



Дата выхода: 30 апреля 2021 г.

**Электронный
научно-образовательный журнал
«ГРАНИ ПОЗНАНИЯ»**

№ 2(73) 2021

Учредитель:

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

**Свидетельство о регистрации Эл № ФС77-31054 от 01 февраля 2008 года,
зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере массовых коммуникаций, связи
и охраны культурного наследия**

ISSN: 2588-0365

Редакционная коллегия:

Коротков А.М. – главный редактор

Штыров А.В. – заместитель главного редактора

Караваева А.С. – редактор

Спиридонова О.И. – дизайнер

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

СОДЕРЖАНИЕ

Географические науки

- ВАСИЛЬЧЕНКО А.А. Анализ основных методов выделения водного зеркала с помощью спектрональных данных ДЗЗ 4

Исторические науки

- ЛЕХНЕР В.И., ЕВДОКИМОВА Т.В. Причины роста правового экстремизма в Германии в первой половине 1990-х гг. 9
- МЕЛЬЧАКОВА А.А., ЛИПАТОВ А.В. Историографический обзор проблемы депортации народов Северного Кавказа в годы Великой Отечественной войны 13
- РОМАНОВА И.А., ЕВДОКИМОВА Т.В. Появление в Германии образа «новой женщины» в 1920-х и его трансформация в 1930-х гг. 17
- ФОКИН А.Ю., ОРЕШКИНА Т.Н. Общества трезвости во второй половине XIX – начале XX вв.: процесс появления, основная деятельность и специфика деления (на примере Саратовской губернии) 20

Международный психолого-педагогический форум «Качество образования в эпоху глобальных информационных трансформаций»

- ХАХОВА О.А. Проблемы дистанционного обучения и возможности их решения в профессиональной подготовке бакалавров социальной работы 25

Педагогические науки

- БУДАРИНА Ж.С., СКОРИКОВА Я.А. Использование учебных приложений в качестве дополнительных средств при подготовке к международному экзамену HSK (третий уровень) 30
- ПЕТРУЧЕНЯ Н.В., ГЛУХАНЮК В.В. Психологическое развитие обучающихся основного общего образования на уроках физической культуры 34

ПУТИЛО А.О., МАРЧУКОВА А.В. Формирование понятия «хронотоп» на уроках внеклассного чтения (на материале творчества Ларисы Ворошиловой)	38
РАКИТИНА С.В. Учебно-научный текст в становлении элементов научной картины мира младшего школьника	42
ТИТОВА О.А., КОЗЫРЕВА О.А. Карьерно-профессиональная навигация для студентов с инвалидностью и ОВЗ	47



Физиология

МУЖИЧЕНКО М.В., НАДЕЖКИНА Е.Ю., МАРИНИНА М.Г., НОВИКОВ Д.С. Особенности вариабельности сердечного ритма у лиц с разным уровнем внушаемости	50
НАДЕЖКИНА Е.Ю., НОВИКОВА Е.И., МАРИНИНА М.Г., МУЖИЧЕНКО М.В. Исследование взаимосвязи функционального состояния сердечно- сосудистой системы и уровня тревожности у первокурсников в различные периоды учебного процесса	55



Филологические науки

БУСЫГИНА М.В., ВАРИБРУС С.А. Роль юмора в стереотипах в медиадискурсе	60
---	----

Географические науки

УДК 528.88

А.А. ВАСИЛЬЧЕНКО

(Волгоград)

АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ МЕТОДОВ ВЫДЕЛЕНИЯ ВОДНОГО ЗЕРКАЛА С ПОМОЩЬЮ СПЕКТРОЗОНАЛЬНЫХ ДАННЫХ ДЗЗ

Описаны методы выделения водного зеркала на основе спектрозональных данных ДЗЗ: автоматическая и полуавтоматическая классификация, экспертное дешифрирование, водные индексы. На эталонном участке произведен анализ точности методов выделения.

Ключевые слова: автоматическая классификация, кластеризация, коэффициент спектральной яркости (КСЯ), водные индексы, ГИС-технологии.

ALEKSANDR VASILCHENKO

(Volgograd)

ANALYSIS OF BASIC METHODS OF DIFFERENTIATION OF THE WATER LINE WITH THE HELP OF THE SPECTROZONAL FACTS OF EARTH REMOTE PROBING

The article deals with the methods of the differentiation of the water line based on the spectrozonal facts of the Earth remote probing: automatic and semi-automatic classification, expert decoding, water indexes. There is conducted the analysis of the accuracy of the differentiation method at the standard zone.

Key words: automated classification, clusterization, index of spectral brightness, water ratio index, GIS-technology.

В настоящее время на юге Российской Федерации наблюдается тенденция увеличения количества водохозяйственных проблем. Засуха и маловодье 2020 г. внесли свои корректировки в схемы водопользования на многих водохранилищах юга России. Наиболее остро проблемы наблюдались на Волгоградском, Цимлянском и Краснодарском водохранилищах [4], а критическая ситуация сложилась на водохранилищах полуострова Крым [Там же]. Вследствие возникновения таких ситуаций требуется оперативный мониторинг площадей и объемов водохранилищ. Данные по отметкам уровня воды на гидрологических постах отражены на сайтах, входящих в группу государственного гидрологического мониторинга (примеры сайтов). Периодичность обновления данных – ежедневно. Однако, например, на территории полуострова Крым данные по гидропостам получить проблематично [Там же]. Данные по площадям в оперативном порядке получить можно с помощью данных дистанционного зондирования Земли (ДЗЗ) высокого и сверхвысокого пространственного разрешения. Сопоставление данных об уровнях воды и площадях водохранилищ позволит производить оперативный мониторинг любых ситуаций, связанных с переизбытком/недостатком воды. В данной статье рассмотрены и проанализированы основные методы выделения (классификации) водной поверхности по данным ДЗЗ с помощью ГИС технологий. Идентификация водного зеркала также важна для ландшафтно-экологических исследований в речных поймах при определении заливаемых в половодья земель. Эти данные используются для оценки гидрологических изменений в ландшафтах [2, 3].

Наиболее рациональным методом выделения водного зеркала на данных ДЗЗ является использование инструментов автоматической и полуавтоматической классификации изображений.

Классификация (кластеризация) методом К-средних (k-means) позволяет выделять необходимое количество кластеров в автоматическом режиме с учетом настроек пользователя. Метод К-средних основывается на вычислении центра масс (значений раstra) для каждого кластера с последующим циклическим расчетом новых кластеров, на основе данных, полученных на предыдущих этапах. Количество циклов управляемо, или же заканчивается, когда вычисление новых кластеров не дает нового результата. В ГИС-среде данный алгоритм можно использовать как с одноканальным, так и многоканальным изображением. Алгоритм хорошо себя зарекомендовал при использовании на небольших площадях исследования (до 100 тыс. га) при выделении не более 3 кластеров. Результат классификации представляется растровой поверхностью с заданным числом кластеров. Дальнейшее преобразование необходимого кластера состоит в его калькуляции (например, значение 1 – необходимый кластер, значение 0 – остальные кластеры) и преобразовании в векторный формат, с последующей ручной обработкой артефактов.

Другим быстрым методом выделения водной поверхности на данных ДЗЗ можно считать использование полуавтоматической классификации на основе коэффициента спектральной яркости [5]. Для этого используют спектрально-зональные космические снимки высокого разрешения. В качестве основы следует использовать каналы ближнего, среднего или коротковолнового инфракрасного диапазона (NIR, MIR, SWIR).

Наиболее доступными в этом плане считаются снимки со спутников Sentinel 2 и Landsat. В архивах данных ДЗЗ со спутника Sentinel 2A/2B (временной промежуток 2015 – н. в.) используют канал (band) № 8 (NIR – ближний инфракрасный), а также № 11 (SWIR – коротковолновый инфракрасный). В архивах данных ДЗЗ со спутника Landsat 1-3 (сканер MSS, временной промежуток 1973–1983 гг, пространственное разрешение 80 м.) используется околоинфракрасный канал № 4 (0,8–1,1 мкм). Данные Landsat 5 (сканер TM, временной промежуток 1984–2013 гг., пространственное разрешение 30 м.) – канал № 5 (MIR) – средний инфракрасный диапазон (1,55–1,75 мкм). Данные Landsat 7 (сканер ETM+, временной промежуток 1999 – н. в., артефакты сканера с 2003 г., пространственное разрешение 30 м.) – канал № 5 (MIR) – средний инфракрасный диапазон (1,55–1,75 мкм). Данные Landsat 8 (сканер OLI/TIRS, временной промежуток 2014 – н. в., пространственное разрешение 30 м.) – канал № 7 (SWIR 2) – коротковолновой инфракрасный диапазон (2,11–2,29 мкм).

Перед проведением классификаций необходимо проводить операции по атмосферной коррекции и радиометрической калибровке. Такие операции для данных Landsat могут производиться вручную на основе метаданных, поставляемых вместе со спектрально-зональными данными, или же в автоматическом режиме, используя инструменты в ГИС. Данные Sentinel 2 поставляются уже с радиометрической калибровкой и требуют только атмосферной коррекции, которая выполняется в специальном программном обеспечении SNAP.

Для выделения водной поверхности вручную задают стиль для одноканального псевдоцветного изображения. Для этого определяется диапазон значений раstra водной поверхности и задается единый цвет. Значения, не являющиеся водной поверхностью, устанавливаются прозрачными. Опыт использования такого метода показал, что для спектрально-зональных данных диапазон коэффициента спектральной яркости варьируется значениями раstra менее 0,05. Данные значения являются универсальными в большинстве случаев, но все же требуют контроля и уточнения. Далее производится экспорт только изображения с примененным стилем (создается новый растр). Необходимые данные переводятся в векторный формат с помощью функций «растр в вектор» для дальнейшего анализа. При больших массивах данных этапы обрезки снимков и векторизации можно проводить в пакетном режиме, это максимально ускорит процесс обработки. После векторизации следует удалить лишние объекты и проверить топологию получившихся слоев (ошибки геометрии).

Кроме инструментов автоматической и полуавтоматической классификации космических снимков, существует ряд водных индексов, в основу расчета которых также входят спектрально-зональные данные. Кроме функций по выделению водного зеркала, они позволяют анализировать различные характеристики. Каждый алгоритм расчета имеет свои достоинства и недостатки, которые будут рассмотрены далее.

Водный индекс (Water Ratio Index – WRI) – один из самых быстрых способов расчета и вычленения водных объектов с помощью спектрально-зональных данных [1]. Является отношением суммы зеленого

и красного каналов и суммы ближнего и коротковолнового инфракрасного канала с наибольшей длиной волны (1). Результатом расчета является растровая поверхность, со значениями от 0 и выше. Водными считаются объекты со значениями выше 1.

$$WRI = \frac{RED+GREEN}{NIR+SWIR(2)} \quad (1)$$

Нормализованный разностный водный индекс (Normalized difference water index – NDWI) – один из алгоритмов расчета качественных показателей содержания влаги [1]. Данный индекс хорошо определяет водные объекты на поросших растительностью площадях, однако чувствителен к однородным площадям (водному зеркалу), поэтому для выделения водной поверхности требуется точная классификация значений выходного растра, что занимает достаточно времени. NDWI является отношением разности ближнего и коротковолнового инфракрасного канала (с наибольшей длиной волны) и их суммы (2).

$$NDWI = \frac{NIR - SWIR(2)}{NIR + SWIR(2)} \quad (2)$$

Модифицированный нормализованный разностный водный индекс (Modified normalized difference water index – MNDWI) – алгоритм выделения водной поверхности, отлично определяющий разницу значений вдоль береговой линии [Там же]. Выходной растр имеет значения в промежутке [-1; 1], значения воды принимаются больше 1. При выделении водных объектов этот алгоритм более эффективен, чем расчет NDWI, т. к. он отлично определяет однородные площади (водное зеркало). MNDWI является отношением разности зеленого и коротковолнового инфракрасного канала с наибольшей длиной волны и их суммы (3).

$$MNDWI = \frac{GREEN - SWIR(2)}{GREEN + SWIR(2)} \quad (3)$$

Нормализованный индекс мутности (Normalized difference turbidity index – NDTI) – алгоритм расчета влажности в объектах на космоснимке [Там же]. При выделении водной поверхности может выдавать погрешности на недавно осушенные территории. В пределах водного зеркала различия индекса показывают наличие примесей, а также наличие растительности и планктона. NDTI является отношением разности красного и зеленого каналов и их суммы (4).

$$NDTI = \frac{RED - GREEN}{RED + GREEN} \quad (4)$$

Стандартизованный индекс различий увлажненности (Normalized difference moisture index – NDMI) – индекс, аналогичный NDWI [1], использующий меньшую длину волны в коротковолновом канале (5). Тонкая настройка результатов расчета позволит идеально выделить береговую линию из-за четкой границы разности увлажнения. Может использоваться для уточнения результатов расчета других индексов при выделении водного зеркала.

$$NDMI = \frac{NIR - SWIR(1)}{NIR + SWIR(1)} \quad (5)$$

Эталонным участком для сравнения методов выделения водной поверхности было выбрано Симферопольское водохранилище. В качестве основных данных ДЗЗ использовался снимок Sentinel 2A от 11.05.2020 г. Спектрональные данные прошли процесс атмосферной коррекции и радиометрической калибровки. С помощью инструментов, встроенных в QuantumGIS версии 3.14, был произведен расчет индексов, а также проведение алгоритмов классификации и экспертного дешифрирования. Карта-схема полученных данных отражена на рис. на с. 7. Полученные результаты выделения водной поверхности водохранилища были переведены в векторный формат, и, соответственно, подсчитаны площади (см. табл. на с. 7). За эталон принят метод экспертного выделения (ручного дешифрирования) с масштабом картографирования 1:500.

Таблица

Результаты выделения водной поверхности на эталонном участке

Метод выделения	Площадь водного зеркала, га
Экспертное дешифрирование	117,10
Полуавтоматическая классификация	118,92
Кластеризация (k-means)	120,44
MNDWI	116,79
NTDI	121,64
NDWI	116,85
NDMI	113,5
WRI	119,4

При картографировании таких объектов обычно закладывается погрешность выделения, равная 5%. Все индексы и методы выделения, отталкиваясь от экспертного дешифрирования попадают в разброс 5%.

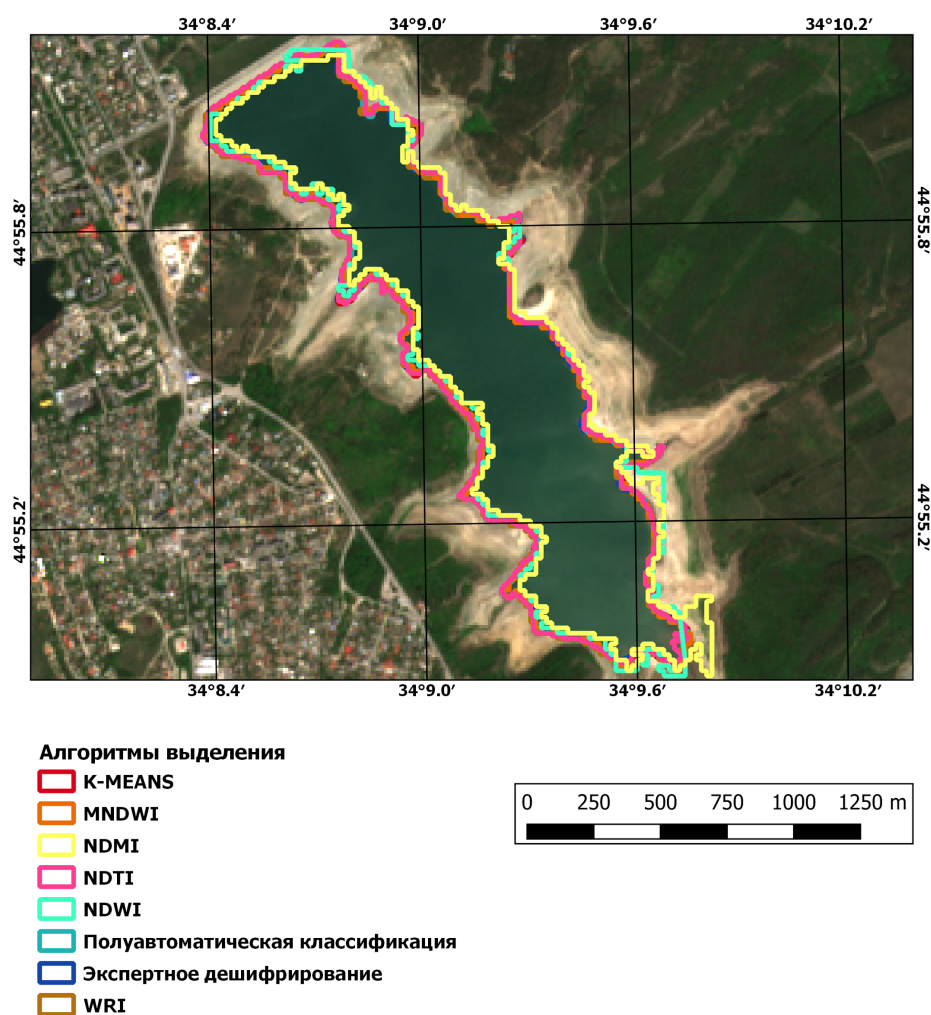


Рис. Результаты выделения водной поверхности на эталонном участке

Таким образом, все методы выделения показали себя достаточно точными в процессе выделения водного зеркала. Наиболее быстрыми методами для обработки больших массивов данных ДЗЗ можно считать полуавтоматическую классификацию и индекс WRI. В связи с сильными различиями в границах, которые выделены по индексам влажности (NDWI, NDMI), их не рекомендуется использовать при выделении водного зеркала. Данные индексы отлично подходят для выделения береговой линии из-за четкой наблюдаемой разницей значений.

Литература

1. Морозова В.А. Расчет индексов для выявления и анализа характеристик водных объектов с помощью данных дистанционного зондирования // Современные проблемы территориального развития. 2019. № 2. С. 9.
2. Рулев А.С., Шинкаренко С.С., Кошелева О.Ю. Оценка влияния гидрологического режима Волги на динамику затопления острова Сарпинский // Ученые записки Казанского ун-та. Сер.: Естественные науки. 2017. Т. 159. Кн. 1. С. 139–151.
3. Шинкаренко С.С., Солодовников Д.А. Формирование новой дельты Сырдарьи // Современные проблемы дистанционного зондирования Земли из космоса. 2018. Т. 15. № 2. С. 267–271.
4. Шинкаренко С.С., Солодовников Д.А., Барталев С.А. Гидрологическая ситуация на водохранилищах юга европейской части России в 2020 г. // Современные проблемы дистанционного зондирования Земли из космоса. 2020. Т. 18. № 1. С. 248–254.
5. Solodovnikov D.A., Shinkarenko S.S. Present-Day Hydrological and Hydrogeological Regularities in the Formation of River Floodplains in the Middle Don Basin // Water Resources. 2020. V. 47. No. 6. P. 719–728.

Исторические науки

УДК 94

В.И. ЛЕХНЕР, Т.В. ЕВДОКИМОВА

(Волгоград)

ПРИЧИНЫ РОСТА ПРАВОВОГО ЭКСТРЕМИЗМА В ГЕРМАНИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1990-Х ГГ.

Рассматривается влияние отрицательных последствий политической и социально-экономической интеграции ФРГ и ГДР в 1989–1990 годах на усиление правоэкстремистского движения. Отмечается дискуссионность данного вопроса среди отечественных и зарубежных исследователей в определении главной причины роста правового экстремизма в первые годы существования объединенной Германии.

Ключевые слова: правый экстремизм, миграция, «остальгия», ФРГ, ГДР, объединение Германии.

VLADISLAV LEKHNER, TATYANA EVDOKIMOVA

(Volgograd)

REASONS OF THE GROWTH OF RIGHT-WING EXTREMISM IN GERMANY IN THE FIRST HALF OF THE 1990S

The article deals with the influence of the negative consequences of the political and social and economical integration of the Federal Republic of Germany and the German Democratic Republic in 1989–1990 on the strengthening of the right-wing movement. There is emphasized the debatable nature of the issue among the native and foreign researchers in the definition of the main reason of the growth of the right-wing extremism in the first years of the existence of the unified Germany.

Key words: right-wing extremism, migration, “ostalgie”, the Federal Republic of Germany, the German Democratic Republic, German unification.

В настоящее время рост националистических настроений является актуальной проблемой как в Германии, так и во всей Европе. Согласно отчету Федеральной службы по защите Конституции ФРГ, в 2018 г. лиц из правоэкстремистских политических партий, организаций и движений насчитывалось 25350 человек, на 31 декабря 2019 г. – 32080 человек, что составляет прирост около 27% за год [6].

Правый экстремизм в Германии существуют на протяжении всего времени после окончания Второй мировой войны. Однако наибольший всплеск националистических настроений наблюдался в первой половине 1990-х гг. после объединения ФРГ и ГДР.

Несмотря на достаточно обширный круг научных исследований, рассматривающих последствия объединения Германии, в современной отечественной историографии недостаточно подробно освещена проблема усиления правового экстремизма как одного из негативных последствий объединительного процесса. Таким образом, в данной научной статье предпринята попытка выявить причины усиления правоэкстремистского движения в объединенной Германии с целью заполнения имеющегося научного пробела.

В первой половине 1990-х гг. в стране прокатилась волна преступлений, совершенных из-за национальных или расовых побуждений. С.Г. Алленов, основываясь на статистике немецких полицейских служб, отмечал, что за 1991 г. было совершено около 1500 данных преступлений, а в 1992 г. – уже 2639 подобных случаев [1, с. 6]. Наряду с правоэкстремистским насилием данный период времени был характерен усилением таких правоэкстремистских политических партий, как Немецкий народ-

ный союз и Республиканская партия, возникших в 1970–1980-х гг. и не пользовавшихся большой популярностью среди населения страны. Так, после объединения страны в нач. 1990-х данные партии получали на выборах в ландтаги федеральных земель 6–11% голосов избирателей. Также вышеупомянутый С.Г. Алленов отмечает, что к концу 1994 г., по данным спецслужб Германии, было выявлено около 42 тыс. участников правоэкстремистских партий, организаций, группировок движений, что было в 2 раза больше, чем в 1985 г. [1, с. 6].

Возникает вопрос: с чем было связано резкое усиление правового экстремизма в начале 1990-х гг. после объединения страны. Проанализировав отечественную и зарубежную историографию, следует выделить следующие причины:

Миграционная политика правительства ФРГ. Так, А.А. Самохин и Е.А. Канашина в своей статье отмечают, что правительство ФРГ с целью привлечения в качестве рабочей силы мигрантов заключило двусторонние соглашения с Италией (1955 г.), Испанией и Грецией (1960 г.), с Турцией (1961 г.), Марокко (1963 г.), Португалией (1964 г.), Тунисом (1965 г.), Югославией (1968 г.) на краткосрочный период. Однако начавшаяся арабо-израильская война в 1973 г., которая привела к нефтяному, а затем к экономическому кризису, вынудила правительство ФРГ ограничить временно прием трудовых мигрантов. Несмотря на это, иностранцы продолжали как легальным, так и нелегальным путем прибывать в Германию. Данная обстановка была усугублена резким неконтролируемым наплывом беженцев в 1980–1990-е годы из районов введения боевых действий: Палестина, Курдистан, Иран, Ирак, Афганистан, Югославия, что привело к активизации немецких правоэкстремистских сил к массовым выступлениям против приезжих иностранцев [2, с. 109].

Невозможно рассматривать данную проблему без учета негативных последствий объединения Германии в 1989–1990 гг., а именно социально-экономические проблемы интеграции ГДР к ФРГ. 18 марта 1990 г. между ФРГ и ГДР были подписан Договор о создании валютного, экономического и социального союза. В соответствии с данным нормативно-правовым актом на территории ГДР должны быть сформированы по западногерманским образцам социально-рыночная экономика, система пенсионного и страхового обеспечения, платежная система, а также заимствована западногерманская система трудового права [9]. После подписания данного договора жители Восточной Германии надеялись на значительное повышение уровня жизни населения, который был подорван в последнее кризисное десятилетие существования режима СЕПГ в ГДР. Например, согласно опросам Eurobarometer, проводимым от имени Европейской комиссии, осенью 1990 г. 67% восточных и 31% западных немцев ожидали улучшения экономической ситуации в Германии после объединения [7]. Однако объединение Германии за очень короткий период времени (два года) и последующей кардинальной трансформации ГДР по западногерманским образцам породили социально-экономические проблемы, часть из которых продолжают оставаться нерешенными по настоящее время:

1) Падение промышленного производства на 60% в ходе ликвидации государственных предприятий, распадом СЭВ (Совета экономической взаимопомощи) и утратой традиционных связей рынка сбыта, непродуманной приватизацией, проведенной в сжатые сроки.

2) Возникшая в ходе этого массовая безработица, которая в 1995 г. в Восточной Германии составила 14,8%, в то время в Западной Германии она находилась в районе 9%.

3) Диспропорция в оплате труда между западными и восточными немцами. К середине 1990-х гг. заработная плата жителей старых федеральных земель была выше 30–50% – выше, чем у восточных немцев.

4) Вышеперечисленные основополагающие причины повлияли на такие социальные факторы, как падение рождаемости населения, его старения из-за переезда восточных немцев в старые федеральные земли: за 1991–1996 гг. переселилось около 450 тыс. человек [3, с. 28].

Таким образом, обещанные жителям ГДР «цветущих ландшафтов» правительством Г. Коля накануне объединения не оправдались, что привело к разочарованию в интеграции. Соответственно, пра-

вые экстремисты воспользовались данной неблагоприятной социально-экономической обстановкой в Восточной Германии, чтобы усилить свое влияние и популярность среди населения новых федеральных земель. Так, бывший федеральный канцлер ФРГ Герхард Шредер в своих мемуарах отмечал, что «всплеск неонацизма связан с развалом структур в экономике и с тотальной потерей рынков в Восточной Европе. Осколки разогнанной на Западе нацистской партии, с их “старыми бойцами”, вызывали интерес у молодых неонацистов» [5, с. 56]. Действительно, в первые годы после объединения в основном правозэкстремистские преступления совершались на территории бывшей ГДР (что было отмечено ранее). Однако Алленов не согласен с тем, что это было вызвано исключительно социальным и нематериальным неблагополучием населения новых федеральных земель, что побудило маргиналов перейти к насильственным действиям правозэкстремистского характера. Основываясь на материалах Федеральной службы по охране Конституции ФРГ и социологических исследований, он приходит к выводу о том, что большинство участников правозэкстремистских акций были молодые люди с образованием, с достойным уровнем заработной платы, а также из благополучных семей [1, с. 7]. Таким образом, исследователь приходит к выводу о том, что правозэкстремистские настроения проявились у молодых жителей Восточной Германии не из-за неблагоприятной социально-экономической ситуации, а причины заключаются в социально-психологических и социокультурных факторах, а именно страх перед «государством всеобщего благоденствия», которое привлекает мигрантов со всего мира, создавая тем самым угрозу для сохранения немецкого этноса [Там же].

Наряду с этим некоторые отечественные и зарубежные исследователи объясняют социально-психологические и социокультурные факторы развития правового экстремизма в объединенной Германии особенностями сформированных политических культур стран ФРГ и ГДР после окончания Второй мировой войны. Немецкий исследователь правового экстремизма в Германии Х. Функе предполагает, что данное явление связано с тем, что в условиях существования однопартийной системы в ГДР и введения информационно-идеологической войны против ФРГ формировались авторитаризм, идея «закрытого» социалистического общества, недоступного для мигрантов, а проблема преодоления нацистского прошлого вовсе замалчивалась, перекладывая ответственность исключительно на ФРГ, и таким образом, привело к тому, что не удалось искоренить националистические настроения [4]. Таким образом, в процессе объединения ФРГ и ГДР в 1990 г. столкнулись две политические культуры: западная (ФРГ), которой свойственны демократические традиции и ценности, и восточная (ГДР), которая проявлялась в отсутствии политического и идеологического плюрализма. У многих жителей новых федеральных земель, испытав социально-экономические трудности в первой половине 1990-х гг., возник феномен «остальгии» – ностальгия по «светлому» прошлому в ГДР, разочарование в объединении Германии и, соответственно, в демократические ценности и институты, которые были перенесены на территории ГДР. Однако, как показывают результаты социологических опросов Галле-Виттенбергского университета имени Мартина Лютера, после объединения Германии, несмотря на возникшие социально-экономические трудности данного процесса, демократические ценности и традиции пользовались поддержкой 86% западных и 70% восточных немцев. Несмотря на резкое падение поддержки демократии в новых федеральных землях до 64% в 2005 г., в 2014 г. данный показатель возрос до 82% на востоке и 90% на западе [8]. Результаты данных исследований подтверждают, что, несмотря на трудности постобъединительного процесса, которые до настоящего времени неокончательно преодолены, все-таки ошибочно предполагать о разочаровании восточных земель в демократии.

Таким образом, следует подытожить, что усиление роста правового экстремизма в первой половине 1990-х годов после объединения Германии связано с комплексом взаимосвязанных равнозначных причин: социально-экономических, миграционных, социально-психологических и социокультурных. Таким образом, для успешного противодействия росту опасных для современного общества и государства правозэкстремистских настроений у населения необходимо выявление и устранение причин, которые порождают их.

Литература

1. Алленов С.Г. Угроза правого экстремизма и опыт ее подавления в Федеративной республике Германия (1990-е гг.) // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер.: История. Политология. Социология. 2008. № 1. С. 3–11.
2. Самохин А.А., Канашина Е.А. Неонацизм в Германии: история возрождения // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 1-2. С. 108–112.
3. Супрыгина Г.Г. Некоторые итоги процесса трансформации новых земель ФРГ // Вестник ТГПУ. 1997. № 3.
4. Функе Х. От организованного к правому экстремизму нового типа: немецкий пример от организованного к правому экстремизму нового типа: немецкий пример // Актуальные проблемы Европы. 2004. № 2. С. 33–55.
5. Шрёдер Г. Решения. Моя жизнь в политике / пер. с нем. Г. Леоновой. М.: Европа, 2007.
6. Bundesamt für Verfassungsschutz. [Электронный ресурс]. URL: http://www.verfassungsschutz.de/de/service/glossar/_IR#rechtsextremismus (дата обращения: 18.08.2020).
7. Die Europäische Gemeinschaft und das vereinte Deutschland. Einstellungen und Meinungen der Ost- und Westdeutschen im Vergleich. Sonderbericht über die Ergebnisse aus der Eurobarometer Umfrage Nr. 34 vom Oktober 1990. Т. 20. // Europäische Kommission. [Электронный ресурс]. URL: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_056_de.pdf (дата обращения: 20.08.2020).
8. Die Europäische Gemeinschaft und das vereinte Deutschland. Einstellungen und Meinungen der Ost- und Westdeutschen im Vergleich. Sonderbericht über die Ergebnisse aus der Eurobarometer Umfrage Nr. 34 vom Oktober 1990. Т. 20. // Europäische Kommission. [Электронный ресурс]. URL: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_056_de.pdf (дата обращения: 20.08.2020).
9. Vertrag über die Schaffung einer Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion vom 18. Mai 1990 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kas.de/wf/de/71.4517/> (дата обращения: 26.06.2020).

УДК 94(470.66)50

А.А. МЕЛЬЧАКОВА, А.В. ЛИПАТОВ
(Волгоград)

ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ ДЕПОРТАЦИИ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Статья посвящена научному анализу актуальных проблем историографии депортации народов Северного Кавказа в годы Великой Отечественной войны. Освещается ход накопления знаний по данной проблематике, основные аспекты, так или иначе отражавшиеся на ходе исследований, а также предложены периоды, согласно которым можно разделить процесс становления исторического знания по проблеме депортации народов в годы Великой Отечественной войны.

Ключевые слова: депортация, репрессии, историография, Великая Отечественная война, культ личности, Кавказ.

ANASTASIYA MELCHAKOVA, ALEKSANDER LIPATOV
(Volgograd)

HISTORIOGRAPHICAL REVIEW OF THE ISSUE OF DEPORTATION OF THE PEOPLE OF THE NORTH CAUCASUS IN THE GREAT PATRIOTIC WAR

The article deals with the scientific analysis of the actual issues of the historiography of the deportation of the people of the North Caucasus in the Great Patriotic War. There are described the process of the knowledge acquisition devoted to the theme and the basic aspects influencing on the study. There are suggested the periods that help to divide the process of the establishment of the historical knowledge of the deportation of the people in the Great Patriotic War.

Key words: deportation, repression, historiography, the Great Patriotic War, personality cult, Caucasus.

Все чаще исследователи обращаются к проблемам межнациональных отношений в современной России, пытаясь отыскать исторически корни этих проблем. Кавказ на протяжении всей истории русско-кавказских отношений был и есть местом особого внимания историков, политиков, этнографов, социологов и представителей иных гуманитарных наук. Это обусловлено тем, что на протяжении истории русско-кавказских отношений возникали различные проблемы, которые впервые возникли в первых столкновениях России и Кавказа в торговом и военном плане, затем долгий период кровопролитной Кавказской войны 1817–1864 гг., в результате которой Кавказ был включен в состав Российской империи, строительство советского государства и национальный вопрос в ходе строительства государства также был остро воспринят на территории республик Кавказа; депортация народов Кавказа в годы Великой Отечественной войны, дальнейшая их репатриация, а также Чеченские войны и современные конфликты на территории Кавказа.

Депортация народов Кавказа сегодня – одна из самых болезненных тем для представителей «наказанных» народов. Историки из республик все чаще и чаще обращаются к этой проблеме для того, чтобы обратить внимание общественности на столь печальный опыт национальной политики нашего государства. Необходимо отметить, что данная проблема вызывает интерес не только у исследователей, проживающих в республиках Северного Кавказа. Исследователи из разных регионов обращаются к данной проблеме как в узкоспециализированных исследованиях, для более глубокого понимания политики СССР в период ведения войны, так и в обширных исследованиях, посвященных политике Сталина, репрессиям, либо самой Великой Отечественной войне.

Работы о Второй мировой войне в СССР находились под жестким контролем партии. Был составлен «План мероприятий по пропаганде среди населения идей советского патриотизма» в 1947 г. Управлением пропаганды и агитации ЦК ВКП(б) [31]. Согласно ему: «...Партийные организации, все работники печати, пропаганды, науки и культуры должны постоянно разъяснять, что советский патриотизм означает глубокое понимание превосходства социалистического строя над буржуазным, чувство гордости за советскую родину, беззаветную преданность делу партии Ленина – Сталина. <...>

Следует разъяснить, что наш народ сделал неоценимый вклад в мировую культуру. Необходимо раскрыть всемирно-историческое значение русской науки, литературы, музыки, живописи, театрального искусства и т. д., вести решительную борьбу против попыток принижения заслуг нашего народа и его культуры в истории человечества, против антинаучных теорий об ученической роли русского народа в области науки и культуры перед Западом» [31, с. 43]. В работах этого периода особое внимание уделялось самоотверженности и героизму населения, проявленному в ходе Великой Отечественной войны, в том числе и в ходе битвы за Кавказ, подчеркивая при этом особую роль патриотизма местного населения. Историками, освещавшими в своих трудах данную концепцию, являются: Г.А. Аликберов, А.В. Грудина, В.С. Гальцев, А.Д. Даниялов, И.В. Давыдов [2, 9, 11, 13, 29] и др.

Во время войны и в первые послевоенные годы, согласно «Плану...», было необходимо пропагандировать успехи политики, проводимой Лениным и Сталиным, соответственно, такая тема, как депортация народов не поднималась, более того, после войны из библиотек изымались и переводились в спецфонды все исследования, так или иначе связанные с высланными народами [15, с. 15]. Помимо этого, стоит отметить, что все исследования, связанные с немецкой оккупацией на Кавказе, описывали зверства нацистов и героизм местного населения, опуская вопросы сотрудничества горцев с нацистами, если же данный вопрос освещался, то это было точечное упоминание сугубо негативного характера.

В данный период источники, связанные с вопросом депортаций народов, были засекречены и у исследователей не было возможности к ним обратиться. Собственно, из-за отсутствия источниковой базы, а также в связи с идеологическими установками, данная тема в послевоенный период и до смерти Сталина опускалась и не была во внимании исследователей.

После смерти Сталина, на XX съезде КПСС Н.С. Хрущевым был прочитан его знаменитый доклад «О культе личности и его последствиях» [20], чтобы не останавливаться на том, что все ошибки и просчеты советского командования в данном докладе возложили на Сталина, обратимся к интересующему нас вопросу. В своем выступлении Хрущев, подчеркивая многонациональность Советского Союза, называет депортацию народов (не только Северного Кавказа, но и проживающих на остальных территориях государства) «вопиющими» действиями Сталина, которые полностью перечеркивают основополагающие принципы советского государства, заложенные еще Лениным. Для того, чтобы подчеркнуть «вопиющий» характер действий предыдущего руководства, Н.С. Хрущев отмечает: «В сознании не только марксиста-ленинца, но и всякого здравомыслящего человека не укладывается такое положение – как можно возлагать ответственность за враждебные действия отдельных лиц или групп на целые народы, включая женщин, детей, стариков, коммунистов и комсомольцев, и подвергать их массовым репрессиям, лишениям и страданиям» [Там же, с. 145].

Однако, в 1956 г. была принята резолюция «О преодолении культа личности и его последствий», в которой отмечалась положительная роль И.В. Сталина, а также то, что изначально он следовал заветам марксизма-ленинизма и в период своего руководства страной он был главным теоретиком и хорошим организатором, успешная деятельность просто вскружила ему голову, в результате чего и начал складываться культ личности.

Несмотря на все эти противоречия и разногласия в стране сложился благоприятный период для изучения темы национальной политики СССР в годы Великой Отечественной войны, сформировалась база источников, стали публиковаться зарубежные авторы. Основываясь на докладе Н.С. Хрущева, историки начали активно противопоставлять национальную политику Ленина и Сталина, оценивая выселение народов как нарушение заветов Ленина, связывая депортацию непосредственно с И.В. Сталиным и Л.П. Берией [15, с. 16].

В данный период развиваются региональные исследования, связанные с депортацией народов в годы Великой Отечественной войны: например, первая работа, посвященная депортации балкарского народа – диссертация Х.И. Хутуева [33].

И.В. Давыдов в 1961 г. переиздал свою монографию о деятельности партии в КАССР в годы войны, дополнив ее материалами по балкарцам, однако, эти дополнения подчеркивали героизм местного населения немногочисленными примерами, а о послевоенном восстановлении автор пишет так, будто

народы Кавказа вовсе не выселяли с их земель, и они внесли огромный вклад в восстановление страны своим добровольным трудом [13].

Х.И. Хутуев в 1965 г. защищает свою диссертацию на соискание степени кандидата исторических наук, вводя в научный оборот ряд репрезентативных материалов, а также опровергая тезисы Сталина о «поголовном» сотрудничестве балкарцев с нацистами; выдвигая тезис о том, что выселение противоречило Конституции и являлось прямым нарушением ее норм.

Помимо этого, в период «оттепели» начинается активное исследование участия депортированных народов Кавказа в Великой Отечественной войне. О подвигах жителей Карачаево-Черкессии писали С.З. Лайпанов, Д.А. Напсо [22, 27]; участие и героизм чеченцев и ингушей были описаны в очерках З.К. Джамбулатовой [16].

С приходом к власти Л.И. Брежнева, линия партии пошла на отказ от дальнейших разоблачений преступлений сталинизма. В это время наблюдается рост интереса к исследованию Великой Отечественной войны. Помимо этого, продолжается работа над региональной историей, в том числе и над историей Кавказа, исследователи публикуют монографии, сборники статей и пр., связанные с региональной историей. Данный период характерен однотипностью работ, что объясняется необходимостью использования принципов исторического материализма, отсутствием всей полноты источников, влиянием идеологии и цензуры. Исследователями, изучавшими роль горцев в Великой Отечественной войне, являются: А.В. Грудина, В. Нежинский, В.И. Сивков, Т.Т. Худалов [11, 28, 32, 33] и др. Характерно, что многие моменты отдельно не прорабатывались, например, роль НКВД в формировании партизанского движения, коллаборационизм. Сама же тема – депортация народов встречается очень редко и лишь в обобщающих региональных исследованиях.

Такая ситуация сохранялась до 1980-х гг., но с середины 1980-х гг. стали появляться новые оценки Второй мировой войны, разгорались дискуссии, в том числе и о роли депортированного населения в Великой Отечественной войне.

Одной из особенностей этого периода является практически полная свобода мысли историка. В связи с этим появляются все больше и больше работ на данную тематику. В основном, эти работы посвящены проблемам отдельных народов и неразрывно связаны с личностью автора и его этнической принадлежностью. Также в этот период появляются исследования, посвященные оккупации Северного Кавказа, среди них работы К.-М. Алиева, А.С. Линца, С.И. Линца, Г.В. Марченко [1, 23, 24, 26].

В 1990-е годы, вместе с распоряжением Кабинета министров СССР от 26 марта 1991 г. № 225 (Р) «О рассекретивании нормативных актов и материалов, связанных с противоправным насильственным переселением отдельных народов из мест проживания», начали открываться ранее неизвестные исследователям документы. Это дало новый виток разработке проблема депортированных народов. Самым видным автором периода с 1990-х по наши дни можно назвать Н.Ф. Бугая [5, 6, 7], который за это время выпустил десятки работ (среди них: статьи, монографии, сборники документов, рецензии и прочее), посвященных депортации различных народов СССР. Другими видными исследователями являются: В.А. Ауман, Н.Э. Вашкау, А.Н. Дугин, В.Н. Земсков, Х.М. Ибрагимбейли, В.А. Исупов, К.Н. Максимов, П.Н. Полян, В.Г. Чеботарева [4, 8, 17, 18, 19, 21, 25, 30] и др. Стоит отметить, что на современном этапе депортация народов Кавказа в годы Великой Отечественной войны является одной из наиболее дискуссионных тем. Некоторые исследователи называют этот процесс «геноцидом», а другие оправдывают национальную политику И.В. Сталина, приводя как аргументы факты коллаборационизма и совершенно опуская роль горцев в Битве за Кавказ.

Таким образом, историографию депортации народов Кавказа в годы Великой Отечественной войны можно поделить на 4 периода: первый – сразу по окончании войны и до смерти И.В. Сталина (1945–1953 гг.), второй – период нахождения Н.С. Хрущева у руководства страной (1953–1964 гг.), третий – с начала периода нахождения у власти Л.И. Брежнева по 1991 г. (1964–1991 гг.), четвертый – с 1991 г. по наши дни. На сегодняшний день мы можем говорить о нерешенности теоретических вопросов в данной теме, ключевые дискуссии ведутся о причинах, роли руководителей партии, характере переселения и пр.

Литература

1. Алиев К.-М. Свет и тени партизанской войны. М.; Илекса: Ставропольсервисшкола, 2003.
2. Аликберов Г.А. Германские захватчики и советские народы Востока. Махачкала: Изд-во газ. «Дагестанская правда», 1942.
3. АП РФ. Ф. 89. Оп. 5. Г. 2.30/1. Копия. Машинопись. // Опубликовано: Реабилитация народов и граждан. 1954–1994 годы. Документы. М., 1994. С. 150–151.
4. Ауман В.А., Чеботарева В.Г. Так это было: Национальные репрессии в СССР. 1919–1952 годы: в 3-х т. М.: НПО «Инсан», 1993.
5. Бугай Н.Ф. Депортационные процессы на Кубани: их последствия // Северный Кавказ: национальные отношения (историография, проблемы). Майкоп: Б.и., 1992.
6. Бугай Н.Ф. К вопросу о депортации народов СССР в 30-х – 40-х годах // История СССР. 1989. № 6.
7. Бугай Н.Ф. Л. Берия – И. Сталину: «Согласно Вашему указанию...»: [О депортации народов в СССР в 30–40-е гг.]. М.: АИРО-XX, 1995.
8. Вашкау Н.Э. Немцы в России: история и судьба. Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 1994.
9. Гальцев В.С. Немецкие оккупанты на территории Северной Осетии. Орджоникидзе: Севосгиз, 1943.
10. Геллер М.Я., Некрич А.М. Утопия у власти. М.: МИК, 2000.
11. Грудина А.В. Кабардино-Балкарские партизаны в борьбе против гитлеровских захватчиков в 1942 г. // История СССР. 1962. № 3. С. 125.
12. Давыдов И.В. Партийная организация Кабардино-Балкарии в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Нальчик: Кабард.-Балкар. кн. изд-во, 1961.
13. Давыдов И.В. Сыны Кабарды на фронтах Великой Отечественной войны. Нальчик: Кабгосиздат, 1945.
14. Даниялов А.Д. Дагестан в дни Великой Отечественной войны // Блокнот агитатора. 1945. № 4.
15. Джамбулатова З.К. Сыны Чечено-Ингушетии на фронтах Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. // Изв. Чечено-Ингушского НИИИЯИЛ. Грозный, 1960. Т. 2.
16. Дугин А.Н. Говорят архивы: неизвестные страницы ГУЛАГа // Социально-политические науки. 1990. № 7. С. 90–110.
17. Земсков В.Н. Спецпоселенцы (по документам НКВД-МВД СССР) // Социологические исследования. 1990. № 11.
18. Ибрагимбеи Х.М. Сказать правду о трагедии народов // Политическое образование. 1989. № 4.
19. Известия ЦК КПСС. 1989. № 3.
20. Исупов В.А. Демографическая сфера в эпоху сталинизма // Актуальные проблемы истории советской Сибири. Новосибирск, 1990.
21. Лайпанов С. Очерки о героях Советского Союза. Черкесск, 1962.
22. Линец А.С. Партизанское движение в Ставропольском крае в периоде немецко-фашистской оккупации: июль 1942 – январь 1943 г.: дис. ... канд. истор. наук. Пятигорск, 2003.
23. Линец С.И. Северный Кавказа накануне и в период немецко-фашистской оккупации: состоянии и особенности развития (июль 1942 – октябрь 1943 г.): автореф. дис. ... д-ра истор. наук. Пятигорск, 2003.
24. Максимов К.Н. Репрессированная политика Советского государства и депортация калмыцкого народа в 1943 г. // Политические репрессии в Калмыкии в 20–40-е годы XX в. Элиста, 2003.
25. Марченко Г.В. Разгром партизанских отрядов в Карачае и Черкесии в 1942 г.: правда и домыслы // Научная мысль Кавказа. 2003. № 1. С. 87–97.
26. Напсо Д.А. Партийные организации Карачая и Черкесии в годы Великой Отечественной войны // По ленинскому пути. Партийная организация Карачая и Черкесии в борьбе за коммунизм. Черкесск, 1963. С. 162.
27. Нежинский В. Солдаты умирают с оружием: Партизанские были. Ставрополь: Кн. изд-во, 1971.
28. Полян П.Н. Не по своей воле... История и география принудительных миграций в СССР. М.: О.Г.И. – Мемориал, 2001.
29. Рахаев Дж.Я. Власть, историографическое сообщество и социальная память о депортации: опыт преодоления прошлого в балкарской и карачаевской историографии. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23761199.2014.11417297> (дата обращения: 09.12.2019).
30. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 125. Д. 503. Л. 40–48. Машинопись с рукописной правкой. Без подписи. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.alexanderyakovlev.org/fond/issues-doc/69334> (дата обращения: 09.12.2019).
31. Сивков В.И. Партийные организации во главе партизанского движения на Северном Кавказе в период Великой Отечественной войны: автореф. дис. ... канд. истор. наук. Пятигорск, 1965.
32. Худалов Т.Т. В тылу врага. Орджоникидзе: Ир, 1980.
33. Хутуев Х.И. Балкарский народ в годы Великой Отечественной войны и послевоенный период (восстановление автономии балкарского народа): дис. ... канд. истор. наук. Ростов н/Д., 1965.

УДК 94(430)

И.А. РОМАНОВА, Т.В. ЕВДОКИМОВА
(Волгоград)

**ПОЯВЛЕНИЕ В ГЕРМАНИИ ОБРАЗА «НОВОЙ ЖЕНЩИНЫ»
В 1920-Х И ЕГО ТРАНСФОРМАЦИЯ В 1930-Х ГГ.**

Через призму анализа положения женщин в Германии рассматривается появление и становление образа «новой женщины» в Веймарской республике, а также его трансформация в нацистской Германии. С опорой на исторические факты сделан вывод о месте «новой женщины» в Веймарской республике и Третьем Рейхе.

Ключевые слова: «новая женщина», образ, трансформация, Веймарская Германия, Третий Рейх.

IRINA ROMANOVA, TATYANA EVDOKIMOVA
(Volgograd)

**THE IMAGE OF “NEW WOMAN” IN GERMANY IN 1920S
AND ITS TRANSFORMATION IN 1930S**

The article deals with the origin and establishment of the image of “new woman” in the Weimar Republic and its transformation in Nazi Germany from the perspective of the analysis of the women’s position in Germany. There is concluded about the position of “new woman” in the Weimar Republic and the Third Reich on the basis of the historical date.

Key words: “new woman”, image, transformation, Weimar Germany, the Third Reich.

Веймарская республика подарила женщинам избирательное право, которого так долго добивались представительницы женского движения в Германии. Это событие превзошло ожидания большинства немцев, потому что теперь женщина получила не только пассивное избирательное право, но и активное. Этими возможностями женщины не преминули воспользоваться. Однако Веймарская республика дала женщинам возможность еще и выглядеть иначе, стать «новой женщиной».

Цель данной работы состоит в попытке выявить основные трансформации, которые претерпел образ «новой женщины» в ходе изменения политического режима в Германии в 1920–1930-х гг.

Если проследить за изображениями и рассказами о типе женщины 1920-х годов, быстро напрашивается идея, что женщины, особенно молодые, отказались от традиционных образцов для подражания и эмансипировали себя. Помимо учебы и работы днем, танцев Чарльстона ночью, а также нанесения макияжа и курения, важным показателем эмансипации женщин Веймарской республики является новый стиль одежды и новая прическа [6].

Словно стремясь доказать, что теперь, имея равные политические права, женщина и мужчина имеют равное положение в обществе, немки избавляются от тугих корсетов и начинают заниматься спортом. Однако такая резкая перемена стиля и поведения немецких женщин не была явлением внезапным: на такой серьезный шаг их подтолкнула Первая мировая война. Тогда на хрупкие женские плечи, помимо тяжелой домашней работы, легли заботы о благополучии тыла и фронта. Оставаться закутанной в тяжелые платья с кринолинами было физически невозможно, помимо этого стране потребовались сильные и физически выносливые женщины.

Появление «новой женщины» – это не только переодевание и изменение стиля, это – полная перестройка психологии целого поколения немцев. Мир был потрясен еще до начала войны: индустриализация шла огромными темпами; наука и техника достигли невообразимых успехов и изменили практически все сферы жизни. Была еще одна менее очевидная причина изменения внешнего облика женской одежды: дефицит тканей в кайзеровской Германии во время войны. Переход от тщательно продуман-

ного стиля одежды конца XIX в. к более простому и деловому стилю отражает интеграцию женщин в индустриальное общество. Эмансипация не обязательно была связана с этим.

Поскольку тканей для платья становилось меньше, силуэт становился все меньше и меньше. Даже после войны индустрия моды продолжала экономно использовать ткани. С такой одеждой хорошо сочеталась практичная короткая прическа, сейчас называемая бобом или каре.

«Новая женщина» – это не только новое платье, но и новая повседневная жизнь. Она должна была быть динамичной и рациональной, все по принципам баухауса, согласно которым удобства и предметы быта должны быть функциональными и эффективными. Как гласила реклама пылесоса AEG «Вампир», теперь женщина могла быть «дамой – и все же домохозяйкой», образованной и экономически самостоятельной. По замечанию современника, «повсюду были врачихи, автомобилистки, плавчихи, спортсменки, рекордсменки» [1].

Именно о таких женщинах можно прочесть в романах Ремарка или увидеть в фильмах тех лет. В реальности же, хоть этот образ и был высоко тиражирован СМИ и в целом относительно распространен, далеко не все немки были «новыми женщинами». Сильные консервативные традиции немецкого общества все еще выдвигали на передний план образ матери и домохозяйки, большую часть времени проводящей в своей семье. Именно этот образ и стал эксплуатировать нацистский режим [3].

«Ревущие 20-е» кончились в Германии приходом к власти нацистов. Не смотря на формальное существование Веймарской конституции, по которой «в принципе жители республики равны», словосочетание «в принципе» ставило женщин в ущемленное положение, т. к. гражданское уложение 1900 г. продолжало действовать, а согласно этому документу ст. 1354 гласила, что «мужчина имеет право принимать решения по всем вопросам, касающимся совместной жизни в браке». Существовала еще и ст. 218 Уголовного кодекса 1871 г., карающая женщин, сделавших аборт тюремным заключением [5]. Изменения в этом документе произошли лишь в 1927 г., однако распоряжаться своим телом самостоятельно немецкие женщины смогли недолго.

В 1933 г., с приходом А. Гитлера к власти, в Германии изменился политический режим, изменилось положение немецких женщин. Важно заметить, что нацистские попытки навязать немкам самотытную, исконно немецкую моду, не были чем-то новым. Еще в 1923 г. в Германии прозвучали призывы отказаться от французской моды, но тогда причина крылась в оккупации Францией Рура. После 1933 г. года подобные призывы вновь обрели актуальность, но теперь потому, что, по мнению НСДАП, французские кутюрье и портные были евреями. Однако, предлагая немкам отказаться от андрогинной французской моды, нацистский режим так и не предложил женщинам ничего взамен [2].

В годы Третьего Рейха имелись попытки изменить не только внешний облик женщины, но и его содержание. От эмансипированной, свободной женщины Веймарской республики не должно было остаться и следа, особенно если этот след был внешним. Так в августовском выпуске газеты «Франкфуртер Цайтунг» от 1935 г., была заметка о вступлении женщин в нацистский профсоюз НСБО: «В последнее время в НСБО было принято большое количество женщин. Это является достоинством, которым может гордиться женщина... В этой связи объявляется, что нарумяненным и напудренным женщинам запрещен доступ на все мероприятия НСБО. Женщины, курящие в общественных местах, ... будут исключаться из НСБО» [3].

Как мог макияж влиять на политические убеждения женщины, остается загадкой, но нацистскому режиму удалось создать ей образ идеальной домохозяйки и инкубатора. Однако, встречались в Третьем Рейхе и женщины политики. Так, Г. Шольц-Клинк, мать 11 детей от двух браков, эталон германской матери тех времен, получила известность как руководитель нацистской женской организации – NS-Frauenschaft [4].

Противоречивость мнения фюрера о роли и значении женщины заключалась в том, что в начале своей политической карьеры он охотно принимал финансовую помощь женщин и активно пользовался их связями. Во многом Гитлера сделали именно женщины. По свидетельству А. Шпеера, Гитлер состо-

ял в дружеских отношениях с женами столпов режима. Не исключали нацисты и той истины, что женщина – желанный *Parteigenosse* (партийный товарищ (перевод наш. – *И.Р.*)). Однако, находясь у власти, Гитлер высказывался однозначно: «Вся наша женская программа сводится к одному слову – дети».

И все же, следует заключить, как бы не хотелось Гитлеру оставить за женщиной только 4 “К” (*Kinder, Küche, Kirche, Kleider* – дети, кухня, церковь, платья (перевод наш. – *И.Р.*)), женщины в Германии продолжали ходить на работу, носить модную одежду и коротко стричься. Женщина, если хотела, могла стать рейхсфюрерин как Г. Шольц-Клинк; кинорежиссером как Лени Рифеншталь; кинозвездой как Марика Рекк; летчицей как Мелита Шиллер; владелицей архитектурного бюро как Герда Троост. Война иначе расставила приоритеты нацистов, многие женщины были принудительно мобилизованы на производство, а в 1945 г. женщинам разрешили пользоваться огнестрельным оружием и фаустпатронами.

Поэтому можно заключить, образ «новой женщины» – не просто стиль 1920-х, это – то, за что немецкие феминистки боролись с середины XIX в., и что не смог у немецкой женщины отнять нацистский режим. «Новая женщина» трансформировалась под влиянием политических обстоятельств, однако стремление к эмансипации никуда не делось, что доказывает развитие женского движения в Германии после войны.

Литература

1. Вырупаева А.П. Мода, изменившая мир: эмансипация и рождение современного образа женщины в Веймарской Германии // Вестник Челябин. гос. ун-та. 2011. № 23(238). С. 169–175.
2. Гюнтер И. Нацистский «шик»? Политика Германии и женская мода в 1915–1945 гг. [Электронный ресурс]. URL: <https://polit.ru/article/2009/07/10/gunter> (дата обращения: 27.12.2020).
3. Ермаков А.М. Женщины в Германии в первой половине XX века // Ярослав. гос. пед. ун-тет им. К.Д. Ушинского. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.yspu.yar.ru/hreader/1/> (дата обращения: 26.12.2020).
4. Романова И.А. Образ женщины в нацистской пропаганде // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2020. № 2(31). С. 21–24. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1585585533.pdf> (дата обращения: 28.12.2020).
5. Strafgesetzbuch (StGB). § 218. Schwangerschaftsabbruch // Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. [Электронный ресурс]. URL: https://www.bmjbv.de/DE/Startseite/Startseite_node.html (дата обращения: 28.12.2020).
6. Syre C. Kleiderwechsel zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik // Bildungsplattform Frauen / ruhr / geschichte. [Электронный ресурс]. URL: https://www.frauenruhrgeschichte.de/frg_wiss_texte/kleiderwechsel-zwischen-kaiserreich-und-weimarer-republik/ (дата обращения: 25.12.2020).

УДК 94(47).081

А.Ю. ФОКИН, Т.Н. ОРЕШКИНА
(Волгоград)

**ОБЩЕСТВА ТРЕЗВОСТИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.: ПРОЦЕСС
ПОЯВЛЕНИЯ, ОСНОВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ДЕЛЕНИЯ
(на примере Саратовской губернии)**

Рассматривается процесс появления в Российской империи обществ трезвости и специфика их деления. Анализируется деятельность обществ трезвой жизни разных типов на территории Саратовской губернии. На основе источников личного происхождения раскрывается роль церкви в формировании трезвости.

Ключевые слова: Саратовская губерния, трезвенное движение, общества трезвости, пьянство, винная монополия.

ALEXANDER FOKIN, TATYANA ORESHKINA
(Volgograd)

**TEMPERANCE SOCIETIES IN THE SECOND HALF OF XIX – EARLY XIX CENTURIES:
THE PROCESS OF ORIGIN, THE BASIC ACTIVITIES AND THE SPECIFIC
FEATURES OF THE DIVISION
(based on the Saratov province)**

The article deals with the process of the appearance of the temperance society in the Russian Empire and the specific features of their division. There are analyzed the activities of the societies of the sober lifestyle of the different types at the territory of the Saratov province. There is revealed the role of the church in the development of the soberness based on the sources of the personal origin.

Key words: the Saratov province, sober-minded movement, temperance society, drunkenness, wine monopoly.

Вторая половина XIX – начало XX вв. в Российской империи было ознаменовано различными событиями, оказавшими серьезное влияние на все сферы жизни общества. Взаимосвязь событий породила ряд проблем, сформировавшихся в государстве. Одной из таких являлась проблема потребления алкоголя. Попытки государства по ее решению были не всегда успешными, несмотря на использование различных средств, среди которых можно выделить создание обществ трезвости.

Первые общества трезвости в Российской империи появились в 1858 г. В Саратовской губернии первое общество трезвенников было открыто в 1859 г. в Сердобском уезде [8, с. 290]. Летом этого же года выходит распоряжение епархиального духовенства Саратовской губернии № 5893 от 31 августа с призывом воздержаться прихожанам от употребления вина [11, с. 205]. К концу лета 1859 г. такие общества появились в 32 губерниях Российской империи [13, с. 108].

Однако в 1860–1870-е годы не только в Саратовской губернии, но и в целом по стране, общества трезвости (за редкими исключениями, например, 1874 г. открылось общество трезвости в селе Дейкаловка Полтавской губернии) [3] фактически не открывались. Связано это было с введением акцизной системы взимания питейного налога с 1 января 1863 года. Данное преобразование было направлено на модернизацию алкогольной отрасли, пополнение государственной казны, ликвидацией монополии на дворянское винокурение, а также на равномерное распределение питейных сборов с территорий Российской империи. Однако побочным эффектом таких действий стало увеличение количества питейных заведений и количества потребления алкоголя, особенно в крестьянской среде [14].

В 1880-е годы в Российской империи власть осознает проблему повсеместного потребления алкоголя, в связи с чем решает бросить значительные силы на борьбу с пьянством. Ведущая роль в борьбе с алкоголизмом отводилась церкви.

Повсеместно (даже в отдельных селах) на протяжении второй половины XIX в. в Российской империи начинают открываться общества трезвости, которые, в свою очередь, имели определенную специфику деления. В работе историка и краеведа Исаакия Петровича Мордвинова представлены различные классификации обществ трезвости.

В зависимости от взглядов на причины пьянства и на средства отрезвления народа выделяют 3 типа обществ трезвости [7, с. 3–4]:

- общества, которые состоят из лиц, считающих, что искоренить проблему пьянства можно лишь путем образования и развлечения населения. Такие общества действуют исключительно «образованными средствами» (например, Саратовское общество трезвой и улучшенной жизни);
- общества, которые состоят из трезвенников, сконцентрированных только на себе. Такие люди не агитируют народные массы, а просто несут обеты трезвости (Лопатынское общество трезвенников в селе Лопатин Балашовского уезда, функционирующее с января 1908 г.) [8, с. 200];
- церковно-приходские общества трезвости, активно призывающие пьянствующих людей к принятию молитвенного обета. Кроме того, обществами такого типа используются и образовательные средства (например, Царицынское общество трезвости). Таковых обществ в Российской империи больше чем всех других вместе взятых.

Стоит отметить, что между данными обществами есть некоторая разница. Во-первых, церковные организации трезвости подразделяются на несколько типов, из которых наиболее распространенными являются общества и братства. Как отмечает исследователь, «в последнее время на практике разница между двумя этими типами не видна. Однако в теории братство представляет собой более узкий круг людей и не пытается раскинуть свою деятельность на окружающих» [7, с. 41–43].

Как же возникают такие организации? Воодушевляясь проповедями священников или руководствуясь личными побуждениями и обстоятельствами, люди дают обет трезвости и просят священника записать их в особую церковную книгу. В качестве примера можно привести данные церковно-приходской летописи Христорождественской церкви и прихода Урюпинского ярмарочного поселения Саратовской губернии. Так, с декабря 1909 г. при приходе формируется книга для записи лиц, желающих дать обет трезвости. В 1909 г. обет трезвости дал 1 человек, в 1910 – 6, в 1911 – 8, в 1912 – 29, в 1913 – 27. Всего же обет трезвости при приходе дали 71 человек (67 мужчин и 4 женщины). Нарушений обетов не отмечается за редкими исключениями [16, с. 175–176]. Официально же общества трезвости при Урюпинском приходе нет. Чтобы возникло общество, необходимо объединить давших обет общей идеей и благословить на проповедь трезвости.

Во-вторых, во главе церковно-приходских обществ трезвости обязательно должен стоять священник. Два других типа обществ тоже могут иметь в своем составе священника, но он, как правило, является лишь идейным вдохновителем.

В-третьих, в светских обществах трезвости участники уплачивают годовой взнос, т. е. их права регламентируются четко установленным сроком. Религиозные общества трезвости взносов не требуют, соответственно единых сроков для всех не установлено. Обет трезвости, как правило, давали на срок от 3 месяцев до 3 лет (за редким случаем более 3 лет) [7, с. 41–43].

Таким образом, И.П. Мордвинов выделяет 3 типа обществ трезвости, существовавших в Российской империи [Там же, с. 3–4]. В Саратовской губернии присутствовал каждый из перечисленных выше типов.

Кроме того, на основе изученных источников и литературы можно выделить иную типологизацию трезвеннических обществ: церковно-приходские и частные. В Саратовской губернии существовали общества трезвости обеих категорий.

Частное общество трезвости, например, было открыто 19 февраля 1902 г. в селе Старая Потловка Сердобского уезда (Александровское общество трезвости). Отмечалось, что данное общество прекрасно организовано, субсидирует церковь-школу, богадельню и второклассную школу, имеет непри-

касаемый капитал в 1100 руб., а также 200 десятин земли [7, с. 178]. Церковно-приходских обществ, как отмечалось ранее, было намного больше. Одно из таких было открыто в Царицыне в марте 1890 г. священником Кузьминым и на 1894 г. насчитывало не более 50 человек [4, с. 26]. Такое же общество было открыто в Вольском уезде в селе Дангуз в местном приходе 22 октября 1889 г., где 30 прихожан дали обет на 5 лет о соблюдении трезвости [Там же, с. 21]. В селе Вязовка Саратовского уезда общество трезвой жизни начинает свою деятельность в 1890 г. Первоначально, оно насчитывало 18 человек, однако к 1894 г. его численность достигла уже порядка 100 человек [Там же, с. 21]. В селе Терса Вольского уезда священник 2-го штата Богоявленской церкви Александр Алексеевич Юловский учредил общество трезвости с 1 октября 1891 г. [6, с. 8–9].

Однако епархиальные предписания о трезвости иногда не соблюдались и самими церковнослужителями. Так, в селе Смородино Камышинского уезда псаломщик Владимир Пикинский, обремененный многочисленным семейством, не видя перспективы выбраться из нищеты, начал заливать горе вином. При аттестации в 1881 г. отмечается: «Читает и поет отрадно. Катехизис знает слабо. Поведением очень хорошего, но не всегда трезвого» [6, с. 17–18].

Такую же информацию приводит саратовский священник Александр Иванович Розанов в своей работе «Записки сельского священника. Быт и нужды православного духовенства». Прежде всего, священник в ходе своего повествования приходит к выводу, что единственное в чем можно укорить священников – это нетрезвость. Он отмечает, что, спрашивая крестьян о трезвости местных священников, почти всегда получает один ответ – пьян бывает нередко. Здесь же Александр Иванович задается риторическим вопросом для того времени: «Но другие сословия любые пьют разве меньше?» [9]. Вследствие этого своеобразные общества трезвости создавали и сами священники. Так, уже упомянутый А.И. Розанов, вспоминал, как на съезде местных служителей церкви «сделали дружеское увещание и взяли честное наше слово не пить до следующего съезда», который состоялся через 2 месяца. Восторгу священнослужителей не было предела – не пил никто, даже те, кто раньше не пренебрегал употреблением спиртных напитков [Там же].

Примечательно, во второй половине XIX– начале XX вв. на территории Российской империи появлялись общества трезвости как учреждения внешкольного дополнительного образования [3]. Прежде всего, стоит отметить 2 общества трезвости, функционировавших в Российской империи на церковно-школьной основе. Первое – общество «согласия», организованное педагогом Сергеем Александровичем Рачинским в 1882 г. в селе Татеве Смоленской губернии среди своих учеников. Данное общество трезвости насчитывало несколько десятков человек. Тем не менее, они вели активную деятельность, агитируя крестьян на трезвую жизнь [3].

Это единичный случай существования церковно-школьного общества трезвости. Хотя большинство борцов за трезвость того периода времени отмечает, что создание детских обществ трезвости было бы очень кстати в Российской империи. Так, например, иерей Михаил Владимирович Галкин, который являлся одним из издателей журнала антиалкогольной направленности «Трезвые всходы», в одном из номеров подробно остановился на этом вопросе. Он отмечал, что за границей в школах постоянно читаются лекции о вреде алкоголя, а в некоторых школах даже выделены часовые/двухчасовые антиалкогольные уроки [2, с. 2]. В Российской империи же никому нет до этого дела. «Пройдитесь по селам, загляните в квартиру учителей, спросите их про детскую трезвость, и я уверен, 99 из сотни ответят, что это вздор!» [Там же].

Хотя в Саратовской губернии мероприятия данной направленности среди школьников проводились. Например, по данным церковно-приходской летописи о состоянии Христорождественской церкви и прихода Урюпинского ярмарочного поселения за 1913 г., среди учеников церковно-приходской школы было проведено 5 чтений о вреде пьянства (4 священником, 1 учителем). Кроме того, отмечается исключительно положительная реакция учеников на беседы по вопросам трезвой жизни [16, с. 175]. Данная проблема поднимается и в периодической печати. На страницах Са-

ратовского вестника от 1 января 1910 г. была опубликована статья под названием «Съезд по борьбе с пьянством», в которой приводится доклад профессора А.П. Бородина об острой проблеме алкоголизма в детской среде и доклад доктора Д.П. Никольского о чрезмерном потреблении спиртных напитков в среде студентов (в различных учебных заведениях цифра потребляющих спиртные напитки колеблется от 60 до 70%) [10, с. 3].

Второе учреждение внешкольного дополнительного образования, действовавшее на территории Российской империи – Дом трудолюбия Иоанна Кронштадтского, который представлял собой воспитательно-образовательное учреждение, в том числе для лиц, страдавших алкогольной зависимостью. В Саратовской губернии такие учреждения, занимающиеся не просто пропагандой, а организующие культурный досуг населения, тоже появлялись. Были открыты библиотеки, мастерские, дома трудолюбия, воскресные школы для взрослых, кассы взаимопомощи, хотя далеко не каждое общество трезвости могло себе это позволить. Например, по данным «Отчета отдела народных развлечений при Саратовском обществе трезвой и улучшенной жизни за летний сезон 1897 г. по устройству народного театра» и «Отчета пушкинской комиссии общества трезвой и улучшенной жизни в городе Саратове за 1899–1900 гг.» в Саратовской губернии по инициативе обществ трезвости и улучшенной жизни организовывали певческие хоры и массовые гулянья, ставили спектакли, проводили беседы, читали лекции, проводили массовые игры для детей и взрослых и т. д. [1].

В целом, в Российской империи на 1912 г. из примерно 2000 библиотек через «Комитеты Попечительства о народной трезвости» было открыто 55 [12, с. 86].

Таким образом, на территории Российской империи общества трезвости появляются перед крестьянской реформой 1861 г., однако серьезных результатов их деятельности отметить нельзя. Новый виток в развитии трезвенного движения наблюдается в 1880–1890-е гг. В Российской империи отрывается более сотни обществ трезвой жизни, в основном при церковных приходах, хотя уже на тот момент появляются и светские общества трезвости. Конец XIX–XX вв. знаменуется увеличением количества обществ трезвости, которые помимо пропаганды переходят к более эффективным методам работы этой направленности: открытие библиотек, проведение культурно-массовых мероприятий и т. д. Так, постепенно, в 1910-е гг. наметились положительные сдвиги в социальной сфере: в крестьянской среде уменьшилось количество правонарушений в состоянии алкогольного опьянения [15], количество потребления спиртных напитков сократилось, уменьшилось количество самоубийств и т. д.

Таким образом, главная цель обществ трезвости была достигнута, о чем свидетельствуют различные группы источников.

Литература

1. Быкова А.Г. Общества трезвости в истории трезвенного движения в России в XIX – начале XX вв // Омский научный вестник. 2005. № 4(33). С. 22–26.
2. Галкин М.В. Алкоголь, школа и женщина // Трезвые всходы. 1914. № 34. С. 2. [Электронный ресурс]. URL: http://db.rgub.ru/youthlib/4/Galkin_alkogol%60,_shkola_i_zhenschina.pdf (дата обращения: 10.01.2021).
3. Гусев Г.В. Общества трезвости как учреждения внешкольного дополнительного образования (конец XIX – начало XX в.) // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитар. ун-та. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2010. № 1(16). С. 63–76.
4. Григорьев Н.И. Русские общества трезвости, их организация и деятельность в 1892–93 г. Список иностранных обществ трезвости. СПб.: Тип. П.П. Сойкина, 1894.
5. Из отчета III отделения Александру II о борьбе крестьян с винными откупами // Крестьянское движение в России в 1857 – мае 1861 гг.: сб. документов. М., 1963.
6. Лежнина И.И. Священнослужители Саратовской епархии XVIII–XX вв.: история рода Пикинских, Лебедевых, Юловских. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2013.
7. Мордвинов И. Общество трезвости, жизнь и работа в нём. СПб: Изд-во Александро-Невского общества трезвости, 1911.
8. Прыжов И.Г. История кабаков в России в связи с историей русского народа. СПб.; М.: М.О. Вольф, 1868.
9. Розанов А.И. Записки сельского священника. Быт и нравы православного духовенства. Записки пересмотр, и испр. авт. СПб.: Тип. В.С. Балашева, 1882.
10. Саратовский вестник: ежедневная общественно-политическая газета. 1910. 1 янв. [Электронный ресурс] URL: http://elibrary.sgu.ru/Gazet/SarVestn/1910_01_01.pdf (дата обращения: 16.01.2021).

11. Труды Саратовской ученой архивной комиссии / Саратов. учен. арх. комис. Т. 1. Вып. 2. Саратов, 1888.
12. Труды Первого Всероссийского съезда по библиотечному делу 1–7 июня 1911 г.: избранные материалы. СПб: Изд-во РНБ, 2011.
13. Федоров В.А. Крестьянское трезвенное движение 1858–1860 гг. Т. 2. // Революционная ситуация в России в 1859–1861 гг. М.: Наука, 1962. С. 107–126.
14. Фокин А.Ю. Алкогольный вопрос в крестьянской среде во второй половине XIX века (на примере Саратовской губернии) // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2020. № 6-2 (35). С. 124–127. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1609260421.pdf> (дата обращения: 15.01.2021).
15. Харитонов И.В. Правонарушения крестьян Саратовской губернии (вторая половина XIX – начало XX в.) // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2015. № 5(100). С. 265–272.
16. Церковно-приходское летописание на Волгоградской земле: документы. Ч. 1. Волгоград: Изд-во Волгогр. фил. РАНХиГС, 2015.

**Международный психолого-педагогический форум
«Качество образования в эпоху глобальных информационных трансформаций»**

УДК 378

О.А. ХАХОВА
(Волгоград)

**ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РЕШЕНИЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ
СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Анализируются возможные проблемы дистанционного обучения в процессе профессиональной подготовки бакалавров социальной работы. Рассматривается логика построения дистанционного курса (дисциплины). Представлены виды комплексной педагогической поддержки студентов в дистанционном обучении.

Ключевые слова: дистанционное обучение, профессиональная подготовка, социальная работа, бакалавр социальной работы, комплексная педагогическая поддержка студентов.

OLESYA KHAKHOVA
(Volgograd)

**ISSUES OF DISTANCE LEARNING AND POSSIBLE WAYS OF THEIR SOLUTION
IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE BACHELORS
OF SOCIAL WORK**

The article deals with the analysis of the possible difficulties of the distance learning in the professional training of the bachelors of social work. There is considered the logic of the formation of the distance course (discipline). There are demonstrated the kinds of the complex pedagogical support of students in the distance learning.

Key words: distance learning, professional training, social work, bachelor of social work, complex pedagogical students support.

Распространение информационных технологий и доступа к Интернету сделало возможными новые способы обучения, взаимодействия и сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса. Таким достаточно новым явлением и выступает дистанционное обучение. Так, согласно исследованиям Е.С. Полат, дистанционное обучение – это «форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [15, с. 29]. В исследованиях М.М. Безруких, Б.М. Бим-Бада, В.А. Болотова, Л.С. Глебовой и др., под дистанционным обучением понимается «технология целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся, проживающих на расстоянии от образовательного центра» [9, с. 73].

Пандемия, официально объявленная ВОЗ в марте 2020 г., наглядно показала, что вузы, преподаватели и студенты фактически не готовы к дистанционному обучению. В новой реальности самоизоляции все участники образовательного процесса были вынуждены в очень короткий срок перейти на формат дистанционного обучения, который состоял в основном в переносе материалов для традиционного (очного) обучения на различные образовательные платформы (в нашем случае edu.vspu.ru [7]), трансляции видеоконференций (лекций) согласно расписанию занятий и т.п. В срочном по-

рядке и преподавателям и студентам было необходимо освоить также различные программы, такие как Zoom, Microsoft Teams, Skype. Контроль же за выполнением заданий заключался в основном в проверке отчетных материалов (фотографии работ, файлы, присылаемые на электронную почту или мессенджеры преподавателя).

На практике такой переход содержал множество проблем. Для более наглядного представления о конкретных проблемах в дистанционном обучении студентов направления «Социальная работа» нами было проведено онлайн-анкетирование, которое включало в себя вопросы, направленные на изучение:

- характера трудностей студентов в процессе дистанционного обучения;
- отношения студентов к организации дистанционного обучения;
- потребности в получении социально-педагогической поддержки в дистанционном обучении.

После обработки полученных результатов условно мы выделили следующие виды проблем дистанционного обучения:

- Технические – отсутствие технических средств обучения как у преподавателей, так и у студентов (нет видеокамеры с микрофоном, ноутбука), ограниченный высокоскоростной доступ к сети Интернет (40% респондентов). Примечателен тот факт, что особенно данная проблема явилась актуальной у студентов, проживающих в сельской местности.

- Организационные – недостаточный уровень ИКТ-компетентности педагогов и студентов (6%); возрастание нагрузки у педагогов и студентов. Так, 35% респондентов отметили, что стали значительно больше времени проводить в подготовке к семинарским и лабораторно-практическим занятиям. 12% респондентов отметили сложности в конспектировании лекционного материала. Характер этих сложностей выявлен не был.

- Мотивационные – расслабляющая домашняя обстановка, не располагающая к работе, отсутствие самодисциплины (отметили 24% респондентов); наличие посторонних звуков, шумов (например, маленькие дети или животные), отвлекающих от работы (21%).

- Социальные – отсутствие так называемого «человеческого фактора», некая обезличенность во взаимодействии между преподавателем и студентами. Около 27% респондентов выразили желание большего взаимодействия с преподавателем.

- Методические – чрезмерная перегруженность лекционного материала текстом, например, в своей анкете Анастасия К., указала, что: *«Мне утомительно постоянно смотреть на экран компьютера, и я не запоминаю информацию таким образом»*. 21% респондентов отметили, что лекционный материал был бы более информативным и запоминающимся, если бы в нем содержалось бы как можно больше наглядности (слайдов, видеороликов по изучаемой тематике и т. п.). Отсутствие четких требований и методических рекомендаций к выполнению практических заданий отметили 26% респондентов. Неверно организованный контроль за результатами обучения (52%), который, как правило, сводился в основном к фиксации выполненных заданий без анализа ошибок. Обучающийся в таком случае может узнать лишь оценку за выполненную работу без возможности проанализировать эти ошибки. Следствие такой работы – снижение качества образования. Отсутствие журнала оценок, с возможностью посмотреть полученные рейтинговые баллы за тот или иной вид работы, – 50% респондентов.

Несмотря на то, что дистанционное обучение строится на основании тех же целей, что и очное (с учетом требований федеральных органов исполнительной власти и соответствующих отраслевых требований на основе федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа»), наполнение контента, форма преподнесения материала должны быть совершенно иными. Ключевым моментом в логике построения процесса дистанционного обучения в профессиональной подготовке бакалавров социальной работы должна быть, на наш взгляд, ориентация на действующие профессиональные стандарты: «Специалист по социальной работе» (утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 июня 2020 г. № 351н), «Специалист по работе с семьей» (утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. № 683н), «Специа-

лист по реабилитационной работе в социальной сфере» (утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 июня 2020 г. № 352н), «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних» (утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. № 680н) [10, 11, 12, 13], с одной стороны, а, с другой, ориентация на требования организаций-работодателей, сотрудничающих с вузами. Проблема усугубляется также и тем, что на сегодняшний день как в отечественных (Н.Ф. Басов, Л.Г. Гусякова, И.Г. Зайнышев, В.А. Никитин, Л.В. Топчий, М.В. Фирсов, Е.В. Холостова, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.) [2, 4], так и зарубежных исследованиях (R. Barker, M. Payne, T. Valter, P. Zommerfeld и др.) [14] до сих пор не решен вопрос теоретической идентичности социальной работы, что, как следствие, затрудняет научное осмысление профессиональной подготовки студентов направления «Социальная работа».

Согласно исследованиям Н.В. Никуличевой [6, с. 671], логика построения дистанционного курса (дисциплины) должна начинаться с определения перечня умений, которые сформируются у обучающегося по итогам обучения на курсе.

Далее опираясь на Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (в нашем конкретном примере это ФГОС ВО (3++) – бакалавриат по направлению «Социальная работа» (зарегистрирован в Минюсте России 28 февраля 2018 г. № 50185)) [16], преподаватель формулирует компетенции по каждому умению. Перечень компетенций формируется в соответствии с целями и задачами дисциплины. Затем, «для измерения сформированности каждой компетенции необходимо разработать формы контроля и способы взаимодействия преподавателя и студента» [5, с. 45]. В ходе дистанционного обучения студент должен не только знать, уметь, владеть, но и анализировать, синтезировать, оценивать информацию. Преподаватель, разрабатывающий дистанционный курс, при подборе заданий, должен четко распределять компетенции по всем группам умений, измеряя уровень сформированности компетенций. Далее проводится соотнесение формируемых компетенций с заданиями на их измерение с указанием средств коммуникаций/методов/организационных форм для проведения курса. И только после разработки заданий преподавателю нужно подобрать краткий теоретический материал, который необходим для выполнения каждого задания. Ключевым моментом, на наш взгляд, должна являться неперегруженность заданий теорией, которая может быть представлена в разных форматах и быть удобной для восприятия студентами. Здесь важно, что, например, в наполнение контента теоретических дисциплин продуктивнее включать как можно больше наглядности (видеоролики, схемы, таблицы, рисунки, слайды, которые могут сопровождать, например, лекции, а также могут быть размещены на используемых онлайн платформах.

Мы придерживаемся мнения Е.С. Полат [8], что наиболее целесообразно в процесс дистанционного обучения включать такие формы контроля, как:

- Письменные отчеты и рефераты, эссе – самостоятельное исследование или изучение студентами заданной темы с опорой на первоисточники. По итогам такой работы студенты размещают (на образовательной платформе, e-mail и т. п.) в установленные сроки отчеты и рефераты.

- Образовательный web-квест, под которым мы, вслед за С.В. Напалковым [3, с. 88], понимаем некий информационный контент, который определяется содержанием учебной темы, целями и задачами заключительного этапа её изучения и предполагает выполнение заданий с использованием Интернет-ресурсов, способствующих развитию познавательной самостоятельности учащихся. Web-квест может также представлять собой создание студентами web-страниц, лендингов с целью охвата отдельной проблемы, изучаемой темы по итогам проведенного исследования, включающие ссылки на различные тематические интернет-сайты, непосредственно связанные с изучаемым материалом. Так, например, в рамках курса «Художественно-творческие технологии социально-профилактической работы» студенты проходили web-квест, в котором были роли участников, сценарий квеста и план работы. Результатом данной работы явилось составление и систематизация аннотированного списка открытых и доступных художественно-творческих ресурсов (например, большинство отечественных и зарубежных

музеев открыли виртуальный доступ к своим коллекциям и т. п.), которыми могут воспользоваться получатели социальных услуг.

– Телеконференции – форма контроля, при которой преподавателю важно узнать степень понимания студентами изучаемой проблемы. На наш взгляд, именно в социальном образовании телеконференции должны стать неотъемлемой частью учебного процесса.

– Проектная деятельность как возможность приобщения студентов к практическому полю социальной работы, а также достижение учебных и профессионально-практических целей, что позволяет, в свою очередь, сформировать соответствующую компетенцию.

– Анкетирование – рассылка студентам определенных анкет (преимущественно с использованием гугл-форм) в установленные сроки на электронную почту.

– «Профессиональный портфель» или «портфолио студента», который используется в качестве итогового контроля и рассматривается как технология формирования рефлексии студентов. По мере изучения тем, выполнения проектных и творческих заданий «профессиональный портфель» пополняется. Основой для такого портфеля являются выполнение всех видов практических заданий, итоговый контроль знаний и аттестация.

Одним из важных средств решения выявленных проблем дистанционного обучения должно стать определение основной формы общения между участниками (преподавателем и студентами). Так, например, такими формами общения могут быть:

– непосредственные формы общения (онлайн-чат, видеоконференция, вебинар и т. п.);

– опосредованные формы общения (переписка по электронной почте, обсуждения на форуме, сервисы совместного формирования документов (Google Docs и др.) и т. п.).

Одним из важных моментов при организации дистанционного обучения является, на наш взгляд, комплексная педагогическая поддержка студентов как наиболее оптимальная форма оптимизации адаптационного процесса. Взяв за основу исследования О.С. Газмана [1], под комплексной педагогической поддержкой студентов в дистанционном обучении мы понимаем профессиональную деятельность педагога, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи студентам.

Условно мы выделили виды такой комплексной педагогической поддержки студентов в дистанционном обучении:

Информационная – доступность и регулярное обновление информации на официальной странице вуза об особенностях организации дистанционного обучения (наличие актуального расписания занятий с действующими ссылками), доступная библиотечная сеть (предоставление безлимитного доступа в вузовскую онлайн библиотеку, в ЭБС IPRbooks, Юрайт, Лань, Znanium и т. п.), наличие календарного плана дисциплины с указанием сроков изучения тем (модулей), наличие списка литературы, необходимых ссылок при изучении дисциплины.

Организационно-методическая – учебные материалы, разработанные (или же адаптированные под формат дистанционного обучения), наличие инструкций по дистанционному обучению дисциплине, наличие методических рекомендаций для изучения курса, наличие расписания онлайн мероприятий в ходе изучения дисциплины (вебинары, консультации и т. п.).

Социально-психологическая – сюда можно отнести различные способы привнесения позитивного диалога в дистанционное обучение, такие как, например, консультирование, создание групповых и индивидуальных чатов (Viber, WhatsApp, Telegram), форумов.

Таким образом, миссией дистанционного обучения в профессиональной подготовке бакалавров социальной работы, на наш взгляд, должно быть создание условий, способствующих осознанно подходить к процессу дистанционного обучения, следовать индивидуальной образовательной траектории развития, а также содействовать повышению доступности и стимулированию студентов к развитию и получению социального образования с помощью использования различных онлайн-платформ. Здесь, мы считаем, должна быть ориентация на качество, как с точки зрения студентов и преподавателей, так и Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования [16].

Литература

1. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002.
2. Лыгина М.А. Становление и развитие отечественной теории и практики социальной работы // Отечественный журнал социальной работы. 2020. № 1(80). С. 10–20.
3. Напалков С.В. Возможности и перспективы web-квест технологий при изучении школьниками гуманитарных дисциплин // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 11. С. 87–91.
4. Никитин В.А. Некоторые проблемы разработки концептуальных основ теории социальной работы. М.: АНО «СПО «СОТИС», 2008.
5. Никуличева Н.В. Как подготовить преподавателя для работы в системе дистанционного обучения // Ученые записки Института социальных и гуманитарных знаний. 2016. Т. 14. № 2-1. С. 43–49.
6. Никуличева Н.В. Методика разработки дистанционного курса // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: материалы Междунар. науч.-практич. интернет-конференции (г. Москва, 24 апр. – 12 мая 2020 г.). М.: МПГУ, 2020. С. 665–695.
7. Образовательный портал Волгоградского государственного социально-педагогического университета: [официальный интернет-портал]. URL: <http://edu.vspu.ru/>.
8. Педагогические технологии дистанционного обучения / Полат Е.С. [и др.]. М.: Изд-во Юрайт, 2020.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2008.
10. Профессиональный стандарт: «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних» // Реестр профессиональных стандартов. [Электронный ресурс]. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=50956 (дата обращения: 27.04.2021).
11. Профессиональный стандарт: «Специалист по работе с семьей» // Реестр профессиональных стандартов. [Электронный ресурс]. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=60008 (дата обращения: 27.04.2021).
12. Профессиональный стандарт: «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере» // Реестр профессиональных стандартов. [Электронный ресурс]. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=60005 (дата обращения: 27.04.2021).
13. Профессиональный стандарт: «Специалист по социальной работе» // Реестр профессиональных стандартов. [Электронный ресурс]. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=60015 (дата обращения: 27.04.2021).
14. Пэйн М. Социальная работа: современная теория / под ред. Дж. Камплинга / пер. с англ. О.В. Бойко и Б.Н. Мотенко. М.: Академия, 2007.
15. Теория и практика дистанционного обучения / Е.С. Полат [и др.]; под редакцией Е.С. Полат. 2-е изд. М.: Изд-во Юрайт, 2020.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению «Социальная работа» // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/390302_B_3_07032018.pdf (дата обращения: 27.04.2021).

Педагогические науки

УДК 372.881.1

Ж.С. БУДАРИНА, Я.А. СКОРИКОВА

(Волгоград)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В КАЧЕСТВЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К МЕЖДУНАРОДНОМУ ЭКЗАМЕНУ HSK (третий уровень)

Формирование коммуникативной компетенции является целью обучения в вузовском профиле. На начальном этапе формируется базовый уровень владения языком. Критерием владения иностранным языком является сдача международного экзамена HSK (汉语水平考试). В связи с этим в статье рассматриваются особенности подготовки к международному экзамену с учетом использования вспомогательных средств. Предлагаются рекомендации, которые являются эффективными в процессе подготовки.

Ключевые слова: ИКТ, китайский язык, тестирование, международный экзамен, учебные приложения, лексические упражнения.

ZHANNA BUDARINA, YANA SKORIKOVA

(Volgograd)

THE USE OF THE LEARNING APPLICATIONS AS THE ADDITIONAL MEANS IN TRAINING TO THE INTERNATIONAL EXAMINATION HSK (the third level)

The development of the communicative competence is the education aim in the university profile. There is formulated the basic level of mastering the language at the primary stage. The criterion of mastering the foreign language is the international examination HSK (汉语水平考试). There are considered the peculiarities of training to the international examination with the consideration of the use of the auxiliary aids. There are suggested the recommendations that are efficient in the training process.

Key words: information and communication technology, the Chinese language, testing, international examination, learning applications, lexical exercises.

В настоящее время всё актуальней становится вопрос об использовании новых информационных технологий в процессе обучения на среднем этапе. Однако это касается не только новых технических средств, а также новых форм и методов преподавания, нового подхода к процессу обучения. Основной целью овладения иностранным языком, в нашем случае китайским, является формирования иноязычной коммуникативной компетенции для свободного общения. В настоящее время основное общения проходит в режиме «реального времени» в сети Интернет, соответственно, адаптация образовательного процесса неизбежна.

Для освоения использования информационно-коммуникационных технологий на занятиях китайского языка мы исследовали тему: «Использование учебных приложений в качестве дополнительных средств при подготовке к международному экзамену HSK (третий уровень)».

В ходе нашего исследования за основы был взят классический подход в обучении лексике иностранного языка. В системе работы над лексикой Е.И. Пассов, кандидат педагогических наук, профессор, выделяют три основных этапа:

- 1) знакомство (предъявление) новой лексики;
- 2) тренировка и закрепление лексического материала;

3) введение изученных в рамках подготовки лексических единиц в коммуникацию [12, с. 15].

Как известно, китайский язык относится к типу изолирующих языков, его основным признаком считается морфологическая неизменяемость слов.

В процессе работы были раскрыты сущность и роль ИКТ на уроке китайского языка. В нашей работе мы используем термин «информационные образовательные ресурсы». Информационные образовательные ресурсы – данные, содержащиеся в информационных системах, востребованные для использования в образовательных целях [5, с. 373]. Информационные ресурсы могут быть адаптированы для смартфонов и планшетов в виде мобильных приложений.

Современное общество поглощает информацию в огромных количествах. Такое количество поглощенной информации зависит от того, что развитие интернет-технологий шагнуло далеко вперед. С помощью телефона мы осуществлять огромное количество задач: работа, обучение, коммуникация и т. д. Соответственно, образовательные ресурсы так же реализуются на базе мобильных приложений. Вариантов реализации образовательных задач огромное множество: интеллект-тесты, электронный словари (Pleco, TrainChinese, BKRS), подсказки, онлайн образовательные ресурсы, игровые приложения, обучающие платформы.

Был осуществлен отбор и классификация по функциональному назначению цифровых информационных средств обучения лексике китайского языка. Например, тренажерные технические средства, технические средства контроля, звукотехнические, электронные и комбинированные.

Рассмотрена подборка веб-сайтов и мобильных приложений для изучения иностранного языка, с помощью которых пользователи могут найти интересующие их материалы в нужной им форме. В нашей статье проанализированы следующие приложения:

1. Словарь trainchinese (URL: <https://www.trainchinese.com/>).
2. Talkmate 全球说. (URL: <https://sur.ly/i/talkmate.com/>).
3. QQ空间 – (URL: <https://i.qq.com/>).
4. ChinesePod (URL: <https://chinesepod.com/>).
5. 百度 – (URL: <https://www.baidu.com/>).

Были даны несколько методических рекомендаций по проведению занятия с использованием Интернет-ресурсов для усовершенствования навыков аудирования, чтения, письма, а также разработан лексический комплекс упражнений, который можно использовать в процессе подготовки к международному экзамену HSK3.

Вот несколько из наиболее популярных и чаще всего используемых приложений, с помощью которых изучающие китайский язык облегчают свой процесс образования и приобретают все больший интерес.

Словарь trainchinese популярен среди изучающих китайский язык. Преимущества использования данного словаря это использование аудио и визуальной опоры отдельно и в комплексе, т. е. при изучении нового слова ученики могут и прослушать слово, и просмотреть анимацию изолированно или в контексте. Доказано, что легче запоминание в контексте, в паре с каким-либо словом.

Chinese Grammar Review – еще одно весьма полезное приложение, которое помогает улучшить уже и грамматику при подготовке к международному экзамену HSK. Помогает повысить уровень китайского, поэтапно улучшая навыки китайского языка с учетом индивидуальных возможностей. Приложение обладает удобной для каждого функцией как начать новый этап изучения, так и закончить его в любое время.

Приложение HSK3. Данное приложение помогает хорошо подготовиться к аудированию. В базе этого приложения есть 200 заданий одного типа. Основная задача – задание необходимо однократно прослушать и выбрать правильный ответ. Если ответ является верным, задание становится зеленым с галочкой, если нет – крестиком. Оно очень удобно в использовании, но не работает без интернета.

Лексические упражнения

В ходе нашего исследования нами были разработаны и предложены следующие упражнения, которые могут эффективно помочь в подготовке к международному экзамену HSK (третий уровень).

1. Упражнение № 1

Напишите соответствующий пиньинь- иероглиф

fāngbiàn cídiǎn fānyì chéngshì yīshēng

Данное упражнение направлено на развитие памяти учащихся и соответствует заданиям письменной части экзамена HSK (третий уровень). В приложении содержится словарь необходимых слов HSK3. В разделе «часто используемые слова» выбираем ячейку, состоящую из 10 новых слов. Каждое слово имеет свое аудио, как произносится слово, также имеются примеры употребления слов.

Существует еще одно очень полезное мобильное приложение, которое гарантирует сдачу HSK. В рамках подготовки к международному квалификационному экзамену HSK самым часто скачиваемым приложением является HSK-ONLINE. Основная причина состоит в том, что наполнение необходимым контентом у этого приложения самое полное. Данное приложение охватывает все разделы: аудирование, чтение, письмо. Подробное разъяснение ответов, т. е. после совершения ошибки можно получить полный ответ, который объяснит те места, где именно затруднения. В приложении HSK Online есть рубрика ошибки в иероглифике, т. е. дается определенное количество иероглифов, схожих по произношению, в которых наиболее часто изучающие китайский язык совершают ошибки.

2. Упражнение № 2.

Укажите счетные слова, которые используются в сочетании со следующими существительными; назовите группу существительных.

— () 桌子 — () 苹果树 — () 杂志 — () 外语 — () 雨伞 — () 花 — () 电影票 — () 羊 — () 信 — () 茶 — () 衣服 — () 山 — () 马 — () 井

Данное упражнение направлено на тренировку грамматики китайского языка, соответствующей уровню владения международным экзаменом HSK (третий уровень).

В приложении HSK Online есть рубрика ошибки в иероглифике, т. е. дается определенное количество иероглифов, схожих по произношению, в которых наиболее часто изучающие китайский язык совершают ошибки.

3. Упражнение № 3.

Найдите иероглифы, схожие по звучанию и переведите.

水, 见, 子, 木, 做, 贝, 作, 字, 找, 不, 我, 见

Данное упражнение направлено развития навыка аудирования. Аудирование – самая большая и трудоемкая часть HSK (третий уровень), охватывающая более 600 единиц лексики.

4. Упражнение № 4.

Составьте цепочку слов.

中国 — 国家 — 家长 — 长大 — 大学 — 学校 — 校园 — 园林 — 林 — 小红 — 红红火火 — 火车 — 车 — 水马龙 — 龙灯 — 灯光 — 光亮 и т. д.

Мнемоническая цепочка – тип упражнения, распространенное для изучения китайского языка. Суть упражнения заключается в расположении слов таким образом, что окончание первого слова (двусложное слово) является началом второго слова. Во внимание принимается только одна из сторон иероглифа — знак. Тон и семантическое значение может быть другими.

При выполнении этого упражнения в приложениях выстраивается временное ограничение либо ограничение по количеству подобранных слов и выражений.

5. Упражнение № 5.

Запомните антонимические пары, затем слова перемешиваются, найдите и соедините антонимы.

爱 — 恨, 干燥 — 潮湿, 进 — 出, 动 — 静, 舒服 — 难受, 大 — 小, 矮 — 高, 黑 — 白;

Преимущество приложения HSK Online в том, что можно проверить свои знания на практике. Таким образом, в приложении содержатся тесты прошлых лет, т. е. настоящие официальные тесты, которые были на самом деле на экзаменах прошлых лет. Дается ограниченное время на выполнение те-

ста, т. е. ученик полностью погружается в атмосферу экзамена и может в полной мере попробовать себя в роли экзаменуемого.

В различных статьях можно встретить выражение «занятие с мультимедийной поддержкой». Так называется занятие, где мультимедиа используется для усиления обучающего эффекта. На данном занятии учитель – главный участник в процессе обучения иностранному языку, главный источник информации, а мультимедийные технологии учитель применяет для усиления наглядности, для подключения одновременно нескольких каналов предоставления информации, для более доступного объяснения сложного нового материала.

Современный студент технически компетентен для изучения иностранного языка с помощью ИКТ, а также проявляет большую заинтересованность к внедрению веб-сайтов и мобильных приложений в образовательный процесс и в изучении китайского языка вне учебного процесса с применением предложенных ресурсов.

Данное исследование дает широкое представление о роли ИКТ в учебном процессе, способствуя таким образом эффективному его применению на уроках китайского языка. Разработанный комплекс лексических упражнений может быть использован в образовательных учреждениях, где используют на уроках иностранного языка мультимедийные технологии.

Литература

1. Акай О.М., Завгородняя Г.С., Царевская И.В. Роль интернет-технологий в современной концепции обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=21913> (дата обращения: 25.11.2020).
2. Беспалов В.В. Информационные технологии. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011.
3. Вудфович Е.В. Роль мобильного обучения в оптимизации преподавания иностранных языков // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2014. № 6(91). С. 161–164.
4. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. [и др.]. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высш. школа, 1982.
5. Гурулева Т.Л. Теория обучения китайскому языку и переводу (в языковой паре китайский ↔ русский). Межкультурная лингводидактика: моногр. М.: Издат. дом ВКН, 2019.
6. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 2009.
7. Пробные тесты HSK // Study Chinese.ru. Китайский язык онлайн. [Электронный ресурс]. URL: <https://studychinese.ru/hsk/3/> (дата обращения: 18.12.2020).
8. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М.: ООО «Дом педагогики», 2006.
9. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. [и др.]. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск: Вышэйшая школа, 2001.
10. Миргиязова М.М. Innovative technologies in teaching English // Молодой ученый. 2017. № 25(159). С. 301–302. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/159/44844/> (дата обращения: 16.12.2020).
11. Панюкова С.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. М.: Академия, 2010.
12. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010.
13. Семенова Д.К. Особенности использования веб-сайтов в обучении иностранному языку // Научно-технич. ведомости Санкт-Петербург. гос. политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2012. № 2(148). С. 68–71.
14. Филатов В.М. (ред.). Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. Ростов н/Д: Феникс, 2004.
15. Min Pun. The use of multimedia technology in English language Teaching: a global perspective // Crossing the Border: International Journal of Interdisciplinary Studies. 2013.
16. Wang Zhongjun Chuji hanyu xiti ji. 初级汉语习题集 [Basic Chinese Exercises]. Beijing: [Beijing Language and Culture University], 2009.
17. Zhao Yuanren. Yuyan wenti. 赵元任. 语言问题 [Language Problems]. Taiwan, 1968.

УДК 796

Н.В. ПЕТРУЧЕНЯ, В.В. ГЛУХАНИЮК
(Волгоград)

ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Рассматривается проблема сохранения и развития физического и психического здоровья обучающихся, а также необходимость психофизического развития школьников для повышения уровня физической подготовленности.

Ключевые слова: физическая культура, физическое воспитание, психофизическое развитие, обучающиеся основного общего образования, физическая подготовленность.

NATALYA PETRUCHENYA, VERA GLUHANYUK
(Volgograd)

PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT OF STUDENTS OF BASIC GENERAL EDUCATION AT THE LESSONS OF PHYSICAL EDUCATION

The article deals with the issue of the preservation and development of the physical and mental health of students and the need for psychophysical development of schoolchildren to increase the level of physical training.

Key words: physical culture, physical education, psychophysical development, students of basic general education, physical training.

В настоящее время в системе общего образования разработаны и реализуются мероприятия по сохранению и укреплению здоровья детей и подростков. Предмет «физическая культура» представлен на всех ступенях образования, что предъявляет достаточно высокие требования к содержанию и качеству учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию и во многом определяет уровень развития физических качеств, двигательных способностей и здоровья обучающихся.

Проблемы укрепления здоровья учащихся, формирования у них потребности в систематических занятиях физическими упражнениями и основ здорового образа жизни в настоящее время являются наиболее актуальными. Об ухудшении уровня здоровья говорится в таких правительственных документах, как Положение в соответствии с постановлением Правительства РФ № 916 от 26 декабря 2001 г. «О введении общероссийской системы мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи» [7] и в исследованиях ученых (Т.Е. Виленская, А.Н. Перов, В.В. Шевцов и др.) [1].

В Национальной доктрине развития образования в Российской Федерации до 2025 г. [5] и в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [6] определена важнейшая задача школы по обеспечению индивидуального подхода, снижающего риски для здоровья в процессе обучения. Несмотря на предпринимаемые усилия для сохранения и приумножения здоровья школьников многочисленные статистические и научные данные свидетельствуют о негативной тенденции в данном направлении. Проблема сохранения и приумножения здоровья подростков в современных условиях является сложной и актуальной для педагогов в сфере физической культуры и спорта.

Сегодня, по мнению ряда отечественных учёных [1, 2, 3, 8], уровень физической подготовленности обучающихся основного общего образования, как один из показателей уровня здоровья, снизился и это является серьезной проблемой для подрастающего поколения и государства в целом.

Данная проблематика достаточно широко представлена в психолого-педагогических исследованиях, а именно, такой коллектив авторов, как Е.Б. Быстрой, Е. Гладкая, И.Л. Орехова, В.И. Сиваков, З.И. Тюмаева исследуют ценностное отношение обучающихся к здоровью как условие совершенствования физической подготовленности [8]; Е.В. Бахарева, Л.В. Иванова оценивают уровень здоровья и отношение к физи-

ческой культуре обучающихся, т. к. физическая подготовленность является важным компонентом здоровья учащихся, а ее улучшение – одной из главных задач физического воспитания в школе [2].

Современная система физического воспитания в основной школе построена на принципах традиционного образования. Обучающийся оценивается по показателям развития физических качеств, степени владения двигательными умениями и навыками, уровню теоретических знаний и не в полной мере учитываются его индивидуальные темпы динамики физического развития и уровня физической подготовленности, что в конечном итоге негативно сказывается на психофизическом состоянии и здоровье обучающихся в целом.

Целостность человеческой личности проявляется, прежде всего, во взаимосвязи и взаимодействии психических и физических сил организма. Гармония психофизических сил организма повышает резервы здоровья и уровень физической подготовленности личности.

Физическая культура и, в частности, физкультурно-оздоровительная деятельность, являясь неотъемлемой частью образовательного процесса, неразрывно связана с оптимальным психофизическим состоянием подростка, проявляющемся: в умении эффективно противостоять жизненным трудностям, успешно адаптироваться к различным жизненным ситуациям, адекватной самооценке личности, в позитивном взгляде на мир, высокой работоспособности, целеустремленности, способности добиваться поставленных целей и др. Таким образом, содержание уроков физической культуры должно максимально способствовать повышению уровня физической подготовленности, как необходимой составляющей оптимального психофизического состояния и развития личности обучающихся основного общего образования.

Психофизическое развитие происходит в тесной связи с формированием двигательных навыков. Упражнения, направленные на развитие физических качеств, применяются в строгой последовательности, включаются в разные формы двигательной деятельности, в том числе в самостоятельную двигательную деятельность ребенка на прогулке.

В этой связи нами было проведено научное исследование, предполагающее определение уровней физической подготовленности и состояния психофизического развития, обучающихся основного общего образования. Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась на базе МОУ «Лицея № 5 им. Ю.А. Гагарина Центрального района Волгограда». В нем участвовали 60 обучающихся основного общего образования в возрасте 13–14 лет. В экспериментальную и контрольную группу вошло соответственно 31 и 29 респондентов.

В ходе подготовки и реализации опытно-экспериментальной работы использовались двигательные тесты для определения уровня физической подготовленности разработанные В.И. Ляхом и А.А. Зданевичем [4], а именно: «бег 60 м» (с); «бег 1000 м» (мин, с); «прыжок в длину с места» (см); для девушек – «отжимания» (количество раз); для юношей – «подтягивание на перекладине» (количество раз); «наклон вперед из положения стоя» (см).

Базой для оценивания результатов фактических измерений и их расчетных значений служат половозрастные показатели, отражающие в том числе и требование учебных программ. Это послужило основанием для определения уровней физической подготовленности.

В соответствии с этим, мы выявили 3 уровня физической подготовленности, а именно: высокий, средний и низкий.

– **«высокий уровень».** Исходный показатель соответствует высокому уровню физической подготовленности, предусмотренному обязательным минимумом подготовки и программой физического воспитания, которая отвечает требованиям государственного стандарта и обязательного минимума содержания обучения по физической культуре, и высокому приросту ученика в показателях физической подготовленности за определённый период времени.

– **«средний уровень».** Исходный показатель соответствует среднему уровню подготовленности и достаточному темпу прироста.

– **«низкий уровень».** Исходный показатель соответствует низкому уровню подготовленности и незначительному приросту [3].

Полученные результаты заносятся в разработанные протоколы. Данные цифрового материала обрабатывались с вычислением t-критерием Стьюдента различия считаются достоверными $p < 0,05$.

Так, по результатам исследования, проведенного нами в 8-х классах МОУ «Лицей № 5 им. Ю.А. Гагарина Центрального района Волгограда», можно сделать выводы, что у обучающихся преобладает низкий уровень физической подготовленности, как у юношей, так и у девушек. Из 100% респондентов низкий уровень физической подготовки оказался у 54% обучающихся в контрольной группе, 59% – в экспериментальной.

Таким образом, проведя первичную диагностику, мы с уверенностью можем сделать вывод, что в обеих группах наблюдается низкий уровень физической подготовленности, что в целом отражается на психофизическом состоянии обучающихся: они менее успешно справляются с возникающими непредвиденными жизненными трудностями, у данной категории обучающихся наблюдается малопродуктивное взаимодействие с сверстниками, недостаточно ярко выражены такие качества личности, как: целеустремленность, настойчивость в достижении цели, наблюдается недостаточная уверенность в своих возможностях, что проявляется заниженной самооценке, которая требует коррекции. Данные результаты явились основанием, для разработки стратегии, индивидуальных маршрутов психофизического развития для каждого из уровней физической подготовленности обучающихся.

Научное исследование проводилось с целью экспериментальной проверки эффективности выявленных средств физической подготовленности в коррекции психофизического состояния, обучающихся основного общего образования. Предполагается, что использование разработанного комплекса упражнений положительно скажется на показателях, характеризующих уровень развития двигательной деятельности и психофизического состояния.

Опираясь на первичные данные диагностики, было скорректировано содержание уроков физической культуры с учетом уровня физической подготовленности обучающихся. Коррекция содержания уроков заключалась в подборе индивидуальных маршрутов физического развития и на этой основе оптимизации психофизического состояния обучающихся. Проведенное повторное тестирование в контрольной и экспериментальной группах позволило выделить следующие уровни физической подготовленности:

На высоком уровне физической подготовленности в контрольной группе находятся 27% обучающихся, в экспериментальной группе – 38%; средний уровень составили – в контрольной группе 35% обучающихся, в экспериментальной группе 34% (прирост составил 18%); низкий уровень физической подготовленности в контрольной группе – 38% обучающихся (показатели изменились на 12%), в экспериментальной группе оказались 28% (прирост показателей на 30%).

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа показала необходимость учёта в учебно-воспитательном процессе по физическому воспитанию уровня физической подготовленности и психофизического состояния личности обучающихся, для наиболее эффективного подбора оптимальной физической нагрузки комплекса средств, воздействующих разносторонне на развитие физических качеств и двигательных способностей, способствующих сохранению и приумножению здоровья, а также корректирующих самооценку личности, её способность продуктивно выстраивать взаимодействие с сверстниками, успешно справляться с жизненными трудностями и наиболее полно самореализовываться в учебной деятельности.

Литература

1. Виленская Т.Е. Теория и методика физического воспитания: оздоровительные технологии физического воспитания младших школьников. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2020.
2. Иванова Л.В., Бахарева Е.В. Ценностное отношение обучающихся к здоровью как условие совершенствования физической подготовленности // Перспективы развития науки и образования: сб. науч. трудов по материалам X Междунар. заоч. науч.-практ. конф. (31 окт. 2016 г.). М.: ИП Туголуков А.В., 2016. С. 139–144.
3. Кожемов А.А., Несмеянов А.А., Черкесова Л.З. Совершенствование физических и психических способностей младших школьников в условиях применения модифицированной игры пинг-понг // Адаптивная физическая культура. 2009. № 2(38). С. 9–14.

4. Лях В.И., Зданевич А.А. Комплексная программа физического воспитания 1–11 классов. М.: Просвещение, 2011.
5. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г.: Пост. Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751, СЗ РФ. 2000. № 41, ст. 342.
6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: утв. Президентом РФ от 04.02.2010 г. № Пр-271 // Официальные документы в образовании. 2010. № 9. С. 3–4.
7. Положение в соответствии с постановлением Правительства РФ № 916 от 26 декабря 2001 г. «О введении общероссийской системы мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/12125274/> (дата обращения: 02.01.2012).
8. Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Валеева Г.В. [и др.]. Ценностное отношение к здоровью как условие совершенствования физической подготовленности обучающихся к сдаче норм комплекса «Готов к труду и обороне». Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2019. № 10. С. 63–64.

УДК 372.882

А.О. ПУТИЛО, А.В. МАРЧУКОВА
(Волгоград)

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ХРОНОТОП» НА УРОКАХ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ
(на материале творчества Ларисы Ворошиловой)**

Рассматривается вопрос формирования у учащихся представления о хронотопе на материале фантастических романов волгоградской писательницы Ларисы Ворошиловой. Используется опыт применения ментальной карты как приема визуализации пространства на уроках внеклассного чтения в школьном литературном образовании.

Ключевые слова: методика преподавания литературы, ментальные карты, региональная литература, интегрированный урок, хронотоп, фантастика, Л. Ворошилова.

ANNA PUTILO, ANASTASIYA MARCHUKOVA
(Volgograd)

**DEVELOPMENT OF THE CONCEPT “CHRONOTOPE”
AT THE LESSONS OF EXTRACURRICULAR READING
(based on the works of Larisa Voroshilova)**

The article deals with the issue of the development of the students' imagination of the chronotope based on the fantasy novels of the Volgograd writer Larisa Voroshilova. There is used the experience of the implementation of the mental maps as the technique of the environment's visualization at the lessons of extracurricular reading in the school literature education.

Key words: literature teaching methods, mental maps, regional literature, integrated lesson, chronotope, fantasy, L. Voroshilova.

Одним из универсальных средств, способствующих познавательной мотивации и формированию универсальных учебных действий, является ментальная карта. «Интеллект-карта, или ментальная карта – это технология изображения информации в графическом виде; инструмент, позволяющий эффективно структурировать информацию, мыслить, используя весь свой творческий потенциал» [5, с. 10]. Разработка ментальных карт представляет собой особую технику визуализации мышления, построенную на формировании эффективных альтернативных записей. Методика предполагает создание рисунка, когда в центре расположено главное понятие, а от него расходятся ответвления вторичных идей и образов, при этом ветки ассоциативных связей могут делиться бесконечно. Таким образом, ментальная карта отображает все ассоциативные связи в мыслительном процессе её создателя.

Применение данного приёма на уроках литературы позволяет организовать самостоятельную работу обучающихся, развить творческие способности, коммуникативные навыки и интерес к предмету, организовать проектную деятельность, а также позволяет легко проанализировать произведение. Ментальную карту можно использовать на любом этапе урока и при изучении любой темы, сочетать с разнообразными приёмами и технологиями.

Однако для нашего урока мы предлагаем использовать ментальную карту, созданную учителем, сделав её основой для демонстрации эксперимент со световыми спектрами. Для изучения романа Ларисы Ворошиловой «Женька и миллион её забот» [5] мы нашли целесообразным применить не традиционную (описанную выше) ментальную карту, а её видоизменённую форму, основанную на оптической иллюзии (см. рис. 1 на с. 39). От типичной ментальной карты наш вариант отличает нестандартность выполнения, при этом ведущая функция сохраняется – она по-прежнему используется для визуализации мысленных образов и целостного восприятия. Наша ментальная карта пред-

ставлена в двух пространственных моделях, поэтому в ней мы сосредотачиваем внимание на одном центральном понятии – пространстве художественного произведения. Это поможет усвоить принцип организации фэнтезийного пространства, где параллельные миры взаимодействуют друг с другом.

Героиня романа Л. Ворошиловой «Женька и миллион её забот» и её ангел Кирюшка принадлежат разным мирам – физическому и тонкому, но при этом они находятся в одной комнате, оставаясь незамеченными друг для друга. Чтобы визуализировать пространство художественного произведения в целом и отношения между частями этого целого (физический и тонкий миры), мы использовали эксперимент со световыми спектрами.

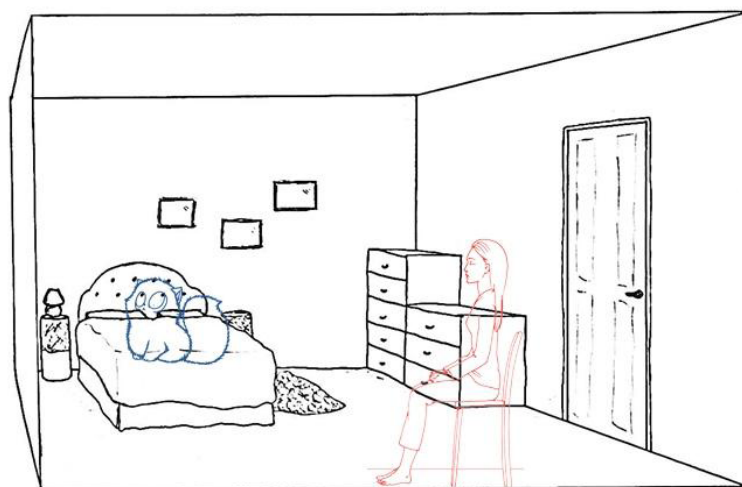


Рис. 1. Иллюстрация «Комната Женьки»

После прочтения произведения учащимся даётся задание на закрепление полученных знаний – создание ментальной карты, которую можно разработать собственноручно при помощи канцелярских принадлежностей.

Работа над ней происходит в несколько этапов:

1. Чтение произведения – романа Л. Ворошиловой «Женька и миллион её забот».
2. Определение структуры карты.
3. Отбор информации (определение основных содержательных элементов, подбор подходящих изображений в Интернете или их самостоятельная разработка).
4. Составление ментальной карты – распределение подобранных картинок на бумаге по цвету.
5. Представление (презентация) ментальной карты.

Учителю стоит заранее предположить, что учащиеся будут структурировать преимущественно текстовую и ассоциативную информацию в форме классической ментальной карты. Маловероятно, что они без подсказки учителя обратятся к работе со световым спектром. Таким образом, этот урок можно сделать интегрированным, чтобы создать ментальную карту совместно с учителем физики, который расскажет о различных цветах, световом спектре, их особенностях и поможет провести эксперимент. Однако учитель литературы может провести этот урок и самостоятельно, не акцентируя описание физического явления, а просто демонстрируя учащимся сам механизм выделения определенного спектра света.

Для создания нашей ментальной карты мы выбрали определенные цвета: для изображения комнаты – чёрный, т. к. вне зависимости от используемых светофильтров он не изменится (чёрный цвет

не отражает ни одну часть светового спектра); главную героиню мы изображаем в красном цвете, а Кирюшку – в синем. В выборе этих цветов нет подтекста, они широко распространены, и мы можем легко подобрать светофильтр из подручных предметов. Теперь, когда мы распределили цвета, переходим к самому эксперименту. Нам необходим полупрозрачный светофильтр, соответствующий цвету изображения, в качестве которого может выступить обычная красная папка-скоросшиватель, подходящая по параметрам.

Накладывая папку на изображение, мы получаем следующее изображение (см. рис. 2).

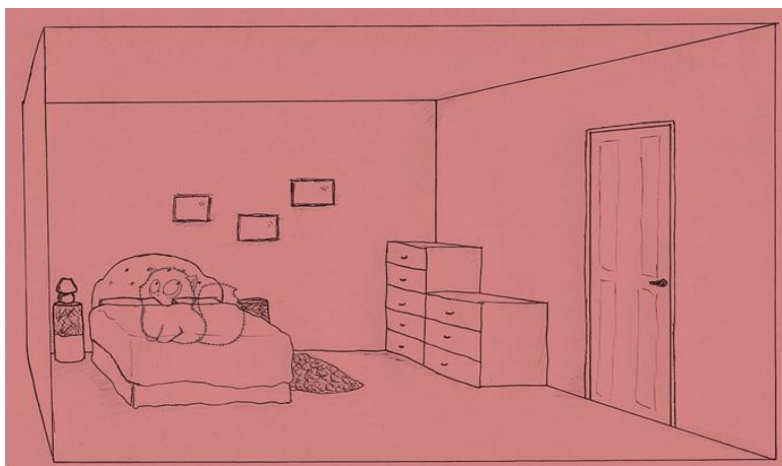


Рис. 2. Ментальная карта «Пространство фэнтези – мир Кирюшки»

Красная папка отфильтровывает красный цвет, делая «невидимыми» красные чернила, которые как бы «исчезают» под светофильтром, а вместе с ними «пропадает» и героиня. Остаются только Кирюшка и комната. Из составного белого цвета сохраняется только красная часть спектра, то, что не содержало её, остаётся чёрным, потому что полупрозрачная папка не пропускает отражённый свет других цветов.

Далее проводим тот же эксперимент с синей папкой-скоросшивателем, получая иное изображение (см. рис. 3), на котором Кирюшка исчезает, а героиня проявляется.

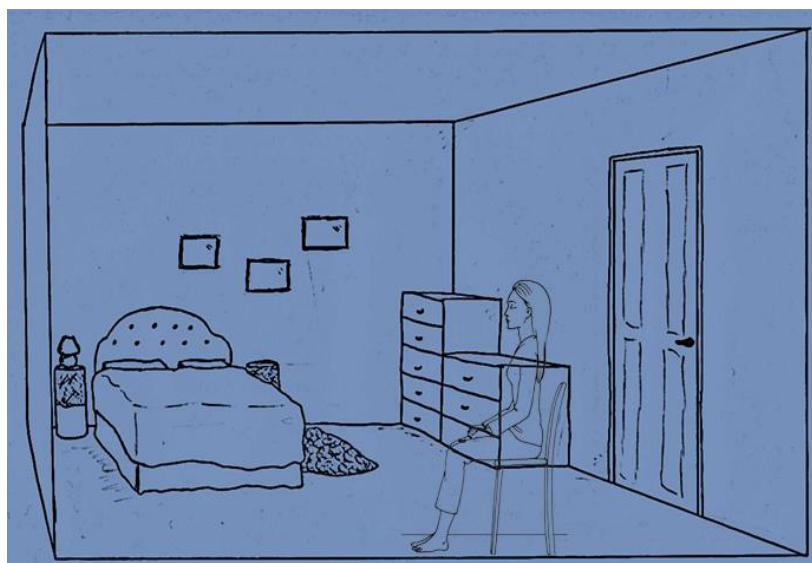


Рис. 3. Ментальная карта «Реальное пространство – мир Женьки»

С помощью технологии визуализации можно отразить пространство художественного произведения, наглядно представив топоры двух миров, находящихся в одном времени, каждому из которых присвоен свой цвет (красный или синий). Всё это позволяет нам показать закономерную связь пространственно-временных координат, что крайне важно для анализа произведения, написанного в жанре фэнтези.

Фэнтези – это один из самых популярных жанров фантастической литературы, в которой пространственно-временная организация подвергается различным изменениям. «Единство времени и пространства в фантастической литературе нужно для отражения достоверного мира» [1, с. 246]. Именно это единство определяется понятием «хронотоп», отражающем художественное единство литературного произведения в его отношении к реальной действительности. Писатели-фантасты создают вымышленные миры, имеющие специфические характеристики, подчеркивая их уникальность и неповторимость. При этом в низком фэнтези фантастическому миру противопоставляется мир реальный [6].

В романе Ларисы Ворошиловой сюжет выстраивается на двух уровнях, каждому из которых соответствует свой мир с конкретными представителями (Женька и Кирюшка). Помещая главных героев на один лист бумаги, мы тем самым показываем целостность художественного пространства. В процессе использования светофильтров разных цветов убеждаемся, что каждый герой находится в своем измерении. В увлекательной, а главное доступной форме мы визуальным образом представляем пространство двух миров с помощью одного листа, фломастеров и двух папок-скоросшивателей.

В ходе урока можно обратиться к другим произведениям жанра фэнтези, демонстрируя, что система организации хронотопа в них строится по общим законам. Таким же способом, например, можно изобразить невидимый для маглов волшебный мир романов о «Гарри Поттере» Джоан Роулинг [7], в котором, как и в романе Л. Ворошиловой «Женька и миллион её забот» реальный и магический миры отделяет невидимая грань. Как для Кирюшки не составляет труда спуститься из своего «тонкого» мира в квартиру для «общения» с Женькой, так и волшебные существа из книг Дж. Роулинг могут вмешиваться в дела маглов.

Таким образом, использование приема ментальной карты в ходе эксперимента со световыми спектрами визуализирует пространство произведения и значительно упрощает формирование представления у учащихся о хронотопе художественного произведения, созданного в жанре фэнтези.

Литература

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит-ра, 1975. С. 234–407.
2. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление / пер. с англ. под ред. П.А. Самсонова. Минск: ООО «Попурри», 2010.
3. Воробьева В.М. Эффективное использование метода интеллект-карт на уроках. М.: ГБОУ «ТемоЦентр», 2013.
4. Ворошилова Л.А. Женька и миллион её забот. URL: <http://bookash.pro/ru/book/152785/zhenka-i-million-zabot-larisa-voroshilova> (дата обращения: 01.04.2021).
5. Мюллер Х. Составление ментальных карт. Метод генерации и структурирования идей. М.: Изд-во Омега-Л, 2017.
6. Наумчик О.С. Пространственно-временные модели фэнтези // Парадигмы переходности и образы фантастического мира в художественном пространстве XIX–XXI вв.: кол. моногр. Нижний Новгород: Изд-во Национал. исследов. Нижегород. гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского, 2019. С. 356–362.
7. Роулинг Д.К. Собрание сочинений: в 7 т. // Сер.: Гарри Поттер. Москва: Росмэн-Пресс, 2006.

УДК 372.4

С.В. РАКИТИНА

(Волгоград)

УЧЕБНО-НАУЧНЫЙ ТЕКСТ В СТАНОВЛЕНИИ ЭЛЕМЕНТОВ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Актуализируется важность развития у младших школьников познавательных учебных действий, выступающих основой формирования первоначальных представлений о научной картине мира. Оптимальным средством формирования таких представлений выступает учебно-научный текст. Рассмотрены признаки учебно-научного текста, специфика его структуры и содержания, виды, даны рекомендации по их восприятию и продуцированию младшими школьниками.

Ключевые слова: учебно-научный текст, виды учебно-научных текстов, специфика их структуры и содержания, познавательные действия, научная картина мира.

SVETLANA RAKITINA

(Volgograd)

LEARNING AND SCIENTIFIC TEXTS IN THE ESTABLISHMENT OF THE ELEMENTS OF THE SCIENTIFIC WORLD PICTURE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The article deals with the importance of the development of the cognitive learning activities of younger school children that are the basis of the development of the primary imaginations of the scientific world picture. The best tool of the development of such imaginations is the learning and scientific text. There are considered the specific features of its structure, content and kinds. There are given the recommendations of their comprehension and producing by younger schoolchildren.

Key words: learning and scientific text, types of learning and scientific texts, specific features of their structure and content, cognitive activities, scientific world picture.

Приоритетной задачей в развитии современного начального образования выступает формирование младшего школьника как субъекта учебной деятельности, владеющего основами умения учиться, что заложено и в новой редакции Федерального стандарта начального общего образования третьего поколения [1, с. 32], где подчёркивается, что результаты освоения основной образовательной программы должны отражать сформированность у обучающихся «понимания важности научных знаний для жизни человека и развития общества, ... формирование познавательных интересов, позитивного опыта познавательной деятельности, умение организовывать самостоятельное познание окружающего мира, формирование первоначальных представлений о научной картине мира» [Там же, с. 33].

Такие результаты могут быть достигнуты в процессе становления универсальных учебных действий, обеспечивающих умение учиться, способность отбирать нужную информацию, саморазвиваться.

Важное место в аспекте решения названных задач занимают *познавательные* действия (действия поиска и отбора необходимой информации, её структурирования; моделирования изучаемого содержания; его логического представления и оценки), которые являются основой для формирования картины мира младшего школьника.

Термин «картина мира» пришёл из когнитивной лингвистики и в последнее время всё чаще используется в методических исследованиях. *Картина мира* – это отображённые в сознании индивидуума процесс и результат познания.

Формирование картины мира человека происходит на протяжении всей жизни, *детская картина мира* – один из его этапов. В детской картине мира отображается тип детского сознания, проецирующий особый взгляд на мир, который складывается в процессе развития таких познавательных

действий, как фиксация информации разными способами; понимание информации, представленной в разных формах (текстовой, изобразительной, схематичной, модельной и т. д.).

Если говорить о становлении детской картины мира, то оно происходит, прежде всего, в процессе прямого, непосредственного познания окружающей действительности, т. е. познания при помощи органов чувств и абстрактного мышления на том уровне, который соответствует возрастным возможностям ребёнка [7, с. 51].

Однако картина мира – это и результат опосредованного познания мира, в частности, через тексты. Однако, чтобы иметь возможность познавать мир опосредованно, например, при обращении к лучшим текстовым образцам, нужно иметь понятие о них как языковых знаках: о возможностях, функционировании, содержании, структуре, а лучше овладеть ими как инструментом манифестации своих знаний.

Таким инструментом являются *учебно-научные тексты*.

В младшем школьном возрасте ведущая деятельность – учебная, особенность которой состоит в приобщении к теоретическим знаниям.

В связи с этим следует говорить о формировании у младших школьников *элементов научной картины мира*, рассматриваемой как совокупность научных знаний [8, с. 36].

В рамках заявленной темы нас интересует процесс формирования элементов индивидуальной научной картины мира обучаемого на материале русского языка, через учебно-научные тексты, содержанием которых являются представления, понятия названной области знания.

Учебно-научный текст имеет свои характерные признаки. Он выступает как:

- разновидность научного текста;
- основная единица обучения в конкретной предметной области;
- средство формирования метапредметных универсальных учебных действий, связанных, в частности, с анализом учебно-научных текстов разных видов, ориентацией в их структуре и содержании.

В учебно-научных текстах реализуются:

- направленность на адресата, для которого такой текст становится объектом изучения, понимания, образцом хранения знаний и процессом их передачи;
- специфика информации, структуры, тематики, определяемая видом учебно-научного текста;
- насыщенность терминологической лексикой, грамматическими моделями научного стиля речи, различными опорами (схемами, таблицами, средствами выделения важной информации), помогающими воспринимать и понимать текст;
- технологии учения, поэтапное проникновение в информацию.

Отсюда работа с учебно-научным текстом должна стать неотъемлемой составляющей языкового образования младших школьников, т. к. такие тексты являются основным источником получения необходимой научной информации; моделью познания и продуцирования собственных текстов.

К сожалению, практика показывает, что многие вопросы работы с учебно-научными текстами остаются недостаточно исследованными и на уроках русского языка таким текстам не уделяется должного внимания. Это проявляется, в частности, в том, что:

- информацию о новом языковом материале учащиеся чаще первоначально получают в процессе предъявления его учителем, а не из учебно-научного текста;
- обычно при работе с такими текстами акцент делается на запоминании информации, но не на использовании их в качестве модели собственных высказываний;
- отсутствуют алгоритмы структуры и содержания разных видов учебно-научных текстов как опоры при поиске, обработке, интерпретации информации.

В учебниках русского языка почти нет материала, предполагающего:

- работу над смысловыми связями, осознанием роли этих связей при движении знания от известного к новому, акцентированием внимания на способах выражения нового знания;

- формирование умений представлять учебную информацию в процессе составления рисунков, схем, таблиц к текстам;
- совершенствование текстовых умений: деление текста на части, составление плана, самостоятельное формулирование вопросов, что, несомненно, помогло бы при усвоении информации, содержащейся в учебно-научном тексте;
- дифференциацию разных типов учебно-научных текстов даже на практическом уровне.

Проведённый анализ учебников «Русский язык» образовательной системы «Школа России» показал, что в них представлены различные виды учебно-научных текстов: текст-определение, текст-описание, текст-рассуждение, текст-объяснение, текст-правило, текст-инструкция, текст-памятка.

В связи с тем, что применительно к конкретному типу учебно-научного текста характер информации и специфика структуры являются постоянными, важно на уроках русского языка подводить учащихся к пониманию этого.

Так, *содержание* любого *текста-определения* нацелено на характеристику сути представленного в нём понятия. При работе с подобными текстами необходимо акцентировать внимание на развитии таких мыслительных операций, как анализ изучаемых языковых понятий, выделение их существенных и несущественных признаков, сравнение разных понятий, актуализация в них общего и различного и т. д.

Что касается текста-определения, то его универсальная *структура* включает две части: 1) определяемое понятие, содержание которого раскрывается, 2) определяющее понятие – при помощи чего оно определяется.

Необходимо подвести учащихся к пониманию структуры и содержания данного типа текста, к осознанию того, что в первой части даётся понятие, которое требуется определить, во второй части, в зависимости от того, что определяется, содержится информация о существенных общих и отличительных признаках определяемого объекта. Признаки объекта характеризуют ближайшее родовое понятие и присущие только ему отличительные (видовые) свойства. Например, *имя прилагательное – часть речи, которая обозначает признак предмета и отвечает на вопросы какой?, какая?, какое?, какие?* В предложении *имя прилагательное связано по смыслу с именем существительным* [4, с. 64]. При анализе подобного текста в начальной школе важно обращать внимание на родовой и видовые признаки определяемого объекта, отмечать его существенные и несущественные свойства. Такую работу с учебно-научным текстом необходимо проводить в рамках изучения любой дисциплины.

Текст-доказательство – вид рассуждения, содержащий сущностные свойства предметов и явлений, обоснование их взаимосвязи.

В структуре текста-доказательства содержатся такие компоненты, как тезис, аргументы, вывод, где тезис – суждение, требующее доказательства; аргументы – фактические данные, истинность которых является несомненной; вывод – итог доказательства, расширяющий содержание тезиса.

Что касается учебников русского языка, в том числе и образовательной системы «Школа России», то в них практически не отражены отличия в организации деятельности учащихся при восприятии и продуцировании учебно-научных текстов различных видов. К примеру, в каждом классе предлагается большое количество заданий типа: *Докажите, что это текст* [5, с. 24]; *Как различить простые и сложные предложения? Докажите, что первое предложение – простое, а второе – сложное* [5, с. 36]; *Докажите, что только одно из выделенных прилагательных употреблено в форме им. п.* [6, с. 18] и др.

Чтобы построить доказательно, к примеру, по заданию «Докажите, что данные слова имена существительные» [4, с. 9], учащиеся должны выполнить следующий алгоритм действий: 1) составить тезис; 2) привести аргументы для доказательства этого тезиса. Средством выделения аргументов могут служить вводные слова *по-первых, во-вторых, в-третьих* и т. д. Выполняя данное упражнение, учащиеся 3-го класса строят следующее доказательство: *дождь* – имя существительное, т. к., во-пер-

вых, обозначает предмет в широком смысле слова – *явление природы*, во-вторых, отвечает на вопрос *что?*. 3) Вывод: Следовательно, *дождь* – имя существительное, т. к. обладает признаками этой части речи.

Обычно разные типы текста становятся частью одного текста. Например, повествование и рассуждение могут включать описание, повествование сочетаться с рассуждением и т. д. В учебниках по русскому языку даются задания, предполагающие конструирование текста, включающего разные типы. Так, в 1-м классе учащимся предлагается задание: *Докажите, что выделенные слова были перенесены с одной строки на другую по слогам. А как ещё можно было перенести эти слова с одной строки на другую. Объясните свой ответ* [2, с. 37]. В данном задании в текст-доказательство включаются элементы текста-объяснения.

Текст-объяснение – это тоже тип рассуждения, содержащий отношение причинности и направленный на толкование определённых явлений (в нашем случае – языковых). Структура этого типа учебно-научного текста представлена двумя частями: 1) сообщение о рассматриваемом явлении; 2) раскрытие причин явления. Перед второй частью могут использоваться причинные союзы: *так как, потому что*; конструкции типа: *что зависит от чего, что происходит от чего, что связано с тем, что*.

Заданий, направленных на объяснение различных явлений, в учебниках много, при этом тексты-объяснения явлений практически отсутствуют. Алгоритм конструирования такого типа текста не предлагается.

Продemonстрируем специфику содержания и структуры текста-объяснения на следующем примере: *Корень слова – это самая главная часть в слове. В ней заключено общее значение всех однокоренных слов* [3, с. 61]. В первой части текста – сообщение о корне как главной части слова, во второй части – объяснение (причина) такого понимания корня. Перед второй частью можно поставить вопрос *почему?*, союзы *так как, потому что*. Понимание специфики содержания и структуры данного текста-объяснения может помочь учащимся в моделировании подобных текстов при выполнении заданий: *Объясните, как определить падеж выделенных имён существительных* [4, с. 49], *Объясните, какую работу должны выполнить пропущенные знаки препинания* [5, с. 40] и др.

Итак, текст-доказательство и текст-объяснение относятся к типу текста-рассуждения. При продуцировании таких текстов учащиеся должны понимать, что обе разновидности текста-рассуждения включают тезис, содержащий суждение, и аргументирующую часть, раскрывающую положения тезиса. Различие же их состоит в том, что основную часть текста-доказательства составляют строгие, логически непротиворечивые аргументы, а текста-объяснения – конкретные примеры, дополняющие информацию с целью полного понимания тезиса.

Процесс понимания и создания учебно-научных текстов должен сопровождаться формированием умений младших школьников:

- отграничивать учебно-научные тексты от других типов текстов;
- дифференцировать различные виды учебно-научных текстов, знать их признаки (особенности содержания, языка, структуры);
- осознавать цель работы с такими текстами;
- извлекать, анализировать, излагать предлагаемую в них информацию;
- создавать собственные учебно-научные тексты;
- самостоятельно работать с учебно-научной и научно-популярной литературой.

Задача учителя при этом состоит в управлении деятельностью учащихся по работе с учебно-научными текстами, в отборе материала, который необходимо давать в связи с разными типами учебно-научных текстов, в определении практических навыков и умений, способных быть сформированными на материале этих текстов, а также компетенций, в становлении которых они могут сыграть свою роль.

Организованная таким образом работа с учебно-научными текстами будет способствовать освоению младшими школьниками научной информации, тем самым обеспечит становление элементов их научной картины мира, в которой систематизируются научные знания, отражаются общие и специфические закономерности в области русского языка.

Литература

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. М., 2019.
2. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 1 класс. 2-е изд. М.: Просвещение, 2014.
3. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 2 класс: в 2-х ч. Ч. 1. 2-е изд. М.: Просвещение, 2014.
4. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 3 класс: в 2-х ч. Ч. 2. 2-е изд. М.: Просвещение, 2013.
5. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 4 класс: в 2-х ч. Ч. 1. 3-е изд. М.: Просвещение, 2013.
6. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 4 класс: в 2-х ч. Ч. 2. 3-е изд. М.: Просвещение, 2013.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ, Восток-Запад, 2007.
8. Ракитина С.В. Пространство научного текста, результирующее этап дискурсивной деятельности учёного // Гуманитарные исследования. 2017. № 4(64). С. 35–40.

УДК 376

О.А. ТИТОВА, О.А. КОЗЫРЕВА
(Волгоград)

КАРЬЕРНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАВИГАЦИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ

Данная статья посвящена описанию инициативы, направленной на оказание помощи в профессиональном самоопределении студентов с инвалидностью и ОВЗ для дальнейшего прохождения обучения и получения возможностей для трудоустройства по специальности. Рассматриваются этапы реализации проекта, даны характеристики необходимых средств осуществления инициативы.

Ключевые слова: карьерно-профессиональная навигация, студенты с инвалидностью и ОВЗ, трудоустройство, специалисты, профессиональное самоопределение, этапы реализации проекта.

OKSANA TITOVA, OLGA KOZYREVA
(Volgograd)

CAREER AND PROFESSIONAL NAVIGATION FOR STUDENTS WITH PHYSICAL DISABILITIES AND SPECIAL NEEDS

The article deals with the description of the initiative directed to the assistance in the professional self-determination of the students with physical disabilities and special needs for the further training and the acquisition of the possibility for the employment by profession. There are considered the stages of the project's implementation, there is given the characteristics of the necessary means of the initiative's implementation.

Key words: career and professional navigation, students with physical disabilities and special needs, employability, specialists, professional identity, stages of project's implementation.

В настоящее время вопросы о трудоустройстве волнуют многих граждан нашей страны, особенно молодых специалистов [1, 5, 7]. Во время обучения и после его завершения студенты сталкиваются с проблемой об определении места работы по полученной профессии [5, 7]. Предложенный нами просветительский проект решает проблему профессионального самоопределения студентов с инвалидностью и ОВЗ и их карьерного роста во время получения высшего образования [2, 6].

Согласно законопроекту № 701078-7 О внесении изменений в ст. 46 и 108 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [4] (в части обеспечения допуска студентов к осуществлению образовательной деятельности) к педагогической деятельности в школе будут допускаться студенты – будущие педагоги, которые окончили не менее трёх курсов и прошли соответствующую аттестацию. Они смогут вести уроки по школьным предметам.

Министерство труда и социальной защиты РФ, Министерство просвещения РФ, Министерство науки и высшего образования РФ выпустили приказ от 14 декабря 2018 г. «Об утверждении Типовой программы сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве» [3]. Согласно данному приказу все субъекты РФ должны оказывать содействие студентам с инвалидностью и ОВЗ в дальнейшем трудоустройстве. Именно поэтому данная инициатива является актуальной.

Согласно президентской инициативе, трудоустройство студентов с инвалидностью и ОВЗ во время обучения является важной проблемой и должно осуществляться во всех субъектах Российской Федерации [1, 2, 6].

Планируемый результат реализации проекта – реализуемая модель карьерно-профессиональной навигации студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Дополнительные эффекты от карьерно-профессиональной навигации: расширение у студентов с инвалидностью и ОВЗ круга общения и знакомств (профессиональных и дружеских). Реализация проекта рассчитана на период до окончания университета студентами с инвалидностью и ОВЗ.

Областью применения результата является внеучебная деятельность в университете. Отрасль внедрения: на базе Центра обеспечения условий для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

Получатели результата: студенты с инвалидностью и ОВЗ, обучающиеся в ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Результат реализации инициативы представляет интерес студентам с инвалидностью и ОВЗ и преподавателям университета, работодателям, сотрудникам социальных служб и службы занятости, наставникам, волонтерам, врачам и психологам. Реальными получателями продукта от реализации проекта являются студенты с инвалидностью и ОВЗ, потенциальными – абитуриенты с инвалидностью и ОВЗ.

Целью нашего проекта стало проведение просветительской внеучебной деятельности для студентов с инвалидностью и ОВЗ для их профессионального самоопределения и построения карьеры с помощью модели карьерно-профессиональной навигации.

Задачи, необходимые для достижения цели:

- оценить уровень готовности студентов с инвалидностью и ОВЗ к выполнению профессиональной деятельности;
- осуществить конструирование и корректировку индивидуального образовательного маршрута для студентов с инвалидностью и ОВЗ;
- разработать и внедрить модель карьерно-профессиональной навигации;
- подобрать организации для профессиональной деятельности,
- подготовить студентов с инвалидностью и ОВЗ к процедуре трудоустройства и помочь спроектировать будущую профессиональную карьеру.

Данная инициатива имеет свои отличительные признаки:

- тип проекта: просветительский, командный;
- уровень проработки (идея, разработка модели карьерно-профессиональной навигации)

Результатом проекта является модель карьерно-профессиональной навигации, которая включает в себя: диагностический, теоретический и практические этапы реализации проекта (см. рис.).



Рис. Модель карьерно-профессиональной навигации

Первый этап включает в себя проведение диагностики и развития карьерной готовности; опросник «Мотивация и карьера»; методику определения общей и социальной самоэффективности студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Второй этап направлен на изучение критерий и факторов карьерного успеха и роста, стратегии профессиональной карьеры, их особенности, различия и ограничения, а также факторы выбора карьеры.

Третий этап содержит методические основы трудоустройства и проектирования карьеры.

Требования, выдвигаемые к проекту: соответствие нормативно-правовым актам, уставу учреждения; доступность навигации для студентов с инвалидностью и ОВЗ; соблюдение сроков реализации.

Распределение функциональных обязанностей:

Директор – осуществляет руководство всеми видами деятельности проекта в Центре обеспечения условий для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», обеспечивает системную образовательную, учебно-воспитательную деятельности;

Заместитель директора – организует профориентацию, трудоустройство инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Руководитель просветительского проекта – несёт ответственность за проведение плановых мероприятий.

Основные ожидаемые результаты реализации проекта:

- создание эффективной модели карьерно-профессиональной навигации для незанятых студентов с инвалидностью и ОВЗ в рамках организации сопровождаемого содействия занятости инвалидов на базе Центра обеспечения условий для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»;

- обеспечение роста численности занятого населения посредством вовлечения инвалидов трудоспособного возраста в профессиональную деятельность;

- повышение социальной активности и личной инициативы студентов с инвалидностью и ОВЗ, их мотивации к профессиональной деятельности, развитие навыков профессионального и социального взаимодействия.

Таким образом, из всего вышесказанного мы можем сделать вывод, что реализация данного проекта на базе Центра обеспечения условий для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» будет способствовать трудоустройству студентов с инвалидностью и ОВЗ во время обучения в университете.

Литература

1. Бородаева Л.Г., Молодцова И.А., Андропова А.В. [и др.] Анализ организационно-методических и социально-правовых аспектов медико-социальной экспертизы и реабилитации детей-инвалидов в современных условиях // Молодежь в современной науке: актуальные подходы, тренды и инновационный потенциал: сб. науч. трудов по материалам I Междунар. науч.-практ. молодеж. конф. (г. Нижний Новгород, 25 дек. 2016 г.). Нижний Новгород: Издат. центр «Открытое знание», 2016. С. 15–22.
2. Макарова В.А., Лебедь Ю.А. Трудоустройство инвалидов: проблемы правового регулирования // Теоретические и практические вопросы науки XXI века: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (г. Уфа, 28 фев. 2014 г.). Уфа: Изд-во Башкир. гос. ун-та, 2014. С. 161–164.
3. Министерство труда и социальной защиты РФ, Министерство просвещения РФ, Министерство науки и высшего образования РФ выпустили приказ от 14 декабря 2018 г. «Об утверждении Типовой программы сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве». [Электронный ресурс]. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1334> (дата обращения: 02.04.2021).
4. Проект федерального закона № 701078-7 «О внесении изменений в статьи 46 и 108 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (в части обеспечения допуска студентов к осуществлению педагогической деятельности). [Электронный ресурс]. URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/701078-7> (дата обращения: 01.04.2021).
5. Федосеева Е.С., Хвастунова Е.П. Научные подходы к проблеме повышения познавательной активности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2019. №. 2(135). С. 42–48.
6. Шуайпова П.Г. Инвалиды в России: правовые проблемы их трудоустройства // Юридический вестник ДГУ. 2015. Т. 15. №. 3. С. 95–99.
7. Azanova Y., Fedoseeva E. Socio-psychological features of educational behavior of primary school children with autism spectrum disorders in the system of interaction “teacher – student” // Danish Scientific Journal. 2020. No. 35. Vol. 3. P. 25–28.

Физиология

УДК 57.047

**М.В. МУЖИЧЕНКО, Е.Ю. НАДЕЖКИНА,
М.Г. МАРИНИНА, Д.С. НОВИКОВ**
(Волгоград)

ОСОБЕННОСТИ ВАРИАБЕЛЬНОСТИ СЕРДЕЧНОГО РИТМА У ЛИЦ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ВНУШАЕМОСТИ

Изучены особенности вегетативного реагирования лиц с различным уровнем внушаемости в покое и в ответ на воздействие стандартных функциональных нагрузочных проб. Показано, что особенности динамики вегетативного реагирования при эмоциогенной нагрузке является дифференцирующим оценочным и прогностическим психофизиологическим критерием для лиц с высоким уровнем внушаемости.

Ключевые слова: сердечно-сосудистая система, вегетативное реагирование, ортостатическая проба, внушаемость, зеркальная координометрия.

**MARGARITA MUZHICHENKO, ELENA NADEZHKINA,
MARIYA MARININA, DENIS NOVIKOV**
(Volgograd)

SPECIFIC FEATURES OF VARIABILITY OF HEART RHYTHM OF THE PERSONALITIES WITH THE DIFFERENT LEVEL OF SUGGESTIBILITY

The article deals with the specific features of the vegetative reaction of the personalities with the different levels of suggestibility at rest and in return of the influence of the standard functional stress testing. There is demonstrated that the dynamics of the vegetative reaction during the emotiogenic pressure is a differentiative evaluative and prognostic psychophysiological criteria for the personalities with a high level of suggestibility.

Key words: heart and vascular structures, vegetative reaction, orthostatic test, suggestibility, mirror coordinate measurement.

Известно, что любое изменение состояния нервно-психической сферы человека находит внешнее выражение в вегетативных реакциях [3]. В процессе внушения слово и сопутствующая ему речевая экспрессия, воздействуя на кору через слуховой и зрительный анализаторы, приводит к изменениям деятельности подкорки и регулируемых ею вегетативно-соматических функций [7]. Одновременно с возбуждением соответствующих зон коры (зрительных, тактильных, слуховых) отмечается активация структур головного мозга, ответственных за эмоциональную сферу. Это доминантное возбуждение является главным фактором в организации внушения. Доказано, что с помощью внушения состояния покоя и мышечного расслабления может быть получен целый комплекс физиологических составляющих (проявлений), характерных для релаксации: урежение частоты дыхания, пульса и понижение АД, повышение температуры кистей и понижение температуры поверхности лба [3]. Исследования подтвердили влияния внушения на вегетативные реакции (так, внушение холода или тепла в течение сеанса гипноза, влияет на температуру кожи кончиков пальцев) [5]. Показана так же зависимость функционального состояния сердечно-сосудистой системы от уровня тревожности [4] и межполушарной асимметрии головного мозга [6]. Вместе с тем, анализ литературы показал, что практически не обсуждаются вопросы о взаимосвязи феномена внушаемости с исходным типом вегетативного реагирования. Это подчеркивает актуальность разработки критериев объективной оценки внушаемости на психофизиологическом уровне.

В исследовании изучены особенности вегетативного реагирования студентов с различным уровнем внушаемости в покое и в ответ на воздействие стандартных функциональных нагрузочных проб (ортостатическая проба, зеркальная координометрия) с использованием доступного и простого метода кардиоинтервалографии [1].

В исследовании приняли участие 109 студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета обоего пола, в возрасте 18–20 лет. Уровень внушаемости оценивался с помощью проб «запах», «звук», «круги», и теста «Внушаемость». Оценка особенностей типа вегетативного реагирования проводилась с использованием аппаратно-программного комплекса пульсовой диагностики «Веда-Пульс». Показатели вариабельности сердечного ритма измерялись до и после функциональных нагрузочных проб. Обработка полученных результатов была произведена методами математической статистики.

Исследование показателей вегетативного реагирования обследованных показало, что единственным статистически достоверным различием между группами девушек и юношей оказались значения моды на фоне проведения ортостатической пробы. Это указывает на то, что у юношей более выражена реакция на физическую и ортостатическую нагрузку по симпат-адреналовому типу. Одновременно, как у девушек, так и у юношей, наблюдалось достоверное уменьшение моды в ответ на воздействие обеих нагрузок (табл. 1).

Таблица 1

Показатели вегетативного реагирования у студентов (M+m; n=109 чел.)

Показатели	Юноши n=49	Девушки n=60
Мо, с (покой)	0,69±0,012	0,72±0,012
Мо, с (ортостаз)	0,62±0,008	0,66±0,007* °
Мо, с (зерк.коорд.)	0,63±0,010	0,63±0,008*
АМо, % (покой)	39,0±1,01	37,7±0,88
АМо, % (ортостаз)	42,1±0,99	41,8±0,1*
АМо, % (зерк.коорд.)	40,1±0,85	42,3±0,71*
⊗ Х с (покой)	0,35 ±0,020	0,34±0,023
⊗ Х с (ортостаз)	0,32 ±0,039	0,33±0,032
⊗ Х с (зерк.коорд.)	0,33 ±0,033	0,31±0,026
ИН у.е. (покой)	79,9±10,0	83,7±7,2
ИН у.е. (ортостаз)	105,7±8,8	96,4±7,6*
ИН у.е. (зерк.коорд.)	100,2±9,0	109,2±6,4*

*—различия между показателями в состоянии покоя и при нагрузочных пробах в пределах одной группы достоверны ($p < 0,05$);

°—различия между группами юношами и девушками статистически достоверны ($p < 0,05$).

О симпатической направленности ортостатической реакции свидетельствовало достоверное повышение АМо как у юношей, так и у девушек (увеличение составило 8% и 10% соответственно). У обследованных были обнаружены статистически достоверные различия значений индекса напряжения – у юношей в процессе выполнения ортостатической нагрузки (увеличение ИН в среднем по группе на 25,8 у.е.), а у девушек, соответственно, на фоне эмоциогенной нагрузки (увеличение ИН в среднем по группе на 25,5 у.е.). Таким образом, направленность вегетативных реакций обследованных студентов на предъявляемые функциональные нагрузки носила очевидный симпатический характер. Выявленные особенности вегетативного реагирования учитывались при дальнейшем анализе, в ходе которого рассматривались только лица с высоким и низким уровнями внушаемости (см. табл. 2 на с. 52).

Таблица 2

**Показатели вегетативного реагирования в группах юношей
и девушек с различным уровнем внушаемости ($M \pm m$; $n=281$ чел.)**

Показатель	Юноши		Девушки	
	высоковнушаемые ($n=18$)	низковнушаемые ($n=13$)	высоковнушаемые ($n=22$)	низковнушаемые ($n=18$)
Мо, с (покой)	0,70±0,018	0,71±0,021	0,68±0,022	0,73±0,017
Мо, с (ортостаз)	0,60±0,013	0,61±0,018 *	0,61±0,011	0,66±0,014 [°] **
Мо, с (зерк. коорд.)	0,63±0,011	0,66±0,025	0,60±0,014	0,64±0,014 [°] , *
АМо, % (покой)	39,0±1,47	39,9±1,81	40,7±1,20	36,0±1,20
АМо, % (ортостаз)	44,5±1,60	45,0±1,44 *	43,8±1,09	45,1±1,51 *
АМо, % (зерк. коорд.)	40,9±1,86	41,0±1,30	44,0±1,22	42,2±2,00 *
⊗ X, с (покой)	0,36±0,017	0,37±0,020	0,32±0,011	0,35±0,013
⊗ X, с (ортостаз)	0,33±0,018	0,31±0,018	0,34±0,011	0,31±0,020 *
⊗ X, с (зерк. коорд.)	0,34±0,020	0,33±0,024	0,29±0,010	0,32±0,021
ИН, у.е. (покой)	79,8±7,43	77,1±6,78	92,3±5,69	73,6±5,11 [°]
ИН, у.е. (ортостаз)	114,8±9,56	118,0±9,08 *	106,1±6,61	112,7±7,46 *
ИН, у.е. (зерк. коорд.)	95,7±10,03	94,3±10,11	122,3±8,09	102,0±9,55*

*–различия между показателями в состоянии покоя и при нагрузочных пробах в пределах одной группы статистически достоверны ($p<0,05$);

[°]–различия между группами высоко- и низковнушаемых юношей и девушек статистически достоверны ($p<0,05$).

При анализе данных было установлено, что значения моды в покое для всех обследованных групп достоверно не различаются. Однако достоверными оказались различия значений моды в процессе проведения проб у девушек с высоким и низким уровнями внушаемости. Вместе с тем, в группах юношей с различным уровнем внушаемости статистически достоверными оказались значения моды на фоне ортостатического воздействия. Обращают на себя внимание различия между значениями моды после проведения зеркальной координометрии, которые были достоверными в группах юношей и девушек с высоким уровнем внушаемости.

У всех обследованных, значения амплитуды моды после проведения ортостатической пробы были статистически достоверно выше по сравнению с покоем. Кроме того, у девушек, как высоко, так и низковнушаемых, отмечались статистически достоверные сдвиги значений амплитуды моды на фоне эмоционального напряжения, что указывает на наличие у них симпатической направленности вегетативного реагирования.

При анализе значений вариационного размаха достоверными оказались различия только в группах обследованных студенток. Так, в группе с высоким уровнем внушаемости, статистически значительно отличались результаты вариационного размаха в процессе проведения зеркальной координометрии (уменьшение в среднем на 0,03 с). В группе низковнушаемых девушек достоверными оказались значения только вариационного размаха в процессе проведения ортостатической пробы (уменьшение в среднем на 0,04 с).

Направленность сдвигов индекса напряжения регуляторных систем в группах девушек с различным уровнем внушаемости также свидетельствовало о преобладании симпатической направленности реакции (см. табл. 2). Так, после проведения эмоциогенной пробы, статистически достоверно повышался индекс напряжения только у высоковнушаемых девушек (с 92,3±5,69 до 122,3±8,09 у.е.).

В группах юношей с высоким и низким уровнем внушаемости достоверность различий зафиксирована только по значениям индекса напряжения на фоне ортостатической нагрузки. Следует заметить,

что отмеченная выше динамика вегетативного реагирования на эмоциогенную нагрузку у высоковнушаемых девушек в целом оказалась нехарактерной для юношей с высоким уровнем внушаемости.

Наличие и характер взаимосвязей интегральной оценки внушаемости и показателей variability сердечного ритма оценивались по данным множественного корреляционного анализа, которые практически подтвердили описанные выше закономерности. Так, у высоковнушаемых девушек имелись корреляционные связи средней силы: положительные – между амплитудой моды при эмоциогенной нагрузке и интегральной оценкой внушаемости (+0,473); отрицательные – с модой и вариационным размахом в ответ на обе функциональные нагрузочные пробы (+0,296 и +0,387, соответственно). О дифференцирующем значении индекса напряжения регуляторных систем при эмоциогенной нагрузке для девушек с высоким уровнем внушаемости свидетельствовало наличие его положительной корреляционной связи с интегральной оценкой внушаемости (+0,409). Установленные корреляционные связи в группе высоковнушаемых юношей имели аналогичную направленность, но характеризовались слабой силой, что не позволило выделить группу показателей ВСП, ориентируясь на которые, можно было бы прогнозировать уровень внушаемости конкретного индивида.

Проведенный множественный корреляционный и регрессионный анализ позволил определить роль основных параметров кардиоинтервалографии в формировании интегральной оценки внушаемости. По значениям параметров ВСП в покое, при ортостатической и эмоциогенной пробах, которые имели прямые или обратные достоверные корреляционные связи с уровнем внушаемости были составлены уравнения множественной линейной регрессии.

В результате, полученное уравнение для группы юношей имело следующий вид:

$$\text{И.О. (муж.)} = -4,180 \oplus \text{Мо (зерк.)} + 0,021 \oplus \text{ИН (орто)} + 0,032 \oplus \text{ИН (зерк.)} + 4,01;$$

где И.О. – интегральная оценка (балл);

Мо (зерк.) – значение моды (с) при эмоциогенной нагрузке;

ИН (орто) – значение индекса напряжения (у.е.) при ортостатической пробе;

ИН (зерк.) – значение индекса напряжения (у.е.) при эмоциогенной нагрузке.

Результаты корреляционного анализа связей интегральной оценки внушаемости и параметров кардиоинтервалографии позволили также рассчитать коэффициенты множественной линейной регрессии, описывающие эти взаимосвязи у обследованных девушек.

В итоге для группы девушек было выведено следующее уравнение:

$$\text{И.О. (жен.)} = +0,032 \oplus \text{АМо (орто.)} - 9,93 \oplus \Delta X (\text{зерк.}) + 0,035 \oplus \text{ИН (зерк.)} + 4,88;$$

где И.О. – интегральная оценка (балл);

АМо (орто.) – значение амплитуды моды (%) при ортостатической нагрузке;

ΔX (зерк.) – вариационный размах (с) при эмоциогенной нагрузке;

ИН (зерк.) – значение индекса напряжения (у.е.) при эмоциогенной нагрузке.

Полученные уравнения множественной линейной регрессии позволяют прогнозировать уровень внушаемости девушек с вероятностью до 83%. В то же время совпадение прогнозируемого и реального уровней внушаемости в группе обследованных юношей составило только 56%. Поэтому в группе юношей полученное уравнение может использоваться только как ориентировочное.

Установленные психофизиологические критерии, включающие индивидуальные параметры личности и интеллекта и реакции вегетативной нервной системы, могут быть использованы для выявления лиц, склонных к развитию индуцированных состояний и объективной оценки уровня внушаемости.

Литература

1. Баевский Р.М., Кириллов О.И., Клецкин С.З. Математический анализ изменений сердечного ритма при стрессе. М.: Наука, 1984.
2. Варонцакас Г.А. Сердечный ритм и центральная гемодинамика в различных циклах сна // Физиология человека. 1994. Т. 20. № 1. С. 76–83.
3. Вейн А.М., Вознесенская Т.Г., Воробьева О.В. [и др.]; Вегетативные расстройства: Клиника, лечение, диагностика: моногр. М.: Медицинское информационное агентство, 2000.

4. Мужиченко М.В. Исследование функционального состояния сердечно-сосудистой системы учащихся с различным уровнем тревожности // 70-летие Победы под Сталинградом – важный этап в деле военно-патриотического воспитания: сб. науч. ст. (г. Волгоград, 19–20 апр. 2013 г.). Волгоград: Лицей, 2013. С. 87–90.
5. Мясищев В.М. Психологическое значение электрокожной характеристики человека // Психотерапия при нервных и психических заболеваниях: сб. научных трудов НИПНИ им. В.М. Бехтерева. Л., 1973. Т. 66. С. 7–20.
6. Новикова Е.И. Особенности симпато-вагусного баланса у подростков с различной функциональной специализацией полушарий головного мозга // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2016. № 2(45). С. 137–140. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1463035466.pdf> (дата обращения: 02.04.2021).
7. Шерток Л. Гипноз: теория, практика и техника. М.: Медицина, 1992.

УДК 57.04

**Е.Ю. НАДЕЖКИНА, Е.И. НОВИКОВА,
М.Г. МАРИНИНА, М.В. МУЖИЧЕНКО**

(Волгоград)

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ
СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ
У ПЕРВОКУРСНИКОВ В РАЗЛИЧНЫЕ ПЕРИОДЫ
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

Исследована взаимосвязь функционального состояния системы кровообращения и уровня тревожности у студентов во время экзаменационного и межсессионного периодов. Показано, что период сессии является сильным стрессогенным фактором, который в зависимости от функционального состояния сердечно-сосудистой системы, в разной степени влияет на психофизиологический статус первокурсников.

Ключевые слова: *сердечно-сосудистая система, индекс функциональных изменений, экзаменационный стресс, адаптация, личностная и ситуативная тревожность.*

**ELENA NADEZHKINA, ELENA NOVIKOVA,
MARIYA MARININA, MARGARITA MUZHICHENKO**
(Volgograd)

**STUDY OF THE INTERRELATION OF THE FUNCTIONAL STATE OF THE CARDIOVASCULAR
SYSTEM AND THE LEVELS OF ANXIETY OF THE FIRST-YEAR
STUDENTS IN THE DIFFERENT PERIODS
OF THE EDUCATIONAL PROCESS**

The article deals with the interrelation of the functional state of the system of the blood circulation and the anxiety level of the students in the examination and intersession periods. There is demonstrated that the session period is a strong stressful factor that, depending on the functional state of the cardiovascular system, to a different extent influence on the psychophysiological status of the first-year students.

Key words: *cardiovascular system, index of functional changes, examination stress, adaptation, personal and state anxiety.*

В настоящее время проблема адаптации студентов к учебному процессу имеет большое значение [1, 3]. Современный формат обучения приводит к дополнительному психоэмоциональному стрессу. В период экзаменационной сессии эмоциональный стресс достигает очень высоких значений. В этот момент включаются определенные адаптивные механизмы, выражающиеся в физиологических и психологических реакциях организма в ответ на действие стрессорного фактора [4, 5]. Как известно, сердечно-сосудистая система отличается высокой реактивностью и играет важную роль в адаптационных перестройках функционального состояния организма [6]. Это определяет её быстрое вовлечение в стрессорные реакции. Таким образом, при возникновении стрессорных реакций деятельность сердечно-сосудистой системы во многих случаях является наиболее информативным показателем изменений функционального состояния организма [1, 2]. Наиболее продуктивным определением меры здоровья человека является уровень «адаптационных ресурсов организма». Снижение адаптационных возможностей организма служит прогностически неблагоприятным признаком и одной из ведущих причин возникновения и развития заболеваний [5, 7, 8, 9].

Экзаменационный стресс представляет собой угрозу здоровью студентов и школьников. В связи с этим, актуальным является изучение взаимосвязи стрессовой ситуации в период экзаменационной сессии на функциональное состояние системы кровообращения.

Целью является определение уровня тревожности у первокурсников в межсессионный и экзаменационный периоды в зависимости от функционального состояния сердечно-сосудистой системы.

В исследовании приняли участие 65 студентов I-го курса института естественнонаучного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности, а также факультета историко-правового образования в возрасте 17–18 лет. Обследование проводилось дважды: в межсессионный период и во время сессии. У каждого испытуемого определяли артериальное давление, частоту сердечных сокращений, рост и вес. В межсессионный период оценивали уровень личностной и ситуативной тревожности по опроснику Ч.Д. Спилбергера. В период сессии определяли ситуативную тревожность [2]. Для определения уровня функционирования сердечно-сосудистой системы и определения ее адаптационного потенциала был использован интегративный показатель – индекс функциональных изменений (ИФИ) [3].

Показатели ИФИ у испытуемых до 2,6 свидетельствуют об удовлетворительной адаптации; от 2,6 до 3,1 показывают напряжение механизмов адаптации; от 3,1 до 3,5 – неудовлетворительную адаптацию и 3,5 – срыв адаптации.

Обработка полученных результатов была произведена методами математической статистики.

Уровень личностной тревожности (по Спилбергеру) у обследованных нами студентов в межсессионный период составил $42,6 \pm 1,31$ баллов, а показатель ситуативной тревожности – $39,1 \pm 1,80$ баллов. Во время экзаменационной сессии средние значения ситуативной тревожности по сравнению с предыдущим учебным периодом возросли на 48,3% и достигли $58,0 \pm 1,25$ баллов ($P < 0,001$). Это свидетельствует о достаточно высоком уровне реактивной тревожности у первокурсников (табл. 1).

Таблица 1

**Показатели личностной и ситуативной
тревожности у студентов в разные периоды учебного процесса ($M \pm m$)**

Курс	n	Периоды учебного процесса		
		межсессионный период		экзаменационная сессия
		Личностная тревожность	Ситуативная тревожность	Ситуативная тревожность
I	65	$42,6 \pm 1,31$	$39,1 \pm 1,80$	$*58,0 \pm 1,25$

Достоверность различий: * – $P < 0,001$

В зависимости от успешности адаптации к учебному процессу все студенты были поделены на 3 группы: с удовлетворительной адаптацией, с напряжением механизмов адаптации и с неудовлетворительной адаптацией.

Установлено, что у 75% студентов, относящихся к группе лиц с удовлетворительной адаптацией к образовательному процессу, отмечался нормальный уровень ситуативной тревожности в межсессионный период. Повышенный уровень тревожности выявлен у 16% испытуемых. Низкий уровень ситуативной тревожности был характерен для 17% первокурсников с удовлетворительной адаптацией. У студентов с напряжением механизмов адаптации наблюдалось увеличение количества обучающихся с высоким уровнем ситуативной тревожности (39%). Самый большой процент студентов с высоким уровнем ситуативной тревожности отмечен в группе с неудовлетворительной адаптацией – 55% (см. рис. 1 на с. 57).

У большинства обследованных студентов, имеющих удовлетворительную адаптацию к учебному процессу, был выявлен умеренный уровень личностной тревожности (75%), испытуемых с высоким уровнем тревожности не оказалось. Среди лиц с неудовлетворительной адаптацией отмечался высокий уровень личностной тревожности у 67% первокурсников, а у 33% – умеренная тревожность. Испытуемых с низким уровнем тревожности в данной группе не выявлено (см. рис. 2 на с. 57).

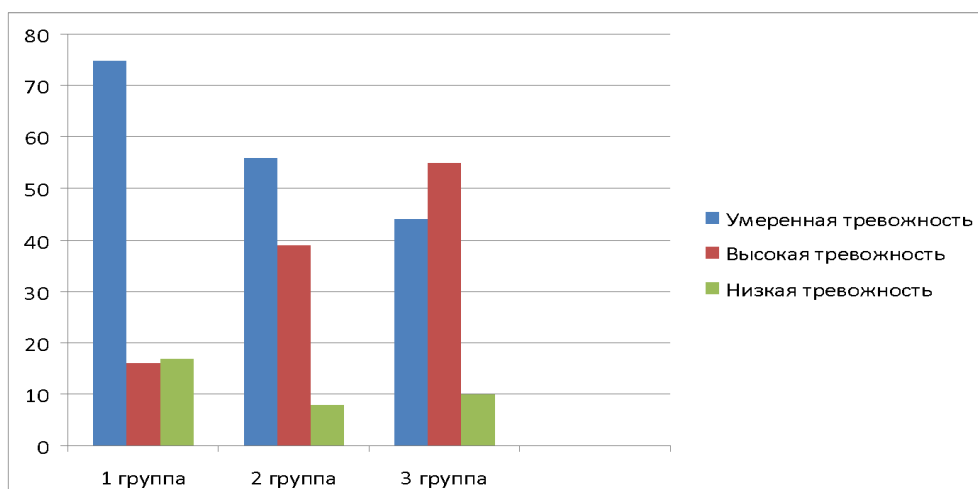


Рис. 1. Уровень ситуативной тревожности в межсессионный период у первокурсников с разным индексом функциональных изменений
Группа 1 – с удовлетворительной адаптацией; Группа 2 – с напряжением механизмов адаптации;
Группа 3 – с неудовлетворительной адаптацией.

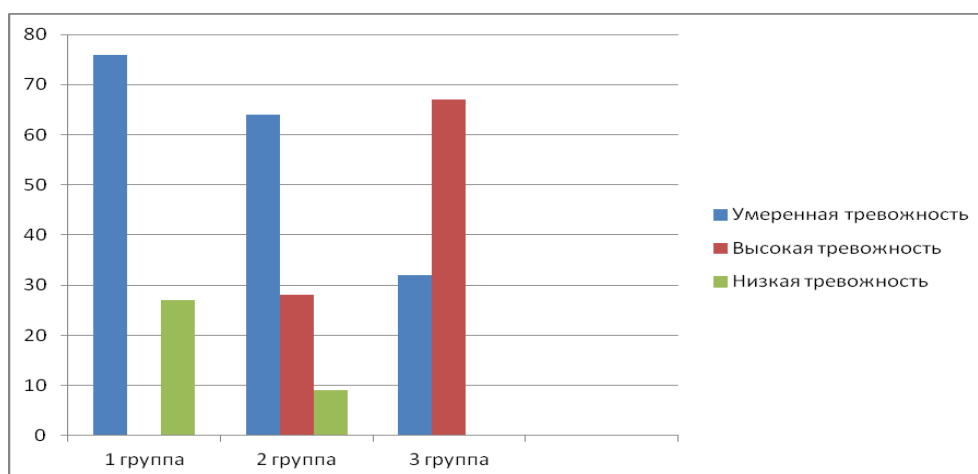


Рис. 2. Уровень личностной тревожности в межсессионный период у студентов с разным индексом функциональных изменений
Группа 1 – с удовлетворительной адаптацией; Группа 2 – с напряжением механизмов адаптации;
Группа 3 – с неудовлетворительной адаптацией.

Во время экзаменов уровень ситуативной тревожности возрастал у всех студентов вне зависимости от функционального состояния сердечно-сосудистой системы. Однако при этом в группе с удовлетворительной адаптацией количество первокурсников с высокой тревожностью по сравнению с другими испытуемыми было наименьшим (31%). Процент высокотреховых студентов, имеющих напряжение механизмов адаптации, составил 48%. Максимальное же число первокурсников с данным уровнем тревожности наблюдалось в группе с неудовлетворительной адаптацией (75%) (см. рис. 3 на с 58).

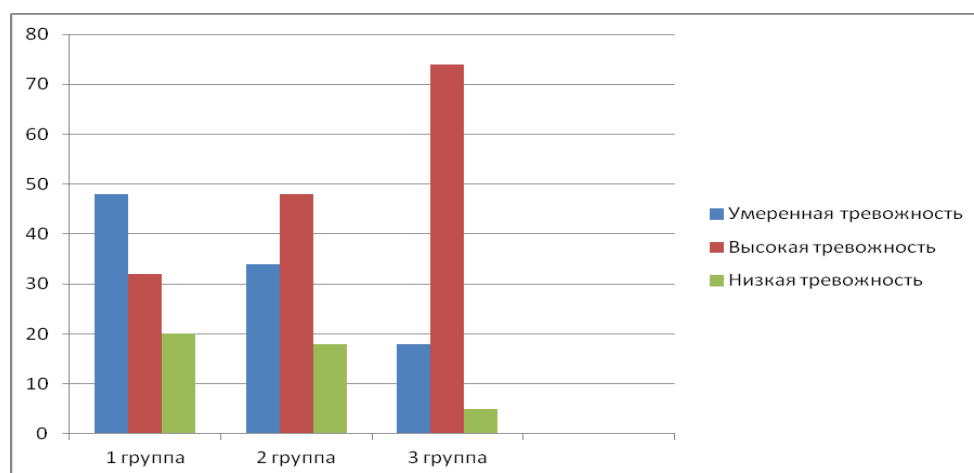


Рис. 3. Уровень ситуативной тревожности в период экзаменов

у первокурсников с разным индексом функциональных изменений.

Группа 1 – с удовлетворительной адаптацией; Группа 2 – с напряжением механизмов адаптации;

Группа 3 – с неудовлетворительной адаптацией.

Таким образом, в экзаменационный период наименьший процент высокотревожных студентов установлен в группе с успешной адаптацией к учебному процессу, а самый большой – у испытуемых с напряжением механизмов адаптации и неудовлетворительной адаптацией.

Экзаменационный период, являясь сильным стрессогенным фактором, способствует смещению тонуса вегетативной нервной системы в сторону усиления симпатических влияний у первокурсников. Вследствие этого уровень ситуативной тревожности у студентов изменяется в зависимости от характера реакции сердечно-сосудистой системы на стресс во время экзаменов.

В процессе обучения, особенно в экзаменационный период, высокая личностная и ситуативная тревожность способствует появлению неблагоприятных адаптационных изменений в функциональном состоянии сердечно-сосудистой системы обучающихся.

Таким образом, в результате исследования в межсессионный период наименьший процент высокотревожных студентов выявлен в группе с успешной адаптацией к учебному процессу. В экзаменационный период у всех обследованных студентов наблюдается существенное повышение уровня ситуативной тревожности. При этом в группе с удовлетворительной адаптацией процент первокурсников с высокой тревожностью оказался наименьшим. Максимальное же увеличение количества студентов с высокой тревожностью установлено в группе с неудовлетворительной адаптацией.

Экзаменационный период является сильным стрессогенным фактором, который, в зависимости от функционального состояния сердечно-сосудистой системы, в разной степени влияет на психофизиологический статус студентов.

Литература

1. Агаджанян Н.А., Руженкова И.В., Старшинов Ю.П. [и др.] Особенности адаптации сердечно-сосудистой системы юношеского организма // Физиология человека. 1997. Т. 23. № 1. С. 93–104.
2. Аракелов Г.Г., Шишкова Н.Р. Тревожность, методы ее диагностики и коррекции // Вестник Московского университета. Сер.: Психология. 1998. № 1. С. 18–36.
3. Баевский, Р.М., Берсенева, А.П. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний. М.: Медицина, 1997.
4. Надежкина, Е.Ю., Новикова, Е.И., Маринина, М.Г. [и др.]. Изменение уровня кортизола в слюне студентов с различными психофизиологическими особенностями во время экзаменационного стресса // Вестник Волгоград. гос. мед. ун-та. 2020. № 1(73). С. 146–149.

5. Надежкина, Е.Ю., Филимонова, О.С. Адаптация сердечно-сосудистой системы к эмоциональным нагрузкам в период обучения в вузе // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2015. № 6(40). [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1441607427.pdf> (дата обращения: 17.02.2021).
6. Новикова Е.И., Новиков Д.С. Сравнительный анализ функционального состояния сердечно-сосудистой системы девушек с различным уровнем двигательной активности // Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма: материалы IX Всерос. науч.-практич. конф. (г. Нижневартовск, 22–23 марта 2019 г.). Нижневартовск: Изд-во Нижневартовск. гос. ун-та, 2019. С. 322–326.
7. Ткачева В.И. Воздействие Экзаменационного стресса на вегетативную регуляцию сердечно-сосудистой системы студентов // Студен. электрон. журнал «СтРИЖ». 2015. № 2(02). С. 22–25. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1434459717.pdf> (дата обращения: 17.02.2021).
8. Щербатых Ю.В. Экзамен и здоровье студентов // Высшее образование в России. 2000. № 3. С. 111–115.
9. Юматов Е.А., Кузьменко В.А., Бадиков В.И. [и др.]. Экзаменационный эмоциональный стресс у студентов // Физиология человека. 2001. Т. 27. № 2. С. 104–110.

Филологические науки

УДК 81.42

М.В. БУСЫГИНА, С.А. ВАРИБРУС

(Волгоград)

РОЛЬ ЮМОРА В СТЕРЕОТИПАХ В МЕДИАДИСКУРСЕ

Анализируются зарубежные и русские юмористические видео, являющиеся основой межкультурной коммуникации, в которых высмеиваются стереотипы о русском человеке как культурно-языковой личности и русской концептосфере в целом. Определяется влияние наличия юмористического аспекта на восприятие стереотипов, приводится классификация стереотипов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, юмор, стереотип, медиадискурс, медиафакт, культурно-языковая личность, лингвокультура.

MARYANA BUSYGINA, SOFYA VARIBRUS

(Volgograd)

THE ROLE OF HUMOUR IN STEREOTYPES IN MEDIA DISCOURSE

The article analyzes the foreign and Russian humorous videos, being the basis of the intercultural communication, in which the stereotypes about the Russian as a cultural and linguistic personality and the Russian concept sphere in general are ridiculed. There is defined the impact of the humorous aspect on the perception of stereotypes, there is given the classification of the stereotypes.

Key words: intercultural communication; humour; stereotype; media discourse; media fact, cultural and linguistic personality, linguistic culture.

В эпоху глобализации развитие науки и техники позволяет осуществлять межкультурную коммуникацию различными способами. Постоянный диалог культур даёт возможность складывать определенный образ представителей того или иного этноса. В данном случае речь идет о подверженности культурно-языковых личностей процессу стереотипизации. Несмотря на тенденцию к стиранию границ между поведенческими особенностями различных этносов, актуальным стоит вопрос идентификации национальной концептосферы, в частности, русской.

Очевидным остается тот факт, что образу русского человека присуще наличие черт и качеств, сложившихся задолго до распространения процессов интеграции и унификации. Однако со сменой времен менялись и поколения, и сейчас становится трудным сопоставлять людей XXI в. с людьми прошлого столетия в силу того, что общество калькирует модели поведения преимущественно западных культур, вероятно, под влиянием процесса глобализации. Тем не менее, мы до сих пор можем сталкиваться с «пережитками прошлого», нередко происходит неприятие новых образов, происходит преломление сознания при встрече с современными реалиями. Безусловно, сейчас это имеет совершенно иной характер, появилась тенденция к высмеиванию представлений о русских людях, что способствует возникновению юмористического эффекта при обсуждении сложившихся годами стереотипов со стороны людей с другим менталитетом, не имеющих достоверных знаний о русской концептосфере. В данном случае юмористические шоу выступают как средство межкультурной коммуникации, что вызывает многочисленные обсуждения общества с точки зрения амбивалентности данных медиафактов.

Межкультурная коммуникация является основой возникновения стереотипов. Под межкультурной коммуникацией мы понимаем непосредственный или опосредованный обмен информацией между представителями разных лингвокультур [4]. В данном случае объектом межкультурной коммуникации является русский человек как культурно-языковая личность, которая имеет ряд качеств, несвойствен-

ных для менталитета и лингвокультуры других стран. Как отмечает О.А. Леонтович, «различия в психологической самоидентификации русских и американцев и их взаимовосприятии в процессе межкультурной коммуникации – это одна и наиболее трудноуловимых, но, тем не менее, самых глубоких причин непонимания в процессе межкультурного общения» [4, с. 198]. Важно сказать, что данная тенденция к непониманию американцами русских зародилась еще в начале XX в., что оставило большой след в сознании людей Запада и по сегодняшний день [1]. Данный процесс положил начало формированию стереотипов – упрощенных ментальных репрезентаций различных категорий людей, преувеличивающих моменты сходства между ними и игнорирующих различия [4, с. 280].

Зачастую люди других этносов перекладывают стереотипы о русских на национальный менталитет, рассматривают их как его полное отражение, что нередко приводит к конфликту, т. к. субъекты межкультурной коммуникации не всегда готовы воспринимать эту информацию как правдивый факт, особенно когда речь идет о юмористическом способе трансляции данных предрассудков со стороны оппонентов. Юмористический дискурс представляет собой «текст, погруженный в ситуацию смехового общения» [3, с. 252]. Некоторые из институциональных сфер коммуникации «предрасположены» к юмору, в них он вполне допустим и звучит естественно, тогда как использование и наличие юмора в других сферах может вызывать некий протест, отторжение [5, с. 39]. В данном случае мы можем наблюдать амбивалентность медиафакта, о котором говорит Н.А. Пром в своём исследовании: «С одной стороны, он призван давать объективную информацию, с другой – проявляет меньшую заинтересованность в истинной объективности и старается максимально использовать любую возможность подмены объективного субъективным, факта – мнением, оценкой и выводами из него» [7, с. 90]. Решающим остаётся вопрос восприятия данных фактов представителями различных концептосфер.

Согласно О.А. Леонтович, стереотипизация может происходить на коммуникативном уровне и на уровне языка и факторах, способных создавать помехи в межкультурном общении (гендерные, социальные, политические, географические и др.) [4]. Основываясь на этом, мы можем классифицировать наиболее популярные стереотипы о русских.

Для наглядного понимания проявления юмористического эффекта в трансляции стереотипов нами были найдены и проанализированы зарубежные видео. В качестве основных будем рассматривать наиболее популярные в англоязычных странах ток-шоу, шоу формата “Stand Up”, а также видео блогеров в интернет-пространстве.

Так, в ток-шоу “The Ellen Show” в диалоге с Леонардо Ди Каприо демонстрируются стереотипы на коммуникативном уровне, когда на вопрос Эллен: *«Какая самая страшная вещь происходила с тобой в жизни?»* актер рассказывает историю о его полете в Россию, когда у самолета загорелся двигатель. Особое внимание он уделил тому, что буквально все русские вокруг сидели абсолютно спокойные. С улыбкой на лице он имитировал русский акцент и говорил о непоколебимости русского человека [12].

Стереотипы на языковом уровне высмеивала певица Ферги, когда Эллен предложила ей сыграть в игру “Hands Up!”. Перед певицей стояла задача отразить в своей речи определенный акцент так, чтобы ведущая смогла угадать. Когда ей необходимо было отразить русский акцент, первое что она сказала, едва сдерживая смех: *“Natasha! Natasha, I like vodka and you do what I say!”*. В данной ситуации высмеиваются самые типичные стереотипы о русских в виде имени Наташа, тяга к алкоголю, жестокости русских мужчин и грубом звучании, и отсутствии мелодичности в речи. Зачастую именно эти ассоциации являются первыми при мысли о нашем этносе у иностранцев [11].

Особое внимание русскому акценту уделяет стендап комик, Тревор Ноа. В своем монологе он, сравнивая французскую и русскую речь, отмечал, что в нашем акценте нет ничего романтического, и каждая фраза, сказанная русским человеком, становится по-настоящему страшной [9]. О просодии русского языка упоминает и комик Дэн Содер. В своем представлении он также высмеивает акцент, наделяя русского человека такими качествами, как опасность, тяга к преступности, бесстрашие. Артист говорит, что для того, чтобы испугаться, достаточно просто услышать речь русского. Нивелирование волны недовольства достигается комическим эффектом, когда Дэн Содер делится со слушателями, что в реальной жизни он использует русский акцент в качестве защиты [10].

Наряду с наиболее популярным стереотипом о русском акценте, прослеживаемым в юмористических видео, более глубокие по своему значению темы затрагиваются иностранными блогерами. Так, популярный шведский блогер снимал целый ряд юмористических видео о России. В видео “Just Another Day In Russia” он обзорекает различные русские видео и фото и снимает на это реакцию. Блогер затрагивает географические, а также острые социально-политические аспекты нашей жизни. Исходя из этого возникают стереотипы: непоколебимость и бесстрашие русских, сильная тяга к алкоголю, низкий уровень толерантности, неразвитость отечественного автопрома, скудность мышления, хитрость, опасность и постоянная связь с оружием, тесная связь с медведями [8]. Интересно, что зачастую русские, посмотрев подобные видео, выражают гордость за свою культуру в комментариях.

Таким образом, к стереотипам на коммуникативном уровне можно относить акцент (пугающий, настораживающий русский акцент), выбор лексики и клишированные фразы (Наташа, я люблю водку). К стереотипам на уровне языка и факторах, способных создавать помехи в межкультурном общении можно относить гендерные стереотипы (жестокость русских мужчин), социальные стереотипы (непоколебимость, бесстрашие, тяга к алкоголю и преступности, низкий уровень толерантности, скудность мышления, хитрость, опасность), политические стереотипы (низкий уровень развитости страны, процветание коммунизма) и географические стереотипы (тесная связь с медведями, сильный холод).

Рассматривая восприятие обществом стереотипов сквозь призму комического в медиадискурсе, важно сказать, что данное явление можно изучать с разных сторон: русские люди при столкновении с подобным речевым актом способны как реагировать с пониманием и с иронией, находя в этом реальные черты представителей русской концептосферы, так и полностью не принимать такую позицию, считая ее абсурдной. Представители же других этносов (американцы, англичане, немцы и др.) чаще воспринимают коммуникативный сигнал такого рода с иронией, но в то же время закладывают в своём сознании определенные предрассудки, переносят их на каждого русского человека, допуская дедуктивные и индуктивные ошибки мышления, что в дальнейшем приводит к коммуникативному сбою и культурному шоку при встрече с реальностью.

Для более полного и наглядного понимания восприятия иностранцами медиафакта, отражающегося в телевизионных передачах и интернет-пространстве, с целью опровержения или подтверждения нами были рассмотрены видео периода проведения в России чемпионата мира по футболу, когда иностранцы смогли столкнуться с реалиями русской концептосферы.

В видео «Иностранцы о России и русских. Мифы о России» русский блогер ходит по улицам Москвы и спрашивает иностранцев о России. Большинство говорят, что в России не так страшно, как они думали, люди бывают достаточно приветливыми и добрыми. Однако некоторые все-таки отмечают, что русские слишком серьезные, не все могут помочь [2].

В видео схожего плана «Что иностранцы на самом деле думают о России. Прощание с Чемпионатом 2018» зарубежный блогер также спрашивает у иностранцев мнение о России, что они слышали до этого и что они увидели на самом деле. Большинство думали, что будет очень холодно и опасно, много водки, огромная культура и много мест для посещения, неразвитость страны из-за политического режима в прошлом, много старых отечественных автомобилей. В самом же деле, большинство отмечают, что люди в основном открытые и добрые, страна достаточно развита, есть много возможностей, большинство мифов было развеяно [6].

Сопоставив и проанализировав видео юмористического характера с данными видео, мы можем сделать вывод, что стереотипы, перечисленные иностранцами, чаще освещаются с юмором, что может говорить о том, что они воспринимают сложившиеся стереотипы как объективный медиафакт, который можно перекладывать на менталитет и лингвокультуру русских, а русских – как уникальную нацию, однако это не мешает им относиться к русским с юмором. Мы можем отметить, что при столкновении с реальной картиной мира иностранцы испытывают культурный шок. Сложившиеся перцептивные образы окружающей действительности, таким образом, нарушены. Возникает некоторое преломление восприятия окружающего мира в сознании людей сквозь призму массовой культуры.

Литература

1. Брук Т. Стереотипы Голливуда: почему русские всегда плохие? // BBC News. Русская служба. 2014. 10 нояб. [Электронный ресурс] URL: https://www.bbc.com/russian/society/2014/11/141110_vert_cul_why_russians_always_bad_guys (дата обращения: 13.01.2021).
2. Гасанов К. Иностранцы о России и русских. Мифы о России. [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=v4UHGvyzULU> (дата обращения: 12.01.2021).
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
4. Леонтович О.А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию. Волгоград: Перемена, 2003.
5. Морозова А.М. Предпосылки появления юмористической тональности в дискурсах разного типа // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2013. № 4(79). С. 38–40.
6. Никита Макаров. Что иностранцы на самом деле думают о России. Прощание с Чемпионатом 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gllqOSoxIVk> (дата обращения: 09.01.2021).
7. Пром Н.А. Объективность-субъективность: амбивалентность концепта «медиафакт»// Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 10(133). С. 89–95.
8. Just Another Day In Russia. # 79 [REDDIT REVIEW]. 2020. [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=q_46Vm-5reg (дата обращения: 10.01.2021).
9. Noah T. Trevor Noah makes fun of the Russian accent. 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=85VHW86GHG8> (дата обращения: 12.01.2021).
10. Soder D. Stand-Up. 2013. [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=LhAcd405leI> (дата обращения: 26.12.2020).
11. The Ellen Show. Ellen and Fergie Play “Heads Up!”. 2014. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fNJI2A0v8yI> (дата обращения: 26.12.2020).
12. The Ellen Show. Leo’s Bad Luck. 2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fNJI2A0v8yI> (дата обращения: 09.01.2021).