учебные навыки, как счёт, чтение и письмо.

При построении коррекционной программы учитывались важнейшие принципы психокоррекционной работы такие как принцип единства диагностики и коррекции, нормативности развития, при-

нцип коррекции «сверху - вниз» и «снизу - вверх», принцип системности развития психологической деятельности и деятельностный принцип коррекции.

Главными критериями результативности программы являются:

- Представление и актуализация предлогов «вертикальной оси» и «горизонтальной оси».
- Осознание и актуализация правлевой ориентировки ребенка.
- Понимание и актуализация элементарных математических представлений.
- Осознание и реализация пространственных представлений.
- Понимание и актуализация сравнительных степеней прилагательных и континуумов качества.
- Осознание и реализация сложных конструкций речи, в том числе причинно-следственных связей.
- Косвенная оценка развернутости и грамматической правильности речи, в том числе – для младших школьников – речи письменной.

Программа проводится с учетом закономерностей психического развития детей и современных общих принципов коррекционно-развивающей работы. Длительность занятия рассчитана на 40–45 минут (время обычного урока в школе). Оптимальное количество состава группы 3 - 6 человек; возраст 8 - 10 лет, периодичность занятий 1 раз в неделю.

На этапе контрольного эксперимента мы провели исследование зрительно-пространственного гноиса у детей с УО, которые входили в экспериментальную группу и детей с умственной отсталостью, которые входили в контрольную группу, то есть с ними не проводились занятия по развитию зрительно – пространственного гноиса. Для сравнения уровня развития зрительно-пространственного гноиса у детей двух групп мы использовали те же методики, что и на первом этапе исследования. По результатам проведения коррекционно-развиваю-

щей программы, мы получили следующие показатели: при исследовании зрительного гноиса с помощью методики «Реалистичные предметы» оценки по темпу и точности в контрольной ($0,3 \pm 0,41$; $0,15 \pm 0,3$), и экспериментальной ($0,4 \pm 0,45$; $0,3 \pm 0,38$) группах входят в зону средних значений; в пробе «Перечеркнутые предметы» средние значения по параметрам темпа и точности в контрольной группе входят в зону высоких значений ($0,30 \pm 0,51$; $0,13 \pm 0,40$), в экспериментальной группе в зону высоких значений ($0,51 \pm 0,52$; $0,34 \pm 0,51$); в методике «Зашумленные предметы» средние значения по темпу и точности в контрольной ($0,38 \pm 0,41$; $0,10 \pm 0,32$) и экспериментальной ($0,50 \pm 0,55$; $0,54 \pm 0,45$) группах входят в зону высоких значений; в методике «Наложенные предметы» показатели по точности и темпу входят в зону высоких значений в контрольной ($0,65 \pm 0,51$; $0,45 \pm 0,42$) и в нижние значения средних показателей, то есть приближенных к высоким показателям в экспериментальной группе ($1,15 \pm 0,41$; $1,17 \pm 0,62$).

Результаты оценки зрительно-пространственного гноиса: по методике «Химеры» средние значения по темпу и точности в контрольной ($0,41 \pm 0,31$; $0,21 \pm 0,35$) и экспериментальной ($0,75 \pm 0,51$; $0,51 \pm 0,53$) группе входят в зону высоких значений. По методике «Геометрические фигуры» средние значения по темпу и точности как в контрольной группе ($0,20 \pm 0,21$; $0,05 \pm 0,15$), так и в экспериментальной группе ($0,50 \pm 0,41$; $0,40 \pm 0,50$) входят в зону высокий значений. В методике «Заборчик» высокие значения по темпу и точности наблюдаются в контрольной группе ($0,70 \pm 0,5$; $0,40 \pm 0,52$; $0,21 \pm 0,20$) и экспериментальной ($1,51 \pm 0,57$; $0,40 \pm 0,61$; $0,51 \pm 1,01$). При выполнении пробы «Серии реалистичных предметных изображений» средние значения как в контрольной группе по критериям темпа и точности входят в зону высоких значений ($0,41 \pm 0,2$; $0,20 \pm 0,21$),

так и экспериментальной ($1,01\pm0,42$; $0,31\pm0,40$).

По результатам проведения коррекционно-развивающей программы обнаружены различия на высоком уровне статистической значимости ($p>0,1$). В результате проведения работы мы можем заметить, что показатели по всем пробам приблизились к возрастным нормам развития зрительно-пространственного гноэзиса.

В группе детей с умственной отсталостью, с которыми не проводили коррекционные занятия по развитию зрительно-пространственного гноэзиса, были выявлены сниженные, по сравнению с нормой развития, показатели темпа и точности в пробах «Химеры» (темп $1,05\pm0,86$; точность $0,51\pm1,05$), «Наложенные предметы» (темп $1,20\pm0,38$; точность $1,55\pm0,64$), «Зашумленные предметы» (темп $1,21\pm0,54$; точность $1,15\pm0,47$), графическая пробы «Заборчик» (темп $1,55\pm0,57$; точность $0,85\pm0,70$; дифференцированность $1,01\pm1,01$).

Выводы

Таким образом в результате проведения коррекционной работы по развитию зрительно-пространственного гноэзиса у детей с УО мы наблюдали следующие характеристики сформированности зрительно-пространственного гноэзиса: сложность предметных рисунков, целостность образа, полнота в строении предметов, точность формы изображений. Наличие положительных результатов доказывает, что проведение данной коррекционно-развивающей программы по развитию зрительно-пространственного гноэзиса у детей младшего школьного возраста с УО обеспечивает повышение качества сформированности пространственных представлений. Так как не сформированность указанных представлений носит не первичный, а вторичный характер у детей с умственной отсталостью, следовательно, может корректироваться, развиваться с помощью специально организованной программы.

Список литературы

1. Багадирова С. К., Леонтьева А. В. История психологии. М.: Директ-Медиа, 2014. С. 20.
2. Калмыкова Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью. Курск, 2007. 121 с.
3. Колеватова А.С. Динамика развития зрительно пространственного гноэзиса у детей с умственной отсталостью // Молодежная наука и современность: материалы 85-ой Международной научной конференции студентов и молодых ученых, посвященной 85-летию КГМУ. Курск, 2020. С. 236-238.
4. Колеватова А.С. Пилотажное исследование особенностей зрительного и оптико-пространственного гноэзиса детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Психология здоровья и болезни: клинико-психологический подход: материалы VIII Всероссийской конференции с международным участием / под ред. П.В. Ткаченко. Курск, 2018. С. 520-526.
5. Колеватова А.С. Теоретико-методологические основания изучения умственной отсталости в отечественной и зарубежной нейропсихологии // Научная инициатива в психологии: межвузовский сборник научных трудов студентов и молодых ученых / под ред. В.П. Гаврилюка. Курск, 2020. С. 132-139.
6. Кузнецова А.А. Особенности зрительно-пространственного гноэзиса у детей с легкой степенью умственной отсталости // Региональный вестник. 2020. №2. (41). С. 65–67.
7. Психология развития и возрастная психология / С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко, И.Е. Пономарев, М.А. Васьков, Д.В. Кротов, В.А. Шовкун, Н.П. Любецкий, А.Т. Латышева. Ростов н/Д: Феникс, 2020. 315 с.

8. Семаго Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Айрис-пресс, 2007. 112 с.
9. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. 6-е изд. М.: Генезис, 2020. 319 с.
10. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2020. 474 с.
11. Ames J.L., Windham G.C., Lyall K., Pearl M., Kharrazi M., Yoshida C.K., Van de Water J., Ashwood P., Croen LA. "Neonatal Thyroid Stimulating Hormone and Subsequent Diagnosis of Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disability".
12. Esteba-Castillo S., Pena-Casanova J., Garcia-Alba J., Castellanos M.A., Torrents-Rodas D., Rodriguez E., Deus-Yela J., Caixas A., Novell-Alsina R. "Barcelona Test for Intellectual Disability: a new instrument for the neuropsychological assessment of adults with intellectual disability".
13. Marcio M. Vasconcelos. J Pediatr (Rio J). Retardo mental. 2004; 80 (2 Suppl): 71-82.

References

1. Bagadirova S. K., Leont'eva A. V. *Istoriya psihologii* [The history of psychology]. Moscow, Direkt-Media Publ., 2014, pp. 20 (In Russ.).
2. Kalmykova E.A. *Psihologiya lic s umstvennoj otstalost'yu* [Psychology of persons with mental retardation]. Kursk, 2007. 121 p. (In Russ.).
3. Kolevatova A.S. [Dynamics of development of visual spatial gnosis in children with mental retardation]. *Molodezhnaya nauka i sovremennost'. Materialy 85-oj Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii studentov i molodyh uchenyh* [Youth science and modernity. Materials of the 85th International scientific conference of students and young scientists]. Kursk, 2020, pp. 236-238 (In Russ.).
4. Kolevatova A.S. *Pilotazhnoe issledovanie osobennostej zritel'nogo i optiko-prostranstvennogo gnozisa detej mladshego shkol'nogo vozrasta s umstvennoj otstalost'yu* [Pilot study of the features of visual and opto-spatial gnosis of primary school children with mental retardation]. *Psihologiya zdorov'ya i bolezni: kliniko-psihologicheskij podhod. Materialy VIII Vserossijskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* [Psychology of health and disease: a clinical and psychological approach. Materials of the VIII all-Russian conference with international participation]. Kursk, 2018, pp. 520-526 (In Russ.).
5. Kolevatova A.S. [Theoretical and methodological foundations of the study of mental retardation in Russian and foreign neuropsychology]. *Nauchnaya iniciativa v psihologii. Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov studentov i molodyh uchenyh* [Scientific initiative in psychology. Interuniversity collection of scientific papers of students and young scientists]. Kursk, 2020, pp. 132-139 (In Russ.).
6. Kuznecova A.A. Osobennosti zritel'no-prostranstvennogo gnozisa u detej s legkoj stepen'yu umstvennoj otstalosti [Features of visual-spatial gnosis in children with mild mental retardation]. *Regional'nyj vestnik = Regional Bulletin*, 2020, no. 2. (41), pp. 65-67 (In Russ.).
7. Samygin S.I., Stolyarenko L.D., Ponomarev I.E., Vas'kov M.A., Krotov D.V., Shovkun V.A., Lyubeckij N.P., Latysheva A.T. *Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya* [Developmental psychology and age psychology]. Rostov n/D, Feniks Publ., 2020. 315 p. (In Russ.).
8. Semago N. YA. *Metodika formirovaniya prostranstvennyh predstavlenij u detej doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta* [Methods of forming spatial representations in preschool and primary school children]. Moscow, Ajris-press Publ., 2007. 112 p. (In Russ.).
9. Semenovich A.V. *Vvedenie v nejropsihologiyu detskogo vozrasta* [Introduction to the neuropsychology of childhood]. Moscow, Genezis Publ., 2020 (In Russ.).

10. Semenovich A.V. *Nejropsihologicheskaya korrekcija v detskom vozraste. Metod zameshchayushchego ontogeneza* [Neuropsychological correction in childhood. Method of replacement of ontogenesis]. Moscow, Genezis Publ., 2020. 474 p. (In Russ.).
11. Ames J.L., Windham G.C., Lyall K., Pearl M., Kharrazi M., Yoshida C.K., Van de Water J., Ashwood P., Croen LA. "Neonatal Thyroid Stimulating Hormone and Subsequent Diagnosis of Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disability".
12. Esteba-Castillo S., Pena-Casanova J., Garcia-Alba J., Castellanos M.A., Torrents-Rodas D., Rodriguez E., Deus-Yela J., Caixas A., Novell-Alsina R. "Barcelona Test for Intellectual Dis-ability: a new instrument for the neuropsychological assessment of adults with intellectual disa-bility".
13. Marcio M. Vasconcelos. J Pediatr (Rio J). "Retardo mental". 2004, 80 (2 Suppl): 71-82.

Информация об авторах / Information about the authors

Кузнецова Алеся Анатольевна, кандидат психологических наук, декан факультета повышения квалификации, доцент кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: kuznetsova.a80@mail.ru

Колеватова Анна Сергеевна, студент 6 курса факультета клинической психологии, Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: emelianova2015@mail.ru

Alesya A. Kuznetsova, Candidate of Psychological Sciences, Dean of the faculty of Advanced Studies, Associate Professor of Health Psychology and Neuropsychology, Kursk State Medical University, Kursk, Russian Federation
e-mail: kuznetsova.a80@mail.ru

Anna S. Kolevatova, Student of the Faculty of Clinical Psychology, Kursk State Medical University, Kursk, Russian Federation
e-mail: emelianova2015@mail.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 316. 62

Психологические аспекты развития лидерских качеств личности

О. Л. Ворошилова¹, О. В. Чернышова¹ 

Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября 94, г. Курск, 305040, Российская Федерация

 e-mail: o_voroshilova@mail.ru, e-mail: chernyshova_olga_70@mail.ru

Резюме

Актуальность. Современной экономике, промышленности и науке необходимы хорошие руководители и менеджеры. Поэтому актуальна проблема подготовки высокопрофессиональных специалистов в этой сфере. В вузах нашей страны преподаватели ведут активную подготовку будущих руководителей, менеджеров и лидеров. Не случайно в 2017 г. в России был организован и ежегодно проводится конкурс «Лидеры России». Это популярный всероссийский конкурс управленцев, который проводит некоммерческая организация «Россия – страна возможностей».

Цель исследования: изучение влияния комплекса психолого-педагогических мероприятий по развитию лидерских качеств студентов на развитие общительности, коммуникабельности, организаторских способностей, на адекватность самооценки, актуализацию профессиональной направленности.

Задачи исследования. В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи: анализ научной литературы по теме исследования, проведение эмпирического исследования: изучение влияния комплекса психолого-педагогических мероприятий по развитию лидерских качеств студентов на развитие общительности, коммуникабельности, организаторских способностей, на адекватность самооценки, актуализацию профессиональной направленности; анализ полученных данных и выводы.

Методология. Методологической основой исследования явились общенакальные принципы отечественной психологии: принцип детерминизма и субъектно-деятельностная концепция С.Л. Рубинштейна и К.А. Абульханово-Славской, А.В. Брушинского и др. В процессе исследования были использованы следующие методики: методика «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельников), «Методика исследования самоотношения» (С.Р. Пантелеев), тест «Социальный интеллект» (Д. Гилфорд), методика «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС-1), методика «Опросник профессиональных предпочтений» (Д. Холланд), метод беседы, наблюдение.

Результаты. В результате исследования подтвердилась гипотеза нашего эксперимента, то есть комплекс психолого-педагогических мероприятий по развитию лидерских качеств студентов положительно влияет на развитие общительности, коммуникабельности, организаторских способностей, на адекватность самооценки, актуализацию профессиональной направленности.

Вывод. В процессе учебно-воспитательного процесса в вузе целесообразно проводить комплексные психолого-педагогические занятия по подготовке лидеров, будущих руководителей предприятий и организаций. Методики и методы исследования, представленные в статье, могут быть использованы на практических и факультативных занятиях со студентами в процессе учебно-образовательной деятельности в вузе.

Ключевые слова: развитие лидерских качеств; личность; обучение студентов в вузе; психологические аспекты; комплекс психолого-педагогических мероприятий; адекватность самооценки; актуализация профессиональной направленности.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Ворошилова О. Л., Чернышова О. В. Психологические аспекты развития лидерских качеств личности // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 4. С. 143–154.

Статья поступила в редакцию 21.09.2020

Статья подписана в печать 12.10.2020

Статья опубликована 14.12.2020

Psychological Aspects of Personal Leadership Development

Olga L. Voroshilova¹, Olga V. Chernyshova¹ 

¹Southwest State University
50 Let Oktyabrya str. 94, Kursk, 305040, Russian Federation

 e-mail: o_voroshilova @ mail.ru, chernyshova_olga_70@mail.ru

Abstract

Relevance. The modern economy, industry and science need good leaders and managers. Therefore, the problem of training highly professional specialists in this area is urgent. In the universities of our country, teachers are actively training future leaders, managers and leaders. It is no coincidence that in 2017 in Russia the Leaders of Russia competition was organized and is held annually. This is a popular All-Russian competition for managers, which is held by the non-profit organization "Russia - Land of Opportunities".

Purpose of the study: to study the influence of a complex of psychological and pedagogical measures for the development of students' leadership qualities on the development of sociability, communication skills, organizational skills, on the adequacy of self-esteem, and the actualization of professional orientation.

Research objectives. In accordance with this goal, the following tasks were formulated: analysis of scientific literature on the topic of research, conducting an empirical study: studying the influence of a complex of psychological and pedagogical measures to develop students' leadership qualities on the development of sociability, communication skills, organizational skills, on the adequacy of self-esteem, updating professional orientation; analysis of the data obtained and conclusions.

Methodology. The methodological basis of the study was the general scientific principles of Russian psychology: the principle of determinism and the subject-activity concept of S.L. Rubinstein and K.A. Abulkhanovo-Slavskoy, A.V. Brushlinsky and others. During the research, the following methods were used: the methodology "Diagnostics of leadership abilities" (E. Zharikov, E. Krushelnikov), "Methodology for the study of self-attitude" (SR Panteleev), the test "Social intelligence" (D. Guilford), methodology "Communication and organizational skills" (KOS-1), methodology "Questionnaire of professional preferences" (D. Holland), method of conversation, observation.

Results. As a result of the study, the hypothesis of our experiment was confirmed, that is, a complex of psychological and pedagogical measures for the development of students' leadership qualities has a positive effect on the development of sociability, communication skills, organizational skills, on the adequacy of self-esteem, and the actualization of professional orientation.

Conclusion. In the process of the educational process at the university, it is advisable to conduct complex psychological and pedagogical classes to train leaders, future leaders of enterprises and organizations.

Keywords: development of leadership qualities; personality; teaching students at a university; psychological aspects; a complex of psychological and pedagogical measure; the adequacy of self-esteem; actualization of professional orientation.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Voroshilova O. L., Chernyshova O. V. Psychological Aspects of Personal Leadership Development *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(4): 143–154 (In Russ.).

Received 21.09.2020

Accepted 12.10.2020

Published 14.12.2020

Введение

Современной экономике, промышленности и науке необходимы хорошие руководители и менеджеры. Поэтому актуальна проблема подготовки высокопрофессиональных специалистов в этой

сфере. В вузах нашей страны преподаватели ведут активную подготовку будущих руководителей, менеджеров и лидеров. Не случайно в 2017 г. в России был организован и ежегодно проводится конкурс «Лидеры России». Это популярный всероссийский конкурс управленцев,

который проводит некоммерческая организация «Россия – страна возможностей» [1].

Проблема лидерства начала активно изучаться в XX веке отечественными учеными: Б.Д. Парыгиным, Л. Первым, Л. И. Уманским, Е. С. Кузьминым, И. П. Волковым, Ю. И. Емельяновым, А. С. Чернышевым и зарубежными учеными: Ф. Фидлером, Е. Хартли, Р. Бейлсом, К. Левином и др.

По мнению А.В. Петровского, лидер – «это член группы, за которой она признает право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях; наиболее авторитетная личность, играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулирования взаимоотношений в группе» [2]. Руководитель – это человек, «на которого официально возложены функции управления коллективом и организации его деятельности» [2]. Лидер может быть одновременно и официальным руководителем группы, но это происходит не всегда. В отличие от руководителя, которого назначают или избирают, лидер, как правило, выбирается людьми.

Выдающийся психолог Б.Д. Парыгин в своей монографии «Основы социально-психологической теории» проанализировал проблему лидерства. Он выделил основные отличия лидера от руководителя: «лидер осуществляет регуляцию межличностных отношений в группе, руководитель представляет официальные отношения в группе как некой социальной организации. Лидерство существует в условиях микросреды, то есть сфера его деятельности – в основном малая группа, руководство – элемент макросреды, сфера деятельности руководителя – более широкая социальная система. Лидерство возникает стихийно, в результате деятельности членов группы, назначение руководителя вышестоящими структурами стихийным не является» [3].

К началу 80-х годов XX века в социальной психологии понятие «лидерство»

было связано с межличностными отношениями в малой группе, внутригрупповой активностью. Е.С. Кузьмин, И.П. Волков и Ю.И. Емельянов в результате эмпирических исследований «установили взаимосвязь, взаимодействие процессов лидерства и руководства, а также зависимость групповой эффективности от того, принимают ли члены группы руководителя в качестве лидера или нет. За основу в изучении проблемы лидерства отечественные психологи взяли деятельностный подход, предложенный А.Н. Леонтьевым» [4].

А. В. Петровский дает следующее определение лидерству: это «процесс психологического влияния одного человека на другого, группу людей, при их совместной деятельности, который осуществляется на основе восприятия, подражания, внушения, понимания друг друга. Лидерство основано на принципах свободного, равноправного общения, взаимопонимания и добровольности подчинения» [2, с.190].

Большой вклад в изучение проблемы лидерства внесли курские психологи под руководством профессора Л.И. Уманского в 1970-е гг. Лев Ильич и его ученики «изучали организаторские способности, их развитие у подростков и юношей в малых группах в условиях многоплановой совместной деятельности и общения» [5]. Сотрудники кафедры психологии КГУ открыли первую в нашей стране психологическую школу молодежных лидеров «Комсорг». Цель этой школы: «подготовка организаторов социально-значимой деятельности, лидеров детских и молодежных общественных объединений, руководителей добровольческих отрядов, способных к преобразованиям в различных отраслях и социальных сферах» [6].

Проблема лидерства активно изучалась зарубежными учеными. В 1939 г. выдающийся немецкий психолог К. Левин с группой единомышленников изучал проблему лидерства. В процессе исследования «школьников поделили на три

группы, каждую из которых возглавлял руководитель, демонстрирующий один из основных стилей лидерства. К. Левин со своей командой выделили три стиля лидерства: авторитарный, демократический и попустительский (либеральный)» [7].

Р. Бейлс разработал теорию лидерских ролей, согласно которой рассматривает «роль «профессионала» – лидера, ориентированного на решение деловых проблем, и «социально-эмоционального специалиста», решающего проблемы человеческих отношений» [8].

Согласно гуманистической психологии лидер должен так «преобразовать организацию, социум, чтобы индивиду была обеспечена свобода для осуществления собственных целей и потребностей, и вместе с тем так, чтобы люди внести вклад в осуществление целей и потребностей организации или предприятия» [9]. Этот подход нашел свое практическое применение в современной отечественной психологии.

Ч. Магерисон и Э. Какабадзе провели исследование и выявили следующие качества перспективных руководителей: «умение работать с людьми и делегировать своим подчиненным ряд полномочий, готовность рисковать и брать ответственность на себя, высокая жизненная и управленческая активность, умение менять стиль и способы управления, приобретение управленческого опыта до 35 лет» [10].

Р.Л. Кричевский сформулировал профессионально-важные качества успешных руководителей: «высокий профессионализм, высокие интеллектуальные способности, ответственность, целеустремленность, уверенность в себе, умение влиять на подчиненных, самостоятельность, способность к творчеству, эмоциональная устойчивость и стрессоустойчивость, коммуникабельность, общительность» [11].

В настоящее время высокую эффективность показал конкурс «Лидеры Рос-

сии». Методика «тестирования была разработана авторитетными экспертами в социальной сфере» [12]. В 2019 г. финалисткой конкурса «Лидеры России» стала один из авторов настоящей статьи декан факультета лингвистики и межкультурной коммуникации, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коммуникологии и психологии ЮЗГУ Ворошилова Ольга Леонидовна [13]. Она получила грант в размере 1 миллиона рублей, который потратила на обучение в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации [13].

В сентябре 2020 г. завершился суперфинал открытого конкурса для руководителей «Лидеры России – 2020». Заявки для «участия подали свыше 233 тысяч человек [14]. Курскую область на этом конкурсе представила проректор по науке и инновациям Юго-Западного государственного университета, профессор, доктор юридических наук Ольга Григорьевна Ларина, которая успешно справилась с условиями конкурса, уверенно прошла в суперфинал и получила образовательный грант 1 млн. рублей» [14].

Материалы и методы

Преподаватели кафедры коммуникологии и психологии в течение многих лет проводят комплекс мероприятий по подготовке лидеров, будущих руководителей предприятий, организаций среди студентов ЮЗГУ. Психологи организуют и проводят тренинги, направленные на развитие общительности, коммуникабельности, формирование позитивной Я-концепции, толерантности студентов. Важное значение имеет мотивация в развитии лидерских качеств обучающихся. Социально-психологический тренинг предусматривает включение студентов в ситуации, моделирующие реальную профессиональную деятельность. В проблемных ситуациях необходимо найти новое ре-

шение, переосмыслить свои профессиональные знания. Во время тренинга происходит развитие эмпатии, «тренировка уверенного поведения в проблемной ситуации, повышение эффективности делового сотрудничества, осознание своей роли в группе и формирование желаемой модели поведения, усиление групповой сплоченности, развитие воображения, творческой активности, гибкости и оригинальности мышления» [15].

Развитие лидерских качеств студентов происходит во время решения кейс - задач, деловых игр. Моделирование профессиональной деятельности позволяет преподавателям научить студентов профессиональным знаниям, умениям, творческому подходу к решению проблемных задач. Во время лекционных занятий юноши и девушки изучают особенности деятельности руководителя, основные стили руководства, методы подготовки деловых встреч, переговоров, совещаний. На практических занятиях студенты изучают жизненный путь и профессиональную карьеру выдающихся современных руководителей, например, главы Министерства иностранных дел, чрезвычайного и полномочного посла РФ Лаврова С.В., министра обороны Российской Федерации С. Шойгу и др.

Для изучения результатов развития лидерских качеств студентов был организован и проведен эксперимент со студентами в течение 2019 - 2020 учебного года. Была сформулирована гипотеза нашего эксперимента: комплекс психолого-педагогических мероприятий по развитию лидерских качеств студентов положительно влияет на развитие общительности, коммуникабельности, организаторских способностей, на адекватность самооценки, актуализацию профессиональной направленности.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи: анализ научной литературы по теме исследования, проведение эмпирического исследования: изучение влияния комплекса психолого-педагогических мероприятий по развитию лидерских качеств студентов на развитие общительности, коммуникабельности, организаторских способностей, на адекватность самооценки, актуализацию профессиональной направленности; анализ полученных данных и выводы.

Были выбраны контрольная (гр. АР-81б) и экспериментальная группы (гр. КФ- 81б). Со студентами гр. КФ-81б в течение года был проведен комплекс мероприятий по развитию лидерских качеств. В конце года было проведено тестирование обучающихся.

Методологической основой исследования явились общенаучные принципы отечественной психологии: принцип детерминизма и субъектно-деятельностная концепция С.Л. Рубинштейна и К.А. Абульханово-Славской, А.В. Брушлинского и др. В процессе исследования были использованы следующие методики: методика «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крущельников), «Методика исследования самоотношения» (С.Р. Пантелеев), тест «Социальный интеллект» (Д. Гилфорд), методика «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС-1), методика «Опросник профессиональных предпочтений» (Д. Холланд), метод беседы, наблюдение. Эмпирические данные были подвергнуты обработке стандартными методами математической статистики.

Результаты и обсуждение

Результаты изучения лидерских способностей студентов гр. КФ-81б и гр. АР-81б представлены в табл. 1.

Таблица 1. Результаты исследования лидерских качеств студентов**Table 1.** Research results of student leadership qualities

Уровень развития лидерских качеств / Leadership development level	Студенты гр. КФ- 81б / Students gr. KF-81b	Студенты гр. АР- 81б / Students gr. AR-81b
Высокий уровень развития лидерских качеств High level of leadership development	21%	14%
Средний уровень развития лидерских качеств Average level of leadership development	60%	47%
Низкий уровень развития лидерских качеств Low level of leadership development	19%	39%

В ходе исследования лидерских качеств студентов были получены следующие результаты:

- большинство студентов гр. КФ-81б имеют средний уровень развития лидерских качеств (60%), 21% респондентов имеют высокий уровень лидерских качеств, 19 % – низкий уровень вышеперечисленных качеств,
- значительное количество обучающихся гр. АР-81б (47%) имеют средний

уровень развития лидерских качеств, 39% юношей и девушек имеют низкий уровень развития лидерских качеств, 14% – высокий уровень развития этих качеств.

Таким образом, студенты гр. КФ - 81б имеют более высокие показатели развития лидерских качеств, чем студенты гр. АР - 81б.

Было проведено исследование социального интеллекта обучающихся (табл. 2).

Таблица 2. Результаты исследования социального интеллекта студентов**Table 2.** Results of the study of social intelligence of students

Уровень развития социального интеллекта/ The level of development of social intelligence	Студенты гр. КФ- 81б/ Students gr. KF-81b	Студенты гр. АР- 81б/ Students gr. AR-81b
Высокий уровень развития социального интеллекта / High level of development of social intelligence	20,9 %	15%
Средний уровень развития социального интеллекта / Average level of development of social intelligence	67%	49%
Низкий уровень развития социального ин- теллекта / Low level of development of social intelligence	12,1 %	36%

В результате проведения тестирования студентов гр. КФ-81б и гр. АР-81б были получены следующие результаты:

– большинство студентов гр. КФ-81б имеют средний уровень развития социального интеллекта (67%), 20,9 % респондентов имеют высокий уровень социального интеллекта, 12,1 % – низкий уровень вышеперечисленных качеств,

– значительное количество обучающихся гр. АР- 81б (49%) имеют средний уровень социального интеллекта, 36% юношей и девушек имеют низкий уровень социального интеллекта, 15 % – высокий уровень развития интеллекта.

Исследование показало, что студенты гр. КФ - 81б имеют более высокие показатели развития социального интеллекта, чем студенты гр. АР-81б.

Было проведено исследование коммуникативных и организаторских спо-

собностей студентов. Результаты представлены в табл. 3.

В процессе исследования коммуникативных и организаторских способностей студентов были получены следующие результаты:

– большая часть студентов гр. КФ-81б имеют средний уровень коммуникативных и организаторских способностей (60,7%), 25,5% обучающихся имеют высокий уровень развития этих способностей, 13,8% – низкий уровень общительности и коммуникабельности;

– большинство юношей и девушек гр. АР- 81б имеют средний уровень развития коммуникативных и организаторских способностей (50,7%), 35,9% студентов имеют низкий уровень общительности, 13,4% – высокий уровень вышеперечисленных качеств.

Таблица 3. Результаты исследования коммуникативных и организаторских способностей студентов

Table 3. The results of the study of communicative and organizational skills of students

Уровень развития коммуникативных и организаторских способностей / The level of development of communication and organizational skills	Студенты гр. КФ-81б / Students gr. KF-81b	Студенты гр. АР-81б / Students gr. AR-81b
Высокий уровень развития коммуникативных и организаторских способностей / High level of development of communication and organizational skills	25,5%	13,4%
Средний уровень развития коммуникативных и организаторских способностей / The average level of development of communication and organizational skills	60,7 %	50,7%
Низкий уровень развития коммуникативных и организаторских способностей / Low level of development of communication and organizational skills	13,8 %	35,9%

То есть, студенты гр. КФ-81б имеют более высокие показатели развития общительности и коммуникабельности, чем студенты гр. АР-81б.

Было проведено исследование самооценки студентов двух групп. Результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4. Результаты исследования самооценки студентов**Table 4.** Results of the study of self-esteem of students

Уровень формирования самооценки / Self-assessment level	Студенты гр. КФ-81б / Students gr. KF-81b	Студенты гр. АР-81б / Students gr. AR-81b
Завышенный уровень самооценки / High self-esteem	9,9 %	12,6 %
Адекватный уровень развития самооценки / An adequate level of self-esteem development	81,7 %	69,8 %
Низкий уровень самооценки / Low self-esteem	8,4 %	17,6 %

В результате проведения тестирования студентов были получены следующие результаты:

- значительное количество студентов гр. КФ-81б имеют адекватную самооценку (81,7 %), незначительное количество юношей и девушек имеют завышенную самооценку (9,9 %) и заниженную самооценку (8,4 %);
- большая часть обучающихся гр. АР-81б имеет адекватную самооценку (69,8 %), 12,6 % студентов имеют завышенную самооценку, 17,6 % имеют заниженную самооценку.

Таким образом, в результате исследования было выявлено, что юноши и девушки гр. КФ-81б имеют более адекватную самооценку, чем студенты гр. АР-81б. Высокая самооценка связана с возрастными особенностями, как правило, обучающиеся несколько переоценивают свои возможности и способности, проявляется юношеский максимализм [15].

Сравнение показателей самооценки студентов гр. КФ-81б и гр. АР-81б с помощью критерия Стьюдента показало, что существуют достоверные статистиче-

ски значимые различия в этих показателях ($t = 9,78$; $t > t_{0,001}$).

Развитие лидерских качеств предполагает предпринимательский и социальный профессиональный тип личности, согласно концепции Д. Холланда. С помощью методики «Опросник профессиональных предпочтений» были изучены эти характеристики.

Результаты исследования показали, что большая часть студентов гр. КФ-81 «б» имеют склонности к социальной, исследовательской и предпринимательской деятельности (рис. 1). Для данного типа личности наиболее эффективными сферами деятельности являются профессии: конфликтолог, психолог, медиатор, руководитель консультационного центра, начальник психологического центра.

Многие студенты гр. АР-81 «б» имеют склонности к артистическому, исследовательскому и социальному типам личности. Наиболее подходящими для них профессиями являются: архитектор, художник, дизайнер, искусствовед, сотрудник научно-исследовательского центра.

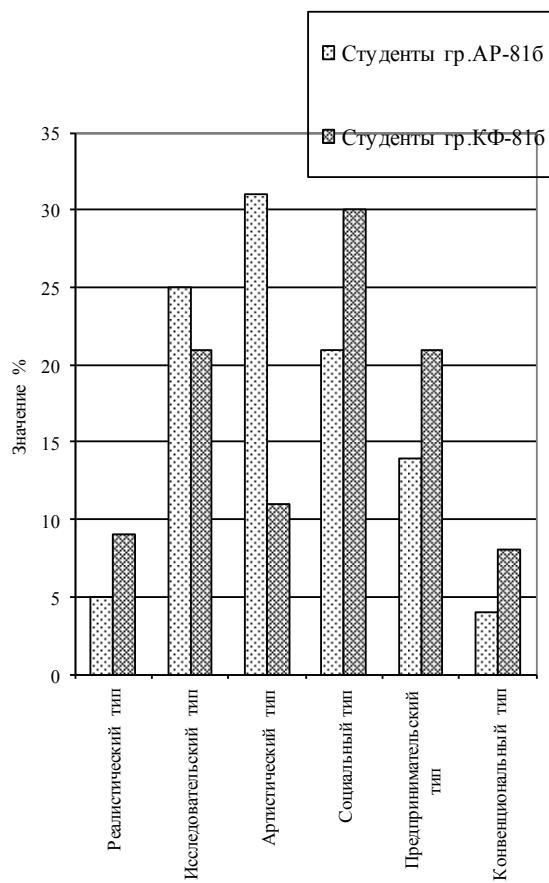


Рис. 1. Профессиональные предпочтения студентов

Fig. 1. Professional preferences of students

Выводы

Проведенное исследование позволило выявить следующее: студенты гр. КФ-81б имеют более высокие показатели развития лидерских качеств, общительности, коммуникабельности, социального интеллекта, более адекватную самооценку, профессиональные склонности, чем юноши и девушки гр. АР- 81 б. В результате исследования подтвердилась гипотеза нашего эксперимента, то есть комплекс психолого-педагогических мероприятий по развитию лидерских качеств студентов положительно влияет на развитие общительности, коммуникабельности, организаторских способностей, на адекватность самооценки, актуализацию профессиональной направленности.

Таким образом, в процессе учебно-воспитательного процесса в вузе целесообразно проводить комплексные психолого-педагогические занятия по подготовке лидеров, будущих руководителей предприятий и организаций. Моделирование реальной профессиональной ситуации с помощью деловых игр, кейс- задач, «тренингов позволило эффективно использовать принципы активного обучения, стимулирующие самоорганизацию личности обучающихся» [16]. Методики и методы исследования, представленные в статье, могут быть использованы на практических и факультативных занятиях со студентами в процессе учебно-образовательной деятельности в вузе.

Список литературы

1. История конкурса «Лидеры России». URL: <https://tass.ru/info/6209790> (дата обращения: 02.09.2020).
2. Петровский А.В. Психология. Словарь. М.: Просвещение, 1990. С.189.
3. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971. С. 21.
4. Кудряшова Е.В. Лидерство как предмет социально-философского анализа: автореф. дис. ... д-р философ. наук. М, 1996. С. 4.
5. Логвинов И.Н. Проблема лидерства в работах курских психологов XX века. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-liderstva-v-rabotah-kurskih-psihologov-hh-veka> (дата обращения: 04.09.2020).
6. Информационная карта программы «Профессиональная смена «Курская областная школа молодежных лидеров «Комсорг». URL: <http://vlager.edu.ru/files/program/documents/120/120.docx> (дата обращения: 03.09.2020).
7. Клейнман П. Психология. Люди, концепции, эксперименты. URL: <https://mybook.ru/author/pol-klejnman/psihologiya-lyudi-koncepcii-eksperimenty/> (дата обращения: 02.09.2020).
8. Карпенко Л.А., Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. Ростов н/Д.: ФЕНИКС, 1998. С. 100.
9. Теория лидерства. URL: https://studopedia.ru/2_104261_teorii-liderstva.html. (дата обращения: 04.09.2020).
10. Столяренко Л.Д. Психология управления. Ростов н/Д, 2007. С. 101.
11. Логинова В.П. Диагностика управленческих способностей. URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/10396.php> (дата обращения: 05.09.2020).
12. Лидеры России – конкурс управленцев. URL: <https://vk.com/leadersofrussia> (дата обращения: 02.09.2020).
13. Финалистка Ольга Ворошилова о конкурсе «Лидеры России». URL: <https://yandex.ru/video/preview?filmId=14789453978631900806&parent-reqid=1605799393734288-1687616481058150221900282-production-app-host-sas-web-yp-98&path=wizard&text>. (дата обращения: 02.09.2020).
14. Проректор ЮЗГУ Ольга Ларина прошла в суперфинал конкурса «Лидеры России». URL: <https://46tv.ru/novosti/obrazovanie/137100-prorektor-juzgu-olga-larina-proshla-v-superfinal-konkursa-lidery-rossii.html> (дата обращения: 08.09.2020).
15. Ворошилова О.Л. Формирование школьного коллектива в ходе реализации возрастного подхода // Педагогические аспекты профессиональной подготовки кадров в новых социально-экономических условиях: материалы межвузовской научно-практической конференции. Курск, 2004. С. 81.
16. Чернышова О.В. Проблемы социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе // Известия Юго-Западного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 1. С. 103.

References

1. Istorya konkursa «Lidery Rossii» [History of the contest "Leaders of Russia"] (In Russ.). Available at: <https://tass.ru/info/6209790> (accessed 02.09.2020).
2. Petrovskij A.V. Psihologiya. Slovar' [Psychology. Dictionary]. Moscow, Prosvetshchenie Publ., 1990, pp. 189 (In Russ.).
3. Parygin B.D. *Osnovy social'no-psihologicheskoy teorii* [Fundamentals of socio-psychological theory]. Moscow, Mysl' Publ., 1971, pp. 21 (In Russ.).
4. Kudryashova E.V. *Liderstvo kak predmet social'no-filosofskogo analiza*. Avtoref. diss. dokt. filosof. nauk [Leadership as a subject of socio-philosophical analysis. Dr. philosophy sci. autoref. diss.]. Moscow, 1996, pp. 4. (In Russ.)
5. Logvinov I.N. *Problema liderstva v rabotah kurskikh psihologov XX veka* [The problem of leadership in the works of Kursk psychologists of the twentieth century] (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-liderstva-v-rabotah-kurskikh-psihologov-hh-veka> (accessed 04.09.2020).
6. *Informacionnaya karta programmy «Profil'naya smena «Kurskaya oblastnaya shkola molodezhnyh liderov "Komsorg"* [Information map of the program "Profile change" Kursk regional school of youth leaders "Komsomorg"] (In Russ.). Available at: <http://vlager.edu.ru/files/program/documents/120/120.docx> (accessed 03.09.2020).
7. Klejnman P. *Psihologiya. Lyudi, koncepcii, eksperimenty* [Psychology. People, concepts, experiments] (In Russ.). Available at: <https://mybook.ru/author/pol-klejnman/pshologiya-lyudi-koncepcii-eksperimenty/> (accessed 02.09.2020).
8. Karpenko L.A., Petrovskij A.V., Yaroshevskij M.G. *Kratkij psihologicheskij slovar'* [Concise dictionary of psychology]. Rostov n/D, FENIKS Publ., 1998, pp. 100 (In Russ.).
9. *Teoriya liderstva* [Theory of leadership] (In Russ.). Available at: https://studopedia.ru/2_104261_teorii-liderstva.html. (accessed 04.09.2020).
10. Stolyarenko L.D. *Psihologiya upravleniya* [Management psychology]. Rostov n/D, 2007, pp. 101 (In Russ.).
11. Loginova V.P. *Diagnostika upravlencheskih sposobnostej* [Diagnostics of managerial abilities] (In Russ.). Available at: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/10396.php> (accessed 05.09.2020).
12. *Lidery Rossii – konkurs upravlencev* [Leaders of Russia-competition of managers] (In Russ.). Available at: <https://vk.com/leadersofrussia> (accessed 02.09.2020).
13. *Finalistka Ol'ga Voroshilova o konkurse "Lidery Rossii"* [Finalist Olga Voroshilova about the contest "Leaders of Russia"] (In Russ.). Available at: <https://yandex.ru/video/preview?filmId=14789453978631900806&parent-reqid=1605799393734288-1687616481058150221900282-production-app-host-sas-web-yp-98&path=wizard&text>. (accessed 02.09.2020).
14. *Prorektor YUZGU Ol'ga Larina proshla v superfinal konkursa "Lidery Rossii"* [Vice-Rector of South-Eastern state UNIVERSITY Olga Larina passed the super final of the contest "Leaders of Russia"] (In Russ.). Available at: <https://46tv.ru/novosti/obrazovanie/137100-prorektor-juzgu-olga-larina-proshla-v-superfinal-konkursa-lidery-rossii.html> (accessed 08.09.2020).
15. Voroshilova O.L. [Formation of a school team in the course of implementing the age approach]. *Pedagogicheskie aspekty professional'noj podgotovki kadrov v novyh social'no-ekonomiceskikh usloviyah. Materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Pedagogical aspects of professional training of personnel in new socio-economic conditions. Materials of a scientific-practical conference of higher educational institutions]. Saratov, 2020, pp. 143–154.

gogical aspects of professional training in new socio-economic conditions. Materials of the Interuniversity scientific and practical conference]. Kursk, 2004, pp. 81 (In Russ.).

16. Chernyshova O.V. Problemy social'no-psihologicheskoy adaptacii studentov k obucheniyu v vuze [Problems of socio-psychological adaptation of students to higher education]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2013, no. 1, pp. 103 (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the Authors

Ворошилова Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета лингвистики и межкультурной коммуникации, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: o_voroshilova@mail.ru

Чернышова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коммуникологии, и психологии Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: chernyshova.olga_70@mail.ru
ORCID: 0000-0002-5617-6377
Researcher ID: 57193397850

Olga L. Voroshilova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Linguistics and Intercultural Communication of the South-West State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: o_voroshilova@mail.ru

Olga V. Chernyshova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Communicology and Psychology of South-West State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: chernyshova.olga_70@mail.ru
phone: 8-951-083-4777
ORCID: 0000-0002-5617-6377
Researcher ID: 57193397850

Оригинальная статья/Original article

УДК 159.9

Проблемы и особенности психологического сопровождения зависимых в период ресоциализации

А.А. Озеров¹, Т.Ю. Копылова²✉

¹ООО «Центр социальных услуг»
ул. Островского, 3, г. Апрелевка 143360, Российская Федерация

²Юго-Западный государственный университет
50 лет Октября, 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: asd-swsu@mail.ru

Резюме

В статье рассматривается психологическое сопровождение зависимых в реабилитационном центре как важнейшее условие их успешной ресоциализации, осуществляется теоретический анализ основных подходов к ресоциализации в рамках различных реабилитационных программ, проводится анализ проблем, задач и содержания психологического сопровождения ресоциализации зависимых на примере широко используемой в России программы реабилитационного центра «Вершина».

В статье представлены организационные особенности, содержание, достоинства и недостатки ресоциализации лиц с аддиктивным поведением в зависимости от вида реабилитации. Установлено, что в рамках любой реабилитационной программы достаточно подробно описана реабилитация. При этом ресоциализация или не упоминается вообще, или определяется как «послереабилитационное сопровождение», и крайне редко предлагается подробная программа ресоциализации.

В качестве центральных задач психологического сопровождения зависимых авторы выделяют формирование у сопровождаемых ценности физического и психического здоровья, развитие мотивации к жизни без психоактивных веществ, осознанности и ответственности решений и действий, предотвращение рецидивов. По мнению авторов, ключевыми проблемами психологического сопровождения аддиктов являются: формирование релевантного психологического портрета зависимого с учетом психологического портрета до начала употребления, мотивов употребления и этапов употребления ПАВ, «пройденных» зависимым; развитие у зависимого осознанного желания прекратить употребление. Основными средствами решения задач и проблем психологического сопровождения зависимых в процессе их ресоциализации выступают: установление взаимодействия участников (специалистов центра, зависимых, родственников); использование методов гештальт-терапии в процессе ресоциализации зависимых; просветительская и профилактическая работа, в том числе с «группой риска», с родителями зависимых; мониторинг развития социально-психологических характеристик зависимых и процесса их ресоциализации. Авторы подчеркивают необходимость разработки или адаптации существующего психodiагностического инструментария для изучения динамики и особенностей ресоциализации зависимых.

Ключевые слова: психологическое сопровождение; химическая зависимость; наркомания; аддикт; ресоциализация; реабилитация.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Озеров А.А., Копылова Т.Ю. Проблемы и особенности психологического сопровождения зависимых в период ресоциализации // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 4. С. 155–165.

Статья поступила в редакцию 15.10.2020 Статья подписана в печать 29.10.2020

Статья опубликована 14.12.2020

© Озеров А.А., Копылова Т.Ю. 2020

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2020; 10(4): 155–165

Problems and Features of Psychological Support for Addicts During Re-Socialization

Anton A. Ozerov¹, Tatyana Y. Kopylova² 

¹Center for social services»
3 Ostrovsky str., Aprelevka 143360, Russian Federation

²Southwest State University
50 Let Oktyabrya str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

 e-mail: asd-swsu@mail.ru

Abstract

The article deals with psychological support of addicts in a rehabilitation center as the most important condition for their successful re-socialization, provides a theoretical analysis of the main approaches to re-socialization in various rehabilitation programs, analyzes the problems, tasks and content of psychological support for re-socialization of addicts on the example of the widely used program of the Vershina rehabilitation center in Russia.

The article presents the organizational features, content, advantages and disadvantages of re-socialization of people with addictive behavior, depending on the type of rehabilitation. It is established that rehabilitation is described in sufficient detail in any rehabilitation program. At the same time, resocialization is either not mentioned at all, or is defined as «post-rehabilitation support», and very rarely a detailed program of resocialization is offered.

As the Central tasks of psychological support for addicts, the authors highlight the formation of the value of physical and mental health in the accompanied, the development of motivation to live without psychoactive substances, awareness and responsibility of decisions and actions, and the prevention of relapses. According to the authors, the key problems of psychological support of addicts are: the formation of relevant psychological portrait of the dependent, taking into account psychological portrait before use, motives for use and stages of substance use, «passed» dependent; the development of the dependent conscious desire to stop using. The main means of solving problems and problems of psychological support for addicts in the process of their re-socialization are: establishing interaction between participants (specialists of the center, addicts, relatives); using Gestalt therapy methods in the process of re-socialization of addicts; educational and preventive work, including.

Keywords: psychological support; chemical dependence; drug addiction; addiction; resocialization; rehabilitation.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Ozerov A.A., Kopylova T.Y. Problems and Features of Psychological Support for Addicts During Re-Socialization. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(4): 155–165 (In Russ.).

Received 15.10.2020

Accepted 29.10.2020

Published 14.12.2020

Введение

Проблема наркомании и ее распространения является одной из самых актуальных для современной России, которая длительное время переживает процессы глубокой социально-экономической трансформации, способствующие увеличению ощущения нестабильности и неуверенности в сегодняшнем и завтрашнем дне у

значительной части населения страны. По данным социологических исследований [1; 2] важнейшими причинами распространения наркомании россияне считают неудовлетворенность жизнью, социальное неблагополучие, безработицу и экономические проблемы. В докладе Государственного антинаркотического комитета за 2019 год указывается на тенден-

цию к увеличению количества лиц, имеющих опыт употребления наркотиков (в указанном году их число составило 8,5 млн. человек). Регулярно и эпизодически употребляют наркотики почти 2 млн. россиян, основную часть из которых (около 60%) составляют молодые люди от 16 до 30 лет. В целом ряде регионов наркоситуация определяется как «напряженная» [1]. Наркомания адаптируется к применяемым против нее профилактическим и противодействующим мерам, наркопрактики изменяются. В то же время известно, что наиболее распространенными последствиями наркомании являются: разрушение психического и физического здоровья, снижение трудоспособности, понижение социально-психологической ответственности и рост преступности [3].

Необходимость улучшения сложившейся в стране напряженной наркологической ситуации требует повышения качества реабилитационной работы с зависимыми. При этом обязательным условием успешного излечения от наркозависимости и возвращения к полноценной социальной жизни является организация психологического сопровождения аддиктов на этапе их ресоциализации. Однако следует отметить, что данная проблема исследована недостаточно. Настоящая статья посвящена рассмотрению проблем и особенностей психологического сопровождения процесса ресоциализации зависимых (на примере реализации Программы социальной реабилитации и ресоциализации лиц, нуждающихся в социальных услугах вследствие злоупотребления ПАВ, «Вершина», применяющейся на базе реабилитационного центра «Вершина – Орел»).

Результаты и обсуждение

В современной психологической науке существуют различные подходы к

пониманию психологического сопровождения (М. Битянова, Г. Бардиер, А. Волосников, А. Деркач, В. Мухина, Ю. Слюсарев), из которых Н. Осухова выделяет в качестве основных следующие:

- сопровождение как социально-психологический патронаж;
- как системная интегративная технология психологической помощи;
- как процесс особого рода бытийных отношений между сопровождающим и теми, кто нуждается в помощи [4].

Психологическое сопровождение помогает человеку или семье выявить свои ресурсы и сильные стороны и опереться на них в проблемной ситуации. Сопровождаемый сам отвечает за свои решения и действия, а сопровождающий помогает и поддерживает сопровождаемого в достижении его целей. Эффективное социально-психологическое сопровождение создает условия для личностного роста, способствуя переходу личности от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу» [4].

В качестве важных задач психологического сопровождения процесса ресоциализации зависимых выступают: формирование у сопровождаемых ценности физического и психического здоровья, развитие мотивации к жизни без ПАВ, осознанности и ответственности решений и действий, предотвращение рецидивов. Психолог помогает наладить отношения с социальным окружением, восстановить ранее утраченные связи и приобрести новые, личные и профессиональные [5; 6; 7].

Особенности организации психологического сопровождения наркозависимых будут связаны с видом реабилитации, в котором они участвуют. Существует всего несколько видов реабилитации, и лишь часть из них относится к категории квалифицированной помощи [8] (табл. 1).

Таблица 1. Современные подходы к решению проблемы химической зависимости**Table 1.** Modern approaches to solving the problem of chemical dependence

№	Подход / Approach	Организации / Organizations	Содержание / Content	Достоинства (+) и недостатки (-) / Advantages (+) and disadvantages (-)
1	Врачебный, медицинский / Medical	Наркологические диспансеры. Психиатрические лечебницы / Narcological dispensary. Psychiatric hospital	Медикаментозный вывод из состояния, устранение различных сопутствующих острых и хронических заболеваний, медикаментозная коррекция поведения / Medical withdrawal from the condition, elimination of various concomitant acute and chronic diseases, medical correction of behavior	+ быстрый и безболезненный выход из употребления + некоторый период воздержания от употребления - возвращение к употреблению (при прекращении заменительной терапии) / + is a quick and painless way out of the use + some period of abstinence from use - return to use (upon termination of replacement therapy)
2	Религиозный / Religious	Реабилитационные религиозные центры Religious rehabilitation centers	Получение информации и установок из религиозных источников, религиозная деятельность (служение в храме, чтение молитв и т.п.), религиозное паломничество / Getting information and attitudes from religious sources, religious activities (serving in the temple, reading prayers, etc.), religious pilgrimage	+ опора на христианские ценности + обеспечение социально одобряемыми видами деятельности (в том числе в досуге) - уход от реальности в религию - срывы вскоре после выхода из центра - опасно если помощь предлагает не церковь, а деструктивная secta / + reliance on Christian values + providing socially acceptable activities (including leisure activities) - moving away from reality to religion - breakdowns shortly after leaving the center - it is dangerous if the help is offered not by the Church, but by a destructive sect

Окончание табл. 1

№	Подход / Approach	Организации Organizations	Содержание Content	Достоинства (+) и недостатки (-) Advantages (+) and disadvantages (-)
3	Ресоциализация / Resocialization	Центры ресоциализации (ЦР) / Rehabilitation centers (CR)	Комплекс психологических мероприятий: Группы поддержки, Трудовая реабилитация, Миннесотская модель. Программа 12 шагов, Терапевтическое сообщество (община) / Complex of psychological measures: Support groups, Labor rehabilitation, the Minnesota model. 12-step program, Therapeutic community (community)	+ большинство ЦР используют Миннесотскую модель, программу «12 шагов», доказавшую свою эффективность - наличие авторских программ (например: «7Н», метод Маршака, метод Назарлиева - содержание зависит от автора, могут иметь непредсказуемые результаты, требуют лицензирования / + most CRS use the Minnesota model, a «12 steps» program that has proven to be effective - availability of copyrighted programs (for example: "7S", Marshak method, Nazarliev method - the content depends on the author, may not have predictable results, require licensing

Врачебный, медицинский подход не предполагает ресоциализации и после прохождения реабилитации может направить зависимого в Группы поддержки. В основе религиозной помощи зависимым лежит получение информации и установок из религиозных источников, религиозная деятельность (ходят в храм на служение, чтение молитв и т.п.), религиозное паломничество и т.п. [9].

Анализ литературы показал, что в рамках любой реабилитационной программы достаточно подробно описана реабилитация. При этом ресоциализация или не упоминается вообще, или определяется как «послереабилитационное сопровождение» и крайне редко предлага-

ется подробная программа ресоциализации.

Можно выделить следующие особенности ресоциализации при использовании различных видов реабилитации:

- Ресоциализация в обществах Анонимных алкоголиков и анонимных наркоманов предполагает посещение собраний обществ.

- При трудовой реабилитации осуществляется помощь и содействие в профессиональном самоопределении, адаптации и трудоустройстве (информационная, консультативная, психологическая и т.д.).

- В рамках использования Миннесотской модели, Программы 12 шагов на

этапе ресоциализации используют привлечение к учебе, труду и общественной деятельности, обучают качественному проведению досуга без использования ПАВ, помогают сформировать новые интересы и ценности, разрешить внешние и внутренние психологические сложности.

– Терапевтическое сообщество или община предполагает привлечение к полезной трудовой деятельности в общине, совместный досуг, изоляцию от прежнего окружения в процессе ресоциализации [10].

В рамках авторских программ можно встретить модификации вышеуказанных программ реабилитации и ресоциализации. Они полностью зависят от автора и могут иметь непредсказуемые результаты. Данные программы требуют лицензирования [8; 10].

С целью изучения проблем и особенностей эффективной организации пси-

хологического сопровождения зависимых был проведен теоретико-методологический анализ одной из активно реализующихся в России Программ социальной реабилитации и ресоциализации лиц, нуждающихся в социальных услугах вследствие злоупотребления ПАВ, «Вершина». Данная Программа основана на био-психо-социо-духовной модели работы с химической зависимостью и содержит элементы программ: «Дейтоп», «12 шагов», «Терапевтическое сообщество». Кроме того, осуществлялось наблюдение за реализацией данной программы в реабилитационном центре «Вершина – Орел».

Рассмотрим содержание психологического сопровождения зависимых в различные периоды осуществления Программы реабилитационного центра (табл. 2).

Таблица 2. Периоды Программы и оказываемая психологическая помощь в реабилитационном центре «Вершина – Орел»

Table 2. Program Periods and psychological assistance provided in the «Vershina-Orel» rehabilitation center

Период Программы / The Period Of The Program	Оказываемая психологическая помощь / Psychological assistance provided
1 Предреабилитационный / 1 Pre-rehabilitation	Социальная реабилитация / Social rehabilitation
2 Реабилитационный / 2 Rehabilitative	Социальная реабилитация Социальная адаптация / Social rehabilitation Social adaptation
3 Постреабилитационный / 3 Post-rehabilitation	Социальная адаптация Ресоциализация / Social rehabilitation Resocialization
* Вне реабилитационного центра (формально не выделяется) / * Outside of the rehabilitation center (not formally allocated)	Ресоциализация / Resocialization

Как видно из табл. 2, структура Программы социальной реабилитации и ресоциализации лиц, нуждающихся в социальных услугах вследствие злоупотребления ПАВ, «Вершина» включает в себя

3 периода: предреабилитационный, реабилитационный и постреабилитационный.

Период 1. Предреабилитационный. Продолжительность периода зависит от

конкретного человека, но его оптимальные сроки – 3-7 дней от момента обращения. Основной формат проведения этого периода – амбулаторный. Основная задача этого периода – способствовать вовлечению в Программу лиц, нуждающихся в социальных услугах из-за проблем со злоупотреблением ПАВ и их значимого окружения. В этом периоде уже начинается специфическая консультационная работа, в процессе которой принимается решение, подходит ли человек для Программы, и подходит ли Программа ему. Алгоритм реализации этого периода следующий: информирование, медицинское и психологическое обследование, выездные интервенции, подготовка к участию в программе реабилитации и, наконец, приезд для прохождения программы реабилитации.

Оценка эффективности периода. Минимальным показателем успешности является формальное желание у будущего участника Программы начать участие в процессе социальной реабилитации, которое подтверждается подписанием договора. К дополнительными показателям успешности можно отнести участие близких из значимого окружения в группах семейной поддержки. Желаемыми показателями эффективности проведенной работы являются: понимание необходимости помочь, осознанное желание прекратить употребление ПАВ, готовность к первичному участию в Программе для получения инструментов преодоления зависимости.

Период 2. Реабилитационный. Продолжительность периода зависит от индивидуальных особенностей резидента и может составлять от 12 до 16 месяцев. Основной формат проведения этого периода – стационарный (для зависимых от ПАВ) и амбулаторный (для значимого окружения). Основные задачи этого периода: 1) содействие внутренним переменам, направленным на изменение моральных и духовных ценностей резидента; 2) формирование мотивации для из-

менения поведения через усвоение нормативных правил терапевтического сообщества. Алгоритм реализации этого периода следующий: прием в Программу; проведение реабилитационно-экспертной диагностики резидента; разработка и реализация реабилитационного плана; коррекция реабилитационного плана; проведение реабилитационных мероприятий с членами семьи и другими значимыми близкими, выпуск из Программы. Для этого выделены фазы, названия которых соответствуют статусу участника Программы. Это – «новичок» и «резидент», «младший брат/сестра» и «старший брат/сестра», «выпускник».

Оценка эффективности этого периода проводится на каждом этапе после завершения каждой фазы. Малые временные отрезки для мониторинга и широкий круг вовлеченных участников делают оценку эффективности мощным инструментом обратной связи и мотивации к дальнейшему движению в выздоровлении.

Период 3. Постреабилитационный. Продолжительность этапа в рамках терапевтического альянса зависит от индивидуальных особенностей выпускника, но не может быть менее 3 месяцев. Основной формат проведения этого периода – амбулаторный (как для выпускников, так и для значимого окружения), а в случае рецидива или иной необходимости повторного курса реабилитации – стационарный. В целом нельзя говорить о конечности этого периода, так как он является пожизненным с точки зрения необходимости постоянного самоопределения и непрерывного личностного развития. Основные задачи этого этапа: 1) интеграция в нормативный социум и социальная реадаптация; 2) достижение психологической зрелости и духовно-нравственного возрождения. Алгоритм реализации этого этапа следующий: профилактика рецидивов; послереабилитационный патронаж; мониторинг; восстановление.

Оценка эффективности периода. После возвращения выпускника в его естественную среду проживания стабильный эффект как результат социальной реабилитации формируется лишь по прошествии продолжительного срока. Короткий срок ремиссии не является показателем успешности и окончательным результатом. Показателями успешного протекания этого периода могут являться:

- реализованная краткосрочная модель жизни;
- наличие разработанной и реализованной среднесрочной модели жизни;
- устойчивая и качественная ремиссия с переживанием внутреннего освобождения от зависимости и отсутствие перекрестных зависимостей (при этом рецидивы не являются признаком неуспешности, скорее, их можно рассматривать как признак выздоровления);
- восстановление связей с семьей, родными и близкими, а также создание собственной семьи;
- способность к самообеспечению и самостоятельному решению социальных, жилищно-бытовых, внутренних и межличностных конфликтов и кризисов;
- активная гражданская и социальная позиция выпускника в нормативном социуме и наличие какого-либо вида социального служения;
- плоды психологической зрелости и духовно-нравственного возрождения.

Основными принципами, на которых строится организация социальной реабилитации и ресоциализации наркозависимых, являются: добровольность, адресность, легитимность, гуманность, конфиденциальность, морально-этическая ценностная ориентация реабилитационного сообщества, индивидуальный подход; непрерывность, преемственность, последовательность и комплексность реализуемых мероприятий; успешность; отказ от употребления ПАВ; доступность, безопасность и эффективность помощи; доступность и открытость информации;

финансовая обеспеченность деятельности [11; 12; 13].

Анализ Программы «Вершина» и социальной реабилитации и ресоциализации в рамках этой Программы лиц, нуждающихся в социальных услугах вследствие злоупотребления ПАВ, показывает, что психологическая помощь оказывается во всех периодах реализации Программы и даже распространяется на послереабилитационный период. Данная особенность Программы является очень важным фактором ее эффективности.

В Постреабилитационном периоде в РЦ «Вершина – Орел» осуществляется социальная адаптация и ресоциализация зависимых. При этом следует отметить, что в Программе достаточно подробно прописаны алгоритмы социальной адаптации с указанием конкретных методов и методик, в отличие от ресоциализации, на этапе которой психологическое сопровождение разработано, на наш взгляд, недостаточно.

В Программе можно увидеть наличие попытки оценки эффективности каждого периода. Для оценки используются измеримые психологические феномены. В то же время, данная оценка не осуществляется инструментально, то есть реализуется без использования конкретных психодиагностических методик.

По нашему мнению, можно выделить две ключевые проблемы психологического сопровождения зависимых в процессе ресоциализации, которые требуют своего решения. Во-первых, это формирование релевантного психологического портрета зависимого с учетом психологического портрета до начала употребления, мотивов употребления и этапов употребления ПАВ, «пройденных» зависимым. Во-вторых, это наличие и / или развитие у зависимого осознанного желания прекратить употребление. Проблема заключается в сложности оценки и формирования как первого (портрета зависимого), так и второго (осознанное желание прекратить употребление).

Выводы

Подводя итоги всему вышесказанному, мы можем сформулировать следующие выводы.

Разработанные в настоящее время программы работы с наркозависимыми направлены, главным образом, на их реабилитацию. При этом крайне редко предлагается подробная программа ресоциализации, что требует внимания к решению данной проблемы.

При разработке и реализации программы психологического сопровождения процесса ресоциализации аддиктов необходимо учитывать вид реабилитационной программы, который будет оказывать влияние на специфику сопровождения зависимых.

Анализ широко используемой в России программы работы с наркозависимыми «Вершина» и ее результатов показал, что задачи психологического сопровождения зависимых в период ресоциализации могут реализовываться с помощью различных средств, методов и подходов, основными из которых являются:

- установление взаимодействия участников (специалистов центра, зависимых, родственников);

- использование методов психологического консультирования и психотерапии (в частности, гештальт-терапии) в процессе ресоциализации зависимых;

- просветительская и профилактическая работа, в том числе с «группой риска», с родителями зависимых;

- мониторинг развития социально-психологических характеристик зависимых и процесса их ресоциализации.

Реализация вышеуказанного мониторинга предполагает разработку или адаптацию существующего психодиагностического инструментария для изучения динамики и особенностей ресоциализации зависимых.

Необходимым условием эффективности психологического сопровождения наркозависимых является соблюдение основных психологических, этических, методологических, юридических и экономических принципов организации их социальной реабилитации и ресоциализации.

Список литературы

1. Доклад о наркоситуации в Российской Федерации в 2019 году. URL: https://спарта74.рф/upload/iblock/0b5/Doklad_GAK_2019_KMM.pdf (дата обращения 05.10.2020)
2. Копылова Т.Ю., Воробьева Г.С. Психологические предпосылки возникновения аддиктивного поведения в подростковом возрасте // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 1. С. 160-168.
3. Наркомания: Мед. и соц. последствия. Лечение / под. ред. М.Л. Рохлина, А.А. Козлова. М.: Анахарсис, 2011. 182 с.
4. Осухова Н. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200103110> (дата обращения 05.10.2020)
5. Кутянова И.П. Основные аспекты ресоциализации наркозависимых // Ананьевские чтения. Общая тематика. 2005. С. 23-29.
6. Гурова О. Г. Организация ресоциализации людей, страдающих различными формами зависимости // Молодой ученый. 2012. № 2 (37). С. 222-224. URL: <https://moluch.ru/archive/37/4217/> (дата обращения: 05.10.2020)
7. Попова Е. И., Карпова Н.В. Особенности психологического сопровождения наркозависимых в процессе немедикаментозной реабилитации. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-soprovozhdeniya-narkozavisimyh-v-protsesse-neme-dikamentoznoy-reabilitatsii/viewer> (дата обращения: 05.10.2020)

8. Бойков А.Е., Сухоруков В. Профилактика зависимого поведения в контексте образовательного процесса // Молодой ученый. 2014. №2. С. 730-732.
9. Доля А.А., Моисеев В.Г. Психологические особенности наркозависимых // Молодой ученый. 2018. № 18. С. 435-438.
10. Валентик Ю.В., Сирота Н.А. Руководство по реабилитации больных с зависимостью от психоактивных веществ. М.: Феникс, 2012. 264 с.
11. Копылова Т.Ю., Воробьева Г.С. Профилактика аддиктивного поведения подростков в контексте их психологического сопровождения в условиях детского оздоровительного лагеря // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т.9, № 2. С. 160-168.
12. Шинкевич В.Е., Куприянчик Т.В. Организация реабилитации и ресоциализации наркозависимых в контексте обеспечения наркобезопасности современного общества: отечественный и зарубежный опыт // Социальные исследования и безопасность. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-reabilitatsii-i-resotsializatsii-narkozavisimyh-v-kontekste-obespecheniya-narkobezopasnosti-sovremenennogo-obschestva/viewer> (дата обращения: 05.10.2020).
13. Критерии оценки качества услуг по социальной реабилитации и ресоциализации лиц, допускающих незаконное потребление наркотических средств и психотропных веществ. URL: <https://mszn27.ru/sites/files/mszn/files/2017/653edc0db8fb923dc135.pdf> (дата обращения: 05.10.2020).

References

1. *Doklad o narkosituacii v Rossijskoj Federacii v 2019 godu* [Report on the drug situation in the Russian Federation in 2019] (In Russ.). Available at: https://spar-ta74.rf/upload/iblock/0b5/Doklad_GAK_2019_KMM.pdf (accessed 05.10.2020)
2. Kopylova T.YU Vorob'eva G.S. Psihologicheskie predposylnki vozniknoveniya addiktivnogo povedeniya v podrostkovom vozraste [Psychological prerequisites for the emergence of addictive behavior in adolescence]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 160-168 (In Russ.).
3. *Narkomanii: Med. i soc. posledstviya. Lechenie* [Drug Addiction: Medical and social consequences. Treatment]; ed. by M.L. Rohlina, A.A. Kozlova. Moscow, Anaharsis Publ., 2011. 182 p. (In Russ.).
4. Osuhova N. *Psihologicheskoe soprovozhdenie sem'i i lichnosti v krizisnoj situacii* [Psychological support for families and individuals in a crisis situation] (In Russ.). Available at: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200103110> (accessed 05.10.2020)
5. Kutyanova I.P. Osnovnye aspekty resocializacii narkozavisimyh [Main aspects of drug addicts ' resocialization]. *Anan'evskie chteniya. Obshchaya tematika* [Ananyev readings. General subject]. 2005, pp. 23-29 (In Russ.).
6. Gurova O. G. Organizaciya resocializacii lyudej, stradayushchih razlichnymi formami zavisimosti [Organization of re-socialization of people suffering from various forms of addiction]. *Molodoj uchenyj = Young Scientist*, 2012, no. 2 (37), pp. 222-224 (In Russ.). Available at: <https://moluch.ru/archive/37/4217/> (accessed 05.10.2020)
7. Popova E. I., Karpova N.V. *Osobennosti psihologicheskogo soprovozhdeniya narkozavisimyh v processe nemedikamentoznoj reabilitacii* [Features of psychological support of drug addicts in the process of non-drug rehabilitation] (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-soprovozhdeniya-narkozavisimyh-v-prosesse-neme-dikamentoznoy-reabilitatsii/viewer> (accessed 05.10.2020)

8. Bojkov A.E., Suhorukov V. Profilaktika zavisimogo povedeniya v kontekste obrazovatel'nogo processa [Prevention of dependent behavior in the context of the educational process]. *Molodoj uchenyj = Young Scientist*, 2014, no. 2, pp. 730-732 (In Russ.).
9. Dolya A.A. V.G. Moiseev Psihologicheskie osobennosti narkozavisimyh [Psychological characteristics of drug addicts]. *Molodoj uchenyj = Young Scientist*, 2018, no. 18, pp. 435-438 (In Russ.).
10. Valentik YU.V., Sirota N.A. *Rukovodstvo po reabilitacii bol'nyh s zavisimost'yu ot psihohaktivnyh veshchestv* [Guidelines for the rehabilitation of patients with substance dependence]. Moscow, Feniks Publ., 2012. 264 p. (In Russ.).
11. Kopylova T.Yu., Vorob'eva G.S. Profilaktika addiktivnogo povedeniya podrostkov v kontekste ih psihologicheskogo soprovozhdeniya v usloviyah detskogo ozdorovitel'nogo lagerya [Prevention of addictive behavior of adolescents in the context of their psychological support in a children's health camp]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 160-168 (In Russ.).
12. Shinkevich V.E., Kupriyanichik T.V. Organizaciya reabilitacii i resocializacii narkozavisimyh v kontekste obespecheniya narkobezopasnosti sovremennoj obshchestva: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt [Kupriyanichik Organization of rehabilitation and re-socialization of drug addicts in the context of ensuring drug safety in modern society: domestic and foreign experience]. *Social'nye issledovaniya i bezopasnost'* = *Social Research and Security*, 2018, no. 3 (In Russ.). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-reabilitatsii-i-resotsializatsii-narkozavisimyh-v-kontekste-obespecheniya-narkobezopasnosti-sovremennoj-obschestva/viewer> (accessed 05.10.2020).
13. Kriterii ocenki kachestva uslug po social'noj reabilitacii i resocializacii lic, dopuskayushchih nezakonnoe potreblenie narkoticheskikh sredstv i psihotropnyh veshchestv [13. Criteria for assessing the quality of services for social rehabilitation and re-socialization of persons who allow illegal use of narcotic drugs and psychotropic substances] (In Russ.). Available at: <https://mszn27.ru/sites/files/mszn/files/2017/653edc0db8fb923dc135.pdf> (accessed 05.10.2020).

Информация об авторах / Information about the Authors

Озеров Антон Александрович, руководитель психологического отдела, ООО «Центр социальных услуг», г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ozer505920@gmail.com

Anton A. Ozerov, head of the psychological department, Center for social services, LLC, Moscow, Russian Federation
e-mail: ozer505920@gmail.com

Копылова Татьяна Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: asd-swsu@mail.ru

Tatyana Y. Kopylova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: asd-swsu@mail.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 159.9.07

Особенности социальной фрустрированности молодежи как одного из ведущих факторов внутриличностного конфликта**Н.В. Тарасова¹ , О.А. Красовская¹**

¹ Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября, 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

 e-mail: nadia-79@bk.ru

Резюме

В статье выявляются и анализируются особенности социальной фрустрированности работающей молодежи, которые лежат в основе внутриличностных конфликтов. Актуальность изучения проблемы социальной фрустрированности молодежи заключается в том, что рост психического напряжения, связанный с недовольством человеком своим положением в обществе, взаимоотношениями с окружающими людьми, собственными достижениями, приводит к стрессу, внутриличностному конфликту, психической дезадаптации, болезни, и, в конечном счете, деформации самой личности.

Целью данного исследования стало рассмотрение такого феномена, как социальная фрустрированность. В нашей работе проводится детальное изучение фрустрированности, которая понимается как главенствующий общественный фактор эскалации внутриличностного конфликта в молодежной среде.

В работе представлены результаты пилотажного психологического исследования по рассмотрению значимых психологических характеристик респондентов, зачастую приводящих к внутриличностному конфликту: индикаторы психических состояний (фрустрация, агрессивность, тревожность, ригидность); удовлетворенность-неудовлетворенность собственными достижениями в общественной жизни.

Методологическую основу исследования составили подходы: системный, аксиологический, гуманистически ориентированный.

Методами исследования выступили теоретический анализ научных исследований, посвященных проблеме социальной фрустрированности личности; организационные методы; эмпирические методы; анкетирование, тестирование, опрос, психодиагностические методы.

Полученные данные пилотажного исследования свидетельствуют о необходимости составления и внедрения программы мероприятий по психологической поддержке и сопровождению сотрудников организаций с целью разрешения внутриличностных конфликтов, снижения критических значений социальной фрустрированности и улучшения психологической атмосферы трудового коллектива.

Ключевые слова: социальная фрустрированность; индивидуальные особенности личности; внутриличностный конфликт; показатели психических состояний; работающая молодежь.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Тарасова Н.В., Красовская О.А. Особенности социальной фрустрированности молодежи как одного из ведущих факторов внутриличностного конфликта // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10, № 4. С. 166–176.

Статья поступила в редакцию 14.09.2020 Статья подписана в печать 21.10.2020

Статья опубликована 14.12.2020

© Тарасова Н.В., Красовская О.А., 2020

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2020; 10(4): 166–176

Features of Social Frustration of Youth as one of the Leading Factors in Intrapersonal Conflict

Nadezhda V. Tarasova¹✉, Olga A. Krasovskaya¹

¹ Southwest State University
50 Let Oktyabrya str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: nadia-79@bk.ru

Abstract

The article identifies and analyzes the features of social frustration of working youth, which underlie intrapersonal conflicts. The relevance of studying the problem of social frustration of young people is that the increase in mental stress associated with dissatisfaction of a person with his position in society, relationships with people around him, his own achievements, leads to stress, intrapersonal conflict, mental maladaptation, illness, and, ultimately, deformations of the personality itself.

The aim of this study was to study the level of social frustration as a socio-psychological factor in the development of intrapersonal conflict among young people. The paper presents the results of a psychological pilot study to examine a number of psychological and pedagogical characteristics of subjects, often leading to intrapersonal conflict: indicators of mental states: anxiety, frustration, aggressiveness, rigidity; degree of dissatisfaction with social achievements in the main aspects of life.

The methodological basis of the study was made by the approaches: systemic, axiological, humanistically oriented. The research methods were the theoretical analysis of scientific research on the problem of social frustration of the individual; organizational methods; empirical methods; questioning, testing, survey, psycho-diagnostic methods.

The findings of a pilot study indicate the need to compile and implement a program of activities for psychological support and support of employees of organizations in order to resolve intrapersonal conflicts, reduce the critical values of social frustration and improve the psychological atmosphere.

Keywords: social frustration; individual personality traits; intrapersonal conflict; indicators of mental conditions; working youth.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Tarasova N.V., Krasovskaya O.A. Features of Social Frustration of Youth as one of the Leading Factors in Intrapersonal Conflict. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2020, 10(4): 166–176 (In Russ.).

Received 14.09.2020

Accepted 21.10.2020

Published 20.07.2020

Введение

На сегодняшний день, под социальной фрустрированностью личности понимают форму психического напряжения, которая связана с неудовлетворением человеком своим положением в социуме, взаимоотношениями с окружающими людьми, своими собственными достижениями в общественной жизни.

Последствие неосуществления насущных потребностей личности выступа-

ет в виде ее социальной фрустрированности. В различные исторические периоды становления и развития общества к его членам, гражданам предъявлялись особые политические, нравственные, идеологические, экономические критерии, определялась возможность общественного роста и реализации потребностной сферы личности. Сама же личность, рассматривая свои достижения в социуме, определяет для себя степень удовлетворенности-неудовлетворенности исходя из

собственных критериев оценки [1, с. 47-59].

Н.В. Усова, А.Р. Вагапова, Н.В. Майсак, Д.А. Яковец, В.А. Хашенко, Е.Б. Щетинина определяют действие социально фruстрированных факторов через принадлежность личности к культурно-региональным, этническим, профессиональным объединениям, в соответствии с ее социальным статусом, индивидуальными особенностями, координирующими поведение в обществе [2, с. 73-76; 3, с. 318-322; 4, с. 1830-1837; 5; 6, с. 306-310].

Молодежь является той категорией людей, которой присущие такие характеристики, как самостоятельность, независимость, активная деятельностная позиция, стремление к самореализации [7, с. 138-142].

Представления данной категории социума строятся в соответствии с двумя ведущими группами факторов: осознание перспектив личностного, профессионального роста с учетом политico-экономической траектории развития общества и представление о своих собственных индивидуальных особенностях, возможности их развития и самосовершенствования. Данные критерии могут как способствовать достижению желаемого результата, так и выступить фрустраторами личности молодых людей [1, с. 47-59].

Пролонгированное действие большого числа фрустрирующих детерминант создает стрессовую ситуацию, а при слабой психологической устойчивости, дефиците общественной поддержки личности выступает спусковым механизмом внутриличностных конфликтов, психической дезадаптации, болезни. В обществе действие социальных фрустраторов на личность может привести к напряженной атмосфере или дестабилизации [8, с. 38-44].

В этом плане, рассмотрение вопроса, касающегося проблемы особенностей социальной фрустрированности разнообразных социальных групп, в частности

молодежи, является весьма актуальной задачей.

Целью нашего психологического исследования стало исследование социальной фрустрированности у представителей работающей молодежи как главенствующего фактора развития их внутриличностного конфликта.

Методологическим основанием выступили: работы о фрустрации как одном из видов индивидуальных психологических особенностей личности (Н.Д. Левитов [9]); положение о регуляции поведения индивида через его психические состояния (А.О. Прохоров [10]); труды о систематизации основных реакций на фрустриционные состояния (С. Розенцвейг [11], Н.Д. Левитов [9]); классификация основных типов напряженных ситуаций, в которых фрустрация выступает наряду со стрессовыми реакциями, внутриличностным конфликтом (Ф.Е. Васильюк [12]).

Результаты и обсуждение

Сегодня, чаще всего, внутриличностный конфликт определяется как чрезвычайно сложное несоответствие, происходящее внутри самого человека. Данный вид конфликта глубоко переживается самой личностью и осознается либо не воспринимается как важная психологическая проблема [13, с. 223].

Конфликт, затрагивающий глубокие личностные проблемы, способен, с одной стороны, мобилизовать силы индивида для собственного самосовершенствования, с другой стороны, задержать саморазвитие личности, усложнив процесс рефлексии. Неразрешенный вовремя внутриличностный конфликт грозит чередой удручающих последствий: начало деградационных процессов личности; физиологическая и психическая дезорганизация; неуверенность в собственных возможностях; резкий спад инициативности и результативности в различных видах деятельности; уход и потеря основополагающих жизненных ориентиров; исчез-

новение самого смысла жизни [14, с. 224-229].

Человек живет в обществе, поэтому он не может быть не включен в сложную многообразную сеть социальных процессов. Становление и развитие личности происходит через призму духовных и материальных составляющих общества. Человек находится в центре разнообразных социальных отношений, которые оказывают на него влияние равным образом как положительное, так и отрицательное.

Все общественные отношения, влияющие на становление и функционирование личности, преломляются непосредственно через ее индивидуальные психологические особенности. В результате данных трансформаций, появляются своеобразные личностные структуры, которые выступают как трамплин для реализации мотивационно-потребностной сферы личности, так и препятствия («фрустраторы»), блокирующие достижение важных целей [15, с. 397-398].

Сопоставительный анализ сведений, содержащихся в литературных источниках, посвященных изучаемой проблеме (К. Хорни [16], Б.И. Хасан [17], С. Розенцвейг [18]), показывает, что причины внутриличностных конфликтов стоит искать не только в самой личности, но и в особенностях общественного строя и политического устройства социума, его структурных элементах, экономической сфере. Все данные факторы обуславливают определенный статус человека в обществе, и, следовательно, являются основой внутриличностных конфликтов.

В данном случае фрустрированность в рамках общественных отношений предстает одной из причин внутриличностного конфликта и представляет собой особую конфигурацию психического напряжения, базирующуюся на недовольстве своими собственными достижениями и местом, занимаемым личностью в сложной системе социальной иерархии.

Л.И. Ермолаева, анализировавшая фрустрацию через ряд психологических и

социальных факторов, определяет данный феномен как «объектно-субъектное явление», в котором происходит воспроизведение определенных черт окружающей действительности, через призму создания «социально-психологического отношения» [19, с.14].

Социальная фрустрированность передает эмоциональное отношение человека к позициям, которые он сумел занять в обществе на данный момент своей жизни. Фрустрированность личности возникает как результат недостижения собственных общественных потребностей. Важность каждой потребности в собственной мотивационно-потребностной иерархии для каждого человека субъективна, основана на имеющемся уровне самооценки (низком, адекватном, завышенном); выработанной системы жизненных идеалов; индивидуальных особенностях; умения выходит из трудных жизненных ситуаций.

Сегодня в нашей стране происходят кардинальные внешние изменения, способствующие формированию особой общественной среды, в которой очень многие факторы становятся социальными фрустраторами для молодого поколения.

Выраженность социальной фрустрации личности во многом зависит от выраженности, пролонгированности самого фрустратора; психоэмоционального состояния самого субъекта; закрепившихся в поведении личности определенных видов реакций на кризисную ситуацию.

Ряд авторов, наряду с термином «социальная фрустрация» выделяют такое понятие, как «фрустрационная толерантность», которое по своей сути является особым талантом человека реагировать на сложную жизненную ситуацию в соответствии с ее развитием, а также возможность прогнозировать способы выхода из сложившейся обстановки [20, с. 52].

Г. Айзенк отмечал, что к ведущим эмоциональным психическим состояниям относят агрессивность и ригидность, тревожность и фрустрацию [21, с. 188].

Было выполнено пилотажное психологическое исследование, направленное на изучение фрустрированности в плоскости общественных отношений как одного из ведущих факторов эскалации внутриличностного конфликта среди трудающихся молодых людей. В исследовании приняло участие 53 человека. Возрастная категория респондентов 23-32 года.

Используя стандартизированные психологические методики, были рассмотрены такие психологические характеристики респондентов, как степень выраженности фruстрации, агрессивности, тревожности, ригидности («Методика диагностики самооценки психических состояний» Г. Айзенка); степень неудовлетворённости социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности («Методика диагностики уровня социальной фрустрированности» Л.И. Вассермана, модификация В.В. Бойко).

Методика, изучающая самооценку психических состояний личности была создана немецко-британским психологом Гансом Юргеном Айзенком (Hans Eysenck). Тест позволяет выявить такие уровни психических состояний, как: фрустрация, агрессивность, тревожность, ригидность.

Тревожность Г. Айзенк понимал как некую личностную особенность, которая обнаруживается в виде склонности индивида к многократным и интенсивным психическим переживаниям собственно-

го состояния тревоги. Тревожное состояние возникает в виде эмоционального дискомфорта и напрямую взаимосвязано с процессом ожидания неблагоприятного исхода, с предвидением наступающей опасности.

Под фрустрацией автор рассматривал психическое состояние, основанное на неудачах при удовлетворении тех или иных потребностей личности. Оно возникает при эмоциональных переживаниях, отличающихся яркой отрицательной окраской. Например таких, как тревога, неудовлетворенность, атимия, нервозность и т.п.

Агрессивность понималась как состояние, в основе которого лежит субъективность в отрицательных оценках при восприятии окружающих людей и всего мира в целом. Проявления агрессивного поведения весьма различны: начиная от нанесения вреда животным, людям, до стремления доминировать, превосходить других в своей силе, чаще всего физической.

Ригидность (антоним «пластичность») анализировалась Г. Айзенком как затрудненность в модификации выбранной траектории поведения, неспособность изменения деятельности в новых ситуациях [21, с. 141-145].

Сводные данные по изученным психологическим характеристикам испытуемых наглядно представлены в табл. 1.

Таблица 1. Результаты исследования психических состояний среди молодежи

Table 1. The results of diagnostics of mental state of young people

Уровень / Level	Показатели психических состояний							
	Тревожность / Anxiety		Фрустрация / Frustration		Агрессивность / Aggressiveness		Ригидность / Rigidity	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Высокий/Tall	2	4,1	0	0	0	0	0	0
Средний / Middle	35	66,2	18	34,4	32	62,1	32	62,0
Низкий / Low	16	3,1	35	66,7	21	38,2	21	38,1

Таким образом, данные психодиагностики свидетельствуют о том, что величина показателей психических состояний среди молодежи распределилась в интервале средний – низкий уровень.

Так, более 60% испытуемых обладает средним уровнем тревожности. Это может быть связано с тем, что молодые люди сильно преувеличивают значение переживаемых ими «угроз», которые, на самом деле, существуют только в их воображении, или есть вероятность, что они произойдут в будущем. Например, это может быть боязнь лишиться работы; безотчетный страх о возможных негативных событиях в будущем, о возможности их предотвращения.

62% респондентов имеют уровень ригидности, находящийся в среднем значении. Мы склонны считать, что данный показатель напрямую связан с невысоким уровнем профессиональной самореализации молодых людей, низкой степенью формирования опыта реагирования на трансформировавшиеся общественные условия жизни.

Средний уровень агрессии установлен у более 60% опрошенных. Среди ведущих причин стрессовых факторов для работающей молодежи можно выделить необходимость адаптации к постоянно изменяющимся общественным трансформациям (процесс профессионального становления и развития личности; создание и забота о собственной семье; необходимость самореализации материальной потребности).

Уровень фрустрированности личности у большей части испытуемых (66%) находится на низком уровне. Полученные данные свидетельствуют о том, что, несмотря на многие жизненные сложности, молодежь умеет разрешать трудные ситуации, происходящие в их жизни, они уверены в себе, не боятся проблем.

Можно отметить, что полученные данные свидетельствуют о высоком уровне устойчивости к фрустраторам, ярко

выраженной фрустриационной толерантности в молодежной среде.

Социальная фрустрированность, по мнению В.В. Бойко, напрямую зависит от осознания личностью того, что он не смог достичь. Эмоциональная неудовлетворенность тем, что индивид не смог сделать в различных сферах общественной жизни, постепенно подвергается накоплению и становится неотъемлемым полем нарастающего отрицательного эмоционального напряжения личности.

По достижению эмоциональной напряженности своего максимального значения, субъект начинает использовать в своем поведении те или иные формы психологической защиты.

Данный процесс помогает, как снизить свой собственный уровень притязаний, либо пренебречь желанием достичь высокие уровни в собственной иерархии потребностей, либо найти компромат на тех субъектов, которые как раз и занимают эти уровни. Очень часто такая форма психологической защиты, по мнению автора, выражается через высказывания: все чиновники – жулики и рвачи, «новые русские» – хапуги и сволочи [22, с. 39-78].

Полученные результаты, касающиеся изучения степени выраженности социальной фрустрированности, представлены на рис.1, рис.2.

Можно отметить, что у большинства испытуемых результаты по критерию «социальная фрустрированность» находятся в интервале «умеренный уровень», «пониженный уровень». Высокий показатель социальной фрустрированности был обнаружен только у 4% опрошенных.

Вместе с тем, нельзя не отметить, что нами были обнаружены 2 молодых человека с выраженным значением уровня социальной фрустрированности.

Данные респонденты ощущают высокое психическое напряжение, выражющееся в чрезмерной тревожности, средних значениях таких психических состояний, как агрессивность и ригидность.

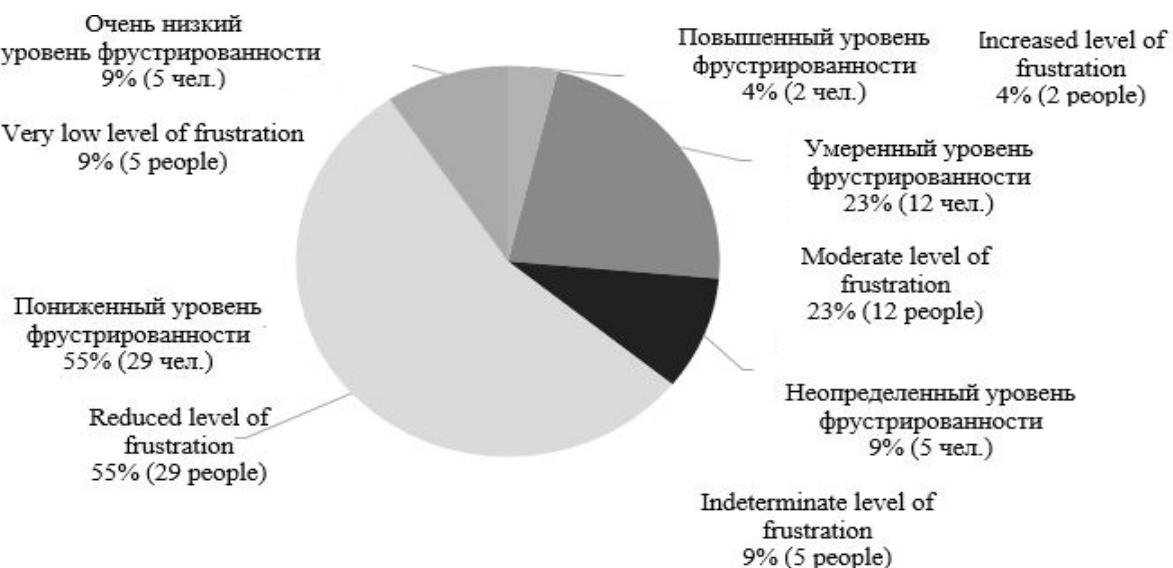


Рис. 1. Результаты показателей уровня социальной фрустрации испытуемых

Fig. 1. Chart of indicators of the level of social frustration of respondents

Фruстраторами у лиц из данной категории выступают материальные ценности, финансовый достаток и независимость, ситуация общественной стабильности.

В молодежной среде были выделены следующие сферы общественной жизни,

которые вызывают большее неудовлетворение у представителей из данной категории лиц. Наглядно результаты психо-диагностического исследования представлены на рис. 2.

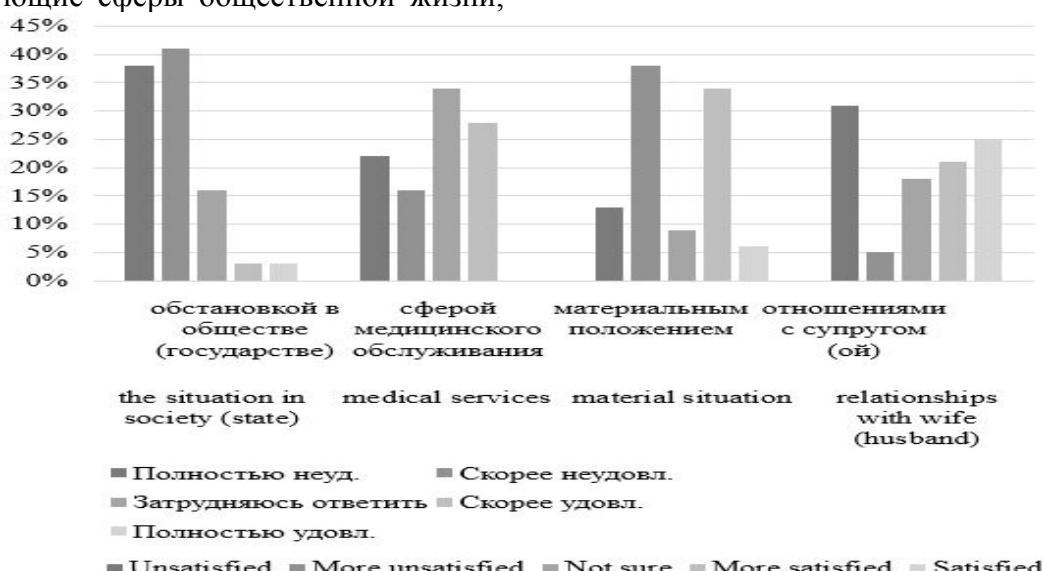


Рис. 2. Результаты показателей неудовлетворённости в сферах жизнедеятельности

Fig. 2. Chart of areas of life with the highest rates of dissatisfaction among young people

Исходя из средних показателей можно сделать вывод о том, что в качестве фрустраторов у молодых людей выступают:

- ситуация в социуме (3 балла);
- медицина (2,3 балла);
- материальная составляющая (2,2 балла);
- отношения с супругом (ой) (парнем-девушкой для лиц, не состоявших в браке) (2,0 балла).

Принимая во внимание тот факт, что некоторые испытуемые совмещают трудовую деятельность с получением высшего образования, респонденты не выделили среди факторов социальной фрустрированности стрессоры в сфере образования, профессионального роста, межличностного общения. Низкий уровень фрустрированности у опрошенных был обнаружен при ответах на вопросы, связанные с жилищно-бытовыми условиями, взаимоотношениями с родителями, знакомыми, сферой досуга. Детско-родительские отношения у многих испытуемых не вызвали должного эмоционального отклика. Так, например, при ответе на вопрос, связанный с чувством удовлетворения-неудовлетворения при общении с ребенком, детьми, большинство респондентов (59%) отдали предпочтение ответу «затрудняюсь ответить».

Суммарный индекс показателя степени развитости фрустрированности в сфере общественных отношений имеет значение 1,8, что свидетельствует о низком уровне социальной фрустрированности.

Подвоя итог исследования, можно говорить о том, что, несмотря на присутствие ряда фрустраторов, в молодежной среде отмечается низкий уровень социальной фрустрированности, что, с одной стороны, определено присутствием у испытуемых фрустрационной толерантности, с другой – удовлетворенностью своим общественным статусом.

Выводы

Актуальность проблемы формирования психологической устойчивости индивида к различного рода социальным фрустраторам, обусловливается как самими общественными процессами, направленными на формирование личности, способной к преобразованию действительности, обладающей творческим потенциалом, профессиональной мобильностью, так и сформированным конструктивным мировым опытом, накопленным философской, психологической, педагогической, медицинской научной мыслью о траекториях и условиях развития человека, успешно преодолевающего внутриличностные конфликты.

Таким образом, можно отметить, что полученные экспериментальные данные свидетельствуют о наличии закономерностей в плане присутствия. Так называемых ключевых социальных фрустраторов индивида, блокирующих удовлетворение его мотивационно-потребностных составляющих, как витальных, так и общественных.

Можно сделать вывод, что среди молодежи из исследуемой выборки, среди лиц с высокой степенью социальной фрустрации происходит неудовлетворение таких нужд, как любовь, потребность в безопасности, признание в коллективе, комфорт.

Среди наиболее ярко выраженных компонентов социальной фрустрированности нами были отмечены такие, как оценка своего низкого материального статуса, эмоциональный дискомфорт в выражении и удовлетворении. Приобретенные психодиагностические данные можно продуктивно использовать в рамках конфликтологической, психологической научной мысли, в частности при разрешении внутриличностных конфликтов в молодежной среде, а также при выработке и развитии психологических навыков личностной стрессоустойчивости,

фрустрационной толерантности своих планов и замыслов.

Выраженные индивидуальные различия в ключевых социальных фрустриаторах целесообразно учитывать в плани-

ровании и внедрении программы мероприятий по психологической поддержке и сопровождению сотрудников предприятий.

Список литературы

1. Степанов А.М. Сравнительный анализ социального самочувствия студентов высших и средних специальных учебных заведений // Вестник СПбГУ. 2016. Сер. 12. Вып. 2. С. 47-59.
2. Усова Н.В. Структура субъективного благополучия мигрантов, проживающих в России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2012. Т. 12. № 1. С. 73-76.
3. Вагапова А.Р. Отношение к социально-политическим явлениям и удовлетворенность жизнью у представителей различных этнических групп // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 4. С. 318-322.
4. Майсак Н.В., Яковец Д.А. Социальная фрустрация как условие дезадаптации и предиктор девиантности специалиста // Фундаментальные исследования. 2013. № 10. Ч. 8. С. 1830-1837.
5. Хащенко В.А. Экономические кроссвременные сравнения и субъективное экономическое благополучие // Психологические исследования: электрон. науч. журнал. 2012. Т. 5. № 23. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 05.07.2020).
6. Щетинина Е.Б. Жизнестойкость студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор успешной социально-психологической адаптации к среде высшего образовательного учреждения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 4. С. 306-310.
7. Джанерьян С.Т., Гвоздева Д.И., Астафьева И.Н. Особенности социальной фрустрированности личности студентов вуза и работающих молодых людей // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 8-2. С. 138-142.
8. Максимова С.Г., Луницын Б.Г. Социальные ситуации фрустрации лиц пожилого и старческого возраста в контексте социально-психологической дезадаптации // Клиническая геронтология. 2001. № 7. С. 38-44.
9. Ливитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 343 с.
10. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в повседневной, обыденной жизнедеятельности человека. Казань, 2017. Т. 10. № 56. 98 с.
11. Теория фрустрации С. Розенцвейга. PSYERA: Психологическое сообщество. URL: <https://psyera.ru/6027/teoriya-frustracii-s-rozencveyga> (дата обращения: 06.07.2020).
12. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. 200 с.
13. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
14. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001. 592 с.
15. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. СПб.: Питер, 2002. 224 с.
16. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. 2-е изд.. М.: Издательство Юрайт, 2018. 204 с.
17. Дементий Л.И. Фрустрация: Понятие и диагностика. Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. 68 с.
18. Ермолаева Л.И. Фрустрация как социально-психологический феномен: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1993. 24 с.

19. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
20. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2009. 416 с.
21. Райгородский Д.Я. Практическая психоdiagностика. Методики и тесты. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. 672 с.
22. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. 472 с.

References

1. Stepanov A.M. Sravnitel'nyj analiz social'nogo samochuvstviya studentov vysshih i srednih special'nyh uchebnyh zavedenij [Comparative analysis of social well-being of students of higher and secondary specialized educational institutions]. *Vestnik SPbGU = Vestnik SPBU*, 2016. Ser. 12, is. 2, pp. 47-59 (In Russ.).
2. Usova N.V. Struktura sub"ektivnogo blagopoluchiya migrantov, prozhivayushchih v Rossii [Structure of subjective well-being of migrants living in Russia]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psichologiya. Pedagogika = Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2012, vol. 12, no. 1, pp. 73-76 (In Russ.).
3. Vagapova A.R. Otnoshenie k social'no-politicaleskim yavleniyam i udovletvorennost' zhizn'yu u predstavitelej razlichnyh etnicheskikh grupp [Attitude to socio-political phenomena and life satisfaction among representatives of various ethnic groups]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psichologiya razvitiya = Izvestiya Saratovskogo Universiteta. New Series. Series: Acmeology of Education. Developmental Psychology*, 2015, vol. 4, no. 4, pp. 318-322 (In Russ.).
4. Majsak N.V., Yakovec D.A. Social'naya frustraciya kak uslovie dezadaptacii i prediktor deviantnosti specialist [Social frustration as a condition of maladjustment and predictor of specialist deviance]. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*, 2013, no. 10, pt. 8, pp. 1830-1837 (In Russ.).
5. Hashchenko V.A. Ekonomicheskie krossvremennye sravneniya i sub"ektivnoe ekonomiceskoe blagopoluchie [Economic cross-time comparisons and subjective economic well-being]. *Psichologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurnal = Psychological research: electron. scientific journal*, 2012, vol. 5, no. 23 (In Russ.). Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 05.07.2020).
6. Shchetinina E.B. Zhiznestojkost' studentov s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya kak faktor uspeshnoj social'no-psichologicheskoy adaptacii k srede vysshego obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Resilience of students with disabilities as a factor of successful socio-psychological adaptation to the environment of higher educational institutions]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psichologiya razvitiya = Izvestiya Saratovskogo Universiteta. New Series. Series: Acmeology of Education. Developmental Psychology*, 2015, vol. 4, no. 4, pp. 306-310 (In Russ.).
7. Dzhaner'yan S.T., Gvozdeva D.I., Astaf'eva I.N. Osobennosti social'noj frustrirovannosti lichnosti studentov vuza i rabotayushchih molodyh lyudej [Features of social frustration of the personality of University students and working young people]. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk = Actual Problems of Humanities and Natural Sciences*, 2015, no. 8-2, pp. 138-142 (In Russ.).
8. Maksimova S.G., Lunicyn B.G. Social'nye situacii frustracii lic pozhilogo i starcheskogo vozrasta v kontekste social'no-psichologicheskoy dezadaptacii [Social situations of frustration of elderly and senile people in the context of socio-psychological maladaptation]. *Klinicheskaya gerontologiya = Clinical Gerontology*, 2001, no. 7, pp. 38-44 (In Russ.).

9. Livitov N.D. *O psihicheskikh sostoyaniyah cheloveka* [About mental States of a person]. Moscow, Prosvetshchenie Publ., 1964. 343 p. (In Russ.).
10. Prohorov A.O. *Samoregulyaciya psihicheskikh sostoyanij v povsednevnnoj, obydennoj zhiznedeyatel'nosti cheloveka* [Self-regulation of mental States in everyday life]. Kazan', 2017, vol. 10, no. 56, 98 p. (In Russ.).
11. *Teoriya frustracii S. Rozencvejga. PSYERA: Psihologicheskoe soobshchestvo* [S. Rosenzweig's Theory of frustration. PSYERA: Psychological community] (In Russ.). Available at: <https://psyera.ru/6027/teoriya-frustracii-s-rozencveyga> (accessed 06.07.2020).
12. Vasilyuk F.E. *Psihologiya perezhivaniya* [Psychology of experience]. Moscow, 1984. 200 p. (In Russ.).
13. Grishina N.V. *Psihologiya konflikta* [Psychology of conflict]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 544 p. (In Russ.).
14. Maklakov A.G. *Obshchaya psihologiya* [General psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 592 p. (In Russ.).
15. Horni K. *Nevroticheskaya lichnost' nashego vremeni* [The neurotic personality of our time]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. 224 p. (In Russ.).
16. Hasan B.I. *Konstruktivnaya psihologiya konflikta* [Constructive psychology of conflict]. Moscow, Yurajt Publ., 2018. 204 p. (In Russ.).
17. Dementij L.I. *Frustraciya: Ponyatie i diagnostika* [Frustration: Concept and diagnosis]. Omsk, 2004. 68 p. (In Russ.).
18. Ermolaeva L.I. *Frustraciya kak social'no-psihologicheskij fenomen: Avtoref. dis. kand. psihol. nauk* [Frustration as a socio-psychological phenomenon: author's thesis. the course of studies. Sciences]. Moscow, 1993. 24 p. (In Russ.).
19. Mitina L.M. *Psihologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub"ektorov obrazovaniya* [Psychology of personal and professional development of educational subjects]. St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2014. 376 p. (In Russ.).
20. Kareljin A.A. *Bol'shaya enciklopediya psihologicheskikh testov* [Big encyclopedia of psychological tests]. Moscow, Eksmo Publ., 2009. 416 p. (In Russ.).
21. Rajgorodskij D.YA. *Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical psychodiagnostics. Methods and tests]. Samara: Izdatel'skij Dom "BAHRAH-M" Publ., 2001. 672 p. (In Russ.).
22. Bojko V.V. *Energiya emocij v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugih* [Energy of emotions in communication: a look at yourself and others]. Moscow, Informacionno-izdatel'skij dom "Filin" Publ., 1996. 472 p. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the Authors

Тарасова Надежда Владимировна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры коммуникологии и психологии, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: nadia-79@bk.ru

Nadezhda V. Tarasova, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Communology and Psychology, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: nadia-79@bk.ru

Красовская Ольга Анатольевна, магистрант кафедры коммуникологии и психологии, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: nadia-79@bk.ru

Olga A. Krasovskaya, Master Student, Department of Communology and Psychology, Southwest State University, Kursk, Russian Federation

РЕЦЕНЗИИ

REVIEWS

Лингвистика текста и его категории в концепции И. Р. Гальперина

Рецензия на книгу: И. Р. Гальперин. Текст как объект лингвистического исследования¹

В своей книге Гальперин преследует цель исследования важнейших особенностей структуры текста,



который он определяет как «сознательно организованный результат речетворческого процесса, подчиняющийся определенным для него [текста] закономерностям организации» (с. 3), и видов текстовой информации, а также прослеживает функционирование содержательных и формальных категорий текста. В первую очередь, автор поднимает вопрос: подвергается ли текст уровневой классификации, является ли он уровнем языка. Учитывая наличие доводов в пользу разных мнений, автор все же выделяет специфические параметры: вычленение единиц-конституентов, определение категорий текста, семантический аспект. Данные параметры позволяют называть текст уровнем речи, которая, в свою очередь, также системна. Видя в тексте двойственную природу, то есть естественное средоточие и организованной упорядоченности, и некой случайной незапограммированности, возникающей при создании текста, автор отмечает, что

последней характеристике в лингвистике с ее уклоном в детерминизм уделяется недостаточно пристальное внимание. Текст, пишет Гальперин, диалектичен по своей природе: в нем можно обнаружить тождество и различие, постоянство и изменчивость, линейность и цикличность (с. 7), состояние покоя (последовательности дискретных единиц + закодированность на зрительное восприятие) и движения (воспроизведение + перекодировка на слуховое восприятие) (с. 19).

Автор вводит понятие «грамматических категорий текста» и исследует научные предпосылки, на основе которых возможно построение теории текста. Некоторые из предложенных в монографии категорий текста (информационность, интеграция, ретроспекция) могут представляться слишком общими и не принадлежащими только понятию текста, как замечает ученый, но именно такие параметры помогают построить «некую идеальную модель» изучаемого объекта. Существенными признаками текста, такими как «сущности, имеющие самодовлеющий характер», также являются завершенность и подверженность структурированию. Ввиду того что лингвистика текста и стилистика, в которой рассмотрена часть исследуемых автором вопро-

¹Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: ЛЕНАНД, 2016. 148 с.

сов, взаимосвязаны, в книге приводятся многие стилистически релевантные факты.

Автор формулирует свои научные задачи следующим образом: «описать и проанализировать интуитивно воспринимаемые признаки текста, возвести их в ранг грамматических категорий и показать их взаимозависимость и взаимообусловленность, которые обеспечивают акт коммуникации в его pragmatischen направленности» (с. 9). Их достижение возможно лишь на базе обширного изучения разнотипных текстов, которые и послужили Гальперину языковым материалом для исследования.

Необходимо избегать таких крайностей, как переоценка либо же недооценка явлений текста и их роли, что может грозить потерей целостности картины исследования. Но прежде всего необходимо твердо уяснить конечную природу текста «как упорядоченной формы коммуникации, лишенной спонтанности» (с. 11). Текст существует и развивается в письменном варианте литературного языка, что наделяет его определенными характеристиками и системными особенностями, важнейшими из которых автор называет отсутствие собеседника, функциональную направленность (прагматизм), но при этом трудность распознания намерения, очевидного при живом общении благодаря интонации, мимике, жестам и т. д. Таким образом, монолог – это разновидность письменной речи, и автор перечисляет следующие его особенности: книжная лексика, распространенность высказывания, законченность, логическая последовательность, синтаксическая оформленность, развернутая система связующих элементов, средства графического выявления, неоднозначность, интонационно многоплановая реализация сообщения, возможность нескольких интерпретаций (с. 17).

Гальперин выделяет несколько базовых терминов грамматики текста: а) содержание – информация, заключенная в тексте в целом; б) смысл – сообщение

предложения или сверхфразового единства; в) значение – морфемы, слова, словосочетания, синтаксис. Исследование упорядоченности текста – это одна из задач лингвистики текста. Обсуждая проблему «правильности» и «неправильности» текста, автор отмечает, что «большинство текстов, с точки зрения их организации, стремится к соблюдению норм, установленных для данной группы текстов (функциональных стилей)», но данный принцип, однако, не всегда работает в отношении художественных текстов, в которых «активное бессознательное» взрывает правильность текста», что затрудняет их исследование (с. 25).

Автор видит возможность классифицировать тексты не только по функциональным стилям, но и по характеру информации. Рассуждая о видах информации в тексте и категории информативности, автор утверждает, что информация в научном понимании – это то, что развеивает неопределенность (естественное свойство явлений, фактов, событий), противопоставляя таким образом информацию энтропии. Вопрос информации затрагивает проблему нового (неизвестного), проблему ценности получаемой информации, проблему ее прагматического назначения. В последней категории выделяются следующие виды информации: а) содержательно-фактуальная (СФИ) – сообщение о фактах, событиях и т. д.; б) содержательно-концептуальная (СКИ) – субъективное понимание явлений, творческое переосмысление; в) содержательно-подтекстовая (СПИ) – скрытая информация, извлекаемая через ассоциации и коннотации единиц языка, ситуативная (с отсылкой к иным фактам) или ассоциативная (апеллирующая к субъективному опыту); в языке существует ряд специальных приемов для донесения многоплановости сообщения. Важно также разделять запланированный автором подтекст, образующийся посредством вербального выражения, и спонтанное приращение смысла, возникающее от лекси-

ческих, синтаксических, композиционных особенностей сверхфразового единства. «Подтекст – это своего рода "диалог" между содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной сторонами информации», считает ученый (с. 48), утверждая, что информативность текста может иметь разную степень – от нулевой до концептуальной.

Для декодирования информации важно понимание вариантов языкового кода (научного, художественного и других), а также понимание особенностей формы подачи информации (сообщение, описание, рассуждение, письмо, резолюция, договор, статья, заметка, справка и пр.), что автор демонстрирует на группе примеров из экономической, политической и художественной литературы, разбирая их синтаксис, оформление, манеру и содержание, выявляя их изоморфные и алломорфные черты.

Текст подвержен членению, что способствует созданию композиционного плана произведения, облегчению его восприятия, и членимость зависит от многих факторов: размеров частей, СФИ, pragmaticальной установки автора. Гальперин выделяет два типа членения текста: объемно-прагматическое (часть, глава, главка, отбивка, абзац, СФЕ) и контекстно-вариативное (речь автора: повествование, описания, рассуждения, чужая речь: диалог, цитация, несобственно-прямая речь); и то, и другое обусловлено намерениями автора. Членение текста двуединно: оно объективно помогает читателю легче усваивать его и показывает, какими субъективными принципами руководствуется автор, отграничивая одни эпизоды от других.

Рассматривая вопросы членения текста, Гальперин отмечает субъективность, несвободность художественного произведения от бессознательных творческих решений автора, как ему кажется, сознательно дробящего свой текст. Членение в научных, деловых и других нехудожественных текстах преследует принцип

логической организации сообщения для максимального облегчения декодирования информации; сноски помогают сохранить континуум. В дипломатических и юридических документах широко приняты цифровые и буквенные указатели членения. В газетных текстах также существует фактор ограничения места, влияющий на манеру членения. В поэзии же существует особый вариант контекстно-вариативного членения, выражаящийся в дроблении на смысловые отрезки – строфы. В текстах больших размеров также могут быть специфические разделы: предисловие и послесловие (введение и заключение, «от автора», пролог и эпилог, преамбула и др.). Начальные тексты в монографии условно названы предтекстами. В некотором роде они заранее определяют ракурс понимания произведения для читателя, ограничивая его собственное осмысление. Анализируя характер, формы и средства членения различных текстов, Гальперин приходит к выводу, что оба типа членения преследуют одну и ту же цель, но разными средствами: членение объективной действительности на воспринимаемые нашим сознанием организованные отрезки.

Конституентом текста, его мельчайшей частицей выступает не предложение, а более крупный объект: сверхфразовое единство (СФЕ) – структурно-смысловое образование, существующее в планах семантики, прагматики, синтаксики и функционирования. Свойством логико-семантического плана СФЕ является связность, что, однако, не равняется связности текста вообще, так как он может допускать противоречия. План прагматики изучен сравнительно мало, но крайне важен ввиду определения механизма порождения текстов. План синтаксики, на котором затрагивается проблема соотношения частей единства, широко освещен в науке; в качестве главного объекта исследования выступают способы объединения предложений в СФЕ и языковые средства, служащие этой цели. Функцио-

нирование СФЕ изучено в основном в области стиля языка художественных произведений, но, как считает Гальперин, этого недостаточно. В некоторых случаях выделить сверхфразовое единство достаточно затруднительно. Оно может совпадать с абзацем, а может и не совпадать. Как отмечает ученый, «в зависимости от объема информации и от функции в выполнении общего коммуникативного задания члены этой комплексной единицы делятся на предикативные (ведущие, определяющие) и релятивные (второстепенные, подчиненные)» (с. 72).

Сопоставляя специфику текста с полотном, в котором отдельными нитями переплетаются его элементы, образуя плотность и «узор», в лингвистике текста Гальперин отмечает существование ряда тождественных понятий, отражающих эти особенности, в том числе когезию и континуум. Отдельные части текста, которые могут находиться на значительном расстоянии друг от друга, порой оказываются так или иначе связанными друг с другом. Это объясняется когезией, то есть наличием связей, обеспечивающих континуум текста – темпоральную и пространственную логическую последовательность, взаимозависимость элементов текста. Когезия может выражаться через синтаксические обороты, повторения слов, а также через логические, психологические и структурные композиции. Для ее выявления автор предлагает сначала разбить текст на его составляющие.

Автор убедительно аргументирует существование различных видов когезии. В художественных произведениях, например, нередка дистантная когезия, которая может быть столь неощутимой, что едва ли подвергается актуализации, однако она также влечет за собой изменение смысла в сцепленных частях текста. Ассоциативная (подтекстовая) когезия, включающая ретроспекцию, коннотацию, субъективно-оценочную модальность, может быть еще более тонко скрытой, но именно она наиболее распространена в народ-

ной поэзии. Обнаруживаются и логические виды когезии, всегда очевидные и четко отражающие последовательность: перечисления лексические, графические, цифровые. Композиционно-структурные формы когезии (с присущим ей параллелизмом и инверсией) нарушают течение текста отступлениями и вставками, не связанными с основным содержанием, то есть делают повествование прерывистым, зачастую создавая второй план сообщения, характерным образом отражая хаотичность проявлений самой жизни. Ритмикообразующая когезия (через внутреннюю рифму и другие поэтические средства) тяжело поддается восприятию и в большинстве случаев является достоянием поэзии (с. 84).

Что касается континуума как временно-пространственной последовательности фактов и событий, то, по наблюдению автора, он может быть разным в разных типах текстов. Ему не обязательно присуща линейность, однако нелинейное повествование может затруднять понимание. Континуум разбит на отдельные эпизоды, но когезия их связывает в одну картину; он обеспечивает конкретность и реалистичность, «является лишь условным "заземлением" содержательно-фактуальной информации» (с. 89), причем пространственный континуум обычно конкретнее временного. Эта категория позволяет читателю воспринимать текст творчески, создает ощущение движения событий. К пространственным параметрам Гальперин относит действующих лиц произведения, привязывающих действительное к конкретному моменту его протекания; даже в научных текстах такие лица обязательно присутствуют (исследователь, оппоненты, авторитеты, учёные). Введение термина «континуум» вместо «последовательность» автор объясняет его характеристикой условности, иным восприятием течения жизни, нежели в действительности: «Трехмерное пространство, воспринимаемое нашими ор-

ганами чувств, становится многомерным: оно способно сжиматься и расширяться в связи с миром событий, описываемых последовательно (и непоследовательно) и всегда носит в себе некую условность (ср.: в некотором царстве, в некотором государстве), даже в том случае, если оно привязано к определенному месту» (с. 97).

В теорию лингвистики текста вводится еще одна его категория, автосемантия, под которой автор подразумевает формы зависимости или независимости отдельных частей текста по отношению к общему содержанию и их взаимовлияние. Согласно концепции Гальперина, обычный прием автосемантии СФЕ – это размышления автора, которые могут быть выражены в форме сентенций, парадоксов, разного рода обобщений, заключений, предложений и границы которых иногда трудноопределимы. Среди средств выражения независимости СФЕ указываются следующие: а) графические, б) грамматические, в) лексические, г) семантические, д) композиционные, е) стилистические (с. 101). Отдельной формой автосемантии с высокой степенью автономии объявляется цитата. Акцентируется внимание автора на разных методах выражения автосемантии – от фонетических (интонация), лексических до грамматических и содержательных. Назначение данного приема организации текста видится автором в служении паузой, передышкой в «поступательном движении текста» для более глубокого раскрытия СКИ.

Другими «передышками» в развитии текста выступают ретроспекция и пропсекция, осуществляющие, как поясняет Гальперин, «связь времен», интеграцию «временных срезов произведения». Ретроспекция переносит внимание читателя на предшествующую содержательно-фактуальную информацию через повторы и отсылки, выступая одновременно в роли когезии и переакцентируя некие мо-

менты текста. В ней может быть заложено несколько прагматических установок: восстановление в памяти читателя неких фактов, их актуализация и переосмысление в новом свете. Ученый подчеркивает, что ее эффект особо сильно проявляется при многократном прочтении текста. Ретроспекция может быть субъективно-читательской (индивидуальное восприятие континуума текста) и объективно-авторской (результат авторских ссылок). Проспекция, напротив, позволяет забегать вперед, но также помогает осуществить переакцентацию содержания и может быть объективно-авторской или субъективно-читательской. Нередка она и в научных текстах. Особую форму пропсекции представляют собой упомянутые выше предисловие, введение, пролог, «от автора» и др.

Гальперин считает важным выделение субъективно-модального значения в категории модальности, которое позволяет углубить анализ текста. Такой вид модальности ученый предлагает разделить на фразовую модальность (лексико-грамматические средства) и текстовую (характеристика героев, сентенции, умозаключения, особенности актуализации текста и т.д.). Текстовая модальность «рельефна» в поэзии, тогда как в научных произведениях она приближается к нулевому значению. Давая примеры проведения анализа текста, лингвист показывает, что фразовая модальность перерастает в текстовую, но в разных частях текста она неравномерна, претерпевая изменения ввиду индивидуальной манеры автора, объекта описания, прагматической установки и других причин. Обращается внимание читателя на динамику средств категории модальности: в рамках предложения для передачи модальности распространены эпитеты и междометия, но при их частом повторении они переходят в категорию модальности текста. Выявлению текстовой субъективной модально-

сти способствует также литературоведческий материал: факты биографии писателя, его письма, дневники и пр., с связи с чем автор указывает на перспективы объединения усилий литературоведов и лингвистов для работы над этой проблемой.

Кроме того, автор подчеркивает, что методы анализа текста не тождественны методам анализа его отдельных частей. Анализ текста как единой целостности предполагает интегрирующий подход, и его части обязательно рассматриваются в их взаимоотношениях. И именно интеграция позволяет последовательно осмысливать СФИ. Но интеграция как категория текста – «центростремительность его частей» – обратно пропорциональна его объему, т. е. чем длиннее текст, тем призрачнее может быть его целостность. В небольших по объему текстах интеграция зачастую обеспечена приемами когезии, находя наиболее полное выражение в выводах и заключениях. В нехудожественных произведениях результат интеграции обычно запрограммирован заранее, тогда как в художественных текстах такого предопределения нет.

Гальперин не соглашается с лингвистами, считающими текст бесконечным по своей сути явлением. С его точки зрения, когда создатель текста исчерпывает некий замысел, текст в любом случае становится завершенным, даже если читателям что-то кажется недостаточно реализованным. Это свидетельствует о том, что они не разгадали замысел автора (с. 131). Понятие завершенности текста плотно связано с названием, которое несет функцию номинации и предикации. Ученый красочно сравнивает название с закрученной пружиной; в названии заключена СКИ в максимально сжатом виде, и оно всегда стремится к развертыванию, символически выражая основной замысел или концепт создателя текста.

Таким образом, Гальперин охватывает в своем научном труде все категории

текста, которые считает существенными для более глубокого проникновения в его структурные и смысловые слои. На многочисленных примерах он разбирает функционирование тех или иных категорий текста, весьма наглядно описывая их проявления и свойства. Концепция и подходы ученого весьма ценные и для лингвистов, и для литературоведов, которые занимаются анализом текстов из разных областей.

С момента создания рецензируемого труда прошло около сорока лет и лингвистическая наука значительно углубилась, наполнилась новыми нюансами, но в ней по-прежнему развиваются и переосмысливаются вопросы, которые поставил в свое время Гальперин. Убедительно сформулированная им концепция, изложенная в данной монографии, породила новые ходы научной мысли в лингвистике и новые перспективы, что автор и предвидел, создавая свой труд о «грамматике текста».

Исследование актуальных проблем лингвистики текста произведено Гальпериным с помощью тщательного разбора релевантных примеров с присущей ученому способностью глубоко проникать в суть описываемых явлений. Ключевой особенностью анализа автора является строгая ориентация на лингвистические категории текста, а не на его литературоведческие компоненты, иначе говоря, инновационная для того времени дифференциация лингвистического и литературоведческого аспектов. Создав четкий понятийный фундамент лингвистики, Гальперин внес огромный вклад в ее становление, что в дальнейшем также оказало влияние на развитие психолингвистики, социолингвистики и других направлений.

Именно Гальпериным разработано наиболее полное определение текста и основные концепты лингвистики текста, впервые описаны в таких мельчайших

подробностях и максимально доступным языком основные категории текста, и это знание, даже получив качественное развитие, никак не устарело, ввиду чего книга «Текст как объект лингвистического исследования» вновь и вновь продолжает переиздаваться.

Инновационность идей Гальперина всегда будет привлекать внимание истинного исследователя, который стре-

мится черпать свои знания в первоисточниках, а не в цитируемом материале. Не случайно эта книга является лингвистическим наследием, способным пережить еще не одно издание, вдохновляя читателя своей оригинальностью и отточенностью мысли, постановкой актуальных проблем лингвистики текста и смелостью в их решении.

Федулenkova Татьяна Николаевна,
доктор филологических наук,
профессор кафедры иностранных языков
профессиональной коммуникации
Владимирского государственного университета,
член Российской профессорского
собрания (Сертификат № 64),
член-корреспондент РАЕ

Басова Татьяна Александровна,
аспирант кафедры иностранных языков
профессиональной коммуникации
Владимирского государственного университета

К сведению авторов

1. К публикации в журнале «Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика» принимаются актуальные материалы, содержащие новые результаты научных и практических исследований, соответствующие профилю журнала, не опубликованные ранее и не переданные в редакции других журналов.

2. Авторы статей должны представить в редакцию журнала:

- статью, оформленную в соответствии с правилами оформления статей, представляемых для публикации в журнале;
- лицензионный договор;
- сведения об авторах (фамилия, имя отчество, место работы, должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, телефон, e-mail).

3. Бумажный вариант статьи подписывается всеми авторами, что означает их согласие на передачу Университету прав на распространение материалов статьи с помощью печатных и электронных носителей информации.

4. Редакция не принимает к рассмотрению рукописи, оформленные не по правилам.

5. Публикация статей в журнале для авторов бесплатна.

6. Основной текст рукописи статьи (кроме аннотации и ключевых слов) набирают в текстовом редакторе MS WORD шрифтом «Times New Roman» размером 14 пт с одинарным интервалом, выравнивание по ширине. Поля с левой стороны листа, сверху и снизу – 2,5 см, с правой стороны – 2 см. Абзацный отступ – 1,5 см.

7. Схема построения публикации: УДК (индекс по универсальной десятичной классификации), фамилия и инициалы автора(ов) с указанием ученой степени, звания, места работы (полностью, включая адрес организации), электронного адреса (телефона), название (полужирный), аннотация (200–250 слов) и ключевые слова (5–10 слов), текст с рисунками и таблицами, литература. Авторы, название, аннотация и ключевые слова приводятся на русском и английском языках. Текст статьи должен быть структурирован по разделам:

- введение (постановка проблемы)
- результаты и обсуждение
- выводы

Например:

УДК 81-114.2

Н. А. Боженкова, д-р филол. наук, профессор, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (Россия, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, 6) (e-mail:natalyach@mail.ru)
Социолингвистический обзор статуса русского языка на постсоветском коммуникативном пространстве

Дезинтеграционные процессы последнего десятилетия XX века, вызванные многоплановыми геополитическими факторами, привели к трансформации информационного поля на русском языке: в каждом из четырнадцати новых постсоветских государств...

Ключевые слова: социолингвистика; коммуникативная лингвистика; постсоветское пространство; статус русского языка; языковая ситуация.

8. При формировании текста не допускается применение стилей, а также внесение изменения в шаблон или создание собственного шаблона. Слова внутри абзаца следует разделять одним пробелом; набирать текст без принудительных переносов; не допускаются разрядки слов.

9. Для набора формул и переменных следует использовать редактор формул MathType версии 5.2 и выше с размерами: обычный – 12 пт; крупный индекс 7 пт, мелкий индекс – 5 пт; крупный символ – 18 пт; мелкий символ – 12 пт.

10. Рисунки и таблицы располагаются по тексту. Таблицы должны иметь тематические заголовки. Иллюстрации, встраиваемые в текст, должны быть выполнены в одном из стандартных форматов (TIFF, JPEG, PNG) с разрешением не ниже 300 dpi и публикуются в черно-белом (градации серого) варианте. Качество рисунков должно обеспечивать возможность их полиграфического воспроизведения без дополнительной обработки. **Рисунки, выполненные в MS Word, недопустимы.**

Рисунки встраиваются в текст через опцию «Вставка-Рисунок-Из файла» с обтеканием «В тексте» с выравниванием по центру страницы без абзацного отступа. Иные технологии вставки и обтекания **не допускаются**.

11. **Список литературы к статье обязателен** и должен содержать все цитируемые и упоминаемые в тексте работы (не менее 10). Список представляется в двух вариантах: традиционный (ГОСТ Р 7.05–2008) и дополнительный с переводом русскоязычных источников на латиницу и английский язык. Применяется транслитерация по системе BSI. Ссылки на работы, находящиеся в печати, не допускаются. При ссылке на литературный источник в тексте приводится порядковый номер работы в квадратных скобках.

12. В материале для публикации следует использовать только общепринятые сокращения.

Все материалы направлять по адресу: 305040, г. Курск, ул. 50 лет Октября, 94. ЮЗГУ, редакционно-издательский отдел.

Тел.(4712) 22-25-26, тел/факс (4712) 50-48-00.

E-mail: rio_kursk@mail.ru

Изменения и дополнения к правилам оформления статей и информацию об опубликованных номерах можно посмотреть на официальном сайте журнала: <http://www.swsu.ru/izvestiya/serieslingva>.

Изменения и дополнения к правилам оформления статей и информацию об опубликованных номерах можно посмотреть на официальном сайте журнала: <https://science.swsu.ru>.