

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал  
Издаётся с 1998 года  
Выходит один раз в два месяца

**№ 4 (59)**

31 августа 2016

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах  
Роспечати  
31043

## ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

**А.А. Петров** – член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

**УЧРЕДИТЕЛЬ:** ООО «РМНКО»

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

**А.В. Петров** – д-р пед. наук, проф., академик ПАНИ, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

## ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

**Н.А. Волкова** – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

## ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

**Н.С. Часовских** – канд. пед. наук, член межд-го союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

## ВЕРСТКА

**Е.В. Иванецкая** (г. Горно-Алтайск)

## ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

**ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА**

**В.А. Петров** (г. Горно-Алтайск)

## ПЕРЕВОДЧИК

**М.А. Останина** – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

## АДРЕС РЕДАКЦИИ И ИЗДАТЕЛЯ

649006, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, № 68, офис 301.

## РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Тел.: +79139900008;

e-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

## ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

[http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=26070](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070)

## ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

- Роскомнадзор РФ, Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.
- International Centre ISSN, Paris – France
- Включен в новый «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» по следующим научным отраслям: Педагогические науки; Психологические науки; Филологические науки

Подписано в печать 19.08.2016  
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 36,75.  
Тираж 500 экз. Зак. №  
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2016

## НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Ю.И. Щербakov**

– председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

**Е.Л. Кудрина**

– доктор педагогических наук, профессор, ректор Кемеровского университета культуры и искусства (г. Кемерово)

**И.Р. Лазаренко**

– доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА (г. Барнаул)

**В.И. Загвязинский**

– доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)

**Д.Ф. Чевалир**

– доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)

**Д.Е. Майкельсон**

– доктор филологических наук, профессор (США)

**И. Сербан**

– доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж)

**У. Грисволд**

– доктор педагогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)

**В. Сартор**

– доктор педагогических наук, профессор университета штата Нью-Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии; стипендиат фонда Fulbright, г. Нью-Мексико (США)

**М.Г. Чухрова**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**О.О. Сеницына**

– доктор медицинских наук, зам. директора НИИ ЭЧИГОС им. А.Н. Сысина РАМН (г. Москва)

**Г.И. Лазарев**

– доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС (г. Владивосток)

**С.В. Кривых**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)

**Т.М. Степанская**

– доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

**А.И. Субетто**

– доктор философских и экономических наук, профессор, Грант-доктора философии, Полного профессора по Оксфордской образовательной сети, Международному институту фундаментального обучения (г. Санкт-Петербург)

**В.В. Собольников**

– доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)

**Ю.С. Аликин**

– доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

**Н.А. Мешков**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

**Петер Шпитцер**

– профессор Медицинского университета Граца, кафедра детской хирургии и кафедра медицины катастроф и профилактики травматизма (Австрия)

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**А.В. Петров**

– председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ (г. Горно-Алтайск)

**Ю.В. Сенько**

– академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

**П.И. Костенко**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)

**С.Д. Каракозов**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

**В.В. Гафаров**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**В.С. Чернявская**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)

**А.М. Руденко**

– доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)

**М. Миланков**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Нови Сад, Сербия)

**С.Б. Нарзулаев**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Томск)

**Н.В. Багрова**

– доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)

**Ю.В. Сорокопуд**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршалоной, П. Валери.

# Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal  
published since 1998.  
Issued once in two months

**№ 4 (59)**

**31 August 2016**

**ISSN 1991-5497**

**Index in catalogues  
of Russian Post:  
31043**

## GENERAL DIRECTOR

**A.A. Petrov**, member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

**FOUNDING PARTY:** RMNKO LLC  
**EDITOR-IN-CHIEF**

**A.V. Petrov**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts, member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

**FIRST DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF**

**N.A. Volkova**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altai)

## TECHNICAL EDITOR

**N.S. Chasovskiykh**, Cand. of Sciences (Pedagogy), member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

## MAKING-UP

**Ye.V. Ivanitskaya** (Gorno-Altai)

**MANAGING EDITOR OF THE  
ELECTRONIC VERSION OF THE  
JOURNAL**

**V.A. Petrov** (Gorno-Altai)

## TRANSLATOR

**M.A. Ostanina**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altai)

## ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER

301 Office, 68 Kommunistichesky Prospekt,  
Gorno-Altai, Altai Republic, Russia, 649006

## EDITORIAL STAFF

Tel.: +79139900008;

E-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

## INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:

[http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=26070](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070)

## THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

- Federal Supervision Agency for Information Technologies and Communications of Russian Federation; Certificate of Mass Media Registration ПИ № ФС 77-49955 dated from May 23, 2012
- International Centre ISSN, Paris – France
- The Journal is listed in the actual "Catalogue of leading reviewed editions by Highest Attestation Commission of RF" in Pedagogical Sciences, Psychological Sciences and Philological Sciences

Passed for printing on 19.08.2016

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 36,75.

Circulation: 500 pieces. Order №

Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2016

## SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

- Yu.I. Shcherbakov** – Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- Ye.L. Kudrina** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rector of Kemerovo University of Culture and Arts (Kemerovo, Russia)
- I.R. Lazarenko** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Rector of Altai State Pedagogical Academy (Barnaul, Russia)
- V.I. Zagvyazinsky** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academician of Russian Educational Academy (Tumen, Russia)
- J. Chevalier** – PhD (Philology), Professor (Maryland, USA)
- J. Mikkelsen** – PhD (Philology), Professor (Kansas, USA)
- I. Serban** – PhD (Psychology, Medicine), Professor, Paris 8 University (Paris, France)
- W. Griswold** – PhD (Pedagogy), Professor, University of Memphis (Tennessee, USA)
- V. Sartor** – PhD (Pedagogy), Professor, University of New Mexico, Fulbright Scholar (New Mexico, USA)
- M.G. Chukhrova** – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
- O.O. Sinitsyna** – Doctor of Sciences (Medicine), Assistant Director of Scientific Research Institute ECHIGOS n. a. A.N. Sysin, Russian Academy of Medicine Sciences (Moscow, Russia)
- G.I. Lazarev** – Doctor of Sciences (Economics), Professor, Rector of Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia)
- S.V. Krivykh** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
- T.M. Stepanovskaya** – Doctor of Arts Studies, Professor (Barnaul, Russia)
- A.I. Subetto** – Doctor of Sciences (Philosophy, Economics), Professor, Grant of PhD, Full Professor in Oxford Educational Net, International Institute of Fundamental Studies (St. Petersburg, Russia)
- Yu.S. Alikin** – Doctor of Sciences (Biology), Professor (Novosibirsk, Russia)
- N.A. Meshkov** – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Moscow, Russia)
- P. Spitzer** – Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Medical University of Graz, Department of Pediatric Surgery, Department of Accident Research and Injury Prevention (Austria)

## SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

- A.V. Petrov** – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Editor-in-Chief, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts (Gorno-Altai, Russia)
- Yu.V. Senko** – member of Russian Educational Academy, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- P.I. Kostyonok** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Chelyabinsk, Russia)
- S. D. Karakozov** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- V.V. Gafarov** – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
- V.S. Chernyavskaya** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Vladivostok, Russia)
- A.M. Rudenko** – Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)
- M. Milankov** – PhD (Medicine), Professor (Novi Sad, Serbia)
- S.B. Nurzulaev** – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Tomsk, Russia)
- N.V. Bagrova** – Doctor of Culturology, Professor (Novosibirsk, Russia)
- Yu.V. Sorokopud** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, (Moscow, Russia)

Authors of the published materials are responsible for authenticity and precision of citations, personal names, and other information, and for following the law about intellectual property.

Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

<b>А</b>		<b>Д</b>		<b>Л</b>		<b>Р</b>	
Абдина Р.П.	50	Давудова А.Р.	147	Лахикова З.Г.	24	Рабаданова А.А.	37
Абдурахманова П.Д.	229	Далгатов М.М.	147	Леденева Е.М.	273	Рагимханова Л.К.	122
Абуталимова А.А.	5	Даудова Д.М.	5	Линькова Ю.И.	30	Раджаблиев Г.П.	45
Агамурадова Р.Ш.	122, 229, 281, 283	Дедловская М.В.	82	Литвиненко М.П.	180	Раджабов И.М.	141
Агаралимова В.К.	5	Джатдоева И.М.	133	<b>М</b>		Раджабова П.Т.	283
Акавова А.И.	119	Джафарова Д.Т.	134	Магдилова Р.А.	202	Рассказов Ф.Д.	11, 192
Акулов М.Б.	104	Дзудцова Е.М.	53	Магин В.А.	93	Рябков Д.В.	62
Алиева Л.М.	24	Диюн М.С.	33	Магомедалиева М.Р.	20	<b>С</b>	
Алипулатова Ф.Ю.	248	Дмитриева В.А.	163	Магомедгаджиева А.М.	24	Саттарова Л.С.	98
Алыпкачева Г.А.	281	Дмитриева О.Н.	16	Магомедов М.Г.	119	Селезнева О.В.	39
Аль-Ханини С.М.	39	Дунаева Н.И.	156	Магомедов О.М.	144	Сенько Ю.В.	71
Аминов Н.А.	184	<b>Е</b>		Магомедханова У.Ш.	147	Сипкина Н.Я.	243
Амирова З.Б.	122	Егоренков Д.В.	74	Маламатов А.Х.	177	Смирнова А.Ю.	214
Амирова П.Р.	48	Елисеева А.П.	159	Мамаева Н.А.	39	Сурова М.Н.	246
Анохин И.А.	65	<b>Ж</b>		Мартазанов А.М.	204	Суроедова Е.А.	180
Арскиева З.А.	169	Жарикова Л.И.	17	Мартазанова Х.М.	204	Суханова Е.В.	100
Арсланбекова Н.Э.	231	Жернова А.Ю.	151	Мельничук М.В.	269	<b>Т</b>	
Артына М.К.	59	Жиркова К.А.	75	Милютин А.А.	238	Тельпов Р.Е.	261
<b>Б</b>		Жукова Л.П.	139	Мирзоева М.М.	130	Толочин И.В.	214
Байкалова Е.Д.	190	<b>З</b>		Михалева О.В.	96	Тюнис Л.Ю.	166
Банина Н.В.	269	Завьялова А.В.	254	Мурзаева Д.М.	281	<b>У</b>	
Безрукова Н.Н.	251	Задворная М.С.	88	Муртузалиева М.А.	139	Уткин А.С.	77
Беловолов В.А.	62	Зияудинова С.М.	20	Мусалаева Н.М.	202	<b>Ф</b>	
Беловолова С.П.	62	Золотухина И.А.	82	Мясникова О.В.	71	Фролова М.И.	43
Бесаева А.Г.	53	<b>И</b>		<b>Н</b>		<b>Х</b>	
Богущая Т.В.	80	Ибрагимов Ж.М.	277	Нагоев Б.Б.	177	Хайбулаев М.Х.	45
Бокова О.А.	124	Игропуло И.Ф.	113	Никитина О.А.	205	Хайрулаева А.З.	37
Болтыков О.В.	85	Идрисова П.Г.	229, 283	Никонов Г.А.	171	Хамитов Н.А.	219
<b>В</b>		Илова Е.В.	195	Нурудинова А.М.	141	Хилько О.В.	182
Вакилов Ш.М.	24	Иманмурзаева А.У.	137	<b>О</b>		<b>Ч</b>	
Васильева Г.М.	278	Иоакимиди Г.А.	197	Опарин Р.В.	33	Чернявская В.С.	184
Веретенникова Л.А.	124	Исаева Г.Г.	20	Осокина В.Н.	35, 58	Чистобаева Н.С.	264
Волкова Н.А.	266	Исмаилов Ш.О.	119	Очур Т.Х.	59, 190	Чухрова М.Г.	154
Волкова С.В.	175	Исмаилова И.А.	91	<b>П</b>		<b>Ш</b>	
Вьюгина Д.М.	114	Исмаилова Э.К.	22	Пайзулаев М.К.	144	Шамарина Е.В.	124
<b>Г</b>		<b>К</b>		Паштов Т.З.	177	Шабазова Х.В.	48
Габибов В.Х.	127	Кадилаева Р.Ш.	5	Пентковская Т.В.	221	Шевцов А.А.	173
Гаджихмедов Т.И.	277	Коломиец Я.Ю.	114	Петрова М.В.	210	Шихшабеков Ш.Ю.	144
Гаджиев Г.М.	130	Константинова А.Ю.	233	Петрова Н.Ф.	186	<b>Щ</b>	
Гаджиев И.А.	7	Корниенко А.В.	159	Петровская В.Г.	151	Щелконогов Е.Е.	74
Гаджиев Т.С.	45	Кошелева Л.Ю.	55	Пирманова Н.И.	241	<b>Ю</b>	
Гаджиева П.Д.	9	Кудряшов А.А.	163	Платонова М.С.	159	Юньша Ду	107
Гаджиева Ф.Г.	7	Кузнецова Е.Н.	182	Плешкова О.И.	256		
Галимова А.М.	11, 192	Кузьмина Е.А.	221	Полянская Л.А.	259		
Гекман Н.А.	68	Куличенко Ю.Н.	30	Попова О.Ю.	30		
Гиниятуллина Э.Х.	13	Куулар Е.М.	236	Пронин С.В.	154		
Гринченко Е.Л.	105						

**Общее между педагогикой, психологией, экономикой,  
социологией и юриспруденцией в том, что в них  
всегда должно поступать взвешенно.  
/Петров Анатолий/**

## **СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ**





# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД – доктор педагогических наук, профессор каф. психологии и педагогики Московского института государственного управления и права (г. Москва)

УДК 378

**Agaragimova V.K.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Faculty of Social Pedagogics and Psychology, Deputy Dean for Science, Dagestan State Pedagogic University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

**Abutalimova A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Faculty of Social Pedagogics and Psychology, Dagestan State Pedagogic University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

**Daudova D.M.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Faculty of Social Pedagogics and Psychology, Dagestan State Pedagogic University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

**Kadilaeva R.Sh.**, senior teacher, Faculty of Social Pedagogics and Psychology, Dagestan State Pedagogic University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

## ABOUT THE PROBLEM OF PSYCHO-PEDAGOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS TO CONDITIONS OF A UNIVERSITY.

The article considers some issue of adaptation through the formation of active life position, value attitude to work, needs to be useful to the society. Special attention is paid to definition of factors for acceleration of socio-psychological, didactic and professional adaptation, its implementation in the educational activities of universities. The authors as a means of optimization of the process of adaptation consider how to raise self-esteem in students with different levels of adaptability. The authors conclude that all the activities of university staff at organization of independent work for first-year students should be an integral link in the general work system to assist students during their period of adaptation to university studies. However, freshmen should be given a task of formation of an individual style during their independent work through the mental activities.

**Key words:** adaptation, creativity, self-activity, individual style, transformation, mentoring, discomfort.

**В.К. Агарагимова**, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики и социальной работы, заместитель декана по науке факультета специального дефектологического образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

**А.А. Абуталимова**, канд. пед. наук, ст. преп. факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

**Д.М. Даудова**, канд. психол. наук, доц. факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

**Р.Ш. Кадилаева**, ст. преп. факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

## К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗА

В статье рассматриваются вопросы адаптации через формирование активной жизненной позиции, ценностного отношения к труду, потребности быть полезными обществу. Особое внимание уделено определению системы факторов, обеспечивающих ускорение социально-психологической, дидактической и профессиональной адаптации, её реализации в учебно-воспитательной деятельности вузов. При этом авторы в качестве одного из средств оптимизации процесса адаптации рассматривают повышение самооценки у студентов с разным уровнем адаптированности. Авторы делают вывод о том, что вся деятельность вузовского коллектива по организации самостоятельной работы первокурсников должна быть составным звеном в общей системе работы по оказанию помощи студентам нового приёма в период адаптации. Вместе с тем, перед первокурсниками должна быть поставлена задача постоянного формирования в ходе самостоятельной работы индивидуального оптимального стиля умственной деятельностью.

**Ключевые слова:** адаптация, творческий подход, самостоятельная деятельность, индивидуальный стиль, самоизменение, наставничество, дискомфорт.

В свете современных требований к развитию высшей школы особенно остро встаёт вопрос о поисках резервов совершенствования подготовки социально активной личности педагога в условиях вуза. Одним из таких резервов является психологически обоснованная постановка работы по социально-психологической и профессиональной адаптации студентов-первокурсников.

Адаптация личности к социальным, а, следовательно, и профессиональным условиям, является сложным, многоаспектным явлением, исследование которого проводится по многим научным направлениям. В переводе с латинского «адаптация» есть приспособление в широком смысле слова, что означает регулировать, устраивать. Всё это требует от индивида осознания специфики новых условий, необходимой активности и творче-

ского подхода к построению своего образа жизни, поведения и деятельности. Поэтому дидактическая адаптация, будучи процессом сознательного саморегулирования, существенно затрагивает как операциональную, так и личностную сферу студента. Эти соображения находят, в частности, подтверждение в том, что профессиональная адаптация, понимаемая как формирование конкретных профессиональных установок и ценностей, рассматривается исследователями в качестве определяющей по отношению к другим аспектам адаптации, включая и дидактический аспект [1; 2; 3; 4; 5].

Теоретической моделью, позволяющей убедиться в необходимости активного участия личности в адаптации к предметной, а значит и познавательной деятельности, может служить понимание связи свойств человека как личности и его же свойств как субъекта деятельности, сформулированное Б.Г. Ананьевым. Он отмечает, что «совпадение личности и субъекта относительно даже при максимальном сближении их свойств, так как субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, а личность – совокупностью общественных отношений...» [6, с. 141]. Из этого следует, что без активного самоизменения личности успех адаптации и предметной деятельности обеспечен быть не может.

Дадим характеристику специфическим видам адаптации, признавая условность разведения этих понятий. К данным видам можно отнести социально-психологическую, познавательную (дидактическую), профессиональную адаптацию.

К *социально-психологической адаптации* мы относим процесс воспитания у будущего специалиста коммуникативных качеств, обеспечивающих оптимальные межличностные отношения в студенческой среде, формирование активной жизненной позиции и др. *Познавательная адаптация* есть процесс приспособления студентов к вузовской системе обучения, вхождения студента в познавательную деятельность, преодоление психологических дидактических барьеров на этом пути. *Профессиональная адаптация* понимается как процесс целеобразования, формирования ценностного отношения к профессии, воспитание и самовоспитание у будущих специалистов профессионально значимых мотивов деятельности.

На первом этапе исследования проводилось изучение общих проблем всех трёх видов адаптации студентов через совершенствование социального взаимодействия в системе «преподаватель-студент». Целью этого исследования явилось оказание со стороны профессорско-преподавательского состава психологически обоснованной помощи студентам нового приёма на основе знаний их трудностей, запросов, внутреннего мира. Оказание помощи первокурсникам осуществляли и студенческие общественные организации, профсоюзная организация вуза. Проблема исследования состояла в поиске психологических оснований для построения системы комплексного воспитательного воздействия преподавателей и студентов старших курсов на студентов нового приёма в период адаптации последних к условиям высшей школы. Задача сводилась к ослаблению психоэмоционального напряжения, состояния дискомфорта и конфликта со средой, переживаемых в этот период большинством первокурсников. Исследование проводилось в условиях Дагестанского государственного педагогического университета. Мы исходили из предположения, что улучшение процесса адаптации средствами социального взаимодействия призвано обеспечить ускорение творческого вхождения первокурсников в жизнь вузовского коллектива, обеспечить формирование активной жизненной позиции, а в конечном итоге успешность профессиональной подготовки. В ходе исследования применялась необходимая система методов: социально-психологический эксперимент, включенное наблюдение, анкетирование, интервьюирование, анализ продуктов деятельности. Определение оптимальности процесса адаптации первокурсников проводилось по критериям, характеризующим социальные потребности, ценностные ориентации, а также общую успешность студенческих учебных групп.

На начальном этапе были изучены показатели процесса адаптации первокурсников по итогам зимней сессии. В итоге отмечалась общая закономерность: первокурсники по итогам зимней сессии занимают по всем показателям последнее место. Выявленные трудности мы объединили в четыре группы: недостаточная подготовленность первокурсников к саморегулированию поведения и деятельности в новых условиях; утрата сложившихся в школьные годы форм наставничества со стороны классных руководителей, родителей; уход из школьного коллектива, обладавшего, как правило, благоприятным для

старшего школьника психологическим климатом; недостаточный уровень психологической подготовленности первокурсника к освоению избранной профессии. В соответствии с этим в ходе исследования выявилась потребность первокурсников в помощи, которую они хотели бы получить, ориентируясь на социальное взаимодействие в системе «преподаватель – студент».

По результатам проведённого исследования были сформулированы следующие выводы: основной закономерностью ускорения процесса адаптации первокурсников является соответствие учебно-воспитательного воздействия вузовского коллектива внутренним потребностям личности студента; важнейшим общим условием преодоления социально-психологического феномена дезадаптации в среде первокурсников посредством совершенствования системы преподаватель – студент является создание такой системы внешних воздействий вузовского коллектива на каждого студента-первокурсника, которая обеспечивает его самостоятельность и творческую активность во всех видах учебно-воспитательной работы и социальной деятельности; к числу частных условий относится оказание помощи первокурсникам со стороны научно-педагогических работников, студентов старших курсов, обеспечение учета индивидуальных особенностей студентов.

На втором этапе исследования проблемы адаптации проводилось изучение психологических аспектов. Включение в контекст анализа познавательной адаптации предметной деятельности неизбежно заставляет ставить вопрос не только о тормозящем адаптацию влиянии психологических барьеров, но и о поддерживающем её влиянии, обусловленном предметом познания, и более широко о состоянии активности и адаптивности в психике человека. Это соотношение представлено в динамической парадигме анализа деятельности, предложенной А.Г. Асмоловым и В.А. Петровским. Установки исходного уровня деятельности, пишут авторы, и связанные с ними адаптивные интересы субъекта, пытаются удержать деятельность в наперед заданных границах, а надситуативная активность рождается и обнаруживается в борьбе с этими установками [7]. Определение функции целеобразования и установок в движении деятельности решается задача соотношения творческой активности и адаптивности субъекта в рамках этой деятельности. Поэтому центральным событием познавательной адаптации студента к педагогической профессии является понимание им предмета познания, поскольку только понимание открывает путь к овладению наукой. Проверка было проведена на материале изучения студентами психологической науки. Выбор её был продиктован следующими соображениями: психология в педагогическом вузе является профилирующей дисциплиной; она обладает развитой теорией, предъявляющей к познавательной деятельности студента высокие требования, что позволяет рассматривать познавательную адаптацию как адаптацию студента к условиям вузовского обучения; поскольку адаптация относится к числу проблем, изучаемых психологией, усвоение этой науки способствует преодолению трудностей адаптации. Методами, облегчающими и сокращающими процесс адаптации к познавательной деятельности, явилось специальное обучение студентов на занятиях психологического мышления, использование специальных адаптированных психологических словарей в процессе прохождения учебного курса «Введение в педагогическую деятельность». В качестве одной из узловых тем была введена тема «Индивидуальный стиль умственной деятельности студента». Такое решение проблемы позволило объединить всю работу студентов над отдельными интеллектуальными приемами вокруг одной значимой цели, посредством этой цели довести до сознания студентов смысл всей работы по формированию индивидуального стиля умственной деятельности как сложившуюся под влиянием жизненных целей и обстоятельств систему принципов, норм, методов организации самостоятельной работы, построенная на основе личного опыта, учета индивидуальных особенностей и качеств личности, система, способствующая профессиональной адаптации студента, становление его как специалиста высшей квалификации [8].

Студенты-первокурсники в самом определении индивидуального стиля умственной деятельности увидели организующие начало, жизненность и профессиональную необходимость такой организации самостоятельной работы. Их увлекает перспектива работы – выработать у себя индивидуальный стиль умственной деятельности. Увлекает сам факт учета и предшествовавшего опыта, и индивидуальных особенностей собственной личности, и функциональных возможностей своего организма, и нацеленность на поиск оптимального варианта организации умственно-

го труда. Проведённая работа показала, что вся деятельность вузовского коллектива по организации самостоятельной работы первокурсников должна быть составным звеном в общей системе работы по оказанию помощи студентам нового приема в период адаптации. Вместе с тем, перед первокурсниками должна быть поставлена задача постоянного формирования в ходе самостоятельной работы индивидуального оптимального стиля умственной деятельности.

Таким образом, психологический аспект решения проблемы адаптации студентов заключается не только в выявлении и изучении трудностей и психологических барьеров адаптационного периода. Первостепенное значение имеет определение системы факторов, обеспечивающих ускорение социально-психологической, дидактической и профессиональной адаптации и её реализации в учебно-воспитательной деятельности вузов.

#### Библиографический список

1. Агаджаян Н.А. Студенчество как самостоятельная социальная группа населения. *Здоровье населения*. Москва, 1997: 7 – 23
2. Агарагимова В.К. Формирование коммуникативной культуры студентов в системе профессионального образования. *Известия Южного федерального университета*. 2009; 3: 101 – 107.
3. Агарагимова В.К. К проблеме антропокультурной компетентности социального работника. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 5 – 6.
4. Агарагимова В.К. Социально-педагогическая проблема воспитания дагестанской молодежи. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки 2015; 2 (25): 20 – 25.
5. Агарагимова В.К., Валиева П.О., Ибрагимова Р.Ю. Психолого-педагогические проблемы развивающей подготовки специалистов в педагогическом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 6 – 8.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. *Избранные психологические труды*. Москва, 1980; Т.1.
7. Асмолов А.Г., Петровский В.А. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности. *Вопросы психологии*. 1988; 1.
8. Гасанова С.Г., Кабардиева Ф.А., Агарагимова В.К. Самообразование как средство повышения профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе профессионального обучения. *Вестник Академии права и управления*. 2015; 41: 164 – 167.

#### References

1. Agadzhayan N.A. Studenchestvo kak samostoyatel'naya social'naya gruppa naseleniya. *Zdorov'e naseleniya*. Moskva, 1997: 7 – 23
2. Agaragimova V.K. Formirovanie kommunikativnoy kul'tury studentov v sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. 2009; 3: 101 – 107.
3. Agaragimova V.K. K probleme antropokul'turnoy kompetentnosti social'nogo rabotnika. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 5 – 6.
4. Agaragimova V.K. Social'no-pedagogicheskaya problema vospitaniya dagestanskoy molodezhi. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Psihologo-pedagogicheskie nauki 2015; 2 (25): 20 – 25.
5. Agaragimova V.K., Valieva P.O., Ibragimova R.Yu. Psihologo-pedagogicheskie problemy razvivayuschej podgotovki specialistov v pedagogicheskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 6 – 8.
6. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. Moskva, 1980; T.1.
7. Asmolov A.G., Petrovskiy V.A. O dinamicheskom podhode k psikhologicheskomu analizu deyatel'nosti. *Voprosy psikhologii*. 1988; 1.
8. Gasanova S.G., Kabardieva F.A., Agaragimova V.K. Samoobrazovanie kak sredstvo povysheniya professional'noy kompetentnosti buduschih pedagogov v processe professional'nogo obucheniya. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; 41: 164 – 167.

Статья поступила в редакцию 14.06.16

УДК 378.2

**Gadzhiev I.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aripov50@mail.ru

**Gadzhieva F.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aripov50@mail.ru

**THE PROBLEM OF DIAGNOSTICS OF VARIOUS DISORDERS OF SPEECH IN CHILDREN.** The article is dedicated to a topic of identifying different disorders of speech in children of preschool age before entering secondary school. For a correct evaluation of the entire function of speech only is not enough data initial examination of the motor sphere of the child and his pronunciation, but requires a dynamic study and observation of the child. In order to properly make a diagnostic decision, it is necessary in each case to be able to see and separate symptoms, providing immediate and remote effects. Unfortunately, the diagnosis of speech disorders is often held at an improper level. The authors come to the conclusion that the solution to the problem should be an entire system of organization of postgraduate training of specialists in the field of speech therapy in institutions with appropriate clinical database, where the specialists in different fields receive timely information from a variety of knowledge, allowing them to work at a higher professional level.

**Key words:** genesis, dysarthria, rinolalia, alalia, aphasia, dysphonia, dyslalia, stuttering and delayed speech development.

**И.А. Гаджиев**, канд. пед. наук, проф. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, Почётный работник высшего обр. РФ, г. Махачкала, E-mail: aripov50@mail.ru

**Ф.Г. Гаджиева**, канд. пед. наук, доц. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, Почётный работник общего обр. РФ, E-mail: aripov50@mail.ru

## ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ РАССТРОЙСТВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ

Статья посвящена актуальной теме – выявлению различных расстройств речи у детей дошкольного возраста перед поступлением в общеобразовательную школу. Для правильной оценки всей функции речи недостаточно данных только первичного обследования моторной сферы ребёнка и его произношения, но требуется динамическое изучение и наблюдение за ребёнком. Для того чтобы правильно принять диагностическое решение, необходимо в каждом случае суметь увидеть и отделить симптомы от симптомов, представляющих собой прямые и отстранённые от них последствия. К сожалению, диагностирование расстройств речи чаще всего всё ещё проводится не на должном уровне. Авторы приходят к выводу, что решением проблемы должна стать система организации последипломного обучения специалистов в области логопедии в учреждениях, имеющих необходимую клиническую базу, где специалисты разного профиля получают своевременные сведения из различных знаний, позволяющие им работать на более высоком профессиональном уровне.

**Ключевые слова:** генезис, дизартрия, ринолалия, алалия, афазия, дисфония, дислалия, заикание и задержка речевого развития.

В статье представлены статистические данные, обратившихся с 2009 по 2015 год в логопедический кабинет ДГПУ из различных дошкольных и школьных учреждений и регионов с различными расстройствами речи.

Как известно, при различных расстройствах речи, школьное обучение становится затруднительным по всем предметам. Естественно, дети из дошкольных учреждений должны поступать в школу вполне подготовленными к обучению. С 1971 года проводится систематический осмотр детей дошкольных учреждений. Нас интересовал вопрос преемственности, результативности в устранение речевых расстройств в процессе учёбы.

Ежегодно из детских дошкольных учреждений на учёбу в первый класс поступают дети с расстройствами речи: 1972 г. – 30,7%; 1973 г. – 35,7%; 1974 г. – 32%; 1975 г. – 28,8%; 1976 г. – 29,1%; 1977 г. – 29,2%; 1978 г. – 28,7%; 1979 г. – 30,1%; 1980 г. – 31%; 2006 – 30,2%. Эффективности в устранении недостатков речи у детей дошкольных учреждений не наблюдалась даже в таких детских садах, где в наличии были логопедические единицы. По этой причине в 1986 году логопедические единицы в дошкольных детских учреждениях упразднены. Для сравнительной характеристики приводим данные расстройств речи у детей дошкольных учреждений за 1986 – 94 гг.: в наличии логопедические кабинеты в детсадах – №30, 31, 34, 37, 43, 44, 45, 49, 52, 54. Осмотрено 6339 детей, выявлено 2013 (31,6%) с расстройством речи. Детские сады, в которых отсутствуют логопедические кабинеты: №1, 5, 8, 10, 12, 21, 24, 28, 38, 58. Осмотрено 4870 детей, выявлено с расстройством речи – 1529 (31,3%). По этой причине подлежали сокращению логопедические кабинеты. Помимо статистического описания речевых нарушений возникла задача – раскрыть продуктом каких изменений они являются. Для правильной оценки генезиса того или иного, отклонения нами различались происхождения изменений развития и сами изменения, их последовательное образование, причинно-следственных зависимостей между ними (неустроенность родителей, плохие материальные условия, посттравматические стрессы и т. п.). В практике логопедической работы встречаются недостатки произношения, которые по своему внешнему проявлению напо-

минают дисплатию, но имеют длительную сложную динамику устранения. Природа данного явления остается ещё не вполне раскрытой. Исследователи для его изучения предлагают различные термины: артикуляционная дисплатия (М. Марей 1957); центральная органическая дисплатия (М. Зеeman, 1961; Л.В. Мелехова, 1967); сложное косноязычие (О.В. Правдина, 1960).

Для правильной оценки всей функции речи недостаточно данных только первичного обследования моторной сферы ребёнка и его произношения, но требуется динамическое изучение и наблюдение за ребёнком. Для того чтобы правильно принять диагностическое решение, необходимо в каждом случае суметь увидеть и отделить симптомы от симптомов, предоставляющих собой прямые и отстранённые от них последствия. Чёткое членораздельное произношение на уровне грамматической абстракции требует такой умственной деятельности, которая свидетельствует о высоком умственном развитии школьника. Вышеописанные различные речевые нарушения ещё более усугубляются в условиях социальной неуспеваемости, педагогической запущенности, ограниченного речевого окружения, при посттравматических расстройствах, при отсутствии своевременной грамотной коррекционно-педагогической работы, при слабом выпуске специалистов, если повышением квалификации педагогических кадров (логопедов) занимаются далекие от науки люди, а также бесконтрольность в детских и школьных учреждениях. Из-за отсутствия своевременной логопедической помощи дети пополняют ряды неуспевающих. При таком положении появились попытки сокращать логопедические единицы в дошкольных и школьных учреждениях. Ответственным работникам надо знать поле деятельности, вникнуть в работу специалистов и установить контроль над деятельностью и конечными результатами. В республике большая патология речи у детей и взрослых. Приводим данные нарушений речи и обращаемость за логопедической помощью в логопедический кабинет кафедры КПП ДГПУ.

Представим учёт обратившихся в логопедический кабинет кафедры коррекционной педагогики и спецпсихологии ДГПУ для сравнения за период 2009 и 2015гг. (таблицы 1 – 3).

Таблица 1

Данные нарушений речи и обращаемость за логопедической помощью в логопедический кабинет кафедры КПП ДГПУ за 2009 год

№	Откуда было направление Классификация нарушений	ДОУ	Школьные	ВУЗ	Поликлиника	Город и село РД	Города РФ	Зарубежные	Итог
1.	Дисплатия	7	5	2	5	2			21
2.	Риноплатия	5	2	1	2	1			11
3.	Заикание	3	10	2	6	4	Астрахань – 2.	Сирия – 1, Африка – 1.	29
4.	ЗРР	4	2		5	5			16
5.	Нарушение голоса	1	4		4	2			11
6.	Дизартрия	10	4		4	3			21
7.	Аплатия	1			2	1			4
8.	Афазия				2	1			3
	Итого	31	27	5	30	19	2	2	116

Таблица 2

Данные нарушений речи и обращаемость за логопедической помощью в логопедический кабинет кафедры КПП ДГПУ за 2015 год

№	Откуда было направление Классификация нарушений	ДОУ	Школьные	ВУЗ	Поликлиника	Город и село РД	Города РФ	Зарубежные	Итог
1.	Дисплатия	13	9	2	4	4	Ханты-Мансийск – 2	-	44
2.	Риноплатия	-	1	1	4	-	-		6
3.	Заикание	4	7	2	7	8	Нальчик – 1		29
4.	ЗРР	6	-	-	16	5	Осетия – 1	-	28
5.	Дисфазия	2	-	-	2	-	Москва – 2		6
6.	Дизартрия	3	1	-	8	2	-		14
7.	Аплатия	-			2	-			2
8.	Афазия				1				1
	Итого	28	18	5	44	19	6	-	120



Таблица 3

Оказание помощи детям РД и обратившихся из других регионов (в %)

№	Учреждения	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
1.	ДОУ	26,7%	20%	32,2%	30,6%	33,3%	21,5%	21,5%
2.	Школы	23,2%	16,2%	16,4%	16,6%	15,2%	10%	13,8%
3.	ВУЗы	4,3 %	10,2%	10%	5,9%	6,9%	18%	13,8%
4.	Поликлиника	25,8%	26,5%	26,5%	30%	30,5%	33,8%	41,5%
5.	Город и село РД	16,3%	21,3%	7%	13,4%	9,7%	13%	14,6%
6.	Города РФ	1,7%	4,2%	5,4%	2,2%	2,7%	2,8%	4,6%
7.	Зарубежные	1,7%	-	1,5%	2,2%	-	-	-

Таким образом, как видно из таблиц, число обратившихся остаётся стабильно высоким. Однако, как показывает практика, далеко не все обратившиеся получают квалифицированную помощь. Это связано с тем, что не все работники логопедических кабинетов обладают высокой квалификацией.

Стихийное проведение разного рода курсов, семинаров, а так же «Институтов», дающих лишь фрагментарные знания в области патологии речи, только усложняют создавшееся положение. Подобный способ решения проблем подготовки кадров заключает в себе реальную опасность, так как зачастую ведет к дискредитации профессии. Решением проблемы должна стать система организации последипломного обучения в учреждениях, имеющих необходимую клиническую базу,

где специалисты разного профиля получают своевременные сведения из различных знаний, позволяющие им работать на более высоком профессиональном уровне. К сожалению, диагностирование чаще всего всё ещё проводится не на должном уровне. При безграмотном диагнозе нельзя достичь хороших результатов.

Исходя из вышеизложенного, мы пришли к заключению о создании координирующей организации высоко квалифицированными специалистами со своей комиссией, что способна дать объяснительные заключения о профессиональной пригодности, которая в состоянии помочь в повышении квалификации работников, о создании курсов повышения квалификации при ДГПУ, но вопрос остаётся открытым.

## Библиографический список

1. Гаджиев И.А., Гаджиева Ф.Г. Логопедическая работа с заикающимися в условиях двуязычия. *Материалы Юбилейной научной сессии профессорско-преподавательского состава, аспирантов и студентов ДГПУ, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне 2015*. Махачкала, 2015: 132 – 134.
2. Гаджиев И.А. Взаимообусловленность задержки психического и речевого развития. *Материалы Юбилейной научной сессии профессорско-преподавательского состава, аспирантов и студентов ДГПУ, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне 2015*. Махачкала, 2015: 128 – 132.

## References

1. Gadzhiev I.A., Gadzhieva F.G. Logopedicheskaya rabota s zaikayuschimisya v usloviyah dvuyazychiya. *Materialy Yubilejnoj nauchnoj sessii professorsko-prepodavatel'skogo sostava, aspirantov i studentov DGPU, posvyaschennoj 70-letiyu Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne 2015*. Mahachkala, 2015: 132 – 134.
2. Gadzhiev I.A. Vzaimoobuslovennost' zaderzhki psicheskogo i rechevogo razvitiya. *Materialy Yubilejnoj nauchnoj sessii professorsko-prepodavatel'skogo sostava, aspirantov i studentov DGPU, posvyaschennoj 70-letiyu Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne 2015*. Mahachkala, 2015: 128 – 132.

Статья поступила в редакцию 14.06.16

УДК 378

**Gadzhieva P.D.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: krik020304@mail.ru

**DIDACTIC POSSIBILITIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF SKILLS OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS.** In this article, based on an analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, the relevance of the problem and the fictitious organization of independent work of students as the main activity of students in the conditions of realization of the ideas the federal state educational standards of new generation is stated. The article also discusses didactic possibilities of modern information-communication technologies in shaping skills of independent research activities of students. The author concludes that the Internet resources in organization of independent work of students possess a range of features and offers its users a variety of information. A basic set of services may include: e-mail, teleconference, videoconference, publishing their own information, creating their own home page and place it on a web server, accessing to reference directories, search engines, free access to the electronic library, etc. All of these resources can be actively used by students when performing tasks for independent work.

**Key words:** independent work, information-communication technologies, research, educational environment of high school.

**П.Д. Гаджиева**, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: krik020304@mail.ru

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В данной статье на основе анализа психолого-педагогической, методической литературы обосновывается актуальность проблемы эффективности организации самостоятельной работы студентов, как основного вида деятельности обучающихся, в условиях реализации идей Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. Автор делает вывод о том, что интернет ресурсы в организации самостоятельной работы студентов обладают целым спектром возможностей и предлагает своим пользователям многообразие информации. Его базовый набор услуг может включать в себя:

электронную почту; телеконференции; видеоконференции; возможность публикации собственной информации и т. д. Все эти ресурсы могут быть активно использованы студентами при выполнении заданий для самостоятельной работы.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, информационно-коммуникационные технологии, исследовательская деятельность, образовательная среда вуза.

В настоящее время в России идёт становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям, и способствовать гармоничному вхождению ребенка в информационное общество. Информационно-коммуникационные технологии призваны стать неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность.

Новые информационные технологии обладают уникальными возможностями, реализация которых создаёт предпосылки для небывалой в истории педагогики интенсификации образовательного процесса, а также создания методик, ориентированных на развитие личности обучаемого, в частности в условиях выполнения самостоятельной исследовательской работы. В числе наиболее приоритетных следует выделить такие возможности, как: мгновенная обратная связь между пользователем и средствами новых информационных технологий; компьютерная визуализация учебной информации об объектах или закономерностях процессов, явлений, как реально протекающих, так и «виртуальных»; архивное хранение достаточно больших объёмов информации с возможностью её передачи, а также легкого доступа и обращения пользователя к центральному банку данных; автоматизация процессов вычислительной информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента; автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля результатов усвоения; доступность информационных ресурсов [1].

Для достижения высокого уровня профессиональной подготовки бакалавров необходимо изменить подходы к организации самостоятельной работы.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, практический опыт работы со студентами показывают, что самообразовательная деятельность студентов это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Роль самостоятельной работы студентов в развитии личности чрезвычайно велика. Самообразовательная работа студентов является средством воспитания сознательного отношения самих студентов к овладению теоретическими и практическими знаниями, привития привычки к напряженному интеллектуальному труду, которые выступают главными задачами образования [2]. При переходе от поточного к эксклюзивному обучению речь идет не о простом увеличении числа часов на самостоятельную работу.

Самостоятельная работа студентов является подлинно их творческой исследовательской деятельностью, поскольку студент сам ставит себе цель, для достижения которой выбирает себе задание и вид работы, а также средство обучения.

Использование информационно-коммуникационных технологий студентами в самостоятельной учебной деятельности должно способствовать формированию информационной культуры, что понимается как совокупность знаний, умений и навыков работы с информационной техникой; наличие творческой работы в сфере информационной деятельности при поиске, передаче и получении информации; умение разработать на базе полученных знаний новые подходы, необходимые для оптимального использования информационных ресурсов [3].

Становление и развитие информационной культуры личности учителя-правоведа в проектируемой информационно-образовательной среде может быть обеспечено путём увеличения степени свободы и активности реализации профессиональных качеств, среди которых представлены следующие компоненты информационной культуры: технологический, который включает способы и приёмы педагогической деятельности на базе средств информационно-коммуникационных технологий при решении педагогических задач; личностно-творческий, обеспе-

чивающий способность личности педагога реализовать механизмы присвоения выработанных педагогических ценностей, преобразовывать и интерпретировать их в научно-педагогической деятельности; аксиологический, предполагающий овладение технологиями, определяющими сформированность всей совокупности педагогических ценностей, знаний и умений, составляющих гуманистическую основу педагогической деятельности; инновационный, включающий в педагогическую деятельность средства информационно-коммуникационных технологий, а также умение создавать определённую информационно-образовательную среду обучения.

Анализ практического опыта работы со студентами позволяет делать вывод о том, что собственные порталы и сайты вуза, где имеются отдельные web-страницы факультетов, кафедр и других подразделений учебного заведения, являются мощными средствами формирования информационно-коммуникативных компетенций для преподавателей и студентов, а также для всех сотрудников вуза. В этой информационной среде студент может самостоятельно ознакомиться с учебной программой курса, учебно-тематическим планом лекционных и практических занятий, заданиями для самостоятельной работы, виртуальными лабораторными занятиями, пакетом тестовых вопросов, требованиями и методическими указаниями по их выполнению, подготовкой к экзамену и зачету и т. п. Из этого сайта студенты могут получать информацию по проблемам исследования, над которой они самостоятельно работают в данный момент в рамках какого-либо проекта. Это может быть совместная работа студентов разных курсов. В качестве примера можно привести научно-исследовательскую работу студентов проблемной группы «Трудный подросток»; научного кружка «Права человека»; членов студенческого научного общества факультета Права ДГПУ. Исследовательскую работу студенты представляют в виде проектов – презентаций, после защиты проектные работы выставляются на сайте вуза.

Выявлению дидактических возможностей информационно-коммуникационных технологий в организации самостоятельной работы студентов предшествовало анкетирование. В качестве респондентов были опрошены студенты разных курсов факультета права ДГПУ. Всего было опрошено 120 человек. В результате проведённого исследования пришли к выводу, что 90% респондентов из числа опрошенных не испытывают затруднений при работе с современными компьютерными технологиями. На вопрос: «Что для вас является самым сложным при работе на компьютере?» ответили: находить информацию в интернете (15%); обрабатывать графические изображения (20%); создание графиков в электронных таблицах (50%); готовить мультимедийные презентации (15%). При подготовке реферата, доклада, курсовой работы по заданной проблеме 25% опрошенных основываются на специальной литературе и периодических изданиях; 60% пользуются интернет-ресурсами и 15% предпочитают не утруждать себя и скачать либо купить готовый материал. Основная масса опрошенных считают ИКТ средством активизации самостоятельной работы студентов и ключевым источником получения информации. В ходе беседы выяснилось, что студенты, проходившие педагогическую практику в различных школах, активно использовали ИКТ при организации учебного процесса. Одной из главных задач для практикантов было заинтересовать учащихся. С этой целью многие респонденты готовили красочные презентации к уроку, разрабатывали различные дидактические игры, составляли кроссворды.

На основании вышеизложенного, следует отметить, что интернет ресурсы в организации самостоятельной работы студентов обладают целым спектром возможностей и предлагает своим пользователям многообразие информации. Его базовый набор услуг может включать в себя: электронную почту; телеконференции; видеоконференции; возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички и размещение её на web-сервере; доступ к информационным ресурсам, справочным каталогам, поисковым системам, свободный доступ к электронной библиотеке и т. д. Все эти ресурсы могут быть активно использованы студентами при выполнении заданий для самостоятельной работы.

## Библиографический список

1. Абасов З.И. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов. *Высшее образование в России*. 2012; 10: 81 – 84.
2. Захарова И.Г. *Информационные технологии в образовании*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., стер. Москва, 2007.
3. Грудинина О.Н. Организация самостоятельной работы в образовательных учреждениях. *Качество высшего профессионального образования: достижения, проблемы, перспективы*: Материалы международной научной конференции. Улан-Удэ, 2011.

## References

1. Abasov Z.I. Proektirovanie i organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2012; 10: 81 – 84.
2. Zaharova I.G. *Informacionnye tehnologii v obrazovanii*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. 2-e izd., ster. Moskva, 2007.
3. Grudinina O.N. Organizaciya samostoyatel'noj raboty v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. *Kachestvo vysshego professional'nogo obrazovaniya: dostizheniya, problemy, perspektivy*: Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ulan-Ud'e, 2011.

Статья поступила в редакцию 30.06.16

УДК 371.124:811:371.13/.16

**Galimova A.M.**, MA (Management), postgraduate, English teacher, Surgut State University (Surgut, Russia),

E-mail: almanzorochka.galimova@gmail.com

**Rasskazov F.D.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Surgut State University (Surgut, Russia),

E-mail: lesi\_rasskazov@mail.ru

**METHODICAL READINESS AS AN IMPORTANT COMPETENCE OF A LINGUIST TEACHER.** The article is dedicated to a modern educational paradigm focused on the formation of creative, resourceful, independent, competitive, professional mobile identity. The problem of formation of a personality of a linguist teacher has been studied in a number of research works. Thus, the basics of the professional activity of a linguist teacher is emphasized by such researchers as A. Denisov, L. A. Yastrebova, A. Belyaev, M. Pentilyuk, A. Semenog, V. Sidorenko. The concept of "methodological competence" is fundamental to characterizing the professional work at the postgraduate stage in continuous pedagogical education.

**Key words:** educational paradigm, methodological competence, professional activity of a linguist teacher.

**А.М. Галимова**, учитель английского языка, магистр управления, аспирант, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: almanzorochka.galimova@gmail.com

**Ф.Д. Рассказов**, д-р пед. наук, проф., Сургутский государственный университет, г. Сургут,

E-mail: lesi\_rasskazov@mail.ru

## МЕТОДИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК ВАЖНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГА-ЛИНГВИСТА

Статья посвящена проблемам современной образовательной парадигмы, которая ориентирована на формирование творческой, инициативной, самостоятельной, конкурентоспособной, профессионально мобильной личности. Проблеме формирования личности педагога-лингвиста посвящено немало исследований. Так, на сущности профессиональной деятельности педагога-лингвиста акцентируют внимание А. Денисова, Л. Ястребова, А. Беляев, М. Пентилук, А. Семенов, В. Сидоренко и др. Понятие «методическая компетентность» является основополагающим, характеризующим профессиональную деятельность педагога-словесника на постдипломном этапе непрерывного педагогического образования.

**Ключевые слова:** образовательная парадигма, методическая компетентность, профессиональная деятельность педагога-словесника.

Современная образовательная парадигма ориентирована на формирование творческой, инициативной, самостоятельной, конкурентоспособной, профессионально мобильной личности. Учитывая это, новым ориентиром в образовании является компетентно-ориентированный подход к формированию содержания образования, преимуществ которого заключаются в том, что он не ограничивается информационно-ориентированным компонентом, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (то есть принадлежащих ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций [1, с. 148]. Итак, если изменяются требования к личности ученика (студента), соответственно и меняются приоритеты в подготовке педагога, в частности лингвиста.

Проблеме формирования личности педагога-лингвиста посвящено немало исследований. Так, на сущности профессиональной деятельности педагога-лингвиста акцентируют внимание А. Денисова, Л. Ястребова, А. Беляев, М. Пентилук, А. Семенов, В. Сидоренко.

Проблеме формирования профессиональных компетенций и ее компонентов посвящены исследования Н. Голуб, С. Карамана, К. Климовой, Л. Мацко, Н. Остапенко, К. Плиско, Т. Симоненко и др. Однако малоисследованной остаётся проблема проверки сформированности отдельных компетенций, в частности, методической.

У учёных нет единого понимания в определении понятия «методическая компетентность».

Так, А. Денисова в исследовании «Уровневый мониторинг в процессе обучения иностранному языку студентов-лингвистов (на материале английского языка)» [2, с. 128] отталкивается от методических факторов, которые определяют особенности обучения студентов-лингвистов в условиях педагогического вуза. К ним исследовательница причисляет: компетентностную парадигму лингвистического образования; социальный заказ, который предполагает соответствие уровня владения иностранным языком в условиях постоянного развития и изменения его лексического состава; мотивация студентов в изучении иностранных языков и методики из преподавания [2, с. 122].

Именно эти факторы определяют понимание методической готовности педагога-лингвиста.

Наиболее интересной классификацией компетенций, по мнению Л. Ястребовой, является классификация, которую предложила В. Ростовцева, на основе которой с учётом предлагаемых Ю. Ткачевой критериев отбора элементов, исследовательница разработала структуру профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков.

В эту структуру включены следующие компетенции:

- «социально-коммуникативная, информационная, самообразовательная, ценностно-смысловая и социокультурная компетенции» [3, с. 127] (эти компетенции являются ключевыми, которые входят в набор профессиональных компетенций);
- «педагогическая, психологическая, управленческая, исследовательская компетенции» (их определяют как базовые компетенции учителя);



- «филологическая, иноязычная коммуникативная, межкультурная профессионально-коммуникативная и лингводидактическая компетенции» (они являются специальными компетенциями учителя).

А. Хуторской, анализируя компетенции, систематизирует их в виде своеобразной иерархии, которую он изобразил в виде дерева (см. рис. 1):

И. Зимняя [4, с. 135] выделяет в структуре компетентности,



Рис. 1. Компоненты иноязычной коммуникативной компетенции второго иностранного языка

наряду с компетенциями, мотивационный и эмоционально-волевой аспекты. С точки зрения социальной психологии (Л. Петровская, Л. Митина), компетентность (в частности, коммуникативная) трактуется как свойство личности. Компетентность педагога как свойство личности рассматривают А. Маркова, Н. Кузьмина, И. Зимняя.

Иными словами, филологическая компетенция включает следующие компоненты: лингвистический; общегуманитарный; эстетический; стратегический; информационный; личностный; самообразовательный; культуру чтения и культуру эстетического восприятия действительности [5, с. 123].

Исследовательница убедительно доказывает, что нормативно-правовые документы современного образования по обучению иностранному языку отражают специфику профессиональной деятельности педагога-лингвиста по следующим показателям: организация основательного изучения иностранного языка, что создаёт широкие возможности для развития мышления и речи учащихся, формирование их мировоззрения; создание условий для получения учащимися знаний о языке, его грамматической структуре, словарном составе, истории и законах развития; формирование представления о роли языка в ментальности народа, развития интеллекта человека, то есть формирование языковой компетентности учащихся; формирование системы речевых умений (вести диалог, принимать, воспроизводить и производить собственные устные и письменные высказывания разных стилей, видов, типов и жанров), которые необходимы для общения в различных жизненных ситуациях (речевая компетентность); формирование коммуникативной компетентности учащихся путем создания на занятиях условий для сознательно-практической речевой деятельности (реализация коммуникативно-деятельностного подхода к обучению иностранного языка); обучение самому процессу получения и передачи информации; реализация нравственного аспекта обучения языку, который предусматривает формирования национальной личности и др. [5, с. 126].

Методическая культура является совокупностью знаний о системе и процессе лингвистического образования, об учителе-словеснике и навыках и умениях методической деятельности на уроках и внеклассных мероприятиях.

Под психолого-педагогической компетентностью педагога понимается сочетание определенных качеств (свойств) личности с высоким уровнем профессиональной подготовки к педагогической деятельности и эффективного взаимодействия с учениками в образовательном процессе. С точки зрения элементарно структурного анализа, психолого-педагогической компетентности в качестве её основных компонентов рассматриваются три блока психолого-педагогической ориентации: грамотность (т. е. знания, которые принято называть общепрофессиональными); умение, как способность учителя использовать имеющиеся у него знания в педагогической деятельности, в организации взаимодействия;

профессионально значимые личностные качества, наличие которых не может быть отделено от самого процесса педагогической деятельности [5, с. 116].

Коммуникативная компетентность педагога – профессионально значимое, интегративное качество, основными компонентами которого являются: эмоциональная устойчивость (связана с адаптивностью); экстраверсия (коррелирует со статусом и эффективным лидерством); способность конструировать прямую и обратную связь; речевые умения; умение слушать; умение награждать; деликатность, умение делать коммуникацию «равной».

Коммуникативная компетентность – это, во-первых, личностное качество педагога, которое формируется в процессе развития и саморазвития личности; во-вторых, это показатель информированности педагога о цели, сущности, средствах, особенностях педагогического общения; уровень владения соответствующей технологией; индивидуально-психологические качества специалиста; стремление к постоянному совершенствованию коммуникативной деятельности; ориентация на личность человека как на главную ценность, а также способность к нестандартному, творческому решению задач, возникающих в процессе педагогического общения.

Информационная компетентность включает объем информации (знаний) о себе, об учащихся (особенно это актуально на уровне школы), об опыте работы других педагогов. Регулятивная компетентность педагога предполагает наличие у него умений управлять собственным поведением. Она включает: целеполагание; планирование; мобилизацию и постоянную активность; оценку результатов деятельности; рефлексия [6, с. 119].

Осведомленность педагога в профессиональной отрасли обеспечивает психолого-педагогическая, профессиональная и практическая подготовка. Содержание каждой из этих составляющих подготовки предусматривает приобретение студентами теоретических знаний по основам научного психолого-педагогического цикла и соответствующей специальности, выработки практических умений и навыков и отражается в учебных планах вуза [6, с. 35].

Интеллектуально-педагогическую компетентность можно рассматривать как комплекс умений по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации, как свойствах интеллекта: аналогии, фантазии, гибкости и критичности мышления [7, с. 119].

Операционная компетентность определяется набором навыков, необходимых педагогу для выполнения профессиональной деятельности – прогностических, проективных, предметно-методических, организаторских, педагогической импровизации, экспертных [7, с. 119].

Системой методической образования будущих педагогов-словесников предусмотрено: теоретическую подготовку студента; его теоретико-практическую подготовку к осуществлению лингвистического образования; теоретико-практическую подготовку к проведению научного исследования системы и процесса лингвистического образования; практическую подготовку [8, с. 119].

В современных условиях развития образования методическая готовность педагога-лингвиста включает также готовность к инновационной деятельности.

Таким образом, учитель инновационной ориентации – это личность, способная принимать на себя ответственность, вовремя учитывать ситуацию социальных изменений и является наиболее перспективным социальным типом педагога. Как учитель-исследователь он направлен на научно-обоснованную организацию учебно-воспитательного процесса с прогностическим направлением, имеет адекватные ценностные ориентации, гибкое профессиональное мышление, развитое профессиональное самосознание, готовность к восприятию новой информации, высокий уровень самоактуализации, владеет искусством рефлексии.

Понятие «методическая компетенция» является основополагающим, характеризующим профессиональную деятельность педагога-словесника на постдипломном этапе непрерывного педагогического образования. Проблеме формирования методической компетенции посвящены работы А. Денисова, Л. Ястребова, А. Беляев, М. Пентилук, А. Семенов, В. Сидоренко.



## Библиографический список

1. Голуб Н.Б. *Риторика в высшей школе*. Черкасы: Б/и, 2014.
2. Денисова А. *Уровневый мониторинг в процессе обучения иностранному языку студентов-лингвистов (на материале английского языка)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Пятигорск, 2011.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Высшее образование сегодня*. 20013; 5: 34 – 42.
4. Каримов З.Ш. Интеграция в образовании и формирование профессиональной компетентности учителя. *Вестник ОГУ*. 2012; 2: 116 – 119.
5. Косенок С.М. *Управление образовательными системами: учебно-методическое пособие*. Сургут, 2012.
6. Рассказов, Ф.Д. Индивидуально-воспитательная работа со студентами в современных условиях. *Европа и современная Россия: Материалы IV международной научно-практической конференции*. Эрланген. Москва, 2006: 148 – 159.
7. Студеникина В. Развитие методической компетентности учителей русского языка в системе повышения квалификации. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Киев, 2013.
8. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Эйдос*. 2005; 12 декабря. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
9. Ястребова Л. *Анализ структуры иноязычной коммуникативной компетенции лингвиста-преподавателя*. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-struktury-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-lingvista-prepodavatelya>
10. Lin G.H.C. *A Case Study of Seven Taiwanese English as a Foreign Language Freshman Non-English Majors' Perceptions about Learning Five Communication Strategies*: A Dissertation Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy: Major Subject: Curriculum and Instruction / Lin Grace Hui-Chin. Texas A&M University, May 2007.

## References

1. Golub N.B. *Ritorika v vysshej shkole*. Cherkasy: B/i, 2014.
2. Denisova A. *Urovnevyy monitoring v processe obucheniya inostrannomu yazyku studentov-lingvistov (na materiale anglijskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Pyatigorsk, 2011.
3. Zimnyaya I.A. Klyucheveye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 20013; 5: 34 – 42.
4. Karimov Z.Sh. Integraciya v obrazovanii i formirovanie professional'noj kompetentnosti uchitelya. *Vestnik OGU*. 2012; 2: 116 – 119.
5. Kosenok S.M. *Upravlenie obrazovatel'nyimi sistemami: uchebno-metodicheskoe posobie*. Surgut, 2012.
6. Rasskazov, F.D. Individual'no-vospitatel'naya rabota so studentami v sovremennykh usloviyakh. *Evropa i sovremennaya Rossiya: Materialy IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 'Erlangen. Moskva, 2006: 148 – 159.
7. Studenikina V. Razvitie metodicheskoy kompetentnosti uchitelej russkogo yazyka v sisteme povysheniya kvalifikacii. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kiev, 2013.
8. Hutorskoj A.V. Tehnologiya proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetencij. *'Ejdos*. 2005; 12 dekabrya. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
9. Yastrebova L. *Analiz struktury inoyazychnoy kommunikativnoy kompetencii lingvista-prepodavatelya*. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-struktury-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-lingvista-prepodavatelya>
10. Lin G.H.C. *A Case Study of Seven Taiwanese English as a Foreign Language Freshman Non-English Majors' Perceptions about Learning Five Communication Strategies*: A Dissertation Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy: Major Subject: Curriculum and Instruction / Lin Grace Hui-Chin. Texas A&M University, May 2007.

Статья поступила в редакцию 16.06.16

УДК 372

**Giniyatullina E.H.**, postgraduate, Pedagogy and Psychology of Childhood Department, Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: [giniyatullinaeh@cspu.ru](mailto:giniyatullinaeh@cspu.ru)

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF FORMATION OF POLY CULTURAL SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN.** The article presents research of problems of formation of polycultural skills in preschool children from the point of view of different theoretical and methodological approaches. The study analyzes approaches at various levels, which help to highlight the polycultural (general scientific level), hermeneutic (specifically-scientific level) and participatory (methodological and technological level) approaches. Special attention is paid to integration of these approaches, that is the basis of formation of the polycultural skills of preschool children. These approaches can provide methodological multilevel and hierarchical due to the structural relationships and conceptual unity.

**Key words:** polycultural approach, hermeneutic approach, participatory approach, preschool children, polycultural skills, foreign language.

**Э.Х. Гиниятуллина**, аспирант каф. педагогики и психологии детства, Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: [giniyatullinaeh@cspu.ru](mailto:giniyatullinaeh@cspu.ru)

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена проблемам формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста с точки зрения различных теоретико-методических подходов. В ходе исследования были проанализированы подходы на различных уровнях, что позволило выделить поликультурный (общенаучный уровень), герменевтический (конкретно-научный уровень) и партисипативный (методико-технологический уровень) подходы. Особое внимание уделено интеграции данных подходов, что является основой формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста, с их помощью обеспечивается методологическая многоуровневость и иерархический характер за счёт структурной взаимосвязи и концептуально-го единства.

**Ключевые слова:** поликультурный подход, герменевтический подход, партисипативный подход, дети старшего дошкольного возраста, поликультурные умения, иностранный язык.

Основопологающим для исследования и получения результатов рассматриваемой задачи является выбор теоретико-методической основы, которая отражает определенный подход к познанию. Первостепенной задачей стало изучение проблемы формирования поликультурных умений детей старшего дошколь-

ного возраста с точки зрения различных теоретико-методических подходов. Анализ научной литературы позволяет утверждать, что подход – это теоретико-методическая основа исследования изучаемого процесса, выражающаяся в особых закономерностях и определенных особенностях [1, с. 130 – 146].

На основе философской, педагогической и психологической литературы нами были проанализированы подходы на различных уровнях, что позволило выделить поликультурный (общенаучный уровень), герменевтический (конкретно-научный уровень) и партисипативный (методико-технологический уровень) подходы. Интеграция данных подходов является основой формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста, с их помощью обеспечивается методологическая многоуровневость и иерархический характер за счёт структурной взаимосвязи и концептуального единства.

*Поликультурный подход* (Дж. Бэнкс, К. Грант, О.В. Гукаленко, Н.В. Кузьмина, И.Ю. Макурина, Л.Л. Супрунова и др.) обеспечивает создание воспитывающей поликультурной среды за счёт наполнения её ценностями общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры, которая включает ребёнка в активный процесс её познания и создания путём диалогового общения, сотрудничества и самореализации сущностных сил и способностей личности в её культурной идентификации.

Сложившиеся условия многоязычия и поликультурной среды требуют не только обучения языкам, но и актуализируют задачу освоения культуры страны изучаемого языка. Поэтому основной задачей поликультурного образования выступает изучение общечеловеческих ценностей и мировой культуры, что позволяет ребёнку лучше понять собственную культуру в тесной взаимосвязи с другими культурами России и мира.

Согласно проведённым исследованиям, ранее детство является благоприятным периодом для формирования поликультурной личности детей дошкольного возраста, т. к. именно в этом возрасте развиваются личностные и психические возрастные особенности, способности, потребности и интересы, а именно: логическое мышление, память, внимание, восприятие, воображение. Детям данного возраста свойственно говорить о каждом своём шаге, делать выводы, планировать свои действия, а также формулировать свои мысли и аргументировать их (почему они так думают). Всё это подтверждается тем, что одновременно дети являются визуалами, аудиалами и кинестетиками, получая при этом удовольствие от совместных видов деятельности.

Изучение иностранного языка и иноязычной культуры способствует формированию у детей дошкольного возраста знаний особенностей родного и иностранного языков, особенностей родной культуры и культуры страны изучаемого языка, представления о национально-культурной специфике речевого поведения и отношения детей к языку как к ценности, которая принадлежит определенной культуре, а также умения общаться и сосуществовать с людьми разных этнических групп. Как отмечает Е.Ю. Никитина [2, с. 17] межкультурный диалог даёт понять, что в рамках собственной культуры создаётся понимание своего образа жизни как единственно возможного и единственно приемлемого. И только выйдя за рамки своей культуры, столкнувшись с иным мировоззрением, мироощущением, обучаемый начинает анализировать специфику собственного сознания и в то же время учиться непредвзято, объективно оценивать представителя другой культуры.

Важность и обоснованность включения поликультурного компонента в процесс обучения иноязычному общению уже давно осознаётся такими исследователями, как И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко, О.М. Осиянова, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова и др. Значительная часть исследований посвящена проблеме ознакомления детей дошкольного возраста с национальными культурами (Е.С. Бабунова, Т.Ф. Бабынина, Е.А. Барахсанова, М.И. Богомолов, В.Д. Ботнар, Э.Ф. Вертякова, Э.К. Сулова, Т.В. Черник и др.) и обучению детей второму (неродному) языку.

Мы придерживаемся мнения Е.Ю. Никитиной, И.Ю. Макуриной и др., которые определяют поликультурный подход как создание воспитывающей поликультурной среды за счёт наполнения её ценностями общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры, которая включает обучаемого в активный процесс её познания и создания путём диалогового общения, сотрудничества и самореализации сущностных сил и способностей личности в её культурной идентификации [3, с. 203 – 205].

Среди задач поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста средствами иностранного языка, мы, вслед за Сафоновой В.В. [4, с. 17 – 24], определяем следующие:

1. Развитие культуры восприятия современного, многоязычного мира.

2. Комплексное билингвистическое и поликультурное развитие языковой личности детей дошкольного возраста.

3. Развитие у детей дошкольного возраста полифункциональной социокультурной компетенции (которая является одним из компонентов коммуникативной компетенции), помогающей им ориентироваться в изучаемых типах культур и соотносимых с ними норм коммуникации и форм общения.

4. Создание условий для культурного творчества, в том числе и речетворчества.

Реализация данных задач готовит детей дошкольного возраста к становлению их как субъектов диалога в поликультурном общении.

Таким образом, проведя теоретическое исследование, мы определяем, что моделируемый процесс формирования поликультурных умений на занятиях иностранного языка с точки зрения поликультурного подхода обеспечивает:

- овладение нормами межкультурного общения с учётом планируемого уровня овладения поликультурными умениями;
- осознание ребёнком себя и других в качестве культурно-исторических субъектов, являющихся носителями и выразителями не одной, а целого ряда взаимосвязанных культур;
- развитие способностей к межкультурному диалогу.

*Герменевтический подход* представлен в трудах таких исследователей как Р. Барт, М.М. Бахтин, Х.Г. Гадамер, Ф. Шлейермахер, А.А. Брудный, В.Н. Дружинин, А.Ф. Закирова, Т.В. Зырянова, И.И. Сулима и др. Он позволяет рассмотреть общение как форму изучения иностранного языка в плане его системности.

Термин герменевтика стал употребляться в философском смысле в раннем немецком романтизме. Ф. Шлейермахер (1768–1834) [5], работы которого имели основополагающее значение для герменевтики, превратил её в учение об искусстве понимания как такового.

Проблемы (понимание, объяснение, интерпретация), возникающие при обучении иностранному языку в двуязычном общении, объясняются тем, что мы входим в текст чужой культуры, т. е. вступают в силу герменевтические принципы. Следовательно, общение педагога и ребёнка в процессе учебного общения при обучении иностранному языку носит герменевтический характер, что является благоприятной почвой для использования герменевтического подхода к исследуемому материалу. Атрибуты образовательного процесса в данном случае можно представить в виде детских стихов, самодеятельных песен, эссе, автобиографических записок, дневников, писем, т.к. герменевтическая практика строится как работа с переживаниями детей, их воспоминаниями, ожиданиями и фантазиями.

Особенностью герменевтического подхода является прохождение всех этапов понимания от предложения до проникновения в глубину смысла, что в дальнейшем даст возможность при обучении иностранному языку оптимальное прохождение всех этапов овладения иностранным языком.

Как отмечает Т.К. Цветкова [6, с. 110], познание чужой культуры происходит при помощи образов предметов и деятельности собственной культуры, что позволяет человеку взглянуть на собственную культуру с другой стороны, более глубоко её осмыслить или переосмыслить.

Обучая иностранному языку детей старшего дошкольного возраста, огромное внимание необходимо уделять иноязычной устной речи. Так как восприятие речи на слух представляется трудным для детей данного возраста, необходимо её подкреплять визуальными схемами – картинками-заместителями (изображающих модель ситуации и средства внутритекстовой связи), которые способствуют пониманию речи и её воспроизведению. При развитии иноязычной речевой компетенции ребёнка, большое внимание уделяется уровню усвоения родного языка, который непосредственно влияет на успешность усвоения второго языка, т.к. явления иностранного языка познаются детьми на основе явлений родного языка.

Таким образом, герменевтический подход направлен на раскрытие языковых особенностей другого народа. Как методологическая основа педагогического процесса герменевтический подход направлен на формирование поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста.

*Партисипативный подход.*

Изучив литературу, мы пришли к выводу, что термин «партисипативность» (от лат. participation) соотносится с такими понятиями, как «участие», «соучастие», «вовлечённость», что обусловлено особенностями перевода с английского языка и стремлением найти более точный русский аналог указанному термину. В то же время некоторые авторы (У.Дж. Дункан, W.E. Deming, O. Irwin, P.B. Peterson и др.) различают данные

нения, стремясь придать партисипативности более широкий или, наоборот, узкий смысл, усилить семантические оттенки.

Применение партисипативного подхода даёт возможность каждому ребёнку не только принимать активное участие в поликультурном обучении, но и взаимодействовать друг с другом и с педагогом, организовывать работу в диалоговой форме, воспитывать у детей чувства толерантности, что приводит к эффективности процесса формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста.

Мы рассматриваем старшего дошкольника как свободную и активную индивидуальность, стремящуюся к детерминации в результате общения с другими личностями, культурами, эпохами. Детерминация достигается в результате совместного участия и организации кооперативной поликультурной деятельности на уроках иностранного языка. «Соучастие», устраняя психологические барьеры, предполагает свободу общения, позволяет учитывать индивидуальность обучаемого, предоставляет возможность развивать творческое мышление и формировать поликультурные умения.

В современной педагогике имеется незначительное количество исследований, посвященных реализации партисипативного подхода. В этой связи следует отметить исследование Е.Ю. Никитиной, развитое в дальнейшем её учениками (Е.В. Грош, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко, О.Н. Петрова, М.В. Смирнова и др.). Партисипативный подход рассматривается как взаимодействие (а не воздействие) педагога и детей для выработки и реализации совместного решения коммуникативной ситуации, которое является субъект-субъектным. В связи с этим механизм такого взаимодействия представлен как переговоры с целью нахождения общности взглядов на проблему принятия единого согласованного решения и обеспечения активности обучаемых.

Вслед за Е.Ю. Никитиной [7, с. 136 – 170] мы полагаем, что партисипативный подход к процессу формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста означает:

- участие каждого ребёнка в решении проблем формирования поликультурных умений;
- поиски согласия между преподавателем и учеником;
- совместное выявление проблем и поиски путей их решения;
- возможность создать надлежащие условия и механизм улучшения сотрудничества между преподавателем и обучающимся.

Вместе с тем анализ научной литературы позволил установить, что для реализации партисипативного подхода на

занятиях английского языка необходима особая форма организации образовательного пространства, тщательный подбор технологий. При этом необходимо учитывать, что ребёнок нуждается во внимании, педагогическом воздействии и поддержке.

С учётом особенностей процесса развития поликультурных умений у детей старшего дошкольного возраста мы полагаем, что партисипативный подход должен обеспечить:

- 1) организационную интеграцию: преподаватель принимает разработанную и скоординированную методику становления поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста и реализует её в своей деятельности, тесно взаимодействуя с детьми;
- 2) идентификацию базовых ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста, а также реализацию стоящих перед ними целей образования;
- 3) функциональную сторону: вариативность задач, предполагающую отказ от традиционных методов обучения и использование развивающих методик обучения детей старшего дошкольного возраста;
- 4) структурную сторону: адаптацию детей к инновационным методикам становления поликультурных умений, обеспечивающую гибкость их творческого мышления;
- 5) высокое качество овладения детьми дошкольного возраста поликультурными умениями.

Таким образом, партисипативный подход позволяет: выявить новые источники знаний и опыта в области поликультурного общения и подготовки к нему детей; добиться сотрудничества, которое умножает усилия детей дошкольного возраста, обеспечивая помощь, поддержку и стимулы для более высокой результативности развития у них поликультурных умений; дать возможность детям, которых затрагивает данная проблема, повлиять на подход к ней и результаты процесса развития поликультурных умений.

Резюмируя вышеизложенное, констатируем тот факт, что партисипативный подход является методико-технологической основой формирования поликультурных умений, которые должны обеспечить эффективность данного процесса при оптимальных затратах сил и средств.

Итак, интеграция поликультурного, герменевтического и партисипативного подходов обеспечивает, по данным проведенного нами исследования, методологическую многоуровневость и иерархический характер процесса формирования поликультурных умений детей старшего дошкольного возраста за счёт структурной взаимосвязи и концептуального единства.

#### Библиографический список

1. Никитина Е.Ю., Мишанова О.Г. Педагогические условия методики управления коммуникативным образованием младших школьников. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2012; 10: 130 – 146.
2. Никитина Е.Ю., Зырянова Е.А. *Теория и методика формирования умений речевого этикета младшего школьника*. Москва: БАЛАСС, 2011.
3. Никитина Е.Ю., Макурина И.Ю. Поликультурно-текстоцентрический подход как теоретико-методологическая стратегия развития профессионально-ориентированного иноязычного общения в системе профессионального образования. *Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: сборник статей V международной научно-практической конференции*. Пенза, 2005: 203 – 205.
4. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования. *Иностранные языки в школе*. 2001; 3: 17 – 24.
5. Шлейермахер Ф. *Герменевтика*. Перевод с немецкого А.Л. Вольского. Научный редактор Н.О. Гучинская. Санкт-Петербург: «Европейский Дом». 2004.
6. Цветкова Т.К. Обучение иностранному языку в контексте социокультурной парадигмы. *Вопросы филологии*. 2002; 2: 109 – 115.
7. Никитина Е.Ю., О.Ю. Афанасьева. *Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы*. Москва: МАНПО, 2006.

#### References

1. Nikitina E.Yu., Mishanova O.G. Pedagogicheskie usloviya metodiki upravleniya kommunikativnym obrazovaniem mladshih shkol'nikov. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; 10: 130 – 146.
2. Nikitina E.Yu., Zyryanova E.A. *Teoriya i metodika formirovaniya umenij rechevogo 'etiqueta mladshogo shkol'nika*. Moskva: BALASS, 2011.
3. Nikitina E.Yu., Makurina I.Yu. Polikulturno-tekstocentricheskij podhod kak teoretiko-metodologicheskaya strategiya razvitiya professional'no-orientirovannogo inoyazychnogo obscheniya v sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Problemy obrazovaniya v sovremennoj Rossii i na postsovetском prostranstve: sbornik statej V mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Penza, 2005: 203 – 205.
4. Safonova V.V. Kul'turovedenie v sisteme sovremennoy yazykovoy obrazovaniya. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2001; 3: 17 – 24.
5. Shleiermacher F. *Germevntika*. Perevod s nemeckogo A.L. Vol'skogo. Nauchnyy redaktor N.O. Guchinskaya. Sankt-Peterburg: «Evropejskij Dom». 2004.
6. Cvetkova T.K. Obuchenie inostrannomu yazyku v kontekste sociokul'turnoy paradigmy. *Voprosy filologii*. 2002; 2: 109 – 115.
7. Nikitina E.Yu., O.Yu. Afanas'eva. *Pedagogicheskoe upravlenie kommunikativnym obrazovaniem studentov vuzov: perspektivnye podhody*. Moskva: MANPO, 2006.

Статья поступила в редакцию 23.06.16



УДК 378.147

**Dmitrieva O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),  
E-mail: oksanadm2006@mail.ru

**THE ROLE OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK IN TEACHING LATIN LANGUAGE AND FUNDAMENTALS OF MEDICAL TERMINOLOGY.** The important role in improvement of an educational process from the standpoint of objectives of a medical institute to train future doctors is connected with defining certain specific relevant skills and abilities that are required to be formed in students from the first days of classes at a university. In the research the author has her main focus on students' independent work, as one of the forms of the educational process. As an essential part of the educational process, it is designed to encourage and support keen interest in the subjects to be studied among students and help them to gain new knowledge.

**Key words:** individual work of students, medical terminology, Latin language and fundamentals of medical terminology, anatomical terminology, clinical terminology, pharmaceutical terminology, online Olympiad, terminoelements.

**О.Н. Дмитриева**, канд. филол. наук, доц. Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru

## РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА И ОСНОВ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Важная роль в совершенствовании учебно-воспитательного процесса в свете поставленных перед медицинским институтом задач по подготовке будущих врачей отводится определению конкретно значимых навыков и умений, которые должны быть сформированы у студентов, начиная с первых дней занятий в вузе. Особое внимание уделяется самостоятельной работе студентов, как к одной из форм учебного процесса. Являясь существенной составной частью учебного процесса, она призвана стимулировать и поддерживать у студентов живой интерес к изучаемому предмету и получению новых знаний.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студента, медицинский институт, латинский язык и основы медицинской терминологии, анатомическая терминология, клиническая терминология, фармацевтическая терминология, микроконтрольная работа, интернет-олимпиада, терминологические элементы.

Формирование личности врача в медицинском институте является многоаспектной и сложной задачей. За годы обучения в институте будущий врач должен получить не только определенный набор специальных знаний, но и социализироваться, т. е. стать личностью, усвоившей ценности, нормы, установки, образцы поведения, принятые в обществе. Главными качествами личности врача были и остаются высокая нравственность, духовная развитость и профессиональная грамотность. Студент медицинского института должен быть воспитанным, образованным, способным познавать, изучать и исследовать мир не по принуждению, а на основе самообразования. Самостоятельная работа студента в медицинском вузе проявляется в правильной организации работы, переработки, закрепления и применения всего пройденного материала. Главной целью самостоятельной работы студента является самостоятельное изучение и усвоение нового материала и должна соответствовать возможностям студента, иметь постепенный переход от простого к сложному.

Проблема самостоятельной работы студентов в вузе изучена широко, но в определении сути понятия «самостоятельная работа» трудно найти единство мнений. Изучение научной литературы показывает, что под самостоятельной работой подразумевается «самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, умелое их использование для решения учебных, научных и профессиональных задач; самостоятельная работа рассматривается как деятельность, складывающаяся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ; как разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя» [1, с. 112]. П.И. Пидкасистый считает, что самостоятельная работа есть специфическое педагогическое средство организации и управления деятельностью в учебном процессе. По его мнению, это есть работа над учебным заданием, т. е. объектом деятельности студента, предлагаемым преподавателем или программным пособием, а также формой проявления определенного способа деятельности по выполнению соответствующего учебного задания, именно способом деятельности человека либо к получению совершенно нового, ранее ему неизвестного, знания, либо к упорядочиванию, углублению уже имеющихся знаний. Самостоятельная работа рассматривается как выполнение различных заданий учебного, исследовательского и самообразовательного характера [2].

Некоторые исследователи рассматривают сущность самостоятельной работы, исходя из общности внешней и внутренней сторон. И. Унт рассматривает самостоятельную работу как способ учебной деятельности, когда ученику даются задания и руководство к ним; работа проводится без участия, но под руководством учителя, и её выполнение требует от учащегося умственного напряжения [3].

Организация самостоятельной работы по латинскому языку предполагает специальное и нравственное развитие студентов, и это заложено в рабочих программах, где оптимизированы вопросы формирования личности, способной к дальнейшему саморазвитию.

В соответствии с учебной программой, по окончании курса латинского языка и основ медицинской терминологии студенты 1 курса высших медицинских учебных заведений должны:

- знать элементы грамматики;
- знать на уровне долговременной памяти в качестве активного словарного запаса 900 лексических и словообразовательных единиц (непроизводные и производные латинские термины, греческие корневые и аффиксальные терминологические элементы);
- уметь переводить с русского на латинский и с латинского на русский медицинские термины (анатомические, клинические, фармацевтические).

К каждому очередному занятию студент должен усваивать около 30 лексических единиц из обязательного словарного минимума по анатомической, клинической и фармацевтической терминологиям. Контроль усвоения лексических единиц студентами проводится на каждом занятии в виде письменных микроконтрольных работ и занимает 10 – 15 минут. При этом используются задания, которые наиболее адекватно позволяют выяснить то, что конкретно интересует преподавателя на данном этапе обучения и насколько студент занимался самостоятельно по заданной теме.

Например, контроль знания по анатомической терминологии можно провести в виде такой микроконтрольной работы:

М/р № 2. 1. Написать в словарной форме следующие прилагательные: поперечный, лобный, затылочный, теменной, крестообразный и т. д.

2. Согласовать прилагательные с существительными: крестцовая кость, затылочная кость, длинная мышца, лицевая мышца и т. д.

3. Напишите словарную форму каждого слова, переведите:



Передняя продольная связка, питательные отверстия, верхушка заднего рога, мышца, поднимающая мягкое небо, сплетение спинномозговых нервов.

Данная микроконтрольная работа позволяет выяснить, как усвоил студент следующие темы: Анатомо-гистологическая терминология. Морфология. Имя существительное. Типы склонений. Структура анатомических терминов. Несогласованное определение.

Микроконтрольная работа по клинической терминологии: Дублетные обозначения и терминологические элементы. Префиксация и суффиксация в клинической терминологии.

М/р № 3. 1. *Разберите по терминологическим элементам и переведите:* thoracotomy, cheilorrhagia, otitis, polyarthritis etc.

2. *Образуйте термины:* односторонний паралич, нарушение развития костей, повышенное давление, воспаление слизистой оболочки желудка.

3. *Напишите значение терминов:* гастроррагия, нефропексия, энтероптоз, остеодистрофия, гепатография.

4. *Образуйте термины с заданным значением, оформите их по латыни:*

воспаление печени, хирургическая операция рассечения полости живота, расширение вен, недостаточное количество эритроцитов.

Знание лексики по фармацевтической терминологии, частотных отрезков, структуры рецептурной строки, внимательного падежа в рецептуре, стандартных рецептурных формулировок и правил оформления латинской части рецепта проводится в виде электронных тестов, которые студенты самостоятельно выполняют по Moodle в специализированных кабинетах.

Например: Тест 1. 1. *Выберите правильный вариант*

- 1) Erythromycinum
- 2) Erytromycinum
- 3) Erythromicinum

2. *Какое значение имеет частотный отрезок barb-?*

- 1) снотворное 2) желчегонное 3) сердечное

3. *Переведите рецепты:*

Возьми: Настойки ландыша

Настойки валерианы по 10 мл

#### Библиографический список

1. Томашевская О.Б., Малиновская Н.А. Сущность и содержание самостоятельной работы студентов в условиях вуза. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2011; Выпуск № 11: 112 – 117.
2. Пидкасистый П.И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации. *Проблемы активизации самостоятельной работы студентов*. Пермь, 2000.
3. Унт И.Э. *Индивидуализация и дифференциация обучения*. Москва, 1990.
4. Чернявский М.Н. *Латинский язык и основы медицинской терминологии*: Учебник. Москва: Медицина, 1997.

#### References

1. Tomashevskaya O.B., Malinovskaya N.A. Suschnost' i sodержanie samostoyatel'noj raboty studentov v usloviyah vuza. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. 2011; Vypusk № 11: 112 – 117.
2. Pidkasytyj P.I. Suschnost' samostoyatel'noj raboty studentov i psihologo-didakticheskie osnovy ee klassifikacii. *Problemy aktivizacii samostoyatel'noj raboty studentov*. Perm', 2000.
3. Unt I. E. *Individualizaciya i differenciaciya obucheniya*. Moskva, 1990.
4. Chernyavskij M.N. *Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii*: Uchebnik. Moskva: Medicina, 1997.

Статья поступила в редакцию 20.06.16

УДК 373.31

**Zharikova L.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Primary Education, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: garikova@yandex.ru

**ATTITUDE OF PARENTS OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS TO INCLUSIVE EDUCATION.** At Russian schools inclusive education is about to gradually substitute the integrated and vocational education. This transition is followed by a number of problems, which are studied in this research work. The article's main attention is paid to a problem of introduction of inclusive education to a modern elementary school of Russia with reference to an example of education in Altai Krai. The problem is caused by the fact that it is impossible to completely transfer foreign experience and experience of other regions to Altai Krai. This situation shows particular need to clarify the attitude of parents to inclusive education of all subjects in the educational process. In the article the attitude of parents to coeducation of healthy children and children with limited opportunities of health comes to light, different categories of difficulties in the organization of inclusive education have been observed.

**Key words:** primary education, coeducation, inclusive education.

**Л.И. Жарикова**, канд. пед. наук, доц., каф. теории и методики начального образования Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: garikova@yandex.ru

## ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

В российских школах на смену интегрированному и специальному образованию постепенно приходит инклюзивное образование. Этот переход сопровождается рядом проблем. Статья посвящена проблеме введения инклюзивного образования в современную начальную школу России на примере Алтайского края. Это обусловлено тем, что невозможно полностью перенести зарубежный опыт и опыт других регионов в Алтайский край. Эта ситуация актуализирует необходимость выяснения отношения к инклюзивному образованию всех субъектов образовательного процесса. В статье выявляется отношение родителей к совместному обучению здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, разные категории трудностей в организации инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** начальное образование, совместное обучение, инклюзивное образование.

Инклюзивное образование является одной из важнейших проблем современного российского общества. Уровень жизни инвалидов, людей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) – это показатель экономического развития, социального благополучия и духовной зрелости общества, необходимая предпосылка развития его культуры. В Алтайском крае в образовательных учреждениях всех типов, удовлетворяющих образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья, воспитывается и обучается около 14 000 детей с ограниченными возможностями здоровья, свыше 5 тысяч детей-инвалидов [1].

В последние годы в стране усиливается административный контроль над государственными и негосударственными учебными заведениями, самоуправление ограничено жесткими рамками закона об образовании. В сфере образования органы государственного управления устанавливают обязательные требования к учебным планам и программам, содержанию формируемых компетенций, качеству подготовки обучающихся. Эти требования имеют форму федеральных государственных образовательных стандартов, а их соблюдение является гарантией права на образование каждого гражданина Российской Федерации (пункт 1 статьи 5 «Закона об образовании в Российской Федерации»). В п. 2 ст. 3 Закона об образовании говорится, что одним из основных принципов правового регулирования отношений в сфере образования является недопустимость дискриминации в сфере образования [2].

В нашей стране сложилась противоречивая ситуация, когда «благие намерения» государства по защите лиц с ОВЗ, оказание им помощи в форме материальных дотаций, расширения прав, подчеркнутое внимание со стороны СМИ, органов опеки и др. отделило их в особую группу и, как следствие, дискриминировало.

Хочется предположить, что государство, осознав путь обособления инвалидов и лиц с ОВЗ в отдельную группу с особыми правами бесперспективным и экономически неэффективным, начало процесс ассимиляции лиц с разным уровнем здоровья в единое гражданское общество.

В ряде стран проблема инклюзивного образования разрабатывается около 40 лет, в других странах эта проблема только определяется. Известен опыт зарубежных стран, где лица с ОВЗ не являются отдельной группой с особыми правами и обязанностями, они являются обычными гражданами государства, и их это делает равными [3; 4; 5].

В нашей стране получила популярность психологическая концепция экологических систем Бронфенбреннера и Морриса, в которой авторы выделяют пять групп факторов, влияющих на развитие и социализацию детей: характеристики ребенка (биосистема), окружение человека (микросистема), школа, семья, улица (мезосистема), общественные институты (экзосистема), нормы культуры и мировоззрение общества (макросистема) [4, с. 11]. Очевидно, что эти факторы влияют на развитие и социализацию детей с ОВЗ.

Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

На сегодняшний день мало разработанной является проблема отношения родителей типично развивающихся детей и родителей детей с ОВЗ к введению инклюзивного образования в начальную школу.

В марте 2016 года в АлтГПУ в рамках гранта ректора «Теория и практика организации деятельности учителя начальной

школы для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья» (Приказ № 11/п от 04 февраля 2016 г.) было проведено анкетирование, в котором приняли участие 50 родителей учеников начальных классов школ г. Барнаула и Алтайского края. Анкетирование показало, что учащихся с ОВЗ было около 10 %.

Родителям учеников начальных классов был задан вопрос «Как вы относитесь к тому, что дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются в образовательной школе?». 72 % опрошенных ответили – «положительно», 14 % – «отрицательно», 8 % – «безразлично» и 6 % родителей выбрали вариант «иное». Можно предположить, что большинство родителей приветствуют введение инклюзивного образования в практику современной российской начальной школы. Это может свидетельствовать также о наличии у родителей высокого уровня правового сознания и/или инклюзивной культуры. Хотя вряд ли в число опрошенных попали родители с асоциальным типом поведения, что свидетельствует о необходимости дальнейшего проведения такого рода исследований. Как изменится мнение родителей после введения инклюзивного образования? Ответить на этот вопрос можно будет в ходе лонгитюдного исследования.

Следующий вопрос: «В какой форме, по Вашему мнению, ребенку с ограниченными возможностями удобно получать образование?» привел к таким результатам: 28 % опрошенных ответили «В специализированной школе для детей с похожими проблемами»; «Вместе с другими детьми в обычной школе/гимназии/лицее» – ответили 34 % респондентов; дистанционно предлагают обучать детей с ОВЗ 8 % опрошенных; затруднились ответить 18 %; в условиях домашнего обучения – 10 % опрошенных родителей. По нашему мнению, при выборе конкретной формы получения образования необходимо учитывать мнение родителей ребенка с ОВЗ, родителей детей класса, в котором учится ребенок, учителей, специалистов и администрации школы. Совместное решение гарантирует согласие участников образовательного процесса, обоснованность и эффективность принятого решения.

В ряде случаев, родители детей с ОВЗ неадекватно оценивают состояние ребенка и возможности его развития, и считают ответственными за обучение и воспитание ребенка учителей и других специалистов. Однако, Семейный кодекс Российской Федерации в Статье 63 «Права и обязанности родителей по воспитанию и образованию детей» говорит: «Родители имеют право и обязаны воспитывать своих детей. Родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей». И далее: «Родители обязаны обеспечить получение детьми основного общего образования и создать условия для получения ими среднего (полного) общего образования» [6]. Эти обязанности равно относятся ко всем детям и родителям нашей страны. С другой стороны, государство обязано обеспечить ресурсами исполнение законов. Родители, участвовавшие в опросе, понимают эту функцию государства и считают, что детям при совместном обучении необходима помощь таких специалистов, как психолог (78 %), тьютор (48 %), врач (40 %), логопед (38 %), дефектолог (32 %), социальный работник (24 %), иное (10 %). Из анализа ответов респондентов следует вывод, что большинство проблем, возникающих в ходе совместного обучения и общения, родители относят к разряду психологических.

В ходе исследования мы выявили, какие трудности, по мнению родителей, испытывают типично развивающиеся дети и дети с ОВЗ в общении со сверстниками и в обучении в условиях инклюзивного образования.

Таблица 1

Трудности, испытываемые типично развивающимися детьми и детьми с ОВЗ в общении со сверстниками при совместном обучении (по мнению родителей)

№	Трудности, испытываемые типично развивающимися детьми в общении, %	Трудности, испытываемые детьми с ОВЗ в общении, %
1	нет трудностей в общении, 24	насмешки со стороны здоровых детей, 16
2	затруднения в коммуникации, 18	затруднения в коммуникации, 14
3	не знают, как правильно себя вести с детьми с ОВЗ, 12	непонимание со стороны здоровых детей, 12
4	не принимают детей с ОВЗ в свой коллектив, 6	комплексуют, что не такие как все, 6
5	жалость к детям с ОВЗ, 4	стеснение, 6
6	адекватно не воспринимают детей с ОВЗ, 2	игнорирование, 4
7	сложно адаптируются к детям с ОВЗ, 2	физические трудности, 4
8	нет терпения в общении с детьми с ОВЗ, 2	детей будут дразнить, донимать, 4
9	эгоизм, 2	невозможность в полной мере участвовать в общественной жизни, 4
10	дискомфорт при общении с детьми с ОВЗ, 2	дискомфорт при общении со здоровыми детьми, 4
11	чувство страха, 2	агрессия, 4

Анализ ответов показывает, что часть родителей не задумывалась над этим вопросом, поэтому не ответили ничего. Другая часть родителей считает, что между типично развивающимися детьми и детьми с ОВЗ нет трудностей в общении. Остальные ответы подтверждают наше предположение о том, что трудности в общении связаны с особенностями воспитания типично развивающихся детей («не принимают детей с ОВЗ в свой коллектив», «жалость к детям с ОВЗ», «адекватно не воспринимают детей с ОВЗ», «сложно адаптируются к детям с ОВЗ», «нет терпения в общении с детьми с ОВЗ», «эгоизм», «дискомфорт при общении с детьми с ОВЗ», «чувство страха») и недостатком знаний о способах поведения с детьми с ОВЗ («затруднения в коммуникации», «не знают, как правильно себя вести с детьми с ОВЗ»).

Вероятно, описывая эти трудности, родители проецируют и свои трудности, проблемы и страхи на детей.

Более разнообразными были варианты ответов родителей по поводу трудностей, испытываемых детьми с ОВЗ в общении со сверстниками при совместном обучении. Анализ данных подтверждает очевидный факт – значительные трудности испытывают в общении со сверстниками при совместном обучении дети с ОВЗ. Однако, эти трудности большей частью психологического плана, и планомерная работа учителя, психолога, помощь тьютора и других специалистов эти трудности должны преодолеть.

Исследование показало мнение родителей о трудностях, которые испытывают типично развивающиеся дети и дети с ОВЗ в обучении в условиях инклюзивного образования.

Таблица 2

Трудности, испытываемые типично развивающимися детьми и детьми с ОВЗ в обучении в условиях инклюзивного образования (по мнению родителей)

№	Трудности, испытываемые типично развивающимися детьми, %	Трудности, испытываемые детьми с ОВЗ, %
1	нет трудностей, 20	недостаток времени на усвоение учебного материала, 12
2	будут отвлекаться, 8	недостаток специального оборудования, 10
3	большие нагрузки, 8	неуспеваемость, 8
4	недостаток внимания учителя, 4	большие нагрузки, 8
5	отсутствие индивидуального подхода, 2	сложность в восприятии программы, 6
6	изменение, ухудшение настроения, 2	нет трудностей, 6
7	дискомфорт, 2	отсутствие индивидуального подхода, 4
8	психологический барьер, 2	затрудняюсь ответить, 4

Результаты говорят о том, что часть родителей (20 %) не видят особых трудностей для типично развивающихся детей в обучении в условиях инклюзивного образования, а психологические трудности в данном случае уходят на второй план. Анализ данных подтверждает и другой очевидный факт – значительные трудности испытывают дети с ОВЗ в обучении в условиях инклюзивного образования. Поэтому необходима подготовка учителя начальных классов к осуществлению образовательной и воспитательной деятельности в условиях инклюзивного образования.

В 2016 году группа учёных ФБГОУ «АлтГПУ» (Л.А. Никитина, М.В. Сурнина, Л.А. Каирова, Л.И. Жарикова) разработали Основную образовательную программу (ООП) высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образо-

вание» подготовки магистров «Теория и практика организации деятельности учителя начальной школы для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья».

Одна из дисциплин по выбору «Организация работы учителя с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья» нацелена на подготовку учителя к успешному взаимодействию с родителями. Дисциплина включает в себя лекции, практические занятия, самостоятельную работу магистрантов по вопросам организации работы с семьями детей с нарушениями в развитии; психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ; организации и содержанию работы с семьями воспитанников с ОВЗ в образовательном учреждении и др. Планируются и традиционные формы обучения, и инновационные (метод кейсов, учебная дискуссия, веб-портфолио и др.) [7].

Есть и другие дисциплины, косвенно относящиеся к решению заявленной проблемы: «Психологическая культура учителя при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья», «Предшкольная подготовка детей с ограниченными возможностями здоровья», «Организация внеурочной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья», практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

Совместное обучение типично развивающихся детей и детей с ОВЗ – это проблема, находящаяся в стадии разработки.

Для ее решения требуется участие не только специалистов, ученых, но и других важных субъектов образовательного процесса – детей и родителей. Понимание и удовлетворение их потребностей поможет обществу в целом и системе образования, в частности, сделать совместное обучение детей не только возможным, но и эффективным. Одной из важных задач учителя начальных классов становится формирование ценностного отношения к инклюзивному образованию не только у детей, но и у родителей.

#### Библиографический список

1. Концепция развития образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в Алтайском крае на 2014 – 2017 годы. Барнаул, 2012.
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон. Москва, 2012.
3. Даймонд К., Стейси С. Опыт типично развивающихся детей в программах инклюзии (реферативный обзор). *Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования*. Москва, 2012: 101 – 111.
4. Йонсон У. Взаимодействие и характерные особенности совместной игры детей с нарушениями зрения и зрячих детей при инклюзивном дошкольном воспитании (реферативный обзор). *Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования*. Москва, 2012: 59 – 79.
5. Одом С., Витцум Дж. и др. Исследования в сфере дошкольного включенного воспитания в Соединенных Штатах с точки зрения экологических систем (реферативный обзор). *Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования*. Москва, 2012: 9 – 59.
6. Семейный кодекс Российской Федерации. Москва, 1995.
7. Поздеева С.И. Учебная дискуссия: поиск новых форм. *Начальная школа: плюс до и после*. 2008; 8: 8 – 11.

#### References

1. *Konceptsiya razvitiya obrazovaniya detej-invalidov i detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v Altajskom krae na 2014 – 2017 gody*. Barnaul, 2012.
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*: Federal'nyj zakon. Moskva, 2012.
3. Dajamond K., Stejsi S. Opyt tipichno razvivayushchih detej v programmah inklyuzii (referativnyj obzor). *Rossijskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya*. Moskva, 2012: 101 – 111.
4. Jonson U. Vzaimodejstvie i harakternye osobennosti sovmestnoj igry detej s narusheniyami zreniya i zryachih detej pri inklyuzivnom doshkol'nom vospitanii (referativnyj obzor). *Rossijskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya*. Moskva, 2012: 59 – 79.
5. Odom C., Vitcum Dzh. i dr. Issledovaniya v sfere doshkol'nogo vkluchennogo vospitaniya v Soedinennyh Shtatah s točki zreniya 'ekologicheskikh sistem (referativnyj obzor). *Rossijskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya*. Moskva, 2012: 9 – 59.
6. *Semejnyj kodeks Rossijskoj Federacii*. Moskva, 1995.
7. Pozdeeva S.I. Uchebnaya diskussiya: poisk novyh form. *Nachal'naya shkola: plus do i posle*. 2008; 8: 8 – 11.

Статья поступила в редакцию 11.06.16

УДК 378

**Ziyudinova S.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: slana\_z@list.ru

**Magomedalieva M.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Information Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: slana\_z@list.ru

**Isaeva G.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Information Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: slana\_z@list.ru

**CURRENT ASSESSMENT TOOLS IN VOCATIONAL EDUCATION.** The article raises an issue of monitoring and evaluation of educational activity of students in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standards. The article deals with the functions and objectives in controlling professional education. The authors examine mechanisms of control in Dagestan Pedagogical University. Computer testing raises questions as one of the most important ways to improve control procedures. The work analyzes advantages of a computer-based control test. The authors conclude that the computer-based testing programs are a great didactic potential in the evaluation process, when they are used the assessment is done more objectively. The authors come to the conclusion that the process of formation of the modern valuation of control of the level of mastering of competences by students in accordance with the standards of new generation is a quite challenging and multidimensional task. The success of its solution depends on all subjects involved in the educational process.

**Key words:** monitoring, assessment, fund of evaluation means, Federal State Educational Standards, computer testing.

**С.М. Зияудинова**, канд. пед. наук, доц. каф. информационных технологий, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: slana\_z@list.ru

**М.Р. Магомедалиева**, канд. пед. наук, доц. каф. информационных технологий, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: slana\_z@list.ru

**Г.Г. Исаева**, канд. пед. наук, ст. преп. каф. информационных технологий, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: slana\_z@list.ru

## СОВРЕМЕННЫЕ ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В данной статье поднимается вопрос о контроле и оценке учебной деятельности студентов в соответствии с требованиями ФГОС. В статье рассматриваются функции и цели контроля в профессиональном образовании. Авторы рассматривают механизмы контроля в Дагестанском педагогическом университете. Поднимаются вопросы компьютерного тестирования, как одного из значимых направлений совершенствования методики контроля. Анализируются достоинства компьютерного тестового контроля. Авторы приходят к выводу, что программы компьютерного тестирования имеют большой дидактиче-



ский потенциал, с их применением процесс оценивания носит более объективный характер. Авторы приходят к выводу, что процесс формирования современных оценочных средств для контроля уровня освоения компетенций студентами – задача непростая и многокомпонентная, успех её решения зависит от всех участвующих в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** контроль, оценка, фонд современных оценочных средств, ФГОС, компьютерное тестирование.

Контроль и оценка являются неизменными слагаемыми педагогической технологии, одним из важных компонентов профессиональной деятельности педагога. В связи с переходом на новые ФГОС, которые повлекли за собой модификации всех компонентов учебного процесса, ещё актуальнее стали вопросы контроля и создания современных средств оценивания. Учитывая, что ФГОС ВПО ориентирован на компетентностный подход, формулирующий приоритеты подготовки специалиста с усиленной ориентацией на конечные результаты (формированием компетенций), необходимых для будущей профессиональной деятельности, на первый план выдвигается объективное оценивание готовности будущего специалиста к выполнению профессиональной деятельности. В этой связи особое значение уделяется формированию фондов современных оценочных средств, соответствующих требованиям ФГОС.

Контроль и оценка знаний и умений студентов – неизменные слагаемые педагогической технологии, они сопутствуют обучению с глубокой древности. Однако и сегодня вопросы о смысле оценивания, его технологии волнуют умы педагогов. Спорными и сегодня остаются вопросы – должна ли быть оценка индикатором качества успеваемости студента или она является показателем достоинств и недостатков определенной системы обучения. Такой двойственный характер оценки обозначил в своё время Я.А. Коменский, призывая педагогов здраво и рационально выставлять оценки.

Объективность контроля – это то, к чему стремится любая дидактическая система. Контроль – это неизменный компонент процесса обучения на всех его этапах, от того насколько правильно он организован зависит в конечном итоге эффективность учебного процесса и качество самой подготовки обучающихся. В зависимости от того, какие стороны учебного процесса затрагивает контроль знаний, он выполняет различные функции: обучающую, проверочную, развивающую, воспитательную, диагностическую, стимулирующую и др. Понятие контроля тесно связано с понятием оценки. Оценка знаний студентов всегда была значимым элементом процесса обучения, от правильного подхода к этому вопросу зависит и результат обучения. Благодаря оценке педагог имеет возможность судить об эффективности обучения предмету и анализировать свою профессиональную деятельность. Контроль знаний выполняет определенные функции и цели. Оценивание знаний студентов преследует определенные цели:

- диагностику и корректировку знаний и умений;
- учет результатов отдельных этапов учебного процесса;
- выявление итоговых результатов на различных уровнях [1; 2].

Рассмотрим, как реализуется контроль в Дагестанском педагогическом университете на отделении информатики. Процесс профессиональной подготовки студентов осуществляется согласно освоению основной профессиональной образовательной программы. Оценка освоения ее охватывает в совокупности входной контроль, текущий контроль успеваемости, рубежный контроль и государственную аттестацию выпускников.

Решение выбора тех или иных форм контроля для каждой дисциплины и профессионального модуля стоит за педагогом и зависит от многих факторов: целей контроля, содержания учебного материала, видов контроля, методов контроля, специфики рабочей программы. Контроль и оценка учебных достижений студентов по всем дисциплинам проводится в балльно-рейтинговой системе с использованием кредитно-зачётных единиц. Итоговые баллы по результатам изучения дисциплинарных модулей и всего курса основываются на интегральной оценке всех видов учебной (аудиторной, внеаудиторной, самостоятельной). Входной контроль осуществляется, как правило, на первом занятии изучаемой дисциплины с целью определения остаточных знаний, реализуется в виде контрольной работы или тестирования.

Благодаря текущему контролю знаний осуществляется систематическая проверка усвоения учебного материала на протяжении всего модуля и всей образовательной дисциплины. Осуществляется текущий контроль знаний и умений в виде:

- устного опроса (индивидуального или фронтального);
- тестирования (письменного или компьютерного);

- проверки выполнения домашних заданий в письменной форме;
- проведения лабораторных работ;
- проведения контрольных работ;
- контроля самостоятельной работы студентов.

Количество баллов, которое максимально может набрать студент по результатам текущей работы по дисциплинарному модулю (без учета бонусов) – 50 баллов.

Рубежный контроль завершает каждый образовательный модуль дисциплины. Осуществляется он в форме коллоквиума, тестирования, контрольной работы. В рамках зачётно-кредитной системы рубежный контроль даёт возможность студентам набрать 50 баллов из 100 возможных за модуль. Необходимый минимум баллов, необходимый для получения положительной оценки по дисциплине – 51 балл.

После завершения изучения дисциплинарного модуля студенту предоставляется одна неделя для добора баллов. Итоговый контроль – экзамены и зачёты как отдельные виды учебной нагрузки не предусматриваются, но проводятся как одна из форм добора баллов.

Государственная (итоговая) аттестация – это испытание, предназначенное для определения результатов обучения в целом. Её цель – оценить совокупность компетенций, приобретённых студентами за годы обучения профессии. Государственная аттестация в полной мере способствует этому. Она охватывает государственный экзамен и защиту выпускной квалификационной работы. Государственный экзамен на отделении информатики состоит из 2 частей (теоретической и практической). Теоретическая часть проводится в виде компьютерного тестирования, где каждому студенту в случайном порядке программа выдает 36 вопросов, на которые он должен выбрать правильные варианты ответов. Практическая часть представлена разработанным проектом урока по выбранной теме и 10 вопросами, также выбираемыми программой в случайном порядке для проверки сформированности компетенций. Над выпускной квалификационной работой (ВКР) выпускник работает на протяжении последнего учебного года, она оформляется согласно требованиям, предъявляемым к ВКР в плане содержания, объема и структуры образовательным учреждением.

Как видно, во всех видах контроля задействовано тестирование. На сегодняшний день тестирование – одно из значимых направлений совершенствования методик контроля. Компьютерное тестирование имеет ряд достоинств по сравнению с обычными формами и методами контроля: быстрое оценивание результата, причем он автоматически фиксируется, и может быть сохранен на длительное время; неограниченное количество вариантов тестовых заданий, их количество может быть ограничено только размером банка тестов; тестовый контроль объективен, т. к. исключает влияние человека на результат и ход проверки; компьютерное тестирование экономит средства в виду отсутствия бумажных носителей и обеспечивает секретность информации; применение средств мультимедиа, в том числе качественных графических изображений способствует хорошему и быстрому восприятию, снижает напряжение тестируемого, повышает эффективность тестирования, уменьшает усталость во время тестирования; каждый тест по-своему уникален.

Надо заметить, что компьютерное тестирование хорошо адаптируется к современным педагогическим концепциями, благодаря ему у педагога появляется возможность более рационально распределять время на учебных занятиях; становится возможной организация обратной связи с обучаемыми; появляется возможность определить результаты обучения и, при необходимости, корректировать учебный процесс.

Компьютерное тестирование прекрасно вписывается в любой этап занятия. Оно позволяет организовать тематический, текущий, предварительный, итоговый контроль знаний и умений студентов.

Реализация компьютерного тестирования значительно быстрее по времени проведения и точнее, чем обычное тестирование, даёт возможность охватить больший объём информации по теме, и при этом в короткие сроки установить результаты изучения программного материала. Для тестируемого оно пре-

доставляет хорошую возможность – ознакомиться со своими результатами сразу после тестирования. Значимым моментом в организации компьютерного тестового контроля является возможность самопроверки, студент получает возможность не только увидеть полученную отметку, но и количество верных и неверных ответов. Кроме того, компьютерное тестирование позволяет сохранить конфиденциальность информации и при этом есть возможность накапливать и хранить результаты проверок с целью проведения статистической работы.

В арсенале современного педагога большое количество программ – тестовых оболочек, имеющих простой и удобный интерфейс и дающих возможность любому пользователю, не владеющему основами программирования создавать компьютерные тесты. Интернет предоставляет большое количество таких программ. Имея навыки работы с такими программами, любой педагог сможет разрабатывать компьютерные тесты и осуществлять компьютерный тестовый контроль.

В числе таких программ тестовая оболочка NetTest, представляющая собой программный комплекс для сетевого тестирования. Программа имеет возможность создавать базу данных, где хранятся результаты тестирования. NetTest имеет простой и понятный интерфейс и настройки. Кроме того, с каждым вопросом можно связать рисунок, форматированный текст или звуковой файл в формате WAV. Она состоит из двух частей – клиентской и серверной. С клиентской программой работают студенты, запуская их с рабочих станций; серверная программа позволяет управлять компьютерным тестированием, обрабатывает и выводит результаты. Тесты создаются и редактируются также в серверной программе. Кроме того, при

создании теста можно установить ограничение по времени, а при запуске теста это значение можно изменить. После того как заданное время заканчивается, клиентская программа автоматически останавливает свою работу. В тесте можно использовать неограниченное количество вопросов, что немаловажно при изучении некоторых объемных разделов и модулей. При запуске теста преподаватель задает количество вопросов, которые будут использованы в текущем тесте. Вопросы программа выбирает из базы в случайном порядке, что характерно – все рабочие станции принимают одинаковый набор вопросов, но выдают их в различном порядке. Т. о., программа NetTest имеет большой дидактический потенциал в вопросах осуществления эффективного контроля изучения учебных дисциплин. Она может применяться для оценки уровня знаний в школах, техникумах, ВУЗах или для оценки собственных познаний в сфере информационных технологий. Легкость и простота её использования позволяют быстро оценить способности либо уровень знаний тестируемого. Кроме того тесты развивают логическое мышление, зрительную память, внимание. Сам процесс оценивания носит более объективный характер, так как компьютер исключает человеческий фактор. В ходе компьютерного тестирования студент имеет возможность показать свои знания по учебной дисциплине.

В заключение хочется отметить, что процесс формирования современных оценочных средств контроля уровня освоения компетенций студентами в соответствии с требованиями стандартов нового поколения – задача довольно непростая и многокомпонентная, успех ее решения, конечно, зависит от всех участвующих в образовательном процессе.

#### Библиографический список

1. Габова О.В., Русаков А.А. Тестирование – одна из форм диагностики и проверки успешности обучения. *Педагогическая информатика*. 2005; 3: 13 – 17.
2. Ефремова Н.Ф. *Современные тестовые технологии в образовании*. Москва, 2003.

#### References

1. Gabova O.V., Rusakov A.A. Testirovanie – odna iz form diagnostiki i proverki uspešnosti obucheniya. *Pedagogicheskaya informatika*. 2005; 3: 13 – 17.
2. Efremova N.F. *Sovremennye testovye tehnologii v obrazovanii*. Moskva, 2003

Статья поступила в редакцию 24.06.16

УДК 378

**Ismailova E.K.**, senior teacher, Department of Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Palmira\_77@mail.ru

**A PROBLEM OF FORMING SKILLS IN INTELLECTUAL CREATIVITY IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS.** The paper studies a problem of formation of an ability to conduct intellectual creativity in the philosophical, psychological and pedagogical aspects. The researcher analyzes various concepts of understanding and awareness of terms "intelligence", "intellectual capacity" and "intellectual creativity". The main incentives for the formation and evolution of an individual can be clear differences between what you have and what you it should look like what you have. The survey of primary school teachers has shown that most teachers, unfortunately, do not own methods and techniques, basic understanding of the main provisions and characteristics of an individual. It is concluded that an individual, who can think creatively, effectively solves his problems and overcomes difficulties, outlines new goals, secures great freedom of choice and action that is ultimately successful only organizes its activities.

**Key words:** intellectual work, intellectual ability, creativity, intelligence, personality.

**Э.К. Исмаилова**, ст. преп. каф. социальной педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Palmira\_77@mail.ru

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ ТВОРЧЕСТВУ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье изучена проблема формирования способности к интеллектуальному творчеству в философском и психолого-педагогическом аспектах: проанализированы различные концепции понимания и осознания термина «интеллект», «интеллектуальные способности» и «интеллектуальное творчество». Главными стимулами формирования и эволюции личности могут быть явные разногласия между тем, что есть и тем, что должно быть. Проведённое исследование среди учителей начальных классов продемонстрировало, что большая часть учителей, к сожалению, не владеет приёмами и техниками, основами понимания об основных положениях и характеристиках личности. Сделан вывод, что личность, которая способна мыслить творчески, эффективнее решает задачи и преодолевает трудности, намечает новые цели, обеспечивает себе большую свободу выбора и действий, то есть в конечном итоге – успешней всего организует свою деятельность.

**Ключевые слова:** интеллектуальное творчество, интеллектуальные способности, творчество, интеллект, личность.

Проблема интеллектуального развития и формирования способности к интеллектуальному творчеству была исследована еще в конце XIX века немецким психологом Г. Эббингаузом. Стремление к самовыражению, проявлению собственной индивидуальности, может представлять личность, чувствующая себя в безопасности, которая принята и воспринимается окружающими людьми. В психолого-педагогической науке проблема формирования способностей к интеллектуальному творчеству играет очень важную роль, в доказательство чего существующие и анализируемые нами психолого-педагогические, философские и другие концепции понимания и осознания термина «интеллект», выделения его характеристических особенностей нами были проанализированы его различные трактовки. В психологическом словаре А.В. Петровского и М.Т. Ярошевского даётся следующее определение понятия «интеллект»: «Интеллект как совокупность или система сформированных умственных способностей и стремление к развитию умственных природных задатков (память, наблюдательность, внимание) личности. В целой цепочке психолого-педагогических теорий понятие «интеллект» представлен в виде целого комплекса умственных функций, которые демонстрируют люди, используя свой собственный выработанный подход в решении стоящих перед ними проблем и др.» [1, с. 142].

У Лешли отмечено, что «интеллектуальные способности – это работа и результат определённой «недифференцированной нервной энергии», а сам интеллект – является одной из важнейших функций мозга. Я не согласен с мнением учёных о том, утверждавших, что в мозгу существует особый «центр» для интеллекта» [2, с. 24].

Оценивая степень и уровень сформированной у учащихся способности к интеллектуальному творчеству, объяснения уровня интеллектуального развития учащихся, мы опирались на разработанный ряд качественных характеристик интеллекта. Наряду с этим, мы считаем, что выявление и интеллектуального развития младшего школьника нужно иметь в виду качества и характеристику полученных изделий их учебного труда. Наряду с этим нужно помнить, что личность имеет и такие способности, которые называются риторическими. Среди них – каким лексиконом пользуется школьник, доказывая ту или другую теорему, что он имеет в своем лексическом запасе, насколько для него сложные фразы, или он просто пользуется однозначными ответами (Да, Нет, Не знаю, Возможно, Может быть и т. д.). Полностью согласимся с учёными, доказывающими, что характер и сущность, особенность и индивидуальность устной, разговорной и письменной речи школьников – важнейшие составляющие его интеллектуального развития и его интеллектуальных способностей и потенциала.

Уровень способностей к интеллектуальному творчеству напрямую зависит от уровня интеллектуального развития личности. Однако известно, что человеческая личность может проявлять себя и как активное существо, которое может выступать как субъект собственного развития.

В трудах учёных понятие «развитие личности» понимается как эволюция психических, психоневрологических процессов. Отмечается, что «на протяжении всей эволюции человечества выявляются два взаимообусловленных пути, с одной стороны – природная, биологическая, с другой – общественная или социальная. Поэтому при рождении ребенка сложно говорить о рождении личности скорее – говорится о рождении биологического существа» [3, с. 59].

Суть и содержание термина «личность» предполагает не только психическую, но и общественную представленность человека, включает комплекс вырабатываемых в течение жизни социальных, важных для общества – способностей, свойств и качеств. Поэтому, при анализе процесса формирования у младших школьников способностей к интеллектуальному творчеству мы будем рассматривать личность ученика как единую, комплексную, и социальную, и биологическую составляющую его развития, где социально и природное – тесно связаны между собой и взаимообусловлены. С.Л. Рубинштейн в своих сочинениях часто отмечал, «что в развитии человека биологическое и социальное имеют сложное взаимодействие. Важным признаком самостоятельной личности ученый считает ее умение и способность рефлексировать над своим поведением, своими поступками. И

самое главное – уметь отвечать за них. Известный русско-советский психолог, знаток младшего школьного возраста, И.Л. Божович в ряд центральных признаков человека (личности) включал «сознательность, ответственность, добродетель, чувство собственного достоинства, уважение добродетели в самом себе, индивидуальность» [4, с. 176]. Индивидуальность учёный характеризует как личностные, свойственные только отдельному индивиду характеристики, то, что отличает его от других индивидов. При этом ведущую роль в развитии последующего усложнения психической деятельности и её характеристик С.Л. Рубинштейн передает появляющимся жизненным техникам и механизмам, подчёркивая, что психофизиологическое, а также социально-психическое формирование личности может осуществляться только в ходе специально организованной деятельности, происходит в процессе его деятельности, при этом каждая стадия возрастного становления личности имеет свой преобладающий тип деятельности (социальный, эстетический, технический, физический и т. д.). То есть те виды (или вид) деятельности, которые отражают его интересы, его потребности, его определенный личностный потенциал и природные задатки.

Ряд учёных, занятых исследованием проблем проблемы развития личности доказывают, что главными стимулами формирования и эволюции личности могут быть явные разногласия между тем, что есть и тем, что должно быть. Среди таких разногласий В.А. Крутецкий выделяет: разногласие и спор между возникающими новыми потребностями, новыми вызовами социума и соответствующими им действительностями, и существующим у личности потенциалом» [5, с. 136].

Г.С. Костюк делает вывод, что его движущими силами являются свойственные им внутренние противоречия, т. е. разногласия между новыми потребностями, появляющимися новыми стремлениями личности и тем имеющимся уровнем сформированности и наличия потенциала; между теми запросами, которые ему предъявляются со стороны общества и уровнем владения этой личностью определенными задатками, умениями и навыками. Решение представленных разногласий и противоречий, осуществляется через специально созданные психолого-педагогические и социально-организационные условия, которые обеспечивают ребенку сформировать личностные качества и способности более высокого уровня» [5, с. 7].

Согласно исследованиям В.В. Давыдова, суть и содержание интеллектуального развития личности состоит в том, что «появляется как бы независимая от внешней деятельности – деятельность внутренняя, представляющая собой целый комплекс умственных интеллектуальных действий и упражнений. Такое развитие интеллекта должно привести не только к качественно-количественному изменению, преобразованию, метаморфозе и развитию процессов восприятия, внимания, памяти, что, в конечном итоге, приводит к превращению их в свободные, произвольные процессы» [7, с. 36].

Проведённое исследование среди учителей начальных классов продемонстрировало, что большая часть учителей, к сожалению, не владеет приёмами и техниками, основами понимания об основных положениях и характеристиках личности. К примеру, на вопрос «Что есть интеллект?» мы получили достаточно разные, часто непохожие высказывания. Анкетированием были охвачены более 100 учителей со стажем профессиональной деятельности от 1,5 до 15 лет. Большая часть педагогов начальной школы (около 51 %) затруднялась дать ответ на поставленный вопрос. 33 % учителей на вопрос «Что такое интеллект?» понимают «сформированные определённые знания и умения», «уровень интеллектуального потенциала» и пр. И только 16 % учителей считают «интеллект» «высокой степенью развитого ума, мыслительной деятельности», «определённым уровнем умственных способностей», «складом ума», «умением думать, размышлять» и т. д.

Аналогично выглядит проблема с понятием «интеллектуальное развитие». 12 % учителей определяют его как «широкий кругозор», «школьник проявляет оперативные умения и смекалку», «быстро реагирует на вопрос и также быстро дает ответы» 18 % учителей определяют его как «развитие речи, способности, склонности»; как «определённый комплекс и потенциал интеллектуальных ЗУНов, которые формируют интеллект» – 27 % учителей; как «развитие мышления и памяти» – 33 % учителей.



## Библиографический список

1. *Психологический словарь*. Под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. Москва, 1990.
2. Лешли К.С. *Мозг и интеллект*. Москва – Ленинград, 2003.
3. *Обучение и развитие*. Под редакцией Л.В. Занкова. Москва, 1975.
4. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва, 1968.
5. Крутецкий В.А. *Психология математических способностей школьников*. Москва, 1968.
6. Костюк Г.С. Развитие и воспитание. *Общие основы педагогики*. Москва, 2002.
7. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения*. Москва: Педагогика, 1986.

## References

1. *Psichologicheskij slovar'*. Pod redakciej A.V. Petrovskogo i M.G. Yaroshevskogo. Moskva, 1990.
2. Leshli K.S. *Mozg i intellekt*. Moskva – Leningrad, 2003.
3. *Obuchenie i razvitie*. Pod redakciej L.V. Zankova. Moskva, 1975.
4. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Moskva, 1968.
5. Kruteckij V.A. *Psichologiya matematicheskikh sposobnostej shkol'nikov*. Moskva, 1968.
6. Kostyuk G.S. *Razvitie i vospitanie. Obschie osnovy pedagogiki*. Moskva, 2002.
7. Davydov V.V. *Problemy razvivayushchego obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1986.

Статья поступила в редакцию 24.06.16

УДК-51(07)

**Lahikova Z.G.**, senior teacher, Department of Methods of Teaching Mathematics and Computer Science, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ami-76@mail.ru

**Magomedgadjeva A.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Methods of Teaching Mathematics and Computer Science, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ami-76@mail.ru

**Vakilov Sh.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Methods of Teaching Mathematics and Computer Science, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: waksham@mail.ru

**Alieva L.M.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Senior Lecturer, senior lecturer, Department of Methods of Teaching Mathematics and Computer Science, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: alieva\_lm@mail.ru

**THE SOLUTION OF LOGARITHMIC INEQUALITIES WITH THE HELP OF THE METHOD OF RATIONALIZATION.** At the present time a very topical problem is the one of students taking a math exam at a profile level. Large difficulties are found by students in tasks of the second part, namely task No. 15. It is clear that having an active and entire arsenal of elementary mathematics, and creative mastery of school mathematics is a key to successful results in tasks of the exam. In this work the authors target at giving methodical recommendations of how to solve logarithmic inequalities from sets of testing materials at an exam of mathematics, for students face great difficulties in solving logarithmic inequalities. Particular difficulties are found when solving logarithmic inequalities with a variable basis.

**Key words:** logarithm, logarithmic inequality, method of rationalization, alternating basis.

**З.Г. Лахикова**, ст. преп. каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: ami-76@mail.ru

**А.М. Магомедгаджиева**, канд. пед. наук, доц., доц. каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: ami-76@mail.ru

**Ш.М. Вакилов**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: waksham@mail.ru

**Л.М. Алиева**, канд. ф.-м. наук, доц., доц. каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: alieva\_lm@mail.ru

## РЕШЕНИЕ ЛОГАРИФМИЧЕСКИХ НЕРАВЕНСТВ МЕТОДОМ РАЦИОНАЛИЗАЦИИ

В настоящее время очень актуальной становится проблема сдачи учащимися ЕГЭ по математике профильного уровня. Большие трудности у учащихся вызывают задания второй части, а именно задание № 15. Ясно, что активное владение всем арсеналом элементарной математики, творческим владением материалом школьной математики это ключ к успешному выполнению заданий ЕГЭ.

В этой статье нам хочется дать методические рекомендации к решению логарифмических неравенств из Кимов ЕГЭ по математике, поскольку при решении логарифмических неравенств учащиеся испытывают большие трудности. Особенно трудности возникают при решении логарифмических неравенств с переменным основанием.

**Ключевые слова:** логарифм, логарифмические неравенства, метод рационализации, переменное основание.

От учащихся, сдающих ЕГЭ, часто слышим, что в материалах контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по математике содержатся задачи – «головоломки».

Всё это не так. В заданиях ЕГЭ имеются задачи обычного школьного курса в полном соответствии с программой по математике общеобразовательной школы. Поводом для этих «головоломок» служат обычно слабые и формальные знания учащихся по математике. Ясно, что уверенно справиться с задачами может

лишь тот, кто глубоко владеет материалом и имеет достаточные навыки, практику в решении задач.

Эти задачи требуют определённой сообразительности и свободного владения различными разделами математики, особенно решением смешанных систем неравенств. Конечно же, надо чётко владеть всеми свойствами, формулами раздела «Логарифмическая функция» [1, с.118].

Решение сложных логарифмических неравенств основано на решении простейших неравенств вида:



$$\log_a f(x) > \log_a g(x), \log_a f(x) < \log_a g(x), \log_a f(x) \geq \log_a g(x), \\ \log_a f(x) \leq \log_a g(x).$$

Как известно, решение простейших логарифмических неравенств равносильно решению систем неравенств с учетом области определения и монотонности логарифмической функции.

$$\text{Например: } \log_a f(x) > \log_a g(x) \Leftrightarrow \begin{cases} a > 1 \\ f(x) > 0, \\ g(x) > 0, \\ f(x) > g(x). \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} g(x) > 0 \\ f(x) > g(x). \end{cases}$$

Если  $0 < a < 1$ , то неравенство равносильно системе неравенств

$$\begin{cases} f(x) > 0, \\ g(x) > 0, \\ f(x) < g(x) \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} 0 < a < 1 \\ g(x) > 0, \\ f(x) < g(x) \end{cases}$$

Суть решения сложных логарифмических неравенств заключается в том, чтобы путем равносильных преобразований, решением промежуточных рациональных неравенств, свести к решению простейших логарифмических неравенств. Методы решения сложных логарифмических неравенств следующие: введение новой переменной, метод оценки, обобщенный метод интервалов, метод рационализации неравенств.

В нашей статье мы более подробно остановимся на последнем методе, ибо этот метод не входит в программу математики общеобразовательной школы, но, тем не менее, с ним надо ознакомить учащихся, поскольку решение многих логарифмических неравенств с применением этого метода решаются проще. Особенно удобно применять метод рационализации в решении логарифмических неравенств с переменным основанием, так как можно избавиться от явного перебора случаев, когда  $a > 1$ ,  $0 < a < 1$ .

Метод рационализации в решении логарифмических неравенств опирается на следующие утверждения:

1) Знак выражения  $\log_{\varphi(x)} f(x) - \log_{\varphi(x)} g(x)$  совпадает со знаком выражения

$$(\varphi(x) - 1)(f(x) - g(x)) \text{ при } \begin{cases} \varphi(x) > 0, \\ \varphi(x) \neq 1, \\ f(x) > 0, \\ g(x) > 0. \end{cases}$$

2) Знак выражения  $\log_{\varphi(x)} f(x) - 1$  совпадает со знаком выражения

$$(\varphi(x) - 1)(f(x) - g(x)) \text{ при } \begin{cases} \varphi(x) > 0, \\ \varphi(x) \neq 1, \\ f(x) > 0. \end{cases}$$

3) Знак выражения  $\log_{\varphi(x)} f(x)$  впадает со знаком выражения

$$(\varphi(x) - 1)(f(x) - 1) \text{ при } \begin{cases} \varphi(x) > 0, \\ \varphi(x) \neq 1, \\ f(x) > 0. \end{cases}$$

4) Знак выражения  $\log_{f(x)} \varphi(x) - \log_{g(x)} \varphi(x)$  совпадает со знаком выражения

$$(\varphi(x) - 1)(f(x) - 1)(g(x) - 1)(g(x) - f(x)) \text{ при } \begin{cases} f(x) > 0, \\ g(x) > 0, \\ f(x) \neq 1, g(x) \neq 1, \\ \varphi(x) > 0. \end{cases}$$

Эти утверждения доказываются, пользуясь монотонностью логарифмической функции и формулой перехода к новому основанию. Достаточно доказать первое утверждение, а остальные вытекают из него [2, стр.39].

Ниже продемонстрируем решение задания №15 из Кимов ЕГЭ. Задания взяты из типовых текстовых заданий 2016 г.

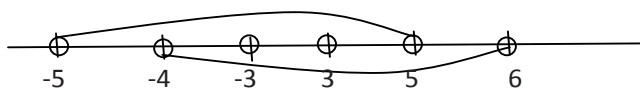
**Пример 1 (вар. 1)** [3, с.5]. Решите неравенство:  $\log_{\frac{25-x^2}{16}} \frac{24+2x-x^2}{14} > 1$

Решение:

Сначала решим его так, как решают его в школьном курсе математики.

Найдём область определения неравенства:

$$\begin{cases} \frac{25-x^2}{16} > 0, \\ \frac{25-x^2}{16} \neq 1, \\ \frac{24+2x-x^2}{14} > 0. \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} 25-x^2 > 0, \\ 25-x^2 \neq 16, \\ 24+2x-x^2 > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} (5-x)(5+x) > 0, \\ x^2 \neq 9, \\ x^2-2x-24 < 0, \\ (x-6)(x+4) < 0. \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} -5 < x < 5, \\ x \neq \pm 3, \\ -4 < x < 6. \end{cases}$$



Откуда, получаем, что  $x \in (-4; -3) \cup (-3; 3) \cup (3; 5)$

Теперь переходим к решению самого неравенства  $\log_{\frac{25-x^2}{16}} \frac{24+2x-x^2}{14} > 1$

Поскольку основание  $\frac{25-x^2}{16}$  – выражение с переменным, то следует рассматривать 2 случая:

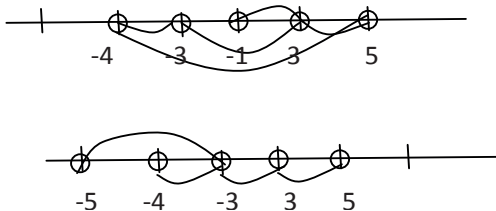
$$\left[ \begin{cases} \frac{25-x^2}{16} > 1, \\ \frac{24+2x-x^2}{14} > \frac{25-x^2}{16} \end{cases} \right] \cdot 112 \Leftrightarrow \begin{cases} x^2 - 9 < 0, \\ x^2 - 16x - 17 < 0. \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} (x-3)(x+3) < 0, \\ (x-17)(x+1) < 0. \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\begin{cases} -3 < x < 3, \\ -1 < x < 17. \end{cases} \Leftrightarrow -1 < x < 3$$

$$\left[ \begin{cases} 0 < \frac{25-x^2}{16} < 1, \\ \frac{24+2x-x^2}{4} < \frac{25-x^2}{16} \end{cases} \right] \Leftrightarrow \begin{cases} 0 < 25-x^2 < 16, \\ x^2 - 16x - 17 > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} 9 < x^2 < 25, \\ x > 17, x < -1 \end{cases}$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} -5 < x < -3, & 3 < x < 5 \\ x > 17, x < -1. \end{cases} \Leftrightarrow -5 < x < -3$$

Полученные решения систем неравенств пересечем с областью определения неравенства

$$\left[ \begin{cases} x \in (-1; 3), \\ x \in (-4; -3) \cup (-3; 3) \cup (3; 5). \end{cases} \right] \Leftrightarrow \begin{cases} x \in (-1; 3), \\ x \in (-4; -3). \end{cases}$$


Итак, ответ:  $x \in (-4; -3) \cup (-1; 3)$ .

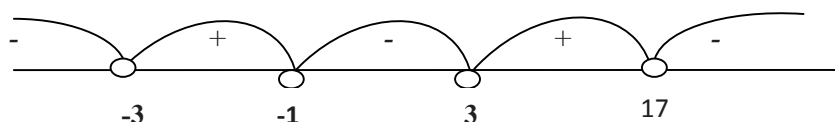
Решим этот же пример методом рационализации.

1. Область определения уже найдена:  $x \in (-4; -3) \cup (-3; 3) \cup (3; 5)$
2. Решим само неравенство методом рационализации, применяя утверждение 2.

$$\log_{\frac{25-x^2}{16}} \frac{24+2x-x^2}{14} > 1 \Leftrightarrow \log_{\frac{25-x^2}{16}} \frac{24+2x-x^2}{14} - 1 > 0 \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow \left( \frac{25-x^2}{16} - 1 \right) \left( \frac{24+2x-x^2}{14} - \frac{25-x^2}{16} \right) > 0 \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow (9-x^2)(x^2-16x-17) < 0, (3-x)(3+x)(x+1)(x-17) < 0$$



Итак:  $x \in (-\infty; -3) \cup (-1; 3) \cup (17; \infty)$

3. Пересечем решение неравенства с областью определения:

$$\begin{cases} x \in (-4; -3) \cup (-3; 3) \cup (3; 5), \\ x \in (-\infty; -3) \cup (-1; 3) \cup (17; \infty) \end{cases} \Leftrightarrow x \in (-4; -3) \cup (-1; 3)$$

Ответ:  $x \in (-4; -3) \cup (-1; 3)$ .

Вот и можно сравнить каким способом проще решается неравенство.

**Пример 2 (вар. 32) [4, с. 96].**

Решить неравенство:

$$\log_{x^3-9x^2+27x-27}(9-x) > 0$$

Решение:

Так как  $x^3 - 9x^2 + 27x - 27 = (x-3)^3$ , то  $\log_{(x-3)^3}(9-x) > 0$

Найдем область определения неравенства:

$$\begin{cases} (x-3)^3 > 0, \\ (x-3)^3 \neq 1, \\ 9-x > 0. \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x > 3, \\ (x-4)(x^2-5x+7) \neq 0, \\ x < 9 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x > 3, \\ x \neq 4, \\ x < 9. \end{cases} \Leftrightarrow \text{верно } 3 < x < 4, \quad 4 < x < 9$$

Решим неравенство методом рационализации: из утверждения 3. Имеем  $((x-3)^3 - 1)(9-x-1) > 0 \Leftrightarrow (x-4)(x^2-5x+7)(8-x) > 0$ . Так как в уравнении  $x^2 - 5x + 7 = 0$ ,  $\Delta < 0$ , то  $x^2 - 5x + 7 > 0$  при  $x \in \mathbb{R}$ , тогда  $(x-4)(8-x) > 0 \Leftrightarrow 4 < x < 8$ .

Пересечём область определения с решением неравенства:

$$\begin{cases} 3 < x < 4, \\ 4 < x < 9 \end{cases} \Leftrightarrow 4 < x < 8.$$

Ответ:  $x \in (4; 8)$

**Пример 3. (вар. 17, № 15) [3, с. 52].**

Решить неравенство  $\log_{x+1}(x-1)\log_{(x+1)}(x+2) \leq 0$

Решение:

1. Найдём область определения неравенства.

$$\begin{cases} x+1 > 0 \\ x+1 \neq 1, \\ x-1 > 0, \\ x+2 > 0. \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x > -1, \\ x \neq 0, \\ x > 1, \\ x > -2 \end{cases} \Leftrightarrow x > 1, \quad x \in (1; \infty)$$

2. Решим неравенство. Оно равносильно объединению систем неравенств с учетом знаков произведения.

$$\begin{aligned} & \left[ \begin{cases} \log_{x+1}(x-1) \geq 0, \\ \log_{x+1}(x+2) \leq 0. \end{cases} \Leftrightarrow \left[ \begin{cases} (x+1-1)(x-1-1) \geq 0, \\ (x+1-1)(x+2-1) \leq 0. \end{cases} \Leftrightarrow \left[ \begin{cases} x(x-2) \geq 0, \\ x(x+1) \leq 0 \end{cases} \Leftrightarrow \left[ \begin{cases} x \geq 2, x \leq 0, \\ -1 \leq x \leq 0. \end{cases} \right. \right. \\ & \left[ \begin{cases} \log_{x+1}(x-1) \leq 0, \\ \log_{x+1}(x+2) \geq 0. \end{cases} \Leftrightarrow \left[ \begin{cases} (x+1-1)(x-1-1) \leq 0, \\ (x+1-1)(x+2-1) \geq 0. \end{cases} \Leftrightarrow \left[ \begin{cases} x(x-2) \leq 0, \\ x(x+1) \geq 0. \end{cases} \Leftrightarrow \left[ \begin{cases} 0 \leq x \leq 2, \\ x \geq 0, x \leq -1 \end{cases} \right. \right. \\ & \Leftrightarrow \left[ \begin{cases} -1 \leq x \leq 0 \\ 0 \leq x \leq 2. \end{cases} \right. \end{aligned}$$

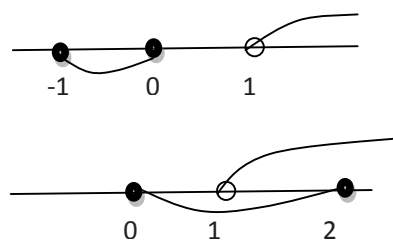


3. Найдём пересечения области определения с решением неравенства.

$$\begin{cases} x > 1, \\ -1 \leq x \leq 0. \end{cases} \Leftrightarrow \theta$$

$$\begin{cases} x > 1, \\ 0 \leq x \leq 2. \end{cases} \Leftrightarrow 1 < x \leq 2 \Leftrightarrow x \in (1; 2]$$

Ответ:  $x \in (1; 2]$



Иногда, в случае переменного основания логарифма можно избавиться от явного перебора случая, перейдя к новому основанию,

то есть

$$\log_{g(x)} f(x) = \frac{\log_a f(x)}{\log_a g(x)} \quad \text{при} \quad \begin{cases} f(x) > 0, \\ g(x) > 0, \\ g(x) \neq 1, \\ a > 0, a \neq 1 \end{cases}$$

При  $0 < a < 1$ , тогда множитель  $\log_a f(x) - \log_a g(x)$  можно заменить противоположным множителем  $g(x) - f(x)$  того же знака при  $f(x) > 0, g(x) > 0$  [5, стр.68].

**Пример 4.** Решить неравенство  $\log_3 \sqrt{2x^2 - 7x + 6} \cdot \frac{x}{3} > 0$ .

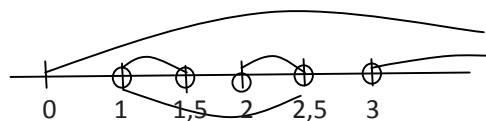
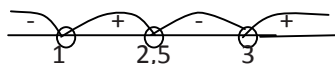
Решение.

$$\log_3 \frac{x}{\sqrt{2x^2 - 7x + 6}} > 0, \text{ перейдем к основанию 10.}$$

$$\frac{\lg x - \lg 3}{\frac{1}{3} \lg(2x^2 - 7x + 6)} = \frac{\lg x - \lg 3}{\frac{1}{3} \lg(2x^2 - 7x + 6) - \lg 1} > 0, \text{ тогда имеем, что при}$$

$$\begin{cases} x > 0, \\ 2x^2 - 7x + 6 > 0, \\ \sqrt{2x^2 - 7x + 6} \neq 1, \\ \frac{x-3}{(2x^2 - 7x + 6) - 1} > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x > 0, \\ x > 2, x < 1,5, \\ x \neq 2,5, x \neq 1, \\ \frac{x-3}{2(x-1)(x-2,5)} > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x > 0, \\ x > 2, x < 1,5, \\ x \neq 2,5, x \neq 1 \\ 1 < x < 2,5, x > 3 \end{cases}$$

$$\Leftrightarrow 1 < x < 1,5, 2 < x < 2,5, x > 3$$



Ответ:  $x \in (1; 1,5) \cup (2; 2,5) \cup (3; \infty)$ .

## Библиографический список

1. Никольский С.М., Потапов М.К., Решетников Н.Н. *Алгебра и начала анализа 10 кл.* Москва: Просвещение, 2010.
2. Шарыгин И.Ф., Голубев В.И. *Факультативный курс по математике: решение задач*: учебное пособие для 11 класса средней школы. Москва: Просвещение, 1991.
3. Яценко И.В. *ЕГЭ Математика (профильный уровень). Типовые экзаменационные варианты. (50 вариантов)*. Москва: Издательство «Аст», 2016.
4. Семенова А.П., Яценко И.В. *Типовые тестовые задания*. Москва: Издательство «Экзамен», 2013.
5. Литвиненко В.Н., Мордкович Д.Г. *Практикум по элементарной математике. Алгебра и тригонометрия*: учебное пособие для студентов физ.-мат. специальности. Москва: Просвещение, 1991.

## References

1. Nikol'skij S.M., Potapov M.K., Reshetnikov N.N. *Algebra i nachala analiza 10 kl.* Moskva: Prosveschenie, 2010.
2. Sharygin I.F., Golubev V.I. *Fakul'tativnyj kurs po matematike: reshenie zadach*: uchebnoe posobie dlya 11 klassa srednej shkoly. Moskva: Prosveschenie, 1991.
3. Yaschenko I.V. *EG'E Matematika (profil'nyj uroven'). Tipovye `ekzamenacionnye varianty. (50 variantov)*. Moskva: Izdatel'stvo «Ast», 2016.
4. Semenova A.L., Yaschenko I.V. *Tipovye testovye zadaniya*. Moskva: Izdatel'stvo «Eksamen», 2013.
5. Litvinenko V.N., Mordkovich D.G. *Praktikum po `elementarnoj matematike. Algebra i trigonometriya*: uchebnoe posobie dlya studentov fiz.-mat. special'nosti. Moskva: Prosveschenie, 1991.

Статья поступила в редакцию 22.06.16

УДК 378.147

**Kulichenko Yu.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia),  
E-mail: yuliakulichenko@mail.ru

**Popova O.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia),  
E-mail: olga\_s67@list.ru

**Linkova Yu.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Volgograd State University (Volgograd, Russia),  
E-mail: y.linkova@mail.ru

**THE USE OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALIZATIONS.** The article analyzes a methodological approach in the use of multimedia presentations with students who don't major in foreign languages. It shows the stages of work on presentations and developing students' skills and abilities. Productive use of presentations at foreign language lessons is possible at different stages of teaching: explanation of new material, students' independent work, summarizing the studied material, the use when working on projects and dissertations. The research work also presents various stages of a presentation, associated with forming special skills in students: development of logical and creative mentality, development of technical and creative skills. The work presents an analysis of errors of students made during years of preparing presentations in Volgograd State University. The material presented in the paper leads to the conclusion that the use of presentations is topical in the electronic shells for distant education that is becoming increasingly important at the present moment.

**Key words:** multimedia presentation, interactive teaching methods, distance learning courses.

**Ю.Н. Куличенко**, канд. филол. наук, доц. Волгоградского государственного университета, г. Волгоград,  
E-mail: yuliakulichenko@mail.ru

**О.Ю. Попова**, канд. пед. наук, доц. Волгоградского государственного университета, г. Волгоград,  
E-mail: olga\_s67@list.ru

**Ю.И. Линькова**, канд. филол. наук, ст. преп. Волгоградского государственного университета, г. Волгоград,  
E-mail: y.linkova@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается методологический подход при анализе использования мультимедийных презентаций со студентами неязыковых специальностей. Продуктивное использование презентаций на занятиях по иностранному языку возможно на разных этапах обучения: объяснение нового материала, самостоятельная работа студентов, обобщение пройденного материала, использование при работе над курсовой и дипломной работами. В работе также представлены различные этапы работы с презентацией и соответствующие формирующиеся навыки и умения у студентов: развитие логического и творческого мышления, развитие технических и творческих навыков. В работе произведён анализ ошибок, допускаемых студентами, за годы практики использования презентаций при работе на неязыковых специальностях Волгоградского государственного университета. Представленный материал позволяет сделать вывод, что использование презентаций актуально в электронных оболочках для приобретающего все большее значение в настоящее время дистанционного обучения.

**Ключевые слова:** мультимедийная презентация, интерактивные методы обучения, дистанционный курс.

«На современном этапе развития общества важнейшей задачей для выпускников высших учебных заведений становится не только практическое овладение иностранным языком, но и приобретение тех коммуникативных навыков и умений, которые в дальнейшем помогут эффективно использовать иностранный язык в сфере профессионального общения. К таким профессионально значимым коммуникативным навыкам и умениям относятся навыки и умения проведения презентации, которые входят в состав компетенций и профессиональной культуры будущих специалистов» [1, с. 127].

Преимущества использования презентаций отмечают многие исследователи. Теоретической базой нашего исследования послужили работы учёных в области лингводидактики,

педагогике, психологии, теории межкультурной коммуникации (И.А. Зимняя [2], А.А. Леонтьев [3], Е.И. Пассов [4], Е.С. Полат [5], О.Б. Тарнопольский [6], И.И. Халеева [7]). По мнению О.В. Попковой «включение показа презентаций в практические занятия по английскому языку вносит разнообразие, оживляет процесс обучения, увеличивает эмоциональное воздействие на студентов, создает комфортную среду обучения, помогает сформировать модель реального общения» [8, с. 255].

Научная новизна нашей работы состоит в комплексном методологическом подходе при анализе работы с презентациями со студентами неязыковых специальностей на различных этапах обучения иностранному языку.

Продуктивное использование презентаций на занятиях по иностранному языку возможно на разных этапах обучения.

I. *Объяснение нового материала* (лексического, грамматического, страноведческого характера и пр.) благодаря использованию презентаций, выполненных с помощью программы PowerPoint, становится более информативным и наглядным. Учащиеся не только воспринимают на слух речь преподавателя, но и видят примеры и изображения, иллюстрирующие его речь. Восприятие информации, таким образом, осуществляется по двум сенсорным каналам: аудиальному (слуховому) и визуальному (зрительному), что, в свою очередь, способствует процессу запоминания / не только перцептивному, но и мнемоническому процессу. Дополнительным преимуществом использования презентаций на данном этапе работы является возможность ее использования в качестве конспекта лекции. Студент, пропустивший занятие, может воспользоваться этим материалом, поскольку преподаватели размещают презентации в электронных оболочках, используемых вузом для успешной внеаудиторной работы профессорско-преподавательского состава со студентами. Кроме того, учащиеся могут вновь обратиться к этому материалу спустя некоторое время для повторения пройденной темы.

II. В последнее время создание презентаций является неотъемлемой частью *самостоятельной работы* студентов. Учащимся предлагается выбрать наиболее интересную для себя тему из списка предложенных (см. Приложение 1) и на занятии выступить с докладом с использованием презентации, выполненной в PowerPoint.

III. После изучения нескольких тем в рамках одного раздела студентам рекомендуется создавать презентации в качестве *обобщения пройденного материала*. Например, после изучения тем "Sole proprietorship", "Partnership" и "Corporation" студенты-экономисты могут выступить на занятии с обобщающей презентацией "Advantages and disadvantages of different types of business organisations". Подобный вид деятельности способствует развитию критического мышления, так как на этом этапе обучения студенты должны продемонстрировать навыки сравнительно-сопоставительного анализа. Данный вид презентации подводит итоги проведенной до этого работы с текстами информативного характера, видео- или аудиоматериалов, использованных преподавателем для лучшего освоения изучаемой темы, обобщает всё сказанное во время дискуссий на занятиях и излагает собственную точку зрения презентатора.

IV. Студенты старших курсов на завершающем этапе изучения иностранного языка выступают с презентацией *на тему курсовой или дипломной работы*. Данный вид деятельности обобщает и развивает приобретенные ранее презентационные навыки и необходим для подготовки учащихся к защите своих научных работ и выступлениям на международных конференциях.

Использование презентаций на занятиях по иностранному языку способствует развитию коммуникативной компетенции учащихся. С одной стороны, презентатор совершенствует свои навыки говорения (развитие монологической речи, умение не только излагать разные концепции, но и высказывать свою точку зрения и её аргументировать). С другой стороны, аудитория учится воспринимать иностранную речь на слух. Кроме этого, исследователями отмечается, что «создание презентаций способствует развитию у учащихся навыков письма, говорения и аудирования, повышению их информационной культуры, расширяет языковую и социокультурную компетенцию студентов, повышает их самооценку и мотивацию изучения английского языка, позволяет индивидуализировать процесс обучения» [8, с. 256]. Студенты учатся организовывать свою самостоятельную деятельность, развивают творческое мышление и умение правильно и свободно говорить публично.

Важным этапом работы с презентацией на занятии является ее последующее обсуждение: задаются вопросы презентатору, учащиеся обмениваются мнениями, соглашаются или спорят, аргументируют свою точку зрения и приводят примеры, подтверждающие ее; в процессе обсуждения активизируются и запоминаются определенные устойчивые выражения, грамматические конструкции и речевые клише, что способствует развитию навыков диалогического общения студентов всей группы.

Таким образом, нами были разработаны различные этапы работы с презентацией и соответствующие формирующиеся навыки и умения (табл. 1):

Таблица 1

Корреляция этапов работы над презентациями и формирующиеся навыки и умения

Этапы	Формирующиеся у студентов навыки и умения
Поиск информации	способствует развитию навыков поискового и ознакомительного чтения.
Отбор информации	Развитие логического мышления
Структурирование информации	Развитие логического мышления.
Подбор необходимого иллюстративного материала	Развитие творческого мышления
Оформление презентации. Составление текста, сопутствующего презентации	Развитие технических навыков
Показ презентации на занятии	Развитие коммуникативных навыков (монологическая речь и аудирование).
Обсуждение	Развитие коммуникативных навыков (диалогическая речь).

Практика показывает, что, несмотря на высокий уровень информатизации большинства учебных заведений среднего образования, выпускники школ, умеющие делать презентации в PowerPoint с технической точки зрения, допускают немало **ошибок** в содержательном плане. Рассмотрим основные из них.

1. Слишком много текста на одном слайде приводит к тому, что аудитория не воспринимает представленную на нем информацию по разным причинам: а) очень мелкий шрифт из-за большого объема текста, б) аудитория не успевает прочитать всю информацию, в) аудитория теряет интерес к написанному; г) всё внимание аудитории направлено не на речь презентатора, а на чтение текста.

2. Слияние текста с фоном, препятствующее восприятию информации.

3. Нелогичность изложения материала.

4. Несоответствие звучащей речи презентатора информации, представленной на слайде.

5. Отсутствие структурированности материала.

6. Неправильный выбор материала. Скучный и однообразный текст.

7. Неверный выбор фона. Его несоответствие рассматриваемой теме.

8. Неудачный подбор иллюстраций. Как ни странно, но этот вид деятельности оказывается очень непростым для студентов. И здесь проявляются две крайности: некоторые презентации лишены необходимого иллюстративного материала и оказываются слишком скучными для аудитории, что приводит к полной потере интереса; в других, напротив, картинку слишком много, и если речь докладчика не компенсирует отсутствия текста на слайде, презентация перестает быть информативной. Кроме количества иллюстраций, важно учитывать и их качество. К сожалению, студенты часто добавляют в свои презентации рисунки и фотографии только потому, что они им понравились, игнорируя то обстоятельство, что они не относятся к рассматриваемой теме.

9. При создании презентаций на иностранном языке студенты часто допускают очень грубую ошибку, когда ищут текст на русском языке, а затем переводят его либо своими усилиями, либо с помощью специальных программ, что неизбежно приводит к обилию лексических, грамматических и стилистических ошибок и не позволяет осуществить одну из важнейших задач обучения – развить навыки поиска информации на английском языке, которые также необходимы студентам и для использования иностранных источников в своей научной работе.

Развитие презентационных навыков учащихся является одной из задач преподавателя иностранного языка в вузе. Студенты должны быть ознакомлены со следующими **критериями** качественной презентации, выполненной с помощью программы PowerPoint:

1. **Информативность.** Презентация должна представлять собою целостное сообщение на рассматриваемую тему, раскрывающее суть проблемы, излагающее определенную фактическую информацию и способствующее формированию у слушателей необходимых знаний в данной области.

2. **Лаконичность.** Поскольку информация на слайде воспринимается аудиторией визуально, краткость, сжатость и лаконичность текста – необходимый фактор при создании презентации.

Обобщить два вышеназванных ключевых критерия можно формулой «минимум слов – максимум информации».

3. **Логичность.** Последовательность изложения материала должна быть логически обусловленной, чтобы у слушателей сложилось целостное представление о проблеме и сформировалось понимание причинно-следственных связей.

4. **Структурированность.** Презентация должна включать три основных компонента: введение, основную часть и заключение – каждый из которых решает определенную коммуникативную задачу говорящего.

Информация, представленная на слайдах, должна быть четко структурирована. По возможности статистические данные и другую фактическую информацию следует представить с помощью таблиц, перечней, диаграмм, схем и других графических изображений, что способствует лучшему зрительному восприятию.

5. **Наглядность.** Этот критерий во многом обусловлен предыдущим, однако к нему следует отнести и использование иллюстративного материала, который должен быть адекватным рассматриваемой проблеме, коррелировать с текстом и выражать определенную мысль говорящего.

6. **Выразительность / образность.** Несмотря на то, что работа с презентациями на занятиях в вузе предполагает обсуждение научных проблем и ориентирована на развитие навыков логического мышления, она носит обучающий характер и поэтому элемент игры в ней допустим. Это может проявляться в выборе остроумных афоризмов или забавных иллюстраций, если они соответствуют теме, привлекают внимание аудитории и провоцируют дискуссию. Эмоциональное воздействие на аудиторию с помощью образов способствует более эффективной коммуникации. Презентация должна быть яркой, интересной, запоминающейся, поэтому применение студентами своих творческих способностей при ее создании чрезвычайно необходимо.

7. **Грамотность.** Разумеется, текст презентации должен быть правильным с точки зрения норм современного английского языка, и этот критерий является ключевым при оценивании работы.

Соблюдение перечисленных выше критериев необходимо для создания качественных презентаций, использование которых делает занятия по иностранному языку более информативными, эффективными, разнообразными и интересными и способствуют развитию коммуникативной компетенции учащихся.

Как отмечают исследователи, для успешной работы с презентациями преподавателю иностранного языка требуется создание «специальных дидактических условий» [3, с. 128], основным из которых является создание психологически комфортной атмосферы на занятии, позволяющей студентам взаимодействовать друг с другом на основе партнерства и интерактивности.

Оценка преподавателем качества самой презентации и её представления на занятии осуществляется по следующим критериям (в скобках указаны требования, соблюдение которых необходимо для получения максимального количества баллов):

1. **Содержание представленного материала** (максимальное количество баллов выставляется в том случае, если работа демонстрирует глубокое понимание темы; содержит понятную информацию по теме; приводятся интересные материалы; используются средства наглядности информации (таблицы, схемы, графики); используемые понятия строго соответствуют теме).

2. **Структура презентации** (текст презентации хорошо структурирован, имеется логическая связь между ключевыми блоками презентации).

3. **Языковое оформление презентации** (работа отвечает основным требованиям к оформлению работ подобного рода; соблюдены лексические, грамматические и стилистические нормы английского языка).

4. **Выступление** (выступающий свободно владеет содержанием; демонстрирует высокий уровень владения навыками устной монологической речи, обращается к аудитории и поддерживает контакт с ней; при необходимости свободно и корректно отвечает на вопросы).

Таким образом, комплексное рассмотрение метода использования презентаций развивает логическое мышление, интеллектуальные функции студентов, такие как: анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение. В нашей работе произведён анализ ошибок, допускаемых студентами, за годы практики использования презентаций при работе на неязыковых специальностях Волгоградского государственного университета. Перспективой нашего дальнейшего исследования мы считаем использование презентаций в электронных оболочках для приобретающего все большее значение в настоящее время дистанционного обучения.

Приложение 1

#### Примерные темы презентаций для студентов-менеджеров

1. What is "management"?
2. Management styles.
3. Personnel management.
4. Successful leadership.
5. Time management.
6. Team building.
7. The recruitment process.
8. Getting a job.
9. Advertising, its benefits and disadvantages.
10. Types of advertising.
11. History of advertising.
12. Sales strategies.
13. Marketing.
14. Meetings.
15. The structure of an organization.

#### Примерные темы презентаций для студентов-биологов

1. Biology as a science.
2. Branches of biology.
3. Scientific method.
4. The history of biology.
5. Botany.
6. Zoology.
7. Basic units of life.
7. Biodiversity.
9. Threats to biodiversity.
10. Types of ecosystems.
11. Environmental problems.
12. Plants.
13. Animals.
14. Genetics.
15. Bioengineering.

#### Примерные темы презентаций для студентов-психологов

1. Psychology as a science.
2. What makes a good psychologist?
3. Branches of psychology.
4. Cognitive psychology.
5. Sport psychology.
6. Forensic psychology.
7. Psychology of personality.
8. Social psychology.
9. Humanistic psychology.
10. Behaviourism.
11. Psychoanalysis.
12. Structuralism.
13. Gestalt psychology.
14. History of psychology.
15. Famous psychologists.

#### Библиографический список

1. Милованова Л.А. Обучение студентов культуре презентации средствами предмета «Иностранный язык». *Известия ВГПУ*. 2012; 5(69): 127 – 131.



2. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва: Логос, 1999.
3. Леонтьев А.А. *Психологические особенности деятельности лектора*. Москва: Знание, 1981.
4. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение, 1991.
5. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2001; № 2: 14-19; 3: 5 – 12.
6. Тарнопольский О.Б., Комушко С.П. *Методика обучения английскому языку для делового общения*. Киев: Ленвиг, 2004.
7. Халеева И.И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? (из опыта подготовки переводчиков). *Актуальные проблемы межкультурной коммуникации*. 1999; Выпуск 444: 5 – 15.
8. Попкова О.В. Роль самостоятельной работы студентов по созданию презентаций в формате Microsoft PowerPoint в развитии языковой и информационной компетенции. *Учёные записки Орловского государственного университета*. 2015; 3 (66): 254 – 257.

## References

1. Milovanova L.A. Obuchenie studentov kul'ture prezentatsii sredstvami predmeta «Inostrannyj yazyk». *Izvestiya VGPU*. 2012; 5(69): 127 – 131.
2. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Logos, 1999.
3. Leont'ev A.A. *Psihologicheskie osobennosti deyatel'nosti lekтора*. Moskva: Znanie, 1981.
4. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniu*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
5. Polat E.S. Internet na urokah inostrannogo yazyka. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2001; № 2: 14-19; 3: 5 – 12.
6. Tarnopol'skiy O.B., Komuzhko S.P. *Metodika obucheniya angliyskomu yazyku dlya delovogo obscheniya*. Kiev: Lenvit, 2004.
7. Haleeva I.I. Interkul'tura – tret'e izmerenie mezhkul'turnogo vzaimodeystviya? (iz opyta podgotovki perevodchikov). *Aktual'nye problemy mezhkul'turnoj kommunikacii*. 1999; Vypusk 444: 5 – 15.
8. Popkova O.V. Rol' samostoyatel'noj raboty studentov po sozdaniyu prezentacij v формате Microsoft PowerPoint v razvitii yazykovoj i informacionnoj kompetencii. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; 3 (66): 254 – 257.

Статья поступила в редакцию 7.06.16

УДК 378

**Oparin R.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: 89236613134@inbox.ru

**Diyun M.S.**, postgraduate, Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: diyun@inbox.ru

**ENVIRONMENTAL FACTORS IN PSYCHOLOGICAL AND VALEOLOGICAL TECHNOLOGIES OF REHABILITATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES.** Socio-cultural rehabilitation technologies are considered in the article as a form of adaptation of people with special needs. The researchers conduct an analysis of such concepts as "psycho-valeological technology" and "socio-cultural rehabilitation of environmental factors". The work shows efficiency of these technologies in the course of work to meet human needs in an effective socialization, in other words, in building a personal, professional and social life. The paper presents and discusses some areas of environmental remediation, adapted to local climatic conditions, as a medium of permanent habitation, normalizing psycho-emotional and physical health of people with disabilities.

**Key words:** environmental factors, people with disabilities, socio-cultural rehabilitation, psycho-valeological technology.

**Р.В. Опарин**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: 89236613134@inbox.ru

**М.С. Диюн**, аспирант, Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: diyun@inbox.ru

## ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ В ПСИХОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Технологии социокультурной реабилитации рассматриваются в статье как форма адаптации «лиц с особыми потребностями» (ограниченными возможностями здоровья). Анализируется содержание понятий «психолого-валеологические технологии», «экологические факторы социокультурной реабилитации». Обоснована эффективность данных технологий как условия удовлетворения потребности человека в эффективной социализации, т. е. приобретения средств выстраивания личной, профессиональной и общественной жизни, что имеет особую жизненную значимость для людей с инвалидностью. Приведены и рассмотрены некоторые направления экологической реабилитации, адаптированные к местным климатическим условиям, как к среде постоянного обитания, нормализующие психоэмоциональное и физическое состояние людей с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** экологические факторы, лица с ограниченными возможностями здоровья, социокультурная реабилитация, психолого-валеологические технологии.

В последнее время в России особое место специалистами уделяется социокультурной реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья. Объясняется это, прежде всего, высокой эффективностью и инновационным характером социокультурных реабилитационных технологий, адаптированных к местным климатическим условиям, как к среде постоянного обитания. Огромное значение в социокультурной реабилитации имеет использование благоприятных экологических факторов природной среды (климатических, фитогенных, зоогенных и др.). Основная цель экологической реабилитации заключается в том, чтобы с помощью специфических мероприятий сделать инвалидов или лиц, временно утративших трудоспособность, способными к жизни в обществе, адаптировать к нормальной личной и общественной жизни через взаимодействие с благоприятными факторами природной среды. В данном случае, природа помогает справиться с трудностями, вызванными нарушениями функций организма.

Актуальность и многообразие новых технологий экологической реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья обусловлены неуклонным увеличением численности инвалидов в Российской Федерации.

Проблемы социокультурной реабилитации инвалидов, инклюзивного обучения, конструирования и применения новых технологий помощи лицам с ОВЗ не раз попадали в поле зрения отечественных учёных. На страницах работ Е.В. Гапченко, Е.А. Павлова, И.Н. Прохорова, Г.С. Птушкина, И.В. Суворова, Т.В. Стародубцева, М.П. Сутыриной, Л.П. Феталиевой, О.А. Боквой, И.В. Голубевой, С.В. Шереметовой предложено множество технологий обучения и реабилитации инвалидов [1 – 7].

Анималотерапия (или зоотерапия) – это один из многих методов психотерапии, в котором применяется животное в качестве психотерапевтического средства посредством взаимодействия человека с животным. Такой способ взаимодействия существенно отличается от других реабилитационных средств.

Профессор Г.Г. Филиппова [8] выделяет следующие основные отличия: 1) животное имеет внутренний источник активности, в результате чего становится относительно непредсказуемым как для пациента, так и для терапевта; 2) животное не является носителем смысловой и оценочной функции по отношению к человеку, оно не может быть в ситуации психотерапии «неконгруэнтным», т. е. оно всегда выражает то, что непосредственно чувствует, и это позволяет пациенту освободиться от проявления психологических защит, препятствующих эффективности психотерапии; 3) животное имеет «внутреннюю позицию», собственную мотивацию и включается в процесс взаимодействия с человеком, активно эту позицию проявляя. При психотерапии с помощью «неодушевленных» средств всё строится только во взаимодействии позиций пациента и психотерапевта. Такой способ психотерапии имеет ряд преимуществ и самым главным является, то, что животное – живое существо, проявляющее некие эмоции, но при этом не умеет говорить, что лишает возможности для человека услышать некую негативную словесную информацию.

Взаимодействие и творческая работа с природными объектами – это важный фактор формирования трудовых навыков, аккуратности, планирования, способствующий развитию воображения, пространственного мышления.

Паркотерапия – одна из инновационных экологических технологий социокультурной и экологической реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья. В современных условиях на парки культуры ложится не только культурно-досуговая нагрузка, но и весомая креативно-оздоровительная нагрузка. Поэтому парк как многофункциональное учреждение, предоставляющее различные виды услуг, использует в своей работе целый комплекс здоровьесберегающих технологий, которые в своем синтезе можно охарактеризовать как комплексную паркотерапию [9 – 10]. Основываясь на исследованиях современных ученых, выделяют следующие направления этой технологии:

1. Ландшафтотерапия – исцеление происходит благодаря воздействию природной красоты (природы). Неоценимо положительное влияние на психоэмоциональное состояние человека природной среды в целом, так как именно в обстановке естественной природы осуществляется ее комплексное воздействие через все органы чувств. Зелёные насаждения способствуют оздоровлению организма человека. Аромат цветов, хвои, нежное трепетание листьев, шум леса, пение птиц благотворно влияют на нервную систему. Человек невольно видит в растении, животном или камне «нечто человеческое», и возникает чувство единения с природой, придающее новые творческие и физические силы.

2. Акватерапия, фонтанотерапия – перенос театрализованных программ на водные просторы добавляет зрелищности. Во всех культурах вода почиталась как источник и символ жизни, как носитель информации. Издревле было известно успокаивающее и релаксирующее воздействие неторопливого течения проточной воды.

3. Садовая терапия – один из старейших видов активной терапии, которая практикует физическое и психологическое исцеление человека через общение с растениями. Садовая терапия основывается на взаимодействии человека с природой, специалисты рассматривают этот процесс не только как положительную физическую нагрузку, но и как возможность постоянного сопереживания, соучастия, эмпатии. Также известно, что при садовых работах земля поглощает импульсы негативных переживаний человека.

4. Туротерапия – реабилитационная технология социально-культурной деятельности, в основу которой положены туристические виды: путешествия, экскурсии, походы, выезды (групповые и индивидуальные). Реабилитационная направленность: развитие физических возможностей, отвлечение от личных проблем, выработка позитивной установки, культуротворчество. Туризм создает сферу полноценного общения, возможность установления социальных контактов, апробации социальных ролей, получения поддержки, интеграции в общество.

Туризм всесезонен, его можно практиковать как пешком, так и на любом виде транспорта. Он может быть оздоровительным, познавательным, спортивным. Туризм создает сферу полноценного общения, дает возможность установления социальных контактов, апробации социальных ролей, получения поддержки, интеграции в общество.

Для эффективного обеспечения технологии туризма в культурно-досуговой деятельности необходимо соблюдать следующие правила:

- вид туризма подбирается в зависимости от физических нарушений и в соответствии с индивидуальной программой реабилитации, учитывающей персональный интерес, мнения, финансовые возможности;
- обеспечение безопасности для туристов;
- включение в программу осмотра достопримечательностей;
- наличие физической подготовленности инвалидов, психологической переносимости трудностей.

В многодневных туристических поездках, которые оказывают огромное реабилитирующее воздействие, могут принимать участие и семьи с детьми-инвалидами. Само предвкушение скорого путешествия, подготовка к нему, ожидание дня отъезда создает радостное возбуждение, объединяет семью.

Наиболее эффективно эти поездки влияют на развитие эмоциональной сферы людей с инвалидностью, помогают социализации. В поездках они получают возможность знакомиться с архитектурой и историей города, посещать музеи, выставки, видеть красоту и величие просторов нашей страны, что способствует также воспитанию патриотизма и любви к Родине.

Туризм также способствует расширению кругозора, появлению интереса к окружающей жизни, уверенности в себе, повышению самооценки, появлению новых друзей. Более того, совместное проведение досуга благотворно влияет на сплочение семьи.

Во время экскурсионных поездок можно наблюдать позитивные изменения в поведении людей с ограниченными возможностями здоровья, их интеллектуальном развитии. Появляется интерес к истории данной местности, узнают народные обычаи и традиции, вспоминают песни о событиях в этом крае, чтобы потом, по приезду, поделиться впечатлениями с друзьями. Авторитет после таких поездок у людей с инвалидностью значительно возрастает, соответственно самооценка становится выше. И на мир эти люди уже смотрят по-другому.

Ещё одной технологией прогрессивной экологической реабилитации инвалидов, естественной формой изменения эмоционального состояния, является эко-арт-терапия. Эко-арт-терапия – это метод психотерапии, использующий для лечения художественные приемы, использующие в работе природные материалы. Примером этого направления является глинолечение – эффективный способ реабилитации, сочетающий комплекс медицинских, валеологических и психологических приёмов, имеющих в своей основе работу с пластическим материалом природного происхождения. Издавна известно о лечебных свойствах глины, обладающей антисептическими, абсорбирующими свойствами. Практические занятия по изготовлению глиняной игрушки, сочетающиеся с рассказом об истории возникновения игрушки, сложившихся народных традициях и технике изготовления. Лепка способствует развитию мелкой моторики, координации и согласованности движений рук. Роспись изделия вырабатывает пластичные движения, формирует чувство ритма, объема, пропорций, цвета, воспитывает художественный вкус.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что арсенал технологий социокультурной реабилитации разнообразен и инновационен. И не столь значимо, какое из занятий выберет сам инвалид. Важно помочь ему максимально реализовать свои возможности, избавить его от комплекса неполноценности. Таким образом, активная социокультурная реабилитация позволяет инвалидам реализовать себя и свою потребность в общении, возможность увидеть окружающий мир, встретиться с людьми, переживающими сходную ситуацию, и понять, что им доступно если не все, то почти все.

#### Библиографический список

1. Бокова О.А., Голубева И.В., Шереметова С.В. Основные подходы к развитию креативности арт-терапевтическими средствами. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 4: 176 – 180.
2. Гапченко Е.В., Прохорова И.Н., Птушкин Г.С. Особенности организаций занятий со студентами-инвалидами в группах инклюзивного обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6: 93 – 96.
3. Павлов Е.А. Методика оказания индивидуальной помощи родителям в воспитании детей с ослабленным здоровьем. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 1: 61 – 63.

4. Птушкин Г.С., Сутырина М.П. Адаптивное поведение лиц с ограничениями здоровья. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1: 283 – 285.
5. Суворова И.В. Модели дистанционного образования детей-инвалидов в России. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 5: 19 – 22.
6. Феталиева Л.П. Творческое развитие младших школьников в системе инклюзивного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1: 57 – 59.
7. Феталиева Л.П., Стародубцева Т.В. Особенности восприятия музыки младшими школьниками с задержкой в развитии в условиях инклюзивного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1: 54 – 57.
8. Филиппова Г.Г. *Зоопсихология и сравнительная психология*. Москва: Академия, 2004.
9. Дьяченко Е.В. *Архитектурно-ландшафтная организация туристических маршрутов (на примере г. Москвы)*. Автореферат диссертации ... кандидата архитектуры. Москва, 2010.
10. Киселёва Т.Г., Красильников Ю.Д. *Социально-культурная деятельность*. Москва, 2004.
11. *Концепция социокультурной политики в отношении инвалидов в Российской Федерации*. Москва, 2007.

## References

1. Bokova O.A., Golubeva I.V., Sheremetova S.V. Osnovnye podhody k razvitiyu kreativnosti art-terapevticheskimi sredstvami. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 4: 176 – 180.
2. Gapchenko E.V., Prohorova I.N., Ptushkin G.S. Osobennosti organizatsiy zanyatiy so studentami-invalidami v gruppah inkluzivnogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6: 93 – 96.
3. Pavlov E.A. Metodika okazaniya individual'noj pomoschi roditelyam v vospitanii detey s oslablennym zdorov'em. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 1: 61 – 63.
4. Ptushkin G.S., Sutyryna M.P. Adaptivnoe povedenie lic s ogranicheniyami zdorov'ya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1: 283 – 285.
5. Suvorova I.V. Modeli distantsionnogo obrazovaniya detey-invalidov v Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 5: 19 – 22.
6. Fetalieva L.P. Tvorcheskoe razvitiye mladshih shkol'nikov v sisteme inkluzivnogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1: 57 – 59.
7. Fetalieva L.P., Starodubceva T.V. Osobennosti vospriyatiya muzyki mladshimi shkol'nikami s zaderzhkoy v razvitiy usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1: 54 – 57.
8. Filippova G.G. *Zoopshihologiya i sravnitel'naya psihologiya*. Moskva: Akademiya, 2004.
9. D'yachenko E.V. *Arhitekturno-landshaftnaya organizatsiya turisticheskikh marshrutov (na primere g. Moskvy)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata arhitektury. Moskva, 2010.
10. Kisel'eva T.G., Krasil'nikov Yu.D. *Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Moskva, 2004.
11. *Koncepciya sociokul'turnoy politiki v otnoshenii invalidov v Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 31.05.16

УДК 378

**Osokina V.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Primary and Preschool Education, Branch of SBEI of Stavropol State Pedagogical Institute (Zheleznovodsk, Russia), E-mail: blak151@yandex.ru

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION BY MEANS OF FIELD WORK.** The article discusses how to form professional competences in bachelor students who major in pedagogical education in conditions of field work. The work in field introduces natural systems, develops practical skills of orientation at a new place, develops skills of making local tours and different projects. Competence is an integrative quality of a person, an ability to solve problems based on knowledge, experience, motivation and value orientations. Competence allows developing criteria for assessing the quality of education, the success of development of students when they perform different educational tasks. In the course of participation in field work students can learn a set of competences provided for educational standard: common cultural, general and professional. Field work gives great opportunities for forming professional competences in students.

**Key words:** field work, competences, components of nature, observation, research, project, methods, excursions, regional studies.

**В.Н. Осокина**, канд. пед. наук, филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Железноводск, E-mail: blak151@yandex.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ПОЛЕВОЙ ПРАКТИКИ

В статье рассматривается формирование компетенций бакалавров педагогического образования в условиях учебной (полевой) практики. Практика знакомит с природными комплексами, вырабатывает практические навыки ориентирования на местности, разработки маршрута краеведческой экскурсии, проекта. Компетентность – интегративное качество личности, способность решать задачи на основе знаний, опыта, мотивации и ценностных ориентаций. Компетентностный подход позволяет разрабатывать критерии оценки качества образования, успешность освоения студентом различных образовательных задач. В ходе участия в полевой практике студент может овладеть комплексом компетенций, предусмотренных образовательным стандартом: общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными. Полевая практика предоставляет большие возможности для формирования профессиональных компетенций студентов.

**Ключевые слова:** полевая практика, компоненты природы, наблюдения, исследования, проектирование, методики, экскурсии, краеведение.

В системе вузовского обучения бакалавров педагогического образования особое значение приобретает подготовка к проведению разнообразных работ с учащимися. Российский опыт утвердил полевые практики как неотъемлемое звено в системе высшего педагогического образования. Мы разделяем мнение Д.А. Субетто, В.Л. Погодиной о том, что полевая практика при правильной её организации и ответственном отношении к ней студентов, может способствовать установлению связей между теоретическими знаниями и пониманием простых природных закономерностей в конкретном проявлении, овладению элементами методики ведения исследовательской работы в природе для

преподавания курса окружающего мира, расширению знаний о своём крае [1].

Содержание полевой практики бакалавров по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование» тесно связано с программами курсов «Естествознание», «Методика преподавания предмета окружающий мир», «Экологическая культура», «Естественнонаучная картина мира». До начала полевой практики студенты заканчивают изучение отмеченных дисциплин, что обеспечивает их знаниями важнейших закономерностей оболочек Земли. Это позволяет студентам на полевой практике самостоятельно решать ряд во-



просов при анализе наблюдаемых ими природных процессов и явлений.

Как показывают исследования известных учёных и методистов: А.С. Нехлюдовой, В.И. Севастьянова, А.Л. Филоненко-Алексеевой, Т.Б. Кропачевой и других, основная цель практики – изучение особенностей отдельных компонентов природы, установление взаимосвязей между ними, а также характеристика ландшафтных комплексов на примере своего края, в том числе определение направления и динамики эволюции таких комплексов, оценка степени антропогенного воздействия на них [2; 3]. Считаем, что полученные знания и опыт проведения наблюдений в природе адаптированы к использованию при работе с учащимися младшего школьного возраста.

Основными методами работы во время практики могут считаться групповые естественнонаучные наблюдения, измерительная работа, самостоятельный сбор полевого материала студентами (индивидуально либо бригадами) с последующими анализом и их камеральной обработкой, педагогическое проектирование краеведческой и экологической работы с младшими школьниками.

Современные требования к определению сущностных характеристик профессиональной деятельности выпускника вуза основываются на компетентностном подходе. Компетентность следует понимать как интегральное качество личности, определяющее способность решать задачи на основе знаний, опыта, мотивации и ценностных ориентаций. Компетентностный подход позволяет разрабатывать критерии оценки качества образования в целом, оценивать успешность освоения студентом различных образовательных задач [4].

В ходе участия в полевой практике студент может овладеть комплексом компетенций, состав которых определяется типом профессиональных задач, предусмотренных образовательным стандартом. Такие компетенции можно классифицировать по основным категориям: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные [5]. Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общекультурными компетенциями: способностью использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения; способностью анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции; способностью использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве; способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия; способностью к самоорганизации и самообразованию;

общепрофессиональными компетенциями: готовностью сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности; способностью осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся; готовностью к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования; готовностью к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся;

профессиональными компетенциями: готовностью реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов; способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности;

способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета; готовностью к взаимодействию с участниками образовательного процесса; способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности [5].

Приобретаемые компетенции позволяют будущим педагогам успешно заниматься краеведческой работой, организацией и проведением образовательных экскурсий и туристских поездок для учащихся, формировать экологическую культуру населения, проводить учебную и воспитательную работу в образовательных учреждениях, детских и юношеских объединениях и организациях, разрабатывать и внедрять педагогические проекты.

В Филиале СГПИ в г. Железноводске накоплен большой и разнообразный опыт организации полевой практики для студентов – будущих учителей в сфере начального образования. Традиционная программа полевой практики, предусмотренная учебным планом по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование» перестроена в соответствии с реорганизацией системы высшего образования [6]. Базами практики являются: территория Филиала государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Железноводске и его окрестности, озеро, р. Джемуха и другие водоёмы (по усмотрению руководителя подгруппы практикантов), лесной массив Бештаугорского лесничества, Терский конный завод Минераловодского района, окрестности гор-лаколлитов Пятигорья. Экскурсии проводятся, как в черте посёлка и города, так и с выездом за их пределы.

Нами разработаны и апробированы несколько методик, помогающих студентам второго курса приобрести ценностные установки по отношению к окружающей среде. Первые результаты своих исследований студенты получают непосредственно в природе. Все данные фиксируются в дневниках наблюдений, обрабатываются и заносятся в таблицы. Практика построена так, что большая часть времени отводится на лабораторно-практические работы. Студенты (под контролем преподавателей) проводят съёмку местности на территории Бештаугорского лесничества. Местность имеет доступный для изучения пересечённый рельеф, разнообразный почвенно-растительный покров и достаточное количество рек и ручьёв. Здесь проложены учебные тропы и маршруты. По специально разработанному плану описывают территорию, выделяют охранную зону, дают рекомендации по улучшению использования территории, составляются туристические маршруты для отдыхающих, рекомендации по восстановлению природной системы лесничества и мероприятия по уменьшению антропогенной нагрузки на исследуемые территории.

Благодаря участию в исследовательской работе, у будущего учителя появляется потребность и умение самостоятельно мыслить, способность формулировать новые задачи, находить собственный подход к решению задач, способствует глубокому пониманию экологических проблем. Учебная полевая практика может рассматриваться как звено учебного, методического и научного становления бакалавров педагогического образования. Таким образом, полевая практика предоставляет большие возможности для формирования профессиональных компетенций студентов.

#### Библиографический список

1. Субетто Д.А., Погодина В.Л. Формирование профессиональных компетенций студентов на комплексной (ландшафтной) полевой практике. *География и смежные науки. IX Герценовские чтения: материалы межвузовской конференции*. Санкт-Петербург, 2008.
2. Кропачева Т.Б. Исследовательские экскурсии в начальной школе. *Начальная школа*. 2007; 11.
3. Нехлюдова А.С., Севастьянов В.И., Филоненко-Алексеева А.Л. *Полевая практика по природоведению: учебное пособие для студентов пединститутов по специальности № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»*. Москва: Просвещение, 1986.
4. Байденко В.В. *Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы)*: методическое пособие. Москва, 2005.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования*. Направление 44.01.03 Педагогическое образование профиль «Начальное образование» от 4 декабря 2015 г. № 1426.
6. *Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования*. Приказ Министерства образования и науки РФ от 27 ноября 2015 г. № 1383.

#### References

1. Subetto D.A., Pogodina V.L. Formirovaniye professional'nykh kompetency studentov na kompleksnoy (landshaftnoy) polevoy praktike. *Geografiya i smezhnye nauki. IX Gercenovskie chteniya: materialy mezhvuzovskoy konferencii*. Sankt-Peterburg, 2008.



2. Kropocheva T.B. Issledovatel'skie `ekskursii v nachal'noj shkole. *Nachal'naya shkola*. 2007; 11.
3. Nehlyudova A.S., Sevast'yanov V.I., Filonenko-Alekseeva A.L. *Polevaya praktika po prirodovedeniyu: учебное пособие для студентов пединститутов по специальности № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»*. Moskva: Prosveschenie, 1986.
4. Bajdenko V.V. *Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniyu gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy): metodicheskoe posobie*. Moskva, 2005.
5. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya*. Napravlenie 44.01.03 Pedagogicheskoe obrazovanie profil' «Nachal'noe obrazovanie» ot 4 dekabrya 2015 g. № 1426.
6. *Ob utverzhdenii Polozheniya o praktike obuchayuschihhsya, osvayayuschih osnovnye professional'nye obrazovatel'nye programmy vysshego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 27 noyabrya 2015 g. № 1383.

Статья поступила в редакцию 15.06.16

УДК 378

**Rabadanova A.A.**, doctoral postgraduate, Dagestan State Pedagogical University, tutor of Business College DHUNG (Makhachkala, Russia), E-mail: rabanova80@mail.ru

**Hayrulaeva A.Z.**, senior teacher, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

**THE ROLE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN ENHANCING THE COGNITIVE ACTIVITY OF COLLEGE STUDENTS.** The problems of education prove the need for development of an idea of active inclusion in an educational process. The main areas of application of information technologies in the educational process of a college are development of pedagogical software for various purposes, web-sites of educational purpose, methodical and didactic materials, organization and carrying out of computer experiments with virtual models, usage of targeted information retrieval of various forms in global and local networks, its collection, compilation, storage, processing and transmission, processing of results of experiments, arranging of free time of students. The authors conclude that knowledge, skills and experience in processing the independent cognitive activity determine students' readiness for independent learning. Without specific reserve of knowledge, necessary tools, vital motivation, achievement goal junior independent cognition seems utopian. New knowledge is based on acquired experience.

**Key words:** didactic effects, game form of training, self-esteem, independence, activity, computer technologies, activities of college students.

**A.A. Рабаданова**, аспирант, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», тьютор Бизнес-колледжа ДГУНХ, г. Махачкала, E-mail: rabanova80@mail.ru

**A.З. Хайрулаева**, ст. преп. каф. теории и методики обучения праву, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

## РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Проблемы настоящего в образовании признали необходимость развития идеи активного воздействия на обучающегося, путем деятельностного включения его в учебный процесс. Основными направлениями применения информационных технологий в учебном процессе колледжа являются: разработка педагогических программных средств различного назначения; разработка web-сайтов учебного назначения; разработка методических и дидактических материалов; организация и проведение компьютерных экспериментов с виртуальными моделями; осуществление целенаправленного поиска информации различных форм в глобальных и локальных сетях, её сбора, накопления, хранения, обработки и передачи; обработка результатов эксперимента; организация интеллектуального досуга учащихся. Авторы делают вывод о том, что знания, умения и навыки обработки информации, опыт ведения самостоятельной познавательной деятельности определяют готовность студента к самостоятельному познанию. Без определённого запаса знаний, необходимых инструментов, жизненной мотивации, достижение старшеклассником поставленной цели в самостоятельном познании представляется утопией. Новое познание строится на основе приобретённого опыта.

**Ключевые слова:** дидактические воздействия, игровая форма обучения, самооценка, самостоятельность, активность, компьютерные технологии.

В современном постоянно меняющемся мире на первый план выходит не просто обучение студентов предметным знаниям, умениям, навыкам, а формирование его личности как будущего активного специалиста.

В условиях информатизации общества в целом и образования в частности важную роль в формировании необходимых ЗУН, а также качеств личности студентов играет ИКТ.

Владение информационными технологиями ставится в современном мире в один ряд с такими качествами, как умение читать и писать. Человек, умело, эффективно владеющий технологиями и информацией, имеет другой, новый стиль мышления, принципиально иначе подходит к оценке возникшей проблемы, к организации своей деятельности.

Появляются неограниченные возможности для индивидуализации и дифференциации учебного процесса, переориентирование его на развитие мышления, воображения как основных процессов, необходимых для успешного обучения. И наконец, обеспечивается эффективная организация познавательной деятельности студентов. Объединение в компьютере текстовой, графической, аудио-видеоинформации, анимации резко повышает качество преподаваемой учебной информации и успешность их обучения [1].

Использование компьютерных технологий в профессиональной подготовке студентов колледжа в настоящее время

является актуальным для повышения эффективности учебного процесса. Это достигается построением содержания и методики обучения на основе реализации деятельностного подхода. Суть его заключается в следующем:

- особый акцент в учебном процессе делается на организацию самостоятельной, познавательной и практической деятельности студентов при решении учебных задач;

- при разработке или выборе конструкции изделия, технологии её разработки, т.е. творческий проект [2].

Основными направлениями применения информационных технологий в учебном процессе колледжа являются: разработка педагогических программных средств различного назначения; разработка web – сайтов учебного назначения; разработка методических и дидактических материалов; организация и проведение компьютерных экспериментов с виртуальными моделями; осуществление целенаправленного поиска информации различных форм в глобальных и локальных сетях, её сбора, накопления, хранения, обработки и передачи; обработка результатов эксперимента; организация интеллектуального досуга учащихся.

В последнее время преподаватели создают и внедряют авторские педагогические программные средства, в которых отражается некоторая предметная область, в той или иной мере реализуется технология её изучения, обеспечиваются условия для осуществления учебно-познавательной деятельности студентов.

Использование компьютерных технологий для активизации познавательной деятельности при изучении различных дисциплин, в т. ч. «Экономики», может использоваться на различных этапах. Например, это информационная поддержка предмета, выражающаяся в использовании стандартного программного обеспечения по электронному учебнику; разработка уроков сопровождения с использованием цифрового проектора, тщательно подобранного видеоряда, который помогает усваивать материал студентам.

Одной из основных педагогических целей является повышение мотивации студентов к изучаемой дисциплине, активизация усвоения знаний по экономике.

Для достижения этих целей главными задачами становятся: создание условий для активного усвоения знаний и способов деятельности; создание электронного учебника по экономике, по которому студенту могут готовиться и работать на занятиях, тем самым обеспечить интегрированный подход в преподавании предмета; расширение информационного пространства по обучению – изучение и использование новой информации, используя глобальную сеть Интернет, мультимедиа-энциклопедии и обучающие мультимедиа системы; приобщение учащихся к развитию умения поиска информации из различных источников для реферативной работы с целью расширения кругозора.

Разнообразный иллюстративный материал, мультимедийные и интерактивные модели поднимает процесс обучения на качественно новый уровень. В настоящее время уже имеется значительный список всевозможных обучающих программ, к тому же сопровождаемых и методическим материалом, необходимым преподавателю. Естественно, каждая программа имеет свои недостатки, однако сам факт их существования свидетельствует о том, что они востребованы и имеют несомненную ценность.

В учебном процессе специализированного учебного заведения изучение информационных технологий предусматривает решение задач нескольких уровней:

- использование информационных технологий как инструмента образования и познания.
- информационные технологии в профессиональной деятельности, на что направлена общепрофессиональная дисциплина «Информационные технологии», рассматривающая их теорию, компоненты, методику;
- обучение прикладным информационным технологиям, ориентированным на специальность, предназначенным для организации и управления конкретной профессиональной деятельностью, что изучается в дисциплинах специализаций.

Например, дисциплина «Информационные технологии в экономике» и синонимичная ей «Информационные технологии в управлении» входит в образовательную программу обучения студентов экономических специальностей. Современный экономист должен уметь принимать обоснованные решения на основе информационных потоков, кроме традиционных экономических знаний студент должен быть знаком с процессом обработки данных и владеть навыками построения информационных систем [3].

В своей педагогической деятельности преподаватели активно используют новые информационные технологии посредством таких технических средств, как компьютер, копировально-множительная техника, проектор и документ-камера. Такая техника, как дидактический материал к занятиям позволяет перейти учащимся от пассивного усвоения материала к активному. Современная техника позволяет демонстрировать студентам технологические схемы, таблицы, которые можно заполнять вместе со студентами по ходу занятия и демонстрировать пошаговое решение экономических задач, что значительно облегчает восприятие учащимися нового материала.

Всё большую популярность как одна из форм обучения с использованием информационных технологий и приёма активизации познавательной деятельности учащихся приобретает использование на уроках мультимедийных презентаций, которые студенты создают сами. Это стимулирует у студентов творческую деятельность, а также позволяет подойти к обучению дифференцированно, так как учащиеся получают возможность самостоятельно воспринимать информацию, при необходимости, с возвратом к какому-либо фрагменту, при изучении которого появились затруднения.

«Развитие» становится ключевым словом педагогического процесса, сущностным, глубинным понятием обучения. Таким образом, современный уклад нашей жизни, современное производство требуют от студента не просто определенного уровня знаний, они стимулируют приобщение к созидательной деятельности, направленной на непрерывное обновление, совершенствование, расширение имеющихся знаний.

Исходя из выше изложенного, можно прийти к выводу, что основу образования составляют методы и формы обучения, способствующие развитию познавательной активности. Исследования показывают, что существует связь между окончательными результатами и интеллигентностью. В работе с особо способными студентами, прежде всего, следует применять такие методы как упражнения, лабораторные занятия, доклады, семинарские работы, работы с текстом на разных языках, в большой степени содействующие развитию способностей, выработке умений, навыков, которые можно применить на практике. Упражнения, служащие выработке самостоятельности мышления, следует обогащать прикладными задачами. Существенной и полезной формой работы со способными студентами должны быть организуемые ежегодно научные интеллектуальные игры, брейн-ринги, соревнования, конкурсы в родной стране и на зарубежном уровне [4; 5].

Знания, умения и навыки обработки информации, опыт ведения самостоятельной познавательной деятельности определяют готовность студента к самостоятельному познанию. Без определённого запаса знаний, необходимых инструментов, жизненной мотивации, достижение студентом поставленной цели в самостоятельном познании представляется утопией, так как новое познание строится на основе приобретённого опыта.

#### Библиографический список

1. Мусаев О.К. Проблемы подготовки студентов к инновационной деятельности. *Личностно-ориентированные технологии обучения в подготовке студента к инновационной деятельности*. Москва, 2000.
2. Гриценко В.И. *Сущность информационных технологий*. Москва, 2006.
3. Асюхин А.А., Вицен А.А., Мекшенева Ж.В. Информационные технологии в образовании и науке. *Современные наукоёмкие технологии*. 2009; 1: 50 – 51.
4. Воровшиков С.Г., Шамова Т.И. и др. *Развитие учебно-познавательной компетенции учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения*. Москва, 2009.
5. Левина М.М. *Технологии профессионального педагогического образования: учебное пособие для студентов высшего учебного заведения*. Москва, 2001.

#### References

1. Musaev O.K. Problemy podgotovki studentov k innovacionnoj deyatel'nosti. *Lichnostno-orientirovannye tehnologii obucheniya v podgotovke studenta k innovacionnoj deyatel'nosti*. Moskva, 2000.
2. Gricenko V.I. *Suschnost' informacionnyh tehnologij*. Moskva, 2006.
3. Asyuhin A.A., Vitsen A.A., Meksheneva Zh.V. Informacionnye tehnologii v obrazovanii i nauke. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2009; 1: 50 – 51.
4. Vorovshikov S.G., Shamova T.I. i dr. *Razvitiye uchebno-poznavatel'noj kompetencii uchashchih'sya: opyt proektirovaniya vnutrishkol'noj sistemy uchebno-metodicheskogo i upravlencheskogo soprovozhdeniya*. Moskva, 2009.
5. Levina M.M. *Tehnologii professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshego uchebnogo zavedeniya*. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 30.06.16

УДК 37.015.31

**Seleznova O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk Institute of Tank-Automotive Vehicle and Engineering (Omsk, Russia), E-mail: olyazenko\_77@list.ru

**Mamaeva N.A.**, Cand. of Sciences (Engineering), Head of Department, Omsk Institute of Tank-Automotive Vehicle and Engineering (Omsk, Russia), E-mail: mnatt@mail.ru

**Al-Khanini S.M.**, cadet, Omsk Institute of Tank-Automotive Vehicle and Engineering (Omsk, Russia), E-mail: otii@mail.ru

**THE RESULTS OF STUDY OF CONCERNS OF RUSSIAN AND FOREIGN MILITARY PERSONNEL BY ENVIRONMENTAL PROBLEMS.** Development of an educational system in the sphere of environmental sciences in institutions of the Ministry of Defence of the Russian Federation is a crucial problem for military education. To organize effectively the process of shaping of environmental awareness one needs to study psychological specifics of interaction between military personnel and nature. Since not only Russian, but also foreign military specialists study in the HEIs of the Ministry of Defence of the Russian Federation, there is a special need for methodical guidelines that take into consideration ethnopyschological particular features of the personnel. This article contains results of environmental awareness research among military personnel. There is also description of common and special aspects of the emotional component of environmental perception in Russian and foreign serving personnel. The research has shown that cultural features affect the process of environmental awareness shaping in a greater degree than professional distinctiveness. There are methodical recommendations for development of the educational system in the sphere of environmental sciences in institutions of the Ministry of Defence of the Russian Federation in the article. The recommendations are written for Russian and foreign cadets of military academies and institutions.

**Key words:** environmental awareness, concern, environmental problems concern, ecology teaching methods, military personnel, cadets.

**О.В. Селезнева**, канд. пед. наук, доц. Омского автобронетанкового инженерного института, г. Омск, E-mail: olyazenko\_77@list.ru

**Н.А. Мамаева**, канд. техн. наук, зав. каф. Омского автобронетанкового инженерного института, г. Омск, E-mail: mnatt@mail.ru

**С.М. Аль-Ханини**, курсант Омского автобронетанкового инженерного института, г. Омск, E-mail: otii@mail.ru

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОБЕСПОКОЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКИМИ ПРОБЛЕМАМИ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Особенности беспокойности экологическими проблемами – одно из значимых направлений исследования в области психологии взаимодействия военнослужащих с окружающей природной средой, поскольку отражает связь между установками по отношению к окружающей среде и проблемами самосознания. В статье представлены результаты исследования беспокойности экологическими проблемами российских и иностранных военнослужащих, включающие обсуждение не только рангов наиболее волнующих военнослужащих проблем, но и типичные для каждой группы респондентов высказывания о причинах и следствиях экологического неблагополучия. Обсуждены общие закономерности и специфические особенности проявления аффективного компонента экологического сознания российскими и иностранными военнослужащими. Выявлено, что особенности культурной среды воспитания в большей степени оказывают влияние на формирование и проявление экологического сознания, чем специфика профессиональной деятельности. В заключение статьи приведены методические рекомендации использования результатов исследования для совершенствования методики обучения экологии российских и иностранных курсантов в вузах МО РФ.

**Ключевые слова:** экологическое сознание, беспокойность экологическими проблемами, методика обучения экологии, военнослужащие, курсанты.

Общеизвестным фактом является то, что экологические проблемы в сфере деятельности Вооруженных сил (ВС РФ) связаны с рядом типовых и специфических негативных факторов. При этом опыт показывает, в войсках природоохранные мероприятия часто сводятся только к обеспечению жизнедеятельности воинской части без учета необходимости выполнять природоохранную деятельность [1; 2]. Несмотря на то, что в ВС РФ развернута система экологического обучения и воспитания, на практике многие военнослужащие слабо представляют структуру и содержание современной военно-экологической деятельности. Проблемы окружающей среды воспринимаются как абстрактные понятия, а не как реальные опасности, порождаемые, в том числе военной деятельностью [2, с. 6]. Желания приложить реальные усилия для их скорейшего решения не возникает. Полученные в ходе образовательной деятельности экологические знания превращаются в элементы «мёртвой науки», экологическая компетентность не проявляется [3, с. 6].

В поисках решения проблемы неэффективности реализации традиционного экологического образования военнослужащих проанализирован собственный преподавательский опыт в области методики обучения дисциплине «Экология» в Омском автобронетанковом инженерном институте (ОАБИИ), а также опыт коллег других военных вузов МО РФ<sup>1</sup>. Мы предположили, что необходим комплексный подход к решению сложившейся

ситуации, заключающийся в формировании экологической культуры военного социума в целом. На кафедре физико-математических дисциплин Омского автобронетанкового инженерного института выполнена научно-исследовательская работа (НИР) «Формирование экологической культуры курсантов в процессе обучения в военном вузе». За основу принято научное мнение о том, что ядром экологической культуры личности является её экологическое сознание, признаком сформированности которого будет включенность в экологически обоснованную деятельность [4, с. 22–24]. Одно из направлений научно-исследовательской работы состояло в выявлении факторов и условий, необходимых и достаточных для получения оптимальных результатов сформированности экологического сознания курсантов. Очевидно, что беспокойность проблемами окружающей среды будет значимым показателем развития экологического сознания, поскольку существует связь между установками по отношению к окружающей среде и проблемами самосознания [5].

В настоящей статье приведены результаты изучения беспокойности экологическими проблемами российских и иностранных военнослужащих. Опрос проведён в рамках выполнения НИР в период с 2012 по 2015 год.

В ходе исследования проверены следующие гипотезы:

1. На выбор приоритетов и характер беспокойности экологическими проблемами существенно влияет:

<sup>1</sup> ВА ВПВО ВС РФ им. А.М. Василевского (г. Смоленск), РВВДКУ им. В.Ф. Маргелова (г. Рязань), КВВАУ им. Героя Советского Союза А. Серова (г. Краснодар).



– специфика профессиональной деятельности военнослужащих: выбор приоритетных экологических угроз у военнослужащих будет отличаться от подобного выбора людей, чья профессиональная деятельность непосредственно связана с решением проблем охраны окружающей среды;

– национально-культурная среда, в которой формируется личность военнослужащего: выбор приоритетных угроз иностранных военнослужащих, в первую очередь, связан с региональными проблемами территории стран, гражданами которых они являются.

2. Обеспокоенность экологическими проблемами в среде военнослужащих в большей степени лежит в области когнитивного (знание о существовании проблем, осведомленность о причинах и последствиях), а не аффективного (личные переживания за состояние окружающей среды, конкретные природные объекты) компонента экологического сознания.

Экспериментальную базу составили следующие группы военнослужащих:

– военнослужащие срочной службы воинской части 54097 (г. Новосибирск). Исследование проведено в 2013 учебном году. В опросе участвовало 182 солдата срочной службы в возрасте от 18 до 22 лет;

– курсанты 4 и 5 курсов Омского автобронетанкового инженерного института (ОАБИИ, г. Омск). Исследование проведено в период с 2012 по 2014 год. В опросе в общей сложности участвовало 470 человек в возрасте от 20 до 23 лет;

– курсанты 3 курса Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова (КВВАУЛ, г. Краснодар). Исследование проведено в 2015 году. В опросе в общей сложности участвовало 60 курсантов в возрасте от 17 до 22 лет;

– слушатели из числа офицеров, обучающихся по программам дополнительного профессионального образования (офицеры ОАБИИ, г. Омск). Исследование проведено в период с 2013 по 2015 год. В опросе в общей сложности участвовало 50 офицеров в возрасте от 22 до 44 лет;

– иностранные военные специалисты, обучающиеся в Омском автобронетанковом инженерном институте (ИВС ОАБИИ, г. Омск). Исследование проведено в период с 2012 по 2015 год. В опросе в общей сложности участвовало 90 курсантов специального факультета в возрасте от 20 до 27 лет;

– иорданские военнослужащие пехотного дивизиона, 2 батальона г. Альмафрак (ИВС, Иордания). Исследование проведено осенью 2015 года. В опросе в общей сложности участвовало 30 военнослужащих (сержанты) иорданской армии в возрасте от 20 до 33 лет. Опрос проведен через русскоговорящего переводчика.

С целью проверки гипотезы о влиянии военно-профессиональной деятельности на характер обеспокоенности экологическими проблемами помимо военнослужащих в опросе приняли участие студенты института безопасности жизнедеятельности Омского государственного технического университета (ИБЖД ОГТУ, г. Омск). Исследование проведено в 2013 году. В опросе участвовало 39 студентов в возрасте от 18 до 20 лет.

Методика опроса обеспокоенности проблемами окружающей среды заимствована из монографии И.А. Шмелевой [6, с. 127] и адаптирована для опроса в среде военнослужащих [7, с. 79–87].

В ходе опроса было предложено выбрать 5 наиболее значимых (с точки зрения наибольшей угрозы) проблем окружающей среды и прокомментировать свои ответы.

**Российские военнослужащие** практически единодушно I место определили проблеме уничтожения лесов (35%).

Примеры наиболее типичных комментариев к выбору проблемы<sup>2</sup>:

*«Из-за глобального уничтожения лесов может возникнуть нехватка кислорода».*

*«Эта проблема актуальна во многих частях земного шара».*

На II и III местах – проблемы техногенного загрязнения окружающей среды: загрязнение воздуха, почв, вод (30%), загрязнение промышленными отходами (26%).

*«Загрязняя окружающую природную среду отходами производства, меняем среду обитания различных животных и образ жизни людей».*

По усредненному показателю IV место отведено проблеме экономического кризиса (23%).

*«Экономические проблемы приводят к бедности и безработице».*

Примечательно, что среди российских респондентов, опрошенных в 2015 году проблема обеспокоенности экономическим кризисом на первом месте у офицеров ОАБИИ (60%) и втором у курсантов КВВАУЛ (35%).

V место российские военнослужащие отводят обеспокоенности проблемой угрозы применения ядерного оружия (20%).

*«Одна из важнейших проблем, так как постоянно существует угроза начала ядерной войны».*

*«На сегодняшний день ядерное оружие разрабатывается и разработано многими странами, это дает им возможность не только уничтожить противника, но и уничтожить окружающую среду».*

Проблем, ни разу не упомянутых среди значимых и (или) волнующих, нет.

Примеры проблем, которые записали в графе «Другие»:

*«Информационные войны: из людей делают глупых потребителей».*

*«Нравственное растление – нет ответственности за все, что нас окружает, от этого все проблемы».*

*«Россия – многонациональная страна, конфликты по национальному признаку могут привести к распаду государства».*

В большинстве случаев комментарии носят характер разъяснений причин и последствий указанных экологических угроз. Встречаются ответы с неправильным, неточным или неполным комментарием к проблеме с точки зрения экологических знаний. Нет ни одного комментария, в котором проведена связь между проблемами окружающей среды и военной деятельности. Только в графе «Другие» косвенным образом через обеспокоенность морально-нравственным обликом ВС РФ упомянуты следующие проблемы:

*«Алкоголизм и наркомания в ВС РФ – подрыв боевой готовности Российской Армии».*

Если абстрагироваться от усредненных результатов опроса военнослужащих, обнаружим, что выбор офицеров существенно отличается от выбора курсантов: I место (60%) – экономический кризис; II место (56%) – промышленные отходы; III место (25%) – бездумная охота; IV место (23%) – глобальное потепление; V место (17%) – ущерб от лекарств, применения гормонов или неправильного медицинского воздействия.

В большинстве комментариев отмечено отрицательно влияние человека на процессы, происходящие в окружающей среде, высказано предположение о том, что только изменения в мышлении и культуре человека способны остановить надвигающуюся экологическую катастрофу.

Офицеры в своих опросных листах практически не оставили комментариев, не пояснили причины выбора экологических проблем.

**Студенты ИБЖД ОГТУ** – респонденты, чья будущая профессиональная деятельность напрямую связана с решением проблем природопользования и охраны окружающей среды (экологоориентирована), на I место ставят проблему уничтожения лесов, однако уже в значительно большей доле от общего числа опрошенных (64%).

*«При высоком уровне промышленности уничтожение лесов является значимой проблемой, так как углекислый газ поглощается в малом количестве».*

II место занимает проблема промышленных отходов (48%), III и V места – проблема загрязнения воздуха (39%) и вод Мирового океана (33%), на IV месте – социально-экономическая проблема голода и бедности (36%).

*«Сбросы, отсутствие методов утилизации, малая доля переработки мусора, неэффективная утилизация отходов – вот причина образования загрязнений».*

*«Вредные отходы в атмосферу способствуют глобальному потеплению. А сбросы в реки истощают запасы пресной воды».*

*«Вследствие голода и бедности погибают люди, снижается рождаемость, отмечается высокая смертность, вымирание рода».*

Меньше всего студентов волнуют проблемы: подземных ископаемых (7%); глобального потепления (5%); перенаселения (7%); нехватки продовольствия (2%); клонирования (2%).

Проблем, упомянутых в категории «Другие», нет.

<sup>2</sup> Здесь и далее по тексту комментарии приведены без редакции авторов статьи.



Особенностью выбора ответов студентов ИБЖД ОГТУ является высокая доля комментариев с попыткой установить причинно-следственные связи между проблемой и качеством жизни людей. Немало комментариев, в которых приведена классификация проблем по разным основаниям.

*«Считаю, что все проблемы важны в своей степени, т.к. фактически одно вытекает из другого – все 33 проблемы имеют место быть в нашем мире, и не вижу смысла их разделять на важные и неважные. Бороться надо со всеми проблемами в комплексе».*

**Иностранные военнослужащие (ИВС ОАБИИ, г. Омск)** в большей мере, чем все участники опроса, обеспокоены проблемой уничтожения лесов (72%), на II место они ставят проблему угрозы ядерного оружия (61%), III и IV места отданы социально-экономическим проблемам – голод и бедность (37%), безработица (37%), на V месте проблема религиозного антагонизма (33%).

Меньше всего иностранных военнослужащих волнуют проблемы: промышленных отходов (6%); проблема миграции (6%); ущерб от лекарств, применения гормонов или неправильного медицинского воздействия (6%).

Особое отношение к выбранным проблемам прослеживается в комментариях:

*«Мне неприятно дышать грязным воздухом, не хочу, чтобы это отразилось на работе сердца».*

*«Я всегда волнуясь, когда мне нечего есть».*

*«У каждой страны своя территория, я не хочу видеть, как за территорию воюют страны».*

*«Я не люблю, когда друг друга убивают, все должны уважать веру друг друга, потому что мы живем в одном мире».*

*«Проблема ядерного оружия связана с возможностью массового уничтожения людей и полного разрушения земного шара».*

*«Война приводит к уничтожению самых бедных народов».*

*«Я считаю, что Бог – это синоним любви, все должны любить друг друга. Религия не важна, важен – Бог».*

**Иорданские военнослужащие (ИВС, Иордания)** I место отдели проблеме опустынивания (60%), II место – проблеме уничтожения лесов (50%), III место – проблеме нестабильной политики (45%), IV и V места – проблемам загрязнения воздуха и рек (по 30%).

Комментариев к выбранным проблемам респонденты не оставили.

Анализ проведенного исследования позволяет говорить о том, что общие закономерности, касающиеся функций, структуры, состава компонентов сознания военнослужащих могут быть отнесены к проявлению экологического сознания:

1. У всех респондентов отмечается обеспокоенность экологическими проблемами. Выбор наиболее значимых проблем (с точки зрения угрозы) показал, что и российские, и иностранные военнослужащие озабочены как сугубо экологическими, так и эколого-экономическими и эколого-социальными проблемами.

2. Выбранные проблемы относятся, в большинстве своем, к проблемам регионального и локального характера, в меньшей степени, к проблемам глобального, биосферного характера. Однако в комментариях к выбранным проблемам звучит опасение за человечество и окружающую природную среду в целом. Таким образом, военнослужащие обнаруживают как биосферный, так и альтернативный уровни обеспокоенности экологическими проблемами.

3. В большинстве комментариев к значимым проблемам респонденты отмечают приоритет в обществе материальных ценностей над духовными, эстетическими; высокий уровень развития промышленности, технологий при недостаточном организованном экологическом контроле со стороны государства; неравномерное распределение ресурсов планеты среди населения; низкий уровень культуры, бездуховность, аморальность, беззащитность.

4. Из числа российских военнослужащих курсанты и солдаты срочной службы проявили большую эмоциональную вовлеченность в сам процесс опроса, тогда как иностранные военнослужащие курсанты проявили большую эмоциональность в описании своих переживаний по поводу выбранных приоритетных экологических проблем.

5. Характер большинства приведенных комментариев к выбранным значимым проблемам (с точки зрения угрозы) иллюстрирует, скорее, проявление когнитивного компонента экологи-

ческого сознания, чем аффективного. Большинство российских военнослужащих в комментариях демонстрировали свои знания причин и последствий экологических угроз из предложенного перечня, а не писали о своих переживаниях. Тогда как иностранные военнослужащие из числа обучающихся (ИВС ОАБИИ) напротив, в большинстве своем, проявляли личную озабоченность состоянием окружающей среды в контексте заботы о своем здоровье.

6. Отсутствие в комментариях российских военнослужащих упоминания воздействия неблагоприятных экологических факторов на боеспособность войск и причинно-следственных связей между состоянием окружающей среды и техногенной деятельностью войск может свидетельствовать об отсутствии способности к переносу экологических знаний и решению нестандартных экологических ситуаций. Без этой составляющей говорить о сформированности экологической компетентности специалиста не приходится [3; 8]. Проблемы, упомянутые военнослужащими в графе «Другие», указывают, с одной стороны, на попытку рефлексии относительно губительности некоторых видов пороков для человечества в целом и для боеготовности армии, в частности, с другой стороны, могут быть отнесены к проявлению бытийного уровня экологического сознания.

7. У иностранных военнослужащих, в отличие от всех других групп респондентов, в комментариях обозначается негативная роль военных действий (войн, терроризма, вооруженных конфликтов) в формировании экологической обстановки как в регионе, так и во всей биосфере в целом. Но нет ни одного высказывания о двустороннем характере связей между военной деятельностью и факторами окружающей среды.

8. Ответы офицеров в большей степени связаны с переориентацией озабоченности с чисто экологических на эколого-социальные проблемы.

9. Наблюдается тенденция приоритетности выбора по возрастным группам со смещением акцента с чисто экологических (возрастная группа до 21 года) на социально-экологические проблемы (возрастная группа старше 21 года).

10. Сравнение результатов опроса российских военнослужащих и студентов ИБЖД ОГТУ позволяет говорить об общности в характере обеспокоенности экологическими проблемами регионального уровня, связанными с уничтожением лесных ресурсов, загрязнением окружающей среды, социально-экономическим развитием государства. Военно-профессиональная деятельность незначительно влияет на выбор приоритетных экологических угроз. Но при этом военнослужащие к числу значимых проблем отнесли угрозу ядерного оружия, что является признаком проявления военно-профессионального мышления, в то время как студенты проявили больше системных знаний о причинах и последствиях экологических проблем.

8. Ответы российских военнослужащих – курсантов и офицеров – существенно отличаются по эмоциональной включенности в процесс самого исследования, проявившийся в желании комментировать выбранные приоритетные экологические проблемы. Офицеры к данному опросу отнеслись скорее формально, нежели как к возможности что-то изменить в области экологической культуры военного социума.

9. Сравнение точек зрения российских и иностранных респондентов указывает на этнопсихологический аспект личностного отношения к экологическим проблемам и природным, в основе которых лежат: тип традиционного экологического сознания (проявляется в комментариях к выбору проблем), традиционная специфическая установка по отношению к природе (выбор проблем), выраженность эмоциональной и эстетической составляющей (комментарии эмоционально насыщены переживаниями, обращены «на себя»). При этом у ИВС, проживающих долгое время вне своего государства (ИВС ОАБИИ), приоритетные проблемы в большей степени напоминают выбор российских военнослужащих и студентов, за исключением проблемы религиозного антагонизма. Выбор же иорданских военнослужащих отличается большей индивидуальностью, в нем, в первую очередь, отражены наиболее актуальные экологические проблемы, возникающие на территории их государства.

В заключение приведем методические рекомендации использования результатов исследования для совершенствования методики обучения экологии в военных вузах российских и иностранных курсантов:

1. Для формирования экологической составляющей общекультурной компетенции военнослужащего важно, чтобы в пери-

од его обучения материал дисциплины «Экология» был максимально приближен к практике войсковой деятельности. Помимо изучения основных понятий и законов общей, прикладной и военной экологии; наставлений, руководящих и нормативных документов по организации природоохранной деятельности в ВС РФ, важно организовать получение практического экологического опыта при оценке ущерба окружающей среды от военной деятельности, опыта исследования и оценки качества окружающей среды в районах дислокации войск, проведения учений; планирования и проведения природоохранных мероприятий в повседневной войсковой практике.

## 2. На занятиях по экологии необходимо:

- обсуждать экологические угрозы и последствия, наносимые ВС в процессе войн и боевых действий; возможность экологизации работы военно-промышленного комплекса; экологические аспекты процесса утилизации ВВТ, применение активных методов обеспечения экологической безопасности военной деятельности; экологические аспекты международного гуманитарного права;

- поднимать вопросы, связанные с экологическими последствиями применения оружия массового поражения; соблюдением требований экологической безопасности при проектировании, строительстве и эксплуатации парков воинских частей; необходимостью более серьезного отношения к экологическому образованию и воспитанию военнослужащих, формированию их экологической культуры и т.д.;

- обращать внимание на важность таких повседневных экологических мероприятий, как: соблюдение нормы загрязнений в рабочей зоне технического обслуживания и ремонта военной техники, в жилой и служебно-казарменной зоне; исправности и надежности работы природоохранных установок и сооружений на территории воинской части; правил обращения с эксплуатационными материалами; рекультивации земель в местах движения военной гусеничной и колесной техники (ВГ и КМ) и после проведения полевых занятий (выходов), учений и т.д.;

- обсуждать с курсантами ситуации не только отрицательных последствий военной деятельности, но и положительные примеры эффективной организации природоохранной деятельности в воинских частях;

- ориентировать военнослужащих на самообразование в области военной экологии.

3. Поскольку когнитивный компонент не является определяющим при формировании экологического сознания, важно максимально опираться на эмоциональный опыт общения с природой. При этом для российских военнослужащих, в первую очередь, следует сделать акцент на описание природы в класси-

ческой русской литературе, иллюстрации типично русских ландшафтов, а для иностранных военнослужащих – применить прием обращения к ценностям традиционной национальной культуры, религии (буддизм, конфуцианство, ислам, католическое христианство), восточной философии.

4. При обучении усилить рефлексивную составляющую образовательного процесса, направленную на вычленение, анализ экологических проблем:

- для российских военнослужащих: локального уровня, касающихся жизни военных городков, воинских частей и подразделений, последствий несоблюдения эксплуатационных требований и предписаний по охране окружающей среды в повседневной деятельности. Учитывать высказывать свои эмоции и чувства, связанные с возможным экологическим неблагополучием природного и техногенного характера;

- для ИВС: глобального и регионального уровней, их проявления на территории стран, гражданами которых они являются. Учитывать их транслировать собственные переживания за качество окружающей среды в заботу о других людях и планете в целом.

5. Командирам воинских частей и подразделений в рамках проведения воспитательной работы повышать персональный уровень экологической ответственности личного состава.

6. Считаем важным и необходимым усиление эмоционально-волевого, деятельностно-поведенческого и рефлексивного компонента экологической компетентности офицеров через изменение форм и методов проведения занятий по экологии в рамках профессионально-должностной подготовки, а также обязательное проведение инструкторско-методических занятий с офицерами кафедр и межкафедральных совещаний по вопросам реализации междисциплинарных связей с военно-профессиональными дисциплинами.

Итак, нами предпринята попытка раскрыть особенности обеспокоенности российских и иностранных военнослужащих и обосновать мысль о том, что национально-культурная среда, в которой формируется личность военнослужащего в большей степени влияет на особенности его экологического сознания, нежели специфика профессиональной деятельности. Эту особенность необходимо учитывать при организации процесса экологического образования, поскольку в настоящее время в военных вузах МО РФ проходят обучения помимо российских курсантов иностранные военные специалисты. Методические рекомендации, сделанные на основе проведенного исследования, могут быть полезны как преподавателям экологии в военных вузах, так и командирам при планировании и проведении воспитательной работы с личным составом.

## Библиографический список

1. Зыкова А.В. *Формирование экологических умений у курсантов высших военных учебных заведений в образовательной, военно-профессиональной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Казань, 2007.
2. Кравцова В.А. *Экологическое воспитание военнослужащих внутренних войск МВД России*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009.
3. Иващенко А.В., Панов В.И., Гагарин А.В. *Экологоориентированное мировоззрение личности*: монография. Москва: Издательство РУДН, 2008.
4. Лихачев Д.С. *Экология культуры. Знание – сила*. 1982; 6: 22 – 24.
5. Майерс Д. *Социальная психология*. Санкт-Петербург: Питер, 1997.
6. Шмелева И.А. *Психология экологического сознания*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006.
7. Селезнева О.В., Мамаева Н.А. Содержание когнитивного компонента и доминирующие ценности в структуре экологического сознания военнослужащих срочной службы. *Армия и общество*. 2014; 6: 79 – 87.
8. Мудрак С.А. *Специфика проявления экологической компетенции личности у российских и иностранных студентов*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2014.

## References

1. Zykova A.V. *Formirovanie `ekologicheskikh umenij u kursantov vysshih voennykh uchebnykh zavedenij v obrazovatel'noj, voenno-professional'noj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2007.
2. Kravtsova V.A. *`Ekologicheskoe vospitanie voennosluzhaschih vnutrennih vojsk MVD Rossii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
3. Ivaschenko A.V., Panov V.I., Gagarin A.V. *`Ekologoorientirovannoe mirovozzrenie lichnosti*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 2008.
4. Lihachev D.S. *`Ekologiya kul'tury. Znanie – sila*. 1982; 6: 22 – 24.
5. Majers D. *Social'naya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 1997.
6. Shmeleva I.A. *Psihologiya `ekologicheskogo soznaniya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2006.
7. Selezneva O.V., Mamaeva N.A. Soderzhanie kognitivnogo komponenta i dominiruyushchie cennosti v strukture `ekologicheskogo soznaniya voennosluzhaschih srochnoj sluzhby. *Armia i obschestvo*. 2014; 6: 79 – 87.
8. Mudrak S.A. *Specifika proyavleniya `ekologicheskoy kompetencii lichnosti u rossijskikh i inostrannykh studentov*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 30.06.16

УДК 378

**Frolova M.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), doctoral postgraduate, Department of Theory and Methods of Professional Education, Karachay-Cherkess State University n.a. U. D. Alieva (Karachaevesk, Russia), E-mail: mi.frolova@yandex.ru

**THE FORMATION OF TOLERANCE IN STUDENTS.** The article considers a problem of studying students as a special socio-psychological and age category, for which tolerance becomes a personal competence. In the article the researcher highlights the main features of a tolerant personality: openness to others, forbearance, patience, a sense of humor, sensitivity, trust, tolerance to differences, an ability to control oneself, goodwill, an ability not to judge others, humanism, an ability to listen, a capacity for empathy. The author proposes to consider tolerance of students as a personal competence, is the aggregate of interacting elements: cognitive, emotional, behavioral and personality. The image of a tolerant personality combines the most important characteristics reflecting psycho-ethical line of human relations: humanity, reflexivity, responsibility, freedom, security, flexibility, self-confidence, self-control, variability, perception, empathy, sense of humor, etc.

**Key words:** tolerance, student, key competences.

**М.И. Фролова**, канд. пед. наук, докторант каф. теории и методики профессионального образования педагогического факультета ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: mi.frolova@yandex.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматривается проблема изучения студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории, для которой толерантность становится личностной компетентностью. В статье выделены основные черты толерантной личности: расположенность к другим людям; снисходительность; терпение; чувство юмора; чуткость; доверие; терпимость к различиям; умение владеть собой; доброжелательность; умение не осуждать других; гуманизм; умение слушать собеседника; способность к сопереживанию. Автор статьи предлагает рассматривать толерантность студентов как личностную компетенцию, представляющую совокупность соподчиненных элементов: когнитивного, эмоционального, поведенческого и личностного. Образ толерантной личности сочетает важнейшие характеристики, отражающие психолого-этические линии человеческих отношений: гуманность, рефлексивность, ответственность, свобода, защищенность, гибкость, уверенность в себе, самообладание, вариативность, перцепция, эмпатия, чувство юмора и пр.

**Ключевые слова:** толерантность, студенчество, ключевые компетенции.

Изменения, происходящие в стране и в мире, захватывают область человеческих отношений. Предельная динамичность, высокая степень сложности, малая предсказуемость сегодняшней российской действительности делают задачу освоения культурного и социального пространства, встающую перед каждым молодым человеком, особенно сложной. Именно молодёжь, обладая наименьшей социальной и психологической защищенностью, испытывает особое давление общественных проблем и создает повышенную группу риска. В этой связи возникает проблема формирования личности, обладающей толерантным, гуманным мировоззрением, поведением и отношением к действительности. Для нашего исследования наиболее важным является, выделяемый отдельно многими исследователями (А.А. Реан, В.П. Зинченко, Д.И. Фельдштейн), студенческий возраст, который характерен не для всех людей, и не всегда соответствует общепринятым возрастным нормам развития. Интеллектуальное развитие в данный возрастной период идет в тесной взаимосвязи с личностным развитием человека. Оба вышеуказанных процесса взаимно влияют друг на друга и обеспечивают выработку собственной мировоззренческой позиции человека, в связи с чем, проблема социокультурной адаптации студенческой молодежи стоит наиболее остро. Период обучения в вузе является наиболее важным для человека в плане происходящего в это время личностного роста (А.А. Реан, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Этот период является началом взросления и характеризуется одновременным протеканием ряда специфических процессов, обусловленных как особенностями учебной деятельности, так и социокультурной среды. Студенчество является самой динамичной частью общества, которая быстро реагирует на малейшие изменения в его структуре, его политические и экономические трансформации, быстро улавливает новые тенденции в культуре и обществе, что отражено в работах А.И. Запесоцкого, В.Т. Лисовского, С.Н. Иконниковой, В.П. Коблякова, В.В. Лагерева. Анализ юношеского возраста показал, что становление личности в данный период происходит через самосознание. В социальной психологии выделяют три сферы, в которых осуществляется становление личности: деятельность, общение, самосознание. Рассматривая толерантность в виде рационального явления, проявляющегося как осознанный выбор, можно сделать вывод, что период юности имеет необходимые предпосылки, способствующие стимулированию рационального поведения, т. е. умения «договориться» с собой, занять позицию терпимости и доверия по отношению к окружающим, признать не только свою ценность, но и ценность другого.

Л.С. Выготский отмечал, что студенческий возраст представляет особый период в жизни человека, прежде всего, в силу того, что «по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития» [1, с. 23].

Заслуга самой постановки проблемы изучения студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит Б.Г. Ананьеву [2] и его психологической школе (Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Реан, В.А. Сластенин), определившим, что современные студенты – это, прежде всего, молодые люди в возрасте 18 – 25 лет. Этот возраст определяется как поздняя юность или ранняя зрелость. Отсутствие единого термина уже говорит о сложности, неоднозначности психологических характеристик этого периода жизни. Студенчество – центральный период становления человека, личности в целом, проявление самых разнообразных интересов. Это время установления спортивных рекордов, художественных, технических и научных достижений, интенсивной и активной социализации человека как будущего «деятели», профессионала. Этот факт позволил Б.Г. Ананьеву сделать вывод о том, что данный период жизни максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки. В этот период происходит активное формирование индивидуального стиля деятельности. Преобладающее значение в познавательной деятельности начинает приобретать абстрактное мышление, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности. Ученый представлял развитие личности как возрастающую по масштабам и уровню интеграцию – образовательных подструктур и их усложняющийся синтез. С другой стороны, происходит параллельный процесс возрастающей дифференциации психических функций (развитие, усложнение, «разветвление» психических процессов, состояний, свойств).

С точки зрения исследователя В.Т. Лисовского, «молодежь представляет специфическую социально-демографическую группу, которой присущи свои социально-психологические особенности» [3]. Согласно определению Ф.Р. Филиппова, «студенчество есть общественная группа, в состав которой входит часть учащейся молодежи, получающей образование в высшей школе, и для которой учеба в вузе есть основной вид деятельности».

Образование, которое продолжается и на этом этапе развития, становится не общим, а специальным, профессиональным, причем сама учеба в вузе может в известном смысле рассма-



триваться как вид трудовой деятельности. В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. По данным Т.В. Пелевиной, взаимоотношения студентов друг с другом наиболее устойчивы во всех сферах деятельности – учебной, научной, общественной, культурной и т. д. Особенностью студенческой культуры, независимо от учебно-профессиональной направленности, является сравнительно высокий интеллектуальный потенциал. Познавательный энтузиазм студенчества – одна из самых характерных его черт.

Для социально-психологической характеристики студенчества важно, что этот этап развития жизни человека связан с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома и образованием собственной семьи. Кроме того, в студенческий период завершаются главные фазы как биологического, так и личностного развития. В личностном развитии: завершается формирование основных черт характера и особенностей личности (темперамент, общая направленность). В биологическом развитии: характеризуется наивысшим уровнем таких показателей, как мышечная сила, быстрота реакции и т. д.

Особенность юношеского возраста (включая и позднюю юность) состоит в осознании человеком своей индивидуальности, непотворимости, в становлении самосознания и формировании образа «Я». Образ «Я», по И.С. Кону [4], – это социальная установка, отношение личности к себе, включающее три взаимосвязанных компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий. За последние десятилетия произошел сдвиг пика становления самосознания с возраста 17 – 19 лет на 23 – 25 лет. Становление самосознания актуализирует проявление важнейших и часто-противоречивых потребностей юношеского возраста – в общении, уединении, в достижениях и др.

Отмечается, что Гордон Олпорт [5], заложивший методологические основы изучения толерантности как психологического феномена, в качестве ее составляющих рассматривал следующие черты толерантного человека: высокую ментальную гибкость; устойчивость к фрустрации; аффилиативный взгляд на жизнь; либеральные политические взгляды; способность к эмпатии; духовность; чувство юмора. Г. Олпорт дал обобщенную характеристику толерантной личности по ряду параметров:

- ориентация на себя (толерантный человек больше ориентирован на личностную независимость, меньше – на принадлежность внешним институтам и авторитетам);
- потребность в определенности (признает многообразие, готов выслушать любую точку зрения и чувствует меньший дискомфорт в состоянии неопределенности);

- способность к эмпатии (склонность давать более адекватные суждения о людях);
- знание самого себя (толерантный человек хорошо осведомлен о своих достоинствах и недостатках и не склонен во всех бедах обвинять окружающих);

- ответственность (развито чувство ответственности, не перекладывает ответственность на других);
- защищенность (ощущение безопасности и убежденность, что с угрозой можно справиться).

В связи с этим, основными психологическими критериями и показателями толерантности могут выступить:

- социальная активность – готовность к взаимодействию в различных социальных межэтнических ситуациях с целью достижения поставленных целей и выстраивания конструктивных отношений в обществе;

- дивергентность поведения – способность нестандартно решать обычные проблемы, задачи (ориентация на поиск нескольких вариантов решения);

- мобильность поведения – способность к быстрой смене стратегии или тактики с учётом складывающихся обстоятельств;

- эмпатия – адекватное представление о том, что происходит во внутреннем мире другого человека;

- устойчивость личности – сформированность социально-нравственных мотивов поведения личности в процессе взаимодействия с людьми иных этнических и социальных общностей.

На индивидуальном уровне толерантность проявляется: в уважении к другой личности; понимании того, что существуют взгляды, отличные от собственных; каждый человек оценивается по его конкретным чертам и поступкам, а не на основе ожиданий, связанных с его национальными, религиозными и другими характеристиками.

Важно выделить основные черты толерантной личности: расположенность к другим людям; снисходительность; терпение; чувство юмора; чуткость; доверие; терпимость к различиям; умение владеть собой; доброжелательность; умение не осуждать других; гуманизм; умение слушать собеседника; способность к сопереживанию [6].

В рамках нашего исследования мы предлагаем рассматривать толерантность студентов как личностную компетенцию, представляющую совокупность соподчиненных элементов: когнитивного, эмоционального, поведенческого и личностного. Образ толерантной личности сочетает важнейшие характеристики, отражающие психолого-этические линии человеческих отношений: гуманность, рефлексивность, ответственность, свобода, защищенность, гибкость, уверенность в себе, самообладание, вариативность, перцепция, эмпатия, чувство юмора и пр.

#### Библиографический список

1. Выготский Л.С. Детская психология. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва, 1984.
2. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы*. Ленинград, 1974; Вып. 2: 3 – 15.
3. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. *Личность студента*. Ленинград, 1974.
4. Кон И.С. *Психология юношеского возраста (проблемы формирования личности)*: учебное пособие для студ. пединститутов. Москва, 1979.
5. Олпорт Г. Толерантная личность. *Век толерантности*. Москва, 2003; Вып. 6.
6. Башиева С. Толерантность и норма как основа этнического миро-видения. *Век толерантности*. Москва, 2003; Вып. 6: 90 – 98.

#### References

1. Vygotskij L.S. *Detskaya psihologiya. Sbornie sochinenij*: v 6 t. Moskva, 1984.
2. Anan'ev B.G. K psihofiziologii studencheskogo vozrasta. *Sovremennye psihologo-pedagogicheskie problemy vyssshej shkoly*. Leningrad, 1974; Vyp. 2: 3 – 15.
3. Lisovskij V.T., Dmitriev A.V. *Lichnost' studenta*. Leningrad, 1974.
4. Kon I.S. *Psihologiya yunosheskogo vozrasta (problemy formirovaniya lichnosti)*: uchebnoe posobie dlya stud. pedinstitutov. Moskva, 1979.
5. Olport G. Tolernantnaya lichnost'. *Vek tolerantnosti*. Moskva, 2003; Vyp. 6.
6. Bashieva S. Tolernantnost' i norma kak osnova etnicheskogo miro-videniya. *Vek tolerantnosti*. Moskva, 2003; Vyp. 6: 90 – 98.

Статья поступила в редакцию 30.06.16

УДК 378

**Khaibulaev M.H.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: matagr@mail.ru

**Radzhabaliev G.P.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gatemsoltan@yandex.ru

**Gadzhiev T.S.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gts1964@mail.ru



**THE CLASSIFICATION OF E-LEARNING TOOLS.** The article analyzes existing approaches to classification of learning tools. The authors offer their own version of classification and highlight three classes: material, ideal and electronic. Each of the classes of learning tools is divided into types, and types are divided into further subtypes. The final form of the classification of e-learning tools is revealed. The authors conclude that in its final form, the classification of learning resources is represented by three classes, one of which is e-learning. Each class is one of the signs divided into species. E-learning is presented by demo, diagnostic, training, support and technical types. In their turn, each of the types of e-learning tools is divided into subtypes. Functional electronic technical means are divided into input devices, output, storage, management, replication of information, etc.

**Key words:** means of training, electronic means, classification of means training, types of learning, types of teaching tools, electronic simulator, electronic textbook, electronic technical training, auxiliary means of training.

**М.Х. Хайбулаев**, канд. пед. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: matagr@mail.ru

**Г.П. Раджабалиев**, канд. техн. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: gatemsoltan@yandex.ru

**Т.С. Гаджиев**, канд. ф.-м. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: gts1964@mail.ru

## КЛАССИФИКАЦИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

В статье анализируются существующие подходы к классификации средств обучения. Авторы предлагают собственный вариант их классификации, выделив три класса: материальные, идеальные и электронные. Каждый класс средств обучения по одному признаку разделён на виды, а они, в свою очередь, на типы. Авторы делают вывод том, что в законченном виде классификация средств обучения представлена тремя классами, один из которых – электронные средства обучения. Электронные средства обучения в статье представлены демонстрационными, диагностическими, обучающими, вспомогательными и техническими видами. В свою очередь, каждый из видов электронных средств обучения разделён на типы. По функциональному назначению электронные технические средства разделены на устройства ввода, вывода, хранения, управления, тиражирования и т. д. информации.

**Ключевые слова:** средства обучения, электронные средства, классификация средств обучения, виды средств обучения, типы средств обучения, электронный тренажёр, электронный учебник, электронные технические средства обучения, вспомогательные средства обучения.

Человек при осуществлении деятельности использует естественные и духовные продукты. Эти продукты, если их использовать для реализации целей деятельности, становятся средствами. В широком понимании средство – это способ действия (метод), когнитивный опыт субъекта, вербализованные и материализованные продукты духовной деятельности (речь, текст, знаки и т. д.), природные объекты.

Для решения образовательных задач используют специальные средства, которых принято называть педагогическими или средствами обучения. Средства обучения можно определять как предметы естественной природы и культурные объекты, используемые в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и обучаемых для обучения, воспитания и развития последних. Иными словами средство обучения – это материальный или идеальный объект, который помещён между педагогом и обучающимся и используется для реализации педагогических целей.

В литературе принято делить средства обучения на материальные и идеальные виды. Идеальные средства обучения – это усвоенные ранее знания и умения, которые используют педагоги и обучаемые для усвоения нового социального опыта. Л.С. Выготский, с кем мы согласны, относит к идеальным речь, письмо, схемы, условные обозначения, чертежи, диаграммы и др. Чтобы педагог или обучаемый мог изложить знания, объяснить свой опыт, необходимо представить их в определенной форме. Одна из таких форм – *вербализация*. Вербализация – это речевое изложение (устно или письменно) знаний, способов рассуждений, анализа, доказательств. Другая форма *материализация* – это представление знаний в виде знаков, графиков, таблиц, схем, условных обозначений, кодов, чертежей и т. д. Они и составляют основной каркас идеальных средств обучения.

В педагогической литературе [1; 2] есть описание классификаций средств обучения. К примеру, их делят на средства педагога и средства обучаемого; на динамические и статистические; на естественные и искусственные и т. д. В классификациях, созданных в последние годы, упоминаются электронные средства обучения. Их появление связано с распространением компьютерной техники и связанных с ним информационных технологий. Они породили новые направления информатизации педагогической деятельности. Средства, позволяющие информатизировать образовательные процессы, называют в литературе то программными педагогическими средствами, то компьютерными учебными средствами, то учебными компьютерными программами. По сути, лучше называть средства, работающие с исполь-

зованием компьютерной и телекоммуникационной техники, электронными.

В литературе [3; 4] электронное средство рассматривают как совокупность систематизированной технологии, графической, речевой, музыкальной, видео-, фото- и другой информации, обеспечивающее активное и творческое освоение обучаемыми научно-практических знаний.

По своей сущности электронные средства обучения нельзя относить ни к материальным и ни к идеальным. Они отличаются от материальных тем, что являясь продуктом духовной деятельности, их материализация возможна только в специальных условиях и при воспроизведении информации они в большей мере имитируют реальные процессы и явления. В то же время их нельзя считать идеальными, поскольку они материализуются в виде средств управления, хранения, воспроизведения, тиражирования информации.

Эти обстоятельства позволяют кроме материальных и идеальных средств обучения выделить класс электронных средств обучения (рис. 1).

Электронные средства обучения в отличие от материальных и идеальных позволяют обеспечить интерактивность, визуализацию учебной информации и динамических процессов, проведение виртуальных лабораторных работ, опытов и экскурсий, массовое тиражирование. Кроме всего этого электронные средства обучения доступны везде и всем, где есть сети и компьютерная техника.

Наш опыт позволяет делить электронные средства обучения на обучающие, диагностические, вспомогательные и технические. В свою очередь, они подразделяются на различные виды. Деление электронных средств обучения на виды осуществлено по их функциональному назначению (обучение, демонстрация, диагностика и т. д.).

В *демонстрационных средствах обучения* можно различить наиболее часто используемые в образовательной практике видеосюжеты и видеофильмы, презентации и анимации.

*Презентации* – это комплект документов, сочетающих текст, интерактивные и гипертекстовые ссылки, графики, таблицы, звуковой ряд, которые создают единую среду. В образовательной практике распространены *мультимедийные презентации*, представляющие интеграцию в презентации звука, видеофайлов, интерфейса, трёхмерных объектов и др.; *Flash-презентации* – универсальный продукт, сочетающий гармонично педагогическую информацию с нетривиальным дизайном и анимацией; *3D-презентации*, оформленные в трёхмерный графике; *СД-презентации*.



Рис. 1. Классификация электронных средств обучения

ции и DVD-презентации – исполненные в имиджевых целях или для рекламы.

Анимация представляет собой динамическую иллюстрацию. Анимация позволяет подавать информацию пошагово, имитировать движение, природные и производственные процессы.

Диагностические средства обучения предназначены для контроля и измерения результативности обучения. В качестве таковых используются *текстовые оболочки*, различной сложности и электронной конфигурации. Тестовые программные оболочки позволяют использовать набор тестовых заданий для компьютерной оценки педагогических достижений обучающихся. К этой же категории электронных средств обучения относятся *программные* продукты оценки и контроля знаний и умений обучаемых.

Вспомогательные средства обучения необходимы для реализации всех функций компьютерных систем и сопряжённых с ним технических устройств. Системное программное обеспечение делится на базовое и сервисное (рис.2).

Сервисные программные средства предназначены для реализации служебных функций по управлению компьютером. Иначе говоря, эти вспомогательные инструменты, расширяющие и дополняющие функциональность операционных систем. К сервисным программным средствам обучения относятся программы диагностики работоспособности компьютера, архивации данных, антивирусные, программные оболочки обслуживания дисков и сети, поисковые системы. Последние предназначены для поиска и сбора необходимых данных в специальной базе с описаниями источников информации с помощью информационно-поискового

языка и соответствующих правил поиска. Самый крупный поисковый каталог – интернет, который содержит более миллиона ресурсов и поддерживается 150 редакторами. По типу решаемых задач различают справочные, поисковые и расчётные системы.

Электронные обучающие средства представлены в классификации (рис. 1.) интеллектуальными, автоматизированными и экспертными обучающими системами, электронными тренажёром, учебником и игрой.

Интеллектуальная обучающая система позволяет решить ряд дидактических задач: построить последовательный курс обучения; привести интеллектуальный анализ ответов обучаемого; оказать интерактивную поддержку обучаемому; оказать помощь в решении задач и выполнении упражнений. Отличительная особенность этой обучающей системы – эта организация управления учебной и самостоятельной деятельностью на эвристическом уровне. Различают *селективные* (авторское управление обучением) и *экспертные* (управление самой обучающей системой) интеллектуальные обучающие системы.

Автоматизированная обучающая система – программный продукт, состоящий из одного или нескольких автоматизированных учебных комплексов и набора специализированных локальных тренажёров, позволяющих формировать профессиональные компетенции. Эти системы могут работать в режимах обучение и экзамен, в целом включая набор команд: входной контроль; тренировка; контроль; подсказка; фиксация ошибок. Наличие этого набора позволяет автоматизированной обучающей системе осуществлять поиск и вывод на экран информации по любой теме курса, просмотр, изучение, самопроверку, контроль степени усвоения и выставление оценок.

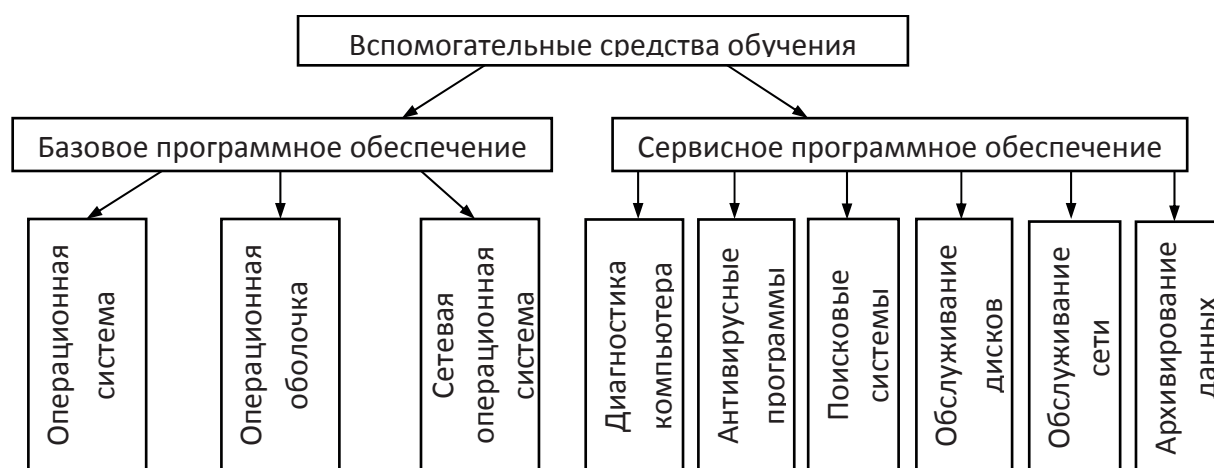


Рис. 2. Классификация вспомогательных средств обучения

*Экспертные обучающие системы* – это программы для компьютеров, аккумулирующие знания специалистов-экспертов в конкретных предметных областях, которые предназначены для получения приемлемых решений в процессе обработки информации. Обучающая экспертная система состоит из базы знаний, подсистемы пояснения, подсистемы приобретения знаний и интерфейса. Экспертные системы отличаются от других способов обработки данных тем, что в них используется символьный способ представления, символьный вывод и эвристический поиск решений.

*Электронный тренажёр* в образовательной практике применяется для самостоятельного обучения, подготовки к контролю, проведения диагностики, формирования практических умений. Электронный тренажёр позволяет моделировать динамику управляемого объекта и его структурных элементов; с помощью имитаторов управлять объектом; регистрировать действия обучающихся. В профессиональном обучении распространены следующие типы электронных тренажёров: *трёхмерные модели* условных или реальных объектов; *интерактивные трёхмерные модели* подвижных аппаратов, способные взаимодействовать с виртуальными объектами и динамическими элементами; *имитаторы пультов управления*, создающие интерактивные анимации моделей и технических устройств; *электронные репетиторы*.

*Электронная обучающая игра* – это программное обеспечение, обучающее и тренирующее человека в игровом режиме. К этому обучающему средству относятся *квест*, *аркада*, *3D-шутер* и др.

*Электронный учебник* – программно-методический обучающий комплекс, соответствующий типовой учебной программе и обеспечивающий обучающему возможность самостоятельно или с помощью преподавателя освоить учебный курс или его раздел. Технологии мультимедиа и гипермедиа объединили в электронном учебнике в единую интегрированную систему самые разнообразие по содержанию, назначению и форме материалы, учитывающие различные цели обучения, уровни подготовки обучаемых и условия обучения. Гипертекстовое строение электронного учебника, технология мультимедиа через систему перекрёстных гиперссылок, обращений к видеоматериалу, звуковому сопровождению позволяют обучающему в свободном режи-

ме обращаться к любому содержанию, получить консультацию, в конечном итоге, выбрать индивидуальную стратегию обучения. В классическом варианте электронный учебник содержит обложку, титульный экран, оглавление, аннотацию, содержание учебного материала, литературу, систему проверки знаний, систему рубежного контроля, систему поиска текстовых фрагментов, словарь терминов, справочную систему и систему управления работой с учебником. К электронному учебнику примыкают также его разновидности как электронное учебное пособие, электронная энциклопедия, электронный словарь, электронный справочник и др.

*Электронные технические средства* обучения, в отличие от предыдущих, предназначены для обеспечения доступа пользователю к электронной информации.

В зависимости от назначения электронные технические средства можно разделить на следующие типы:

- *ввода информации* (клавиатура, сенсорный манипулятор, дигитайзер и т. д.);
- *хранения информации* (компакт-диски, видеокарта, флэшка, винчестер и др.);
- *управления и преобразования информации* (мышь, джойстик, сенсорные экраны, модем и др.);
- *вывода информации* (принтер, плазменная панель, компьютерный проектор, интерактивная доска, монитор, плоттер и др.);
- *копирования и тиражирования информации* (ксерокс и др.);
- *оцифровки информации* (цифровая видеокамера, видеокамера, сканер, цифровой фотоаппарат, веб-камера, мобильный телефон и др.).

Таким образом, в законченном виде классификация средств обучения представлена тремя классами, один из которых – электронные средства обучения. В свою очередь, каждый класс по одному из признаков разделён на виды. Электронные средства обучения в статье представлены демонстрационными, диагностическими, обучающими, вспомогательными и техническими видами. В свою очередь, каждый из видов электронных средств обучения разделены на типы. К примеру, по функциональному назначению электронные технические средства разделены на устройства ввода, вывода, хранения, управления, тиражирования и т. д. информации.

#### Библиографический список

1. Никитина Н.Н. *Основы профессионально-педагогической деятельности*: учебное пособие. Москва, 2002.
2. *Педагогика профессионального образования*. Под редакцией В.А. Сластенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Юрков Н.К. *Интеллектуальные компьютерные обучающие системы*: монография. Пенза: Издательство ПГУ, 2010.
4. Осин А.В. *Экспертные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа системы*. Available at: <http://www.iot.edu.ru/ft/005559/12-29.pdf>

#### References

1. Nikitina N.N. *Osnovy professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti*: uchebnoe posobie. Moskva, 2002.
2. *Pedagogika professional'nogo obrazovaniya*. Pod redakciej V.A. Slastenina. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2004.
3. Yurkov N.K. *Intellektual'nye komp'yuternye obuchayuschie sistemy*: monografiya. Penza: Izdatel'stvo PGU, 2010.
4. Osin A.V. *Ekspertnye obrazovatel'nye resursy novogo pokoleniya: otkrytye obrazovatel'nye modul'nye mul'timedia sistemy*. Available at: <http://www.iot.edu.ru/ft/005559/12-29.pdf>

Статья поступила в редакцию 24.06.16

УДК 378; УДК 81.161.1(7)

**Shahbazova H.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Methods of Teaching the Russian Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Patimat amirova.1962@mail.ru

**Amirova P.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Methods of Teaching the Russian Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Patimat amirova.1962@mail.ru

**ENRICHMENT OF PUPILS' SPEECH BY IDIOMS IN THE COURSE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE.** Speech is a basis of all mental activity, a means of communication. The ability of students to compare, to classify, to systematize, to generalize is formed in the process of acquiring knowledge through speech and speech manifest themselves also in reality. In school practice vocabulary and phraseology is a language layer, which provides a wealth of material for observation in style and for the formation of figurative speech of students as the most important characteristic of the culture of speech. This article presents experience in the development and enrichment of speech of pupil, for example, the use of phraseological units and the key selection criteria practical phraseological material, the exercises, assignments, which relate to grammatical topics in the 5 grade.

**Key words:** phraseological units, speech exercises, enrichment of speech, selection criteria of phraseological units.

**Х.В. Шахбазова**, канд. пед. наук, доц., доц. каф. методики преподавания русского языка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Patimat amirova.1962@mail.ru

**П.Р. Амирова**, канд. пед. наук, доц., доц. каф. методики преподавания русского языка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Patimat amirova.1962@mail.ru

## ОБОГАЩЕНИЕ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОГРАММНОГО МАТЕРИАЛА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Речь – основа всякой умственной деятельности, средство коммуникации. Умения учеников сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируются в процессе овладения знаниями через речь и проявляются также в речевой действительности.

В школьной практике именно лексика и фразеология – это тот ярус языка, который даёт богатейший материал для наблюдений по стилистике и для формирования образной речи учащихся как важнейшего признака культуры речи.

В данной статье представлен опыт работы по развитию и обогащению речи учащихся на примере использования фразеологических оборотов, отмечены основные критерии отбора практического фразеологического материала, даны упражнения, задания которых связаны с грамматическими темами 5-го класса.

**Ключевые слова:** фразеологизмы, речевые упражнения, обогащение речи, критерии отбора фразеологических единиц.

Работа по обогащению активного фразеологического запаса, употреблению в речи в соответствующих значениях должна проводиться при изучении всех разделов русского языка: фонетики, лексики, словообразования и грамматики. Учащиеся должны усвоить и уметь пользоваться в речи фразеологизмами. Каждое фразеологическое сочетание следует вводить в речь не изолированно, а в предложении – минимальной коммуникативной единице. Для проведения такой работы необходима хорошо продуманная система речевых упражнений.

Мы приводим упражнения, которые оказались наиболее эффективными в обогащении речи учащихся. Они могут быть языковыми и речевыми, аналитическими и конструктивными.

При отборе практического фразеологического материала для учебно-методической работы мы руководствовались целым комплексом объективных, научно обоснованных критериев, включающих роль субъективного фактора в обучении фразеологии. Основными из них являются следующие:

1) критерий коммуникативной и информативной ценности фразеологических единиц. В большинстве случаев ФЕ в семантическом плане не эквивалентны слову и являются единственным средством выражения общественно важных понятий или суждений;

2) семантический критерий позволяет при отборе фразеологического материала опираться на общедидактический принцип системности. Так, к примеру, если в учебный список включена ФЕ определённого семантического поля (например, со значениями «цвет», «много», «мало» и т. п.), то целесообразно вместе с ней отбирать и другие фразеологизмы данной общей или частной (синонимические и антонимические ряды) семантической группы, т. к. известно, что факты, укладывающиеся в некоторые системы, легче поддаются изучению, чем набор отдельных, случайных фактов;

3) критерий частотности, который должен определяться как при помощи статистических словарей, так и в результате анализа программных произведений по русской литературе. Частотные фразеологизмы являются наиболее нужными для обычной речевой практики;

4) критерий соотносительности фразеологической системы русского и родного языков способствует выявлению межъязыковых фразеологических структурно-семантических параллелей:

полных или частичных эквивалентов, аналогов и ложных эквивалентов, совпадающих по компонентному составу и разных по значению и прогнозированию, с целью профилактики типичных ошибок в употреблении фразеологизмов, вызванных интерференцией родного языка;

5) критерий стилистической ценности, в соответствии с которым для активного усвоения учащимися должны отбираться стилистически нейтральные, разговорные и книжные фразеологизмы;

6) критерий актуальности фразеологизмов.

Для практического овладения фразеологизмом, как и словом, учащиеся должны знать не только его семантику, но и формы, сочетаемость, структуру. Овладение фразеологизмами предполагает выполнение специальных упражнений по формированию необходимых умений и навыков.

Навыки употребления ФЕ формируются в процессе систематического употребления в различных конструкциях предложений. Упражнения составляют главное содержание учебной деятельности школьников. Нами разработаны упражнения, задания которых связаны с грамматическими темами, изучаемыми в 5 – 9 классах. При изучении фонетики и орфоэпии в 5 классе мы включили ФЕ в упражнения со следующими заданиями: 1. Произнесите звонкие и глухие согласные. Составьте с ними предложения: *без пяти минут, в конце концов* и др. 2. Произнесите мягкие согласные: *кровь с молоком, заячья душа, большое место* и др. 3. Произнесите твердые согласные: *высунув язык, золотые руки* и др. 4. Произнесите шипящие согласные, соблюдая орфоэпические нормы: *положить на лопатки, жить на широкую ногу, по щучьему велению* и др. 5. Расставьте ударения: *за семью замками, семи пядей во лбу, бок о бок* и др.

При изучении лексики рекомендуется большое внимание уделять работе со школьными словарями (толковым, фразеологическим, синонимов, антонимов). Необходимо указать на то, что многозначность слова является основой для появления многих фразеологически связанных значений (*дать книгу – дать слово, поставить рядом – поставить на ноги, золотое кольцо – золотые руки*). Пользуясь «Учебным фразеологическим словарём», учащиеся находят однозначные и многозначные ФЕ и записывают их значения. Они убеждаются, что основным условием реализации значения слова является сочетаемость. Такой вид работы



способствовал выработке навыков пользования словарями на занятиях. Учащиеся находят нужные ФЕ и составляют с ними предложения.

Работа над фразеологизмами проводилась как на уроках русского, родного языков, так и на уроках литературы. Отбирались преимущественно тексты художественных произведений, т. к. значения устойчивых сочетаний ярко раскрываются в контексте. Так, в рассказе И.С. Тургенева «Муму» трудный для нерусских учащихся фразеологизм *держат в черном теле* (плохо обращаться с кем-либо, обижать кого-либо) становится понятным из контекста: «Татьяна не могла похвалиться своей участью. С ранней молодости её *держали в черном теле*; работала она за двоих, а ласки никакой никогда не видела; одевали ее плохо, жалованье она получала самое маленькое; родни у нее все равно что не было».

Нами были предложены тексты упражнений [1, с. 27], имеющие познавательный характер. Это упражнения с заданием: прочитать и пересказать текст о происхождении (этимологии, возникновении) определенной ФЕ. В 5 классе были предложены тексты познавательного характера с фразеологизмами *зариби(ть) на носу, красная строка*. Учащиеся с большим интересом выполняли такие упражнения. Поэтому мы предложили для самостоятельного чтения сведения о некоторых фразеологизмах из пособия для учителя «Язык мой – друг мой» Л.Т. Григорян [2, с. 34 – 35]. Интерес у учащихся также вызвали упражнения с заданиями: найти в данных предложениях ФЕ; составить предложения с данными фразеологизмами; прочитать выразительно отрывки из стихотворений, найти ФЕ и объяснить их значения.

В 5 классе после изучения темы «Словосочетание» были составлены специальные упражнения с заданиями разграничить устойчивые сочетания свободные словосочетания, составить предложения, в которых можно было наглядно увидеть эту разницу.

При изучении орфографии в диктанты включали ФЕ с орфографическими трудностями: 1. Правописание инфинитива: *выбываться из сил, задирать нос, валять дурака*; 2. Правописание частиц *не* и *ни*: *как ни в чем не бывало, не разгибая спины, откуда ни возьмись*; 3. Правописание предлогов со словами: *бок о бок, набрать в рот воды, во весь дух*; 4. Правописание суффиксов *н* и *нн* в прилагательных и причастиях: *лебединая песня, зеленая улица, как сонная муха, стреляный воробей*.

Большими возможностями для работы над фразеологией располагает раздел морфологии русского языка. Стержневое слово фразеологизма, как и слова, могут изменяться по числам, падежам: *золотые руки, брать пример*. При изучении имени существительного мы предложили упражнение с заданием: записать по памяти, или используя словари, фразеологизмы со словами *рука, ноги, нос, зубы, язык, голова*.

Обучение видо-временным формам глагола можно связать с практическим усвоением грамматических категорий (вида, времени, наклонения). Учащиеся осознанно усваивают, что одни и те же глаголы могут иметь свободные и фразеологически связанные значения. Для обоих значений свойственны категория времени, времени, наклонения, лица, числа и рода (в прошедшем времени). Глагольные ФЕ выполняют в предложении роль одного члена – сказуемого. Используя ФЕ *брать (взять) себя в руки, знать себе цену, водой не разольешь, хоть шаром покати*, учащиеся прибегают к выводу, что глаголы в ФЕ могут быть совершенного и несовершенного вида. В отдельных фразеологизмах употребляется глагол только одного вида – или только несовершенный, или только совершенный вид. Некоторые ФЕ не допускают форм повелительного наклонения: *и в ус не дуть, приказать долго жить, не видеть дальше своего носа*. Учащиеся с большим интересом выполняют задания творческого характера. К ним могут быть отнесены: выписать ФЕ с глаголами; подчеркнуть глаголы с фразеологически связанным значением, составить с данными фразеологизмами предложения.

В 6 классе фразеология как отдельная тема не изучается. Были даны упражнения с заданием вставить пропущенные компоненты фразеологизмов; подобрать синонимы, антонимы; выписать из словаря ФЕ с числительными, местоимениями, глаголами; записать фразеологизмы с названиями зверей или птиц. В связи с изучением частей речи учащиеся усваивают новые фразеологизмы. В необходимых случаях учащиеся пользуются словарями (толковым, фразеологическим, синонимов, антонимов).

Если в 5 классе при изучении лексики мы работали над однозначными и многозначными фразеологизмами, то в 6 классе

работа над фразеологизмами несколько осложняется при изучении синонимов, антонимов. Были предложены следующие задания: подобрать синонимичные ФЕ, заменить синонимичным словом данную ФЕ, подобрать антонимы.

В 7 классе фразеология не изучается. Однако при изучении деепричастия, союзов мы предлагали упражнения с использованием ФЕ: *сломя голову, скрепя сердце, высунув язык, знает как свои пять пальцев, бережет как зеницу ока* и др. С данными фразеологизмами учащиеся составляли предложения и небольшие тексты: указывали на то, что в предложении данные ФЕ не обособляются и перед сравнительным союзом **как** запятая не ставится.

При изучении частицы *ни* внимание учащихся обращается на правильное написание фразеологизмов типа *ни туда ни сюда; ни днем ни ночью; ни в коем случае, во что бы то ни стало*.

В 8 классе можно рекомендовать упражнения с заданием: произвести синтаксический разбор предложений с ФЕ. На основе анализа предложений учащиеся приходят к выводу, что ФЕ выполняет роль одного какого-нибудь члена предложения. Учащиеся 8 класса достаточно продуктивно работали на уроках, повторяли и закрепляли пройденный материал по фразеологии, использовали в связной речи ФЕ, связанные с соответствующими грамматическими темами, активно пользовались словарями при выполнении упражнений. Задания типа выписать ФЕ указанной структуры в первое время вызвали у учащихся определенные трудности. Поэтому аналогичные задания мы предлагали и в 9 классе. Учащиеся исправляли ошибки в употреблении фразеологизмов, писали сочинение по пословице «Где знание, там и умение», используя предложенные ФЕ.

Нами разработана специальная система упражнений, связанная с изучаемым в каждом классе программным материалом. Выполнение таких упражнений способствует обогащению активного фразеологического запаса учащихся на уроках русского языка и литературы. Приведем отдельные упражнения для 5 класса.

#### 5 класс

1. Произнесите звонкие и глухие согласные: *без пяти минут, в конце концов, на вес золота, от зари до зари, со всех ног, втирать очки, с ног до головы, сколько глаз мог разглядеть, смотреть сквозь пальцы*.

2. Произнесите мягкие и твердые согласные, подберите к ним синонимы: *больное место, кровь с молоком, заячья душа, привлечь внимание, иметь значение, плечом к плечу, высунув язык, золотые руки, цены нет, чужими руками жар загребать, не смыкать глаз*.

3. Обратите внимание на произношение шипящих согласных: *положить на лопатки, вешать нос, жить на широкую ногу, по щучьему велению, душа нараспашку, цены нет, шаг за шагом, чужими руками жар загребать, бить баклуши*.

4. Прочитайте сочетания слов, расставьте ударения и составьте с ними устно предложения: *за семью замками, семи пядей во лбу, непочатый край, бок о бок, помиться в открытую дверь, сквозь землю провалиться*.

5. Найдите в «Учебном фразеологическом словаре» [1, с. 125 – 127] по 2 однозначных и многозначных ФЕ и запишите их значения. Составьте с ними предложения.

6. Прочитайте тексты, перескажите их. Составьте предложения с фразеологизмами.

*Зарубить на носу* – запомнить крепко-накрепко, навсегда.

Можно подумать, что нам предлагают сделать на собственном лице зарубку. Но это не так.

Слово «нос» здесь употреблено в значении «памятная дощечка, бирка для записей».

В древности неграмотные люди всегда носили с собой палочки (бирки) и дощечки и на них зарубками делали всевозможные заметки. Эти бирки и называли «носами» (Э. Вартанян.)

#### Красная строка.

Красной строкой называется такая строка, начало которой сдвинуто вправо. Откуда взялось это устойчивое словосочетание?

Оно осталось нам от переписчиков тех далеких времен, когда ещё не было книгопечатания.

В старинных рукописях текст писали чернилами, а начальные буквы абзацев разукрашивали красной краской, а позднее и рисунками.

Все первые строки абзацев называли красными, то есть красивыми. После появления книгопечатания в книге продол-

жали соблюдать красную строку для выделения новой мысли. (Э. Вартаньян.)

7. Объясните значения ФЕ, пользуясь словарем (фразеологическим) [3, с. 36].

*Чужими руками жар загребать, высосать из пальца, ломиться в открытую дверь, мухи не обидит, лить крокодиловы слезы.*

8. Выпишите предложения с ФЕ (из изучаемого произведения по литературе) и запишите их значения.

9. Укажите предложения со свободными и устойчивыми словосочетаниями.

1. Бабушка по старинке набрала в рот воды и сбрызнула пересохшее белье. 2. Никто ничего не промолвил, точно все в рот воды набрали. 3. «А теперь, не разгибая спины, поднимите руки вверх», – говорил тренер. 4. Ребята трудились не разгибая спины до самого вечера. 5. Виктор упал, а старший брат поднял его и поставил на ноги. 6. Родители поставили на ноги сына, и теперь он уже живет самостоятельно.

10. Орфографическая пятиминутка.

Брать себя в руки, будьте счастливы, все равно, выбиваться из сил, высосать из пальца, ломиться в открытую дверь, задирать нос, клевать носом, не разгибая спины, не смыкать глаз, привлекать внимание, с ног до головы, рука не дрогнет.

Библиографический список

1. Шахбазова Х.В. *Тесты и упражнения по фразеологии русского языка*: учебное пособие. Махачкала, 2010.
2. Григорян Л.Т. *Язык мой – друг мой. Материал для внеклассной работы по русскому языку*: пособие для учителя. 2-е изд. и доп. Москва: Просвещение, 1988.
3. Гаврин С.Г. *Изучение фразеологии русского языка в школе*. Москва, 1963.
4. Жуков В.П., Жуков А.В. *Школьный фразеологический словарь русского языка*. Москва, 1989.
5. Быстрова Е.А., Окунева А.П., Шанский Н.М. *Учебный фразеологический словарь русского языка*. Ленинград: Просвещение, 1984.
6. Молотков А.И. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва, 1986.

References

1. Shahbazova H.V. *Testy i uprazhneniya po frazeologii russkogo yazyka*: uchebnoe posobie. Mahachkala, 2010.
2. Grigoryan L.T. *Yazyk moj – drug moj. Material dlya vneklassnoy raboty po russkomu yazyku*: posobie dlya uchitelya. 2-e izd. i dop. Moskva: Prosveschenie, 1988.
3. Gavrin S.G. *Izuchenie frazeologii russkogo yazyka v shkole*. Moskva, 1963.
4. Zhukov V.P., Zhukov A.V. *Shkol'nyy frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1989.
5. Bystrova E.A., Okuneva A.P., Shanskij N.M. *Uchebnyy frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Leningrad: Prosveschenie, 1984.
6. Molotkov A.I. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1986.

Статья поступила в редакцию 26.06.16

УДК 37.036.5

**Abdina R.P.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),  
E-mail: rabdina@mail.ru

**ETHNOCULTURAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE TRADITIONAL COSTUME.** The article presents ethno-cultural approaches to the study of traditional costumes, which are a theoretical and methodological basis in preparation of educational programs of ethnic and cultural orientation. The multicultural approach promotes the involvement of children in the process of teaching cultural values through a dialogue of cultures, formation of personality with regard to the values of national and universal culture. The ethno-art approach is aimed at education of ethnic culture through the assimilation of knowledge and practical skills in the process of exploring the traditional costume. The linguistic-cultural approach implies a mandatory use of the language material of an ethnic group. Ethnocultural approaches represent a holistic system aimed at the usage of tasks of ethno-cultural training and are to facilitate efficient organization of the process of familiarization with a traditional costume.

**Key words:** traditional costume, ethnocultural approach to education, teaching, traditional culture, language.

**Р.П. Абдина**, канд. филол. наук, доц. Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,  
E-mail: rabdina@mail.ru

## ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ТРАДИЦИОННОГО КОСТЮМА

В статье представлены этнокультурные подходы к изучению традиционного костюма, которые являются теоретико-методологическим основанием при составлении образовательных программ этнокультурной направленности. Поликультурный подход способствует вовлечению детей в процесс познания культурных ценностей посредством диалога культур, формированию личности с учетом ценностей национальной, общечеловеческой культуры. Этнохудожественный подход направлен на воспитание этнической культуры посредством усвоения знаний и практических навыков в процессе знакомства с традиционным костюмом. Лингвокультурный подход подразумевает обязательное использование языкового материала этноса, костюм которого изучается. Этнокультурные подходы представляют собой целостную систему, направленную на реализацию задач этнокультурного обучения и способствуют обеспечению эффективной организации процесса по ознакомлению с традиционным костюмом.

**Ключевые слова:** традиционный костюм, этнокультурный подход в образовании, обучение, традиционная культура, язык.

Традиционный костюм любого этноса представляет собой уникальную систему, в которой тесно переплетаются мировоззрение, художественные особенности мышления, технологические достижения народа. В настоящее время практически вся национальная одежда, в которой сохраняются и продолжают развиваться традиционные виды народного искусства, выступает в функции праздничной одежды и является своеобразным символом этнической культуры. На сегодняшний день существует несколько культурологических подходов к изучению костюма. Так, семиотический подход позволяет рассматривать костюм как совокупность знаковых систем. Целью информационно-знаковой системы костюма является разъяснение сущности и принципов существования, изменения или развития народного костюма, передача определённой информации от этноса в окружающую среду, а сам костюм – способом установления коммуникации между знаками и источником информации, благодаря чему создаётся определённое мнение о носителе костюма [1]. Аксиологический подход к изучению традиционного костюма связан с исследованием природы ценностей, их местом в реальности и структурой ценностного мира [2]. В данной статье мы предлагаем этнокультурные подходы, ориентированные для образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования, где народный костюм рассматривается как объект изучения детьми.

Этнокультурные подходы к образованию достаточно полно освещены в современной педагогической литературе, где многими исследователями отмечается необходимость и значимость этнокультурной направленности образования (В.К. Шапавалов, Т.И. Бакланова, Т.В. Поштарева, Т.К. Солодухина и др.). Этнокультурный подход направлен, прежде всего, на реализацию задач этнокультурного обучения с целью воспитания и формирования у детей таких качеств личности, как толерантность, патриотизм, гражданственность, способность к межкультурному общению, поэтому профессиональное образование будущих специалистов предполагает не только общую теоретическую и

методическую, но и специальную регионоведческую подготовку для работы в этнокультурной среде, под которой понимается непосредственное окружение личности, интеграция материальных, духовных, культурных факторов, определяющих жизнедеятельность существующих в ней людей, которые, находясь в этой среде, испытывают на себе воздействие представителей иных этносов и культур. Представим этнокультурные подходы, которые могут быть использованы педагогами при составлении программ по изучению традиционного костюма: поликультурный подход; этнохудожественный подход; полихудожественный подход, лингвокультурный подход.

Поликультурный подход детально рассмотрен в работах отечественных и зарубежных исследователей и тесно связан с поликультурным образованием.

Идея поликультурного образования призвана предупредить возможное недопонимание в процессе общения детей разных национальностей. Всё больше научных исследований посвящено поиску механизмов сближения культур, различных социальных и национальных сообществ. Особое значение имеет демократизация российского общества, где приоритетом становится борьба с расизмом и этническим эгоизмом и поощряются любые проявления открытости к другим народам и странам. Переход образовательной системы на поликультурную основу способен реализовать поставленные перед современным образованием задачи.

Поликультурное обучение обеспечивает самореализацию ребёнка в условиях поликультурного мира при сохранении взаимосвязей с родной культурой. Таким образом, осуществляется бесконфликтная идентификация ребёнка в поликультурном обществе, а также его успешная интеграция в мировое поликультурное пространство [3]. С помощью поликультурного подхода воспитывается толерантное отношение к иным обычаям, взглядам, а также бережное отношение к собственной культуре на фоне культур других народов и в контексте общемировой куль-

Таблица 1

Использование языкового материала при знакомстве с культурой различных этнических коллективов

Хакасский язык (ХЯ) литературный	Качинский диалект ХЯ	Сагайский диалект ХЯ	Кызыльский диалект ХЯ	Шорский диалект ХЯ	Происхождение	Тюркские и монгольские языки	Отражение в славянских языках
<i>илбик</i> 'петля в одежде, застежка, вешалка'	<i>илбик</i>	<i>илбик</i> 'пуговица'	<i>илбик</i>	<i>илбик</i>	Тюрк. <i>ил-/ илерге</i> 'зацеплять, прицеплять, подвешивать'	алт. <i>илмек/ илгек</i> 'крюк, крючок, петля для пуговиц, петля в одежде'; тув. <i>илмек</i> ; азерб. <i>илмек</i> ; башк. <i>елмәк</i> ; каз. <i>илмек</i> ; кирг. <i>илмек</i> ; тат. <i>елмәк</i> 'крючок, петля'	
<i>тон</i> 'шуба'	<i>тон</i>	<i>тун</i>	<i>тон</i> 'шуба, одежда, платье'	<i>тон</i>	кит.	алт. <i>тон</i> ; тув. <i>тон</i> , др.-тюрк. <i>тон</i> ; чаг. <i>тон</i> , тур., турк. <i>до:н</i> ; кар., кум. <i>тон</i> ; тат., башк. <i>тун</i> ; ног. <i>ккалп.</i> , каз. <i>тон</i> ; кирг. <i>тон</i> ; узб. <i>тон</i> ; уйг. <i>тон</i> ; чул. <i>тон</i> ; тоф. <i>дон</i> 'одежда, верхняя одежда, платье, шуба'.	
<i>сабур</i> 'домотканное полотно из конопли, шерсти или накидка из него'	<i>сабур</i> 'накидка из хорошо выделанной мягкой шкуры'	<i>сабыр</i> 'накидка из конопляного холста, выделанной мягкой шкуры'	<i>сабур</i> 'накидка из хорошо выделанной мягкой шкуры'	<i>Шабыр</i> 'зимний шерстяной халат с шалевым воротником'			<i>шабур</i> (диал.) 'верхняя крестьянская одежда в виде легкого кафтана из домотканой материи'
<i>ыстан</i> 'штаны, брюки'	<i>ыштан</i>	<i>ыстан</i>	<i>ыштан</i>	<i>ыстан</i>	Тюрк. <i>ис</i> 'внутренний, подклад' и <i>тон</i> 'платье, одежда'	алт. <i>штан</i> ; кирг. <i>ыстан</i> , <i>стан</i> ; кумык. <i>штан</i> ; тат. <i>ыштан</i> , <i>штан</i> ; башк. <i>ыштан</i> ; ног. <i>ыстан</i> ; ккалп. <i>ыштан</i> ; уйг. <i>штан</i> 'штаны, брюки'	рус. <i>штаны</i>
<i>чүстік</i> 'перстень'	<i>чүстік</i>	<i>пурба</i>	<i>чүстік</i>	<i>чүстік</i>	Тюрк. <i>jüz</i> 'сустав'	алт. <i>jüstük</i> 'кольцо, перстень'; тув. <i>жусук</i> ; др. тюрк. <i>jüzük</i> 'кольцо, перстень', башк. <i>йөзәк</i> ; каз. <i>жузік</i> ; кирг. <i>жузук/шакек</i> , тат. <i>йөзәк</i> 'перстень, кольцо'	
<i>ызырга</i> 'серьга'	<i>ызырга</i>	<i>ызырга</i>	<i>ызырга</i>	<i>ызырга</i>	тюрк.	алт. <i>сырга</i> ; тув. <i>сырга</i> ; башк. <i>һырга</i> ; кирг. <i>сырга</i> 'серьга'	серьги



туры в условиях глобализирующегося поликультурного мира. На этапе начального знакомства с традиционным костюмом ребёнок должен быть приобщён не только к миру родной культуры, но и ознакомлен с культурами других народов, что является одним из важнейших аспектов поликультурного воспитания. Так, например, при изучении раздела «Национальная одежда и украшения» можно проводить параллели между родственными и/или территориально близкими языками и их диалектами (табл. 1).

В результате анализа научной литературы мы определили следующие важные задачи поликультурного подхода в изучении традиционного костюма: актуализация взаимодействия и диалога между культурами; формирование способности ребёнка к культурной самоидентификации; формирование позитивной осознанной ценностно-эстетической личностной направленности ребёнка по отношению к нашей поликультурной стране; формирование поликультурного образовательного поля как основы для эффективного взаимодействия личности с другими культурами; целесообразность сохранения и становления новых культурных ценностей; воспитание уважительного отношения к культуре и истории других народов.

Следовательно, поликультурный подход в реализации процесса знакомства с традиционной одеждой обеспечивает создание формирующей и воспитывающей среды ребёнка, а также способствует формированию личности с учётом ценностей национальной, общечеловеческой культуры, вовлечению детей в процесс познания культурных ценностей посредством диалога, самореализации способностей и сущностных сил личности.

Этнохудожественный подход направлен на воспитание этнической культуры личности, формирование и развитие этнокультурной компетентности в процессе усвоения знаний и навыков в области искусства в определенной системе. Этнохудожественный подход в изучении традиционного костюма акцентирует внимание на творческом, художественном потенциале ребёнка, развитии его интуиции и интеллекта через воображение. Творческие способности ребёнка всемерно развиваются в ходе различных художественных действий: с цветом, словом, звуком, формой, находя свое выражение в движениях, рисунках, изделиях ДПИ. Нами были выявлены ключевые задачи, которые призван решить этнохудожественный подход в изучении традиционной одежды: становление своего творческого опыта посредством осмысления традиционного костюма, как составляющей народного искусства; развитие творческих способностей и формирование художественных навыков, умений и знаний при теоретическом и практическом знакомстве с традиционным костюмом.

Таким образом, этнохудожественный подход является одной из концептуальных основ, методом и формой становления национального самосознания детей, широкого объективного взгляда на народный костюм, искусство и окружающий мир. Применение этнохудожественного подхода в процессе усвоения знаний и навыков в области народного костюма позволяет сделать его живым и значимым, запоминающимся и ненавязчивым, эмоциональным и интересным [4].

Полихудожественный подход понимается как процесс аккумуляции знаний о произведениях искусства различных жанров этноса, получения разнообразных полихудожественных впечатлений в ходе интенсивного общения между субъектами образовательного процесса; в процессе творческого взаимодействия формируются сознание, идеи, навыки, знания, умения, национальное самосознание, традиционные социально-этические нормы [5]. Полихудожественный подход позволяет рассматривать традиционный костюм с позиции одного искусства на другие виды искусств; взаимодействие и взаимосвязь традиционной одежды с природой, окружающей жизнью, культурой; выражение костюма посредством символов (см. выше), системность художественного мышления.

Этнохудожественный и полихудожественный подходы способствуют более углубленному изучению родного национального костюма. Однако, ставя его на первый план, не следует пропагандировать лишь свои национальные приоритеты и установки. Здесь очень важна параллельная работа по ознакомлению с народными костюмами других этнических коллективов. Необходимо воспитывать детей с осознанием того, что они живут в многонациональной, многокультурной стране, где каждый народ, каждая национальная культура самодостаточны, уникальны и вносят свой вклад в российскую и мировую культуру. Поэтому, необходимо проведение параллельной работы по ознакомлению с другими этническими коллективами, их языком и культурой.

Так, на практических занятиях по ознакомлению с народным орнаментом (этнохудожественный подход) можно провести сравнительный анализ с традиционным орнаментом другого этноса, ориентируясь на схему:

1. В зависимости от характера мотивов.
2. По характеру композиционных схем.
3. По способам номинации элементов орнамента.
4. По этапу построения.
5. По цветовому решению.
6. Возможные отличительные техники (н-р, хак.: *туух үлгү, алынча үлгү*)
7. По использованию орнамента на изделиях ДПИ.
8. По использованию традиционного орнамента в современной культуре.

Как мы уже отметили, социокультурные преобразования в современном обществе диктуют необходимость формирования личности, готовой к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям своего народа и других наций, а также к их языку. Языковые особенности должны обязательно учитываться педагогами в учебном процессе, а необходимость использования этнокультурной лексики, которая отражает специфику определенного региона, не вызывает сомнений. Именно язык является первостепенным признаком народа и основой традиционной культуры, поэтому введение и использование языкового материала играет большую роль в сохранении народной культуры в целом. Как верно подчеркивает Т.Г. Боргова, язык – это «главный идентифицирующий критерий для этнической группы, и поэтому очень важно поддерживать стремление носителей языка передать будущим поколениям язык, с которым они выросли и к которому они привязаны. В свою очередь это будет способствовать сохранению мирового культурного наследия...» [6, с. 73]. При отсутствии использования этнокультурной лексики учащийся чувствует определенную ограниченность: он не может поделиться впечатлениями об увиденном. Налицо явные противоречия между необходимостью языкового общения и невозможностью полноценного выражения чувств и мыслей. Включение этнокультурной лексики в активный словарь будет способствовать духовно-нравственному воспитанию детей. В связи с этим лингвокультурный подход играет большую роль в сохранении народной культуры в целом и важен в личностном развитии детей.

В широком смысле лингвокультурный подход основан на взаимодействии субъекта с иной культурной средой со знанием лингвокультурных особенностей партнера [7]. Лингвокультурный подход при знакомстве с традиционной одеждой подразумевает обязательное использование языкового материала этноса, костюм которого изучается. Так, например, при проведении занятия-путешествия в «музей» национального костюма, во время которого дети рассматривают предварительно подготовленные учителем экспонаты и/или презентации, дети знакомятся с наименованиями одежды и ее деталей: вот кукла Карина в традиционной хакасской одежде. Дети отмечают, что основу хакасского народного костюма составляет платье *көгенек*, украшенное орнаментом на плечах *ээн/иңмен* и на рукавах *моркам*, поверх которого надевается безрукавка *сигедек*. Дети рассматривают, как украшено *лого* – хакасское национальное украшение. У Карины есть подружка Алена в русском национальном костюме. Кукла одета в рубашку, украшенную у горловины и на рукавах, понизу. Сверху надевается *понева*, собранная сверху на бечевку или тесьму, сверху *понева* – *фартук*, расшитый тесьмой и кружевом, на голову – *кичка*. Далее детям предлагается ответить на следующие вопросы: что составляет основу хакасского женского костюма? А русского? Как украшаются традиционные платья у русских и хакасов? Что такое кичка? Что такое лого? Что такое сигедек? и т. п.

Лингвокультурный подход направлен на более детальное выявление специфических особенностей культур и языковых различий, раскрытие факторов, которые способствуют адекватному восприятию иных культурных ценностей и механизмов межкультурного воздействия, а также проектирование обучающего процесса.

Таким образом, перечисленные выше этнокультурные подходы, основанные на учете этнокультурных традиций, представляют собой целостную систему, их взаимосвязь способствует обеспечению эффективной организации процесса, направленного на знакомства с традиционным костюмом.



## Библиографический список

1. Калашникова Н.М. Имидж и семиотика народного костюма. *Имиджелогия-2005: Феноменология, теория, практика*: материалы Третьего Международного симпозиума по имиджелогии. Москва: РИЦ АИМ, 2005: 325 – 327
2. Двуреченская А.С. Аксиологический подход к массовой культуре. *Вестник кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2009; 8: 118 – 125.
3. Гукаленко О.В., Руденко В.Н. Поликультурность как системообразующий принцип культурологического подхода к образованию. *Славянский педагогический сбор: тезисы докладов первого международного конгресса*. Тирасполь, 2002.
4. Рубцова Н.Г. Этнохудожественная культура в формировании толерантности дошкольников. *Непрерывное этнохудожественное образование: методология, проблемы, технологии*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Шуя, 2005.
5. Золотарева Л.Р. Философско-педагогические стратегии полихудожественного образования бакалавров в области изобразительного искусства. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 6-1: 10 – 15.
6. Боргоякова Т.Г. *Миноритарные языки: проблемы сохранения и развития*. Абакан: Издательство ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2001.
7. Подгорбунских А.А. Феномен лингвокультурной компетентности в парадигме современного профессионального образования. *Человек и образование*. 2012; 2: 158 – 161.

## References

1. Kalashnikova N.M. Imidzh i semiotika narodnogo kostyuma. *Imidzhelogiya-2005: Fenomenologiya, teoriya, praktika*: materialy Tret'ego Mezhdunarodnogo simpoziuma po imidzhelologii. Moskva: RIC AIM, 2005: 325 – 327
2. Dvurechenskaya A.S. Aksiologicheskij podhod k massovoj kul'ture. *Vestnik kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2009; 8: 118 – 125.
3. Gukalenko O.V., Rudenko V.N. Polikul'turnost' kak sistemoobrazuyuschij princip kul'turologicheskogo podhoda k obrazovaniju. *Slavyanskij pedagogicheskij sobor: tezisy dokladov pervogo mezhdunarodnogo kongressa*. Tiraspol', 2002.
4. Rubcova N.G. 'Etnohudozhestvennaya kul'tura v formirovanii tolerantnosti doskol'nikov. *Neprevyivnoe 'etnohudozhestvennoe obrazovanie: metodologiya, problemy, tehnologii*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Shuya, 2005.
5. Zolotareva L.R. Filosofsko-pedagogicheskie strategii polihudozhestvennogo obrazovaniya bakalavrov v oblasti izobrazitel'nogo iskusstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 6-1: 10 – 15.
6. Borgoyakova T.G. *Minoritarnye yazyki: problemy sohraneniya i razvitiya*. Abakan: Izdatel'stvo HGU im. N.F. Katanova, 2001.
7. Podgorbunskih A.A. Fenomen lingvokul'turnoj kompetentnosti v paradigme sovremennogo professional'nogo obrazovaniya. *Chelovek i obrazovanie*. 2012; 2: 158 – 161.

Статья отправлена в редакцию 08.07.16

УДК 159.9

**Besaeva A.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pedagogy and Psychology Department, South-Ossetian State University n. a. A. Tibilov (Tshinval, Russia), E-mail: anzela1983@mail.ru

**Dzudtsova E.M.**, student, Public Administration and Financial Control Department, Moscow Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: anzela1983@mail.ru

**TO THE PROBLEM OF MORAL SELF-ESTEEM AMONG ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS.** The article deals with personal development of elementary school pupils. Different points of view on how better to form and develop a child's moral qualities and facilitate self-esteem development are analyzed. The authors represent results of experimental research in the context of relations between junior school students' moral ideas and their moral self-esteem. The research shows that correct understanding of moral qualities, moral knowledge and moral ideas represent the most important condition of the correct moral self-esteem. Raising students' moral rating level must contribute to the development of their adequate moral self-esteem.

**Key words:** elementary school student, moral qualities, moral ideas, self-esteem, person, activity.

**А.Г. Бесаева**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, ГАОУ ВПО «Юго-Осетинский государственный университет им. А. Тибилова», г. Цхинвал, E-mail: anzela1983@mail.ru

**Е.М. Дзудцова**, студентка 1 курса факультета «Государственное управление и финансовый контроль», Финансовый университет при правительстве РФ, г. Москва, E-mail: anzela1983@mail.ru

## К ПРОБЛЕМЕ НАВРСТВЕННОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются вопросы развития личности младшего школьника. Анализируются разные точки зрения на становление моральных качеств и развитие нравственной самооценки индивида применительно к указанному возрасту. Представляются данные экспериментального исследования в контексте отношений между нравственными представлениями учащихся и их моральной самооценкой. Исследование показало, что важнейшим условием адекватной нравственной самооценки младшего школьника является правильное понимание им моральных качеств, нравственных знаний и представлений. Следовательно, повышение уровня нравственных представлений учащихся должно способствовать развитию у них адекватной моральной самооценки.

**Ключевые слова:** младший школьник, нравственные качества, нравственные представления, самооценка, личность, деятельность.

Проявление ведущих тенденций становления и развития личности характеризуется тесной взаимосвязью с имеющимися у индивида представлениями о важнейших человеческих качествах, составляющих в своей совокупности общую направленность его идеалов, его нравственные ориентиры и ценностные ориентации [1]. Именно на их основе и формируется нравственное сознание личности.

Процесс этот довольно длительный, растягивающийся на всю жизнедеятельность индивида, обусловленный многими обстоятельствами и проходящий ряд этапов, особенности которых характеризуются в психологической науке с разных точек зрения. Ж. Пиаже, например, указывает, что данный возраст является переходным от нравственного реализма к нравственному релятивизму [2]. Л. Колберг рассматривает многоступенчатый переход

от морального принципа к нравственному действию и комплекс условий, которые этому переходу способствуют или препятствуют [3]. К Гиллиган говорит о гендерных различиях в развитии нравственных убеждений, определяемых особенностями мышления и спецификой воспитания мальчиков и девочек. Исследователь пытается доказать непредсказуемость морального развития ребёнка и невозможность его подведения под определённые стадии. Среди множества факторов, обуславливающих процесс нравственного развития детей, преобладают, по мнению учёного, культуроведческие [4]. Л.И. Божович в своих исследованиях характеризует функциональные системы, объединяющие в себе моральные знания и соответствующий опыт ребёнка, и на этой основе определяет его поведение в разные возрастные периоды. Одна из таких функциональных систем формируется еще в до-

школьном детстве, характеризуется внутренними моральными инстанциями, наличие которых объясняется стремлением детей действовать в соответствии с требованиями и ожиданиями взрослых [5]. Г.А. Цукерман рассматривает младший школьный возраст как переходный период в нравственном становлении индивида, находящийся между двумя кризисами. Учёный указывает на необходимость пристального внимания к ребёнку, создания оптимальных условий для его морального развития, ибо именно в это время у него формируются устойчивые нравственные формы поведения [6]. Одним из таких условий является, согласно концепции Г.К. Узбекиевой, эмоционально-положительное отношение детей к взрослым, в том числе к совместной с ними трудовой деятельности, впоследствии перерастающей под влиянием взрослых в деятельность самостоятельную [7].

Оценка действий младшего школьника осуществляется в контексте их положительных или отрицательных последствий для него самого и его окружения. Таким образом, создаются и формируются нравственные мотивы поведенческих актов индивида, взаимосвязь его самооценки и собственной деятельности, всегда связанной с деятельностью других людей.

Существует, однако, и такая концепция, в соответствии с которой младший школьник не способен к оценке собственных нравственных качеств. Он пока не в состоянии ни осознавать нравственный идеал, ни оценивать собственные возможности для его достижения [8]. Нравственное самоопределение в контексте рассматриваемого возрастного периода начинается с того, что ребёнок понимает, чего от него хотят, и осознаёт внешние нравственные требования применительно к себе. И лишь впоследствии на этой основе он примеривает свои нравственные качества к предъявляемым требованиям, осуществляет их оценку, у него формируется нравственный образец поведения [8].

Личностное развитие индивида сопровождается трансформацией моральных норм в соответствующую систему нравственных отношений, определяющих его ценности, поведение, поступки, суждения. Младший школьник выступает в качестве не только объекта воспитывающего воздействия со стороны старших, но и субъекта, активно участвующего в диалогическом взаимодействии, общении, сотрудничестве, являющимися условиями формирования его нравственных качеств.

Нравственная самооценка, как показывает анализ психологической литературы, характеризуется по следующему комплексу специфических признаков. Прежде всего, это объем и содержание объекта самооценки, выражающиеся в поступках, отношениях, позициях, ценностях и пр. Второй признак самооценки состоит в ее реалистичности, определяющей адекватность или неадекватность оценки индивидом собственных поступков, отношений, позиций, поведенческих мотивов и т. д. На этой основе выделяется адекватная и неадекватная нравственная самооценка. Первая предполагает критическое отношение личности к себе, вторая реализуется в двух разновидностях: завышенной и заниженной. Завышенная самооценка проявляется в переоценке индивидом уровня собственной нравственности, заниженная – в его недооценке. Третьим признаком рассматриваемого феномена является его уровневая характеристика: высокая, средняя, низкая. При высоком уровне моральной самооценки уровень нравственных представлений и самооценка совпадают, при среднем он тождественен самооценке, низкий характеризуется ограниченным уровнем представлений и соответствующей низкой самооценкой. Четвёртый признак представлен временной направленностью – ретроспективной, актуальной или прогностической. Пятый признак – уровень обобщенности, предполагающий общую или ситуативную моральную самооценку. Шестым признаком является уровень устойчивости, представленный, соответственно, устойчивой или неустойчивой нравственной самооценкой. Седьмой признак состоит в особенностях строения: конфликтного или бесконфликтного.

Механизм развития нравственной самооценки ребёнка включает в себя ряд составляющих. Во-первых, это ориентация на мнение окружающих о его поступках, отношениях, ценностях, нравственных мотивах поведения. Во-вторых, прямая оценка нравственных качеств, ценностей, поступков и мотивов поведения со стороны взрослых. В-третьих, сопоставление собственных моральных качеств и поведения с соответствующими категориями, наблюдаемыми у других людей. В-четвертых, сравнение собственного морального облика с имеющимся в сознании

нравственным эталоном. Важная роль в комплексном функционировании указанных составляющих принадлежит личностным смыслам ребёнка, его системе моральных ценностей и ценностных ориентации. На данной основе и формируются у индивида требовательность к себе и самокритичность, отношение к собственной личности как субъекту нравственного поведения, его моральная самооценка, оказывающая решающее влияние на нравственное поведение и развитие, на процесс взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Феномен нравственных ценностей в системе психолого-педагогического знания ориентирует на личностное, социокультурное содержание восприятия индивидом окружающего мира. При этом оценка соответствующих категорий может осуществляться на основе критериев добра и зла, справедливости и несправедливости. Поэтому необходимо иметь в виду, что восприятие нравственных реализуется младшим школьником в первую очередь на эмоциональном и мотивационном уровнях. Моральную же самооценку осуществляет чаще всего в ходе трудовой, учебной, познавательной игровой деятельности, а также в процессе общения. Важным структурным компонентом морального сознания являются усвоенные ребёнком нравственные знания. Их отсутствие может отрицательно сказаться на процессе овладения нравственными понятиями и представлениями, что непосредственно повлияет на степень адекватности нравственной самооценки индивида.

Учитывая выше изложенные теоретические положения, мы предприняли попытку исследования связи между моральной самооценкой и нравственными представлениями учащихся младшего школьного возраста. При этом использовались адаптированные к нашему исследованию методики Л.С. Колмогоровой и В.Г. Щур [9]. Эксперимент проводился с учащимися четвертых классов и охватил 65 человек, которым был предложен для характеристики ряд моральных качеств. По результатам исследования, респонденты распределились по двум группам. В первую вошли 62% испытуемых, характеризующихся совпадением уровня представлений о нравственных качествах и уровня моральной самооценки. Среди них 21% учащихся, обладающие высоким уровнем представлений о нравственных качествах и такой же высокой моральной самооценкой, продемонстрировавшие хорошее знание нравственных качеств и умение идентификации с ними. 27% четвероклассников продемонстрировали, соединив уровень представлений о нравственных качествах и самооценки по ним. Одни учащиеся, не имея полного представления об определенном нравственном качестве, указывали наличие его у себя на среднем уровне. Другие, также оценив присутствие у себя нравственного качества на среднем уровне, показали достаточно хорошее знание о нем. Это может служить свидетельством их стремления наиболее объективно осуществлять моральную самооценку. 14% четвероклассников продемонстрировали низкий уровень нравственных представлений и такую же самооценку.

Во вторую группу (38%) вошли школьники, характеризующиеся несопадением уровня представлений по конкретным нравственным качествам и самооценки по ним. У 32% четвероклассников уровень нравственных представлений оказался выше уровня соответствующей самооценки. Эти респонденты характеризуются в основном высоким уровнем развития представлений о моральных качествах личности, однако уровень самооценки у них средний. Причина такого положения может состоять в стремлении детей к адекватной оценке собственных моральных качеств. И лишь 6% респондентов продемонстрировали более низкий уровень нравственных представлений, чем уровень самооценки по ним, что явно свидетельствует или о завышенной самооценке, или об отсутствии взаимосвязи между процессами самопознания и самовоспитания.

В целом полученные данные позволяют утверждать, что большинство четвероклассников характеризуется довольно высоким уровнем нравственных знаний и средним уровнем моральной самооценки. Это указывает на наличие у большинства респондентов полного и правильного представления об анализируемых моральных качествах и умения объективно оценивать их присутствие у себя. Таким образом, проведенное исследование показало, что важнейшим условием адекватной нравственной самооценки младшего школьника является правильное понимание моральных качеств, наличие прочных знаний и представлений о них. Следовательно, повышение уровня нравственных представлений учащихся должно способствовать развитию у них адекватности моральной самооценки.

## Библиографический список

1. Бесаева А.Г., Джиоева А.Р. К проблеме формирования ценностных ориентаций студенческой молодёжи *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2013; 2: 17 – 22.
2. Пиаже Ж. *Избранные психологические труды*. Москва, 2011.
3. Колберг Л. *Моральное развитие и идентификация*. Чикаго, 2013.
4. Гиллиган К. *Модель морального развития*. Кембридж, 2006.
5. Божович Л.И. *Личность и её формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
6. Узбекова К. *Некоторые особенности формирования ответственности у детей старшего дошкольного возраста*. Москва, 1985.
7. Цукерман Г.А. *Психология саморазвития*. Москва, 2012.
8. Захарова А.В. *Психология формирования самооценки*. Минск, 2010.
9. Колмогорова Л.С. *Диагностика психологической культуры школьников*. Москва, 2002.

## References

1. Besaeva A.G., Dzhiyeva A.R. K probleme formirovaniya cennostnykh orientacij studencheskoj molodezhi *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2013; 2: 17 – 22.
2. Piazhe Zh. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva, 2011.
3. Kolberg L. *Moral'noe razvitie i identifikaciya*. Chikago, 2013.
4. Gilligan K. *Model' moral'nogo razvitiya*. Kembriдж, 2006.
5. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
6. Uzbekova K. *Nekotorye osobennosti formirovaniya otvetstvennosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta*. Moskva, 1985.
7. Cukerman G.A. *Psihologiya samorazvitiya*. Moskva, 2012.
8. Zaharova A.V. *Psihologiya formirovaniya samoocenki*. Minsk, 2010.
9. Kolmogorova L.S. *Diagnostika psihologicheskoy kul'tury shkol'nikov*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 06.07.16

УДК 372.2

**Kosheleva L.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n. a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),  
E-mail: t5825@mail.ru

**TO THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF ARTISTIC ACTIVITIES.** The article reveals the role of graphic activity in the process of formation and development of a personality of children of preschool age, as well as formation of fundamental qualities of the psyche. The paper explains the main idea and characteristic features of the author's program "Play, depicted, imagine", built on the basis of principles of the pedagogy of art, mainly aimed at the development of aesthetic abilities of the child. The program is developed taking into account the necessity of creation of psycho-pedagogical conditions for the realization of the basic functions of children's graphic activity. The main role is played by the nature and specifics of practical tasks.

**Key words:** painting, art pedagogy, educational function of children's artistic activities, aesthetic ability.

**Л.Ю. Кошелева**, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,  
E-mail: t5825@mail.ru

## К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье говорится о роли изобразительной деятельности в становлении личности ребёнка дошкольного возраста, формировании фундаментальных качеств психики. В ней дается обоснование и характеристика авторской программы «Играем, изображаем, фантазируем», построенной на основании принципов педагогики искусства, направленной на развитие, прежде всего, эстетических способностей ребенка. Программа разработана с учётом необходимости создания психолого-педагогических условий для реализации основных функций детской изобразительной деятельности, и главную роль при этом играет характер и особенности практических заданий.

**Ключевые слова:** изобразительная деятельность, педагогика искусства, образовательные функции детской изобразительной деятельности, эстетические способности.

Под изобразительной деятельностью понимается художественно-творческая деятельность с помощью материалов изобразительного искусства. Как у взрослого, так и у ребенка она направлена не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и на выражение своего отношения к изображаемому. Изобразительная деятельность детей в различных аспектах изучалась многими известными исследователями. Как отмечали А.В. Бакушинский, Н.Б. Ветлугина, В.С. Мухина, Е.А. Флерина и др., помимо того, что это одно из самых привлекательных занятий для ребёнка раннего и дошкольного возраста, изобразительная деятельность имеет особый биологический смысл для становления и совершенствования важнейших психофизиологических функций организма. В первые годы жизни у ребенка активно происходит развитие зрения, усвоение понятий вертикаль и горизонталь, овладение формами, координируются акты восприятия и моторики, чему непосредственным образом способствует изобразительная деятельность. Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина рассматривали изобразительную деятельность как основу и условие развития психики ребёнка. Изобразительная деятельность связана с тонкими движениями руки и пальцев, напрямую управляемых головным мозгом и, по мысли В.А. Сухомлинского: «Истоки воображения и дарования детей – на кончиках их пальцев.

От пальцев, образно говоря, идут тончайшие нити – ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребёнок» [1]. В настоящее время изобразительная деятельность продолжает оставаться в центре внимания психологической и педагогической наук. Это объясняется с одной стороны важностью роли, которую играет изобразительная деятельность для развития фундаментальных качеств психики ребёнка и, с другой стороны, тем, что «...развитие изобразительной деятельности ребёнка процесс более сложный и запутанный, чем развитие речи. Все люди, так или иначе, овладевают речью и добиваются, в конечном счете, сопоставимых между собой результатов. Все люди, так или иначе, овладевали изобразительной деятельностью, однако, результаты здесь явно несопоставимы»...[2].

В педагогике искусства – направлении науки, возникшем в 60-х годах 20 века, – обоснованы изменения, происшедшие в художественном образовании к этому времени, и закреплены новые подходы к пониманию роли, которую может сыграть искусство в развитии ребёнка, природы и смысла детской изобразительной деятельности. Педагогика искусства исходит из представления о том, что «искусство на протяжении всей истории развития цивилизации, является уникальным способом передачи духовного опыта поколений и выступает незаменимым



по силе воздействия способом социализации личности. Образование в области искусства и образование посредством искусства способствуют развитию познавательных способностей ребёнка... формированию целостной личности, становлению творческой индивидуальности... » [3]. Образование в области культуры и искусства, эстетическое воспитание приобретает особую актуальность в условиях все большей рационализации, прагматизации социальной реальности, способствуя восполнению нередко отсутствующей в достаточной мере эмоциональной составляющей образовательного процесса. Развитие индивидуальных способностей предполагает формирование интереса к художественному творчеству с самого юного возраста, его поощрение и укрепление.

Благодаря исследованиям ученых – основателей педагогики искусства: Б.М. Неменского, Ю.П. Юсова, А.А. Мелика-Пашаева, современных авторов: Е.М. Торшиловой, И.А. Лыковой, Т.А. Копцевой и др., были переориентированы цели и задачи изобразительной деятельности в ДОО. В настоящее время в разработанных требованиях ФГОС ДО по художественно-эстетическому развитию основной целью является: «Формирование интереса к эстетической стороне окружающей действительности, эстетического отношения к предметам и явлениям окружающего мира, произведениям искусства; воспитание интереса к художественно-творческой деятельности». При этом под художественно-творческой деятельностью понимается деятельность, возникающая у ребёнка под влиянием литературного, музыкального произведения или произведения изобразительного искусства [4].

Художественно-эстетическое развитие, отмечается в этом же документе, включает:

- 1) опыт эмоционально-нравственного опыта отношения ребёнка к окружающей действительности, воплощенный в музыке, изобразительном искусстве и художественных произведениях;
- 2) опыт художественно-творческой деятельности [4].

Цели детской изобразительной деятельности как одного из видов художественно-эстетической деятельности, сформулированные во ФГОС, на практике реализуются трудно, прежде всего, по причине стойких стереотипов у педагогов, их ориентации на обучение детей техническим изобразительным навыкам. Так, И.А. Лыкова пишет о том, что результаты анкетирования 1250 педагогов (2011 г.) показали, что лишь 7% из числа опрошенных осознают значение эстетического отношения к миру для общего и художественного развития и связывают его с изобразительной деятельностью ребёнка [5].

Нами разработана авторская программа «Играем, изображаем, фантазируем», направленная на развитие детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности с позиций педагогики искусства на ее природу и смысл. Рассмотрим основные концептуальные положения нашей программы. При её разработке нами учитывались *образовательные функции* детской изобразительной деятельности, выявленные и обоснованные в связи с активным становлением и развитием психологической науки начала 20 века. Под *образовательными функциями* детского рисования понимается та роль, которую могут сыграть разные виды изобразительной деятельности в становлении и развитии качеств личности ребёнка с учётом физиологических, возрастных особенностей. Мы сделали акцент на таких *образовательных функциях* детской изобразительной деятельности, как *эстетическая, диагностическая, терапевтическая (функция психорегуляции)* [6].

Ведущая роль в детской изобразительной деятельности принадлежит *эстетической функции*, реализуемой при условии ее определенной организации. Мы так сформулировали основную цель нашей программы: «Через развитие интереса к различным видам изобразительной деятельности формировать эстетические способности детей старшего дошкольного возраста». Цель, сформулированная таким образом, означает направленность изобразительной деятельности ребёнка на его эстетическое развитие и подчинение этой важнейшей задаче обучение детей техническим изобразительным навыкам.

Под *эстетическими способностями* принято понимать совокупность качеств личности, которые обеспечивают успешность осуществления эстетической деятельности, эстетического восприятия и переживания явлений действительности. Компонентами эстетических способностей считаются *воображение, творчество, образность, эмпатия* [7]. Исследователи единодушны в том, что эстетические способности определены природными задатками, но успешно развиваются в соответствующих психолого-педагогических и социокультурных условиях. «Разви-

тое эстетическое чувство... способно преобразить мир каждого человека, сделать его ярче, многоцветнее, богаче, совершеннее. Утрата чувства красоты, равносильна утрате счастья» «Красота есть конечная цель мировой и человеческой жизни» [8].

Окружающий нас мир бесконечно прекрасен и изменчив: чередуются времена года, день сменяет ночь и ни одно мгновение жизни не повторяется. «Восходит и заходит солнце, плывут в голубой выси легкие, полупрозрачные облака, оставляя неуловимые тени на земле, благоухают и увядают цветы, мерцают звёзды, падает снег, торжествуют морозы, но солнечное тепло снова и снова разбивает холодные оковы, превращая дремлющее ледяное царство в животворящие воды...». Однако «...совершенство бытия неизменно ускользает, остается невостребованным, закрытым для одномерной личности. Умирание эмпатии, эстетического восприятия влечёт за собой увядание красоты, отторжение от всеобщего созвучия, что переросло на рубеже 21 века в глобальную проблему...» [8, с. 35].

Дошкольный возраст, когда ребёнок открыт миру и у него отсутствуют штампы мировосприятия взрослого человека, – самое благоприятное время для того, чтобы получить опыт эстетического восприятия мира и импульс для развития эстетических способностей. Изобразительная деятельность, обладая еще не реализованным в практике современного образования потенциалом, может быть средством для достижения этих важнейших задач становления эстетически развитой, духовной личности.

Очевидно, что изобразительная деятельность непосредственным образом связана с визуальным восприятием окружающего мира и невозможна без способности развития у детей способности наблюдения за окружающим миром, восприятия *формы* окружающего мира, восприятия особого, образного, опозитизированного. А.В. Бакушинский, В.А. Фаворский, Б.М. Теплов, Б.П. Юсов отмечали важность развития в ребёнке *чувства формы* как основной и универсальной эстетической способности человека. Оно подразумевает восприятие и отстранение формы с помощью воображения и эмпатии. При этом известно, что дети изображают не то, что непосредственно видят, а то, что удивило, обрадовало и вызвало желание пережить заново, т.е. свои эмоционально яркие впечатления. И, следовательно, для развития детской изобразительной деятельности необходимо создание условий переживания детьми разнообразных эмоций, чувств: радости, удивления, печали и др. что и становится основой эстетического развития личности дошкольника.

Важнейшим принципом программы «Играем, изображаем, фантазируем» является ее эмоционально-образный характер, проявляющийся как в названии занятий, формулировке заданий, так и в их содержании. Занятия «Волшебства Осени», «Осенний наряд Земли», «Какой характер у Зимней Вьюги?», «Во что одевается Весна?» подразумевают одухотворение явлений природы, их «очеловечивание» [9].

Программа имеет блочно-тематическое построение, что означает повтор тех или иных тем, но на более высоком по сложности уровне. Блоки «Краски земли», «Мы дома», «Зимняя сказка» и «Какого цвета весна и лето» повторяются во всех четырех возрастных группах программы: второй младшей, средней, старшей и подготовительной. Тематические блоки имеют своей целью создание условий для опозитизированного восприятия и переживания детьми состояний природы в каждое время года. Так осенью внимание детей обращается на необыкновенно яркую осеннюю синь на фоне золота листья, зимой – состояние сна Природы и ожидания чудес Нового года, весной – пробуждения мира от сна и радости цветения и т.п. Дети не только знакомятся с персонажами: Художником, Феей Добра и Феей Зла, Зимней Вьюги и др., но и участвуют в их создании (украшают, лепят, рисуют, вырезают и т. п.) [10].

Мы опирались на разработанные Е.М. Торшиловой возрастные стадии усложнения эстетических способностей детей, на основании которых строилась система занятий:

- *4ый год жизни (2я мл. группа)* – активизация интереса и внимания ребёнка к возможно более разнообразным формам чувственного контакта с миром, включение разных органов чувств как основы чувства формы;
- *5ый год жизни (средняя группа)* – развитие способности к образному восприятию на основе объединения зрительной и слуховой, осязательной и зрительной информации (способность к синестезии);
- *6ой год жизни (старшая группа)* – развитие способности к одушевлению воспринимаемого, к «чувствованию» в него (способность к эмпатии); присвоение элементарных знаний об эсте-



тической организации формы и развитие собственных способностей к организации формы (чувство ритма, рифмы, структуры, цветовой гаммы, ладовое чувство и т. д., развитие эстетических представлений, знаний и творческих способностей);

- *Той год жизни (подг. к школе группа)* – расширение и усложнение знаний и способностей к восприятию эстетической и художественной формы (способность к схватыванию стиля, «чувство стиля») [7].

Ведущий принцип программы «Играем, изображаем, фантазируем» – её эмоционально-образный характер, потребовал привлечения на занятия по изобразительной деятельности смежных искусств, опоры на такие его виды, как: театрализация и художественное слово. На наших занятиях часто с прочтения поэтических строк начинается разговор с детьми, обозначающаяся тема, которую дети воплощают в изобразительных материалах.

*У дедушки Деревы  
Добрые люди.  
Большие, большие  
Добрые руки...  
Какая-то птица в руках суетится,  
Какая-то птица на плечи садится. (Е. Благинина)*

Прежде чем изображать, дети перевоплощаются: в цветок, только распутившийся или увядший; в грустные березку, ивушку или стройный тополе; во Вьюгу или Весну-Красну; ходят как боязливый Зайчик или хитрая Лиса и т. п. Все эти «превращения» дают возможность «примерить» на себя тот или иной образ, его ощутить, прочувствовать.

В качестве примера приведём блок занятий «Цветные сказки», состоящий из ряда тем: «Волшебный коврик настроения», «Что в кувшинчике у Феи», «Домик доброй и злой Феи», «Портрет Феи». Общая цель блока «Цветные сказки»: развитие цветовых ассоциаций детей, способности воспринимать цвет как образ добра или зла; активизация умений детей передавать настроение через цвет и движение, развитие творческого воображения через попытки фантазировать, сочинять. Первое занятие блока «Цветной коврик настроения» начинается с разговора о том, что каждый цвет, краска имеет свой характер. Детям демонстрируется разработанная нами таблица, названная «Палитра чувств» и являющаяся важным наглядным средством данного блока, опорой для ассоциаций цвета с разнообразными эмоциями: радостью, тревогой, печалью, одиночеством, злостью, отчаянием, виной и т. д.

Следующие занятия также посвящены сказке с продолжением, которую сочиняем вместе с детьми. Начало сказки может быть таким: «В одном сказочном лесу жили две волшебницы, две Феи. Одна жила на одном краю леса и была очень доброй: всех зверей лечила, всем помогала, другая Фея жила на противоположном краю, и была, наоборот, очень злой – всем вредила, мстила, колдовала. И вот однажды...». Далее внимание детей обращается на то, что вещи Фей соответствуют их характеру: у каждой из них есть «добрый» и «злой» ковер самолет, прекрасный или ужасный домик, каждая посадила дерево, которое выросло и стало похоже на саму Фею. Занятие «Что в кувшинчике у Феи» развивает тему «одоухотворения» предметного окружения волшебниц и воплощения их характеров. Задание предполагает наполнение цветом кувшинчика так, чтобы было понятно, что в нем налит: целительный балзам или яд.

При разработке программы нами учитывалась и такая важнейшая функция детской изобразительной деятельности как арт-терапевтическая. Ещё со времён Аристотеля известно целительное действие искусства и художественной деятельности, иными словами: «Арт всегда – терапия» [11]. В настоящее время выявлено главное условие, при котором арт-терапевтическая функция детской художественной деятельности проявляется наиболее полно: – это спонтанный, творческий ее характер. Все задания в нашей программе построены именно так, например: «Рисуем настроение», «Как грустит Осень», «Во что одевается Весна», «Превращение цветковых пятен» и т. д.

Теснейшим образом с терапевтической, связана диагностическая функция детской изобразительной деятельности, слитая с ней, по сути, в единое целое. Любая детская работа в том или ином изобразительном материале, в принципе, выявляет психологические качества, уровень художественного развития и многое другое его автора. Существуют и т. н. рисуночные тесты или проективные методики, позволяющие сделать это в максимальной степени, имеющие как диагностический, так и развивающий смысл. Нами такого рода тесты-задания были включены в завершающие каждый блок занятия, это: «Красивый рисунок» (адаптированный рисуночный тест А.Л. Венгера), «Рисуем настроение», «Какого цвета Новый год», «Запах Осени» и др.

Завершая характеристику нашей программы, нужно отметить, что её суть, как и любой другой программы, определяют практические задания и от того как они сформулированы, какие предполагают изобразительные материалы и педагогические условия выполнения и будет достигаться поставленная цель программы в целом.

#### Библиографический список

1. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям*. Киев, 1973. Available at: <http://profi-rus.narod.ru/semya/sukhomlinskij-v-serdtse-otdaju-detjam.htm#>
2. *Изобразительная деятельность детей*. Available at: <http://psyera.ru/4506/izobrazitelnaya-deyatelnost-detej>
3. *Художественное образование в Российской Федерации: развитие творческого потенциала в XXI веке*: аналитический доклад. Arts Education in the Russian Federation: Building Creative Capacities in the 21st Century: analytical report / Л.Л. Алексеева и др. ; Рос. ин-т культурологии и др. Ответственный редактор К.Э. Разлогов. Москва, 2011. Available at: [http://ae.cis.iite.unesco.org/observatory/images/PDF/Analytical\\_report\\_Arts\\_Ed\\_Russia\\_rus.pdf](http://ae.cis.iite.unesco.org/observatory/images/PDF/Analytical_report_Arts_Ed_Russia_rus.pdf)
4. *Организация изобразительной деятельности детей в соответствии с требованиями ФГОС ДО*. Available at: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/01/24/organizatsiya-izobrazitelnoy-deyatelnosti-v-dou-po-fgos>
5. Лыкова И.А. *Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников*. Available at: <http://www.dissercat.com/content/strategiya-formirovaniya-esteticheskogo-otnosheniya-k-miru-v-izobrazitelnoi-deyatelnosti-dos>
6. *Что и как рисовать с детьми?* Available at: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-417695.html?page=2>
7. Торшилова Е.М. *«Шалун или Мир дому твоему»: программа и методика эстетического развития дошкольников*. Москва: 1998.
8. Мартынов В.Ф. *Мировая художественная культура*: учебное пособие. Мн. НТОО «ТетраСистемс», 1997.
9. Кошелева Л.Ю. *Играем, изображаем, фантазируем. Программа художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности*. Абакан: Редакционно-издательский отдел Хакасского республиканского института повышения квалификации и переподготовки работников образования «РОСА», 2007.
10. Кошелева Л.Ю. *Играем, изображаем, фантазируем. Программа художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности*. Абакан: ООО Книжное издательство «Бригантина», 2009; Ч. 2.
11. Красный Ю.Е. *АРТ – всегда терапия. Развитие детей со специальными потребностями средствами искусств*. Москва: Дорога в мир. Изд. 2-е, испр. и доп., 2014.

#### References

1. Sukhomlinskij V.A. *Serdce otdaju detyam*. Kiev, 1973. Available at: <http://profi-rus.narod.ru/semya/sukhomlinskij-v-serdtse-otdaju-detjam.htm#>
2. *Izobrazitel'naya deyatelnost' detej*. Available at: <http://psyera.ru/4506/izobrazitelnaya-deyatelnost-detej>
3. *Hudozhestvennoe obrazovanie v Rossijskoj Federacii: razvitie tvorcheskogo potenciala v XXI veke*: analiticheskij doklad. Arts Education in the Russian Federation: Building Creative Capacities in the 21st Century: analytical report / L.L. Alekseeva i dr. ; Ros. in-t kul'turologii i dr. Otvetsvennyj redaktor K. E. Razlogov. Moskva, 2011. Available at: [http://ae.cis.iite.unesco.org/observatory/images/PDF/Analytical\\_report\\_Arts\\_Ed\\_Russia\\_rus.pdf](http://ae.cis.iite.unesco.org/observatory/images/PDF/Analytical_report_Arts_Ed_Russia_rus.pdf)
4. *Organizatsiya izobrazitel'noj deyatelnosti detej v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS DO*. Available at: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/01/24/organizatsiya-izobrazitelnoy-deyatelnosti-v-dou-po-fgos>

5. Lykova I.A. *Strategiya formirovaniya 'esteticheskogo otnosheniya k miru v izobrazitel'noj deyatel'nosti doshkol'nikov*. Available at: <http://www.disserscat.com/content/strategiya-formirovaniya-esteticheskogo-otnosheniya-k-miru-v-izobrazitel'noi-deyatelnosti-dos>
6. *Chto i kak risovat' s det'mi?* Available at: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-417695.html?page=2>
7. Torshilova E.M. «*Shalun ili Mir domu tvoemu*»: *programma i metodika 'esteticheskogo razvitiya doshkol'nikov*. Moskva: 1998.
8. Martynov V.F. *Mirovaya hudozhestvennaya kul'tura: uchebnoe posobie*. Mn. NTOOO «TetraSistems», 1997.
9. Kosheleva L.Yu. *Igraem, izobrazhaem, fantaziruem. Programma hudozhestvenno-'esteticheskogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta v izobrazitel'noj deyatel'nosti*. Abakan: Redakcionno-izdatel'skij otdel Hakasskogo respublikanskogo instituta povysheniya kvalifikacii i perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya «ROSA», 2007.
10. Kosheleva L.Yu. *Igraem, izobrazhaem, fantaziruem. Programma hudozhestvenno-'esteticheskogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta v izobrazitel'noj deyatel'nosti*. Abakan: OOO Knizhnoe izdatel'stvo «Brigantina», 2009; Ch. 2.
11. Krasnyj Yu.E. *ART – vseгда terapiya. Razvitie detej so special'nymi potrebnostyami sredstvami iskusstv*. Moskva: Doroga v mir. Izd. 2-e, ispr. i dop, 2014.

Статья поступила в редакцию 09.07.16

УДК 377

**Osokina V.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Branch of Stavropol State Pedagogical Institute (Zheleznovodsk, Russia),  
E-mail: [blak151@yandex.ru](mailto:blak151@yandex.ru)

**FEATURES OF REALIZATION OF INDIVIDUAL PROJECTS IN THE PROGRAM OF TRAINING OF MID-LEVEL SPECIALISTS.** The article discusses the realization of individual projects as a special form of educational activity to assess students competency. An individual project is carried out in the first year of the core subject: History, Russian and Literature, these are subjects of the general educational cycle. Students must demonstrate achievements in self-development, their ability to understand nature and social significance of their future profession, using of information and communication technologies, educating themselves. This subject forms all qualities, which match the requirements of a modern person. Students must fulfill their own individual projects, because they should follow the curriculum of Stavropol State Pedagogical Institute (a branch in Zheleznovodsk). The author tells that a teacher should advise, coordinate, motivate and organize teaching and research activity of students. An individual project is a form of compulsory out-of-classroom work.

**Key words:** individual project, vocational education, professional disciplines, general competences, basic curriculum.

**В.Н. Осокина**, канд. пед. наук, Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,  
г. Железноводск, E-mail: [blak151@yandex.ru](mailto:blak151@yandex.ru)

## ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

В статье рассматривается реализация индивидуальных проектов, как особой формы образовательной деятельности для оценки общих компетенций обучающихся. Индивидуальный проект выполняется на первом курсе по профильным дисциплинам: история, русский язык и литература общеобразовательного цикла. Обучающиеся должны демонстрировать достижения в самостоятельном освоении знаний, способность понимать сущность и социальную значимость будущей профессии, использовать информационно-коммуникационные технологии, заниматься самообразованием. Это формирует качества, которые соответствуют требованиям современного общества. Учебными планами СПО в филиале СГПИ в г. Железноводске предусмотрено выполнение обучающимися индивидуальных проектов. Преподаватель консультирует, координирует, мотивирует, организует учебно-исследовательскую деятельность студентов. Индивидуальный проект является одной из форм обязательной внеаудиторной работы обучающихся.

**Ключевые слова:** индивидуальный проект, среднее профессиональное образование, профильные дисциплины, общие компетенции, базисный учебный план.

Проблема реализации индивидуальных проектов в программе подготовки специалистов среднего звена является новой для современного отечественного педагогического знания.

В работах классиков педагогической науки С.Т. Шацкого, М.В. Крупениной, В.В. Игнатъева, Е.Г. Каганова и др., были разработаны основы эмпирического анализа проектного метода обучения. Фундамент исследований психологических основ проектного обучения заложен в работах выдающихся отечественных психологов (П.Ф. Каптерев, П.П. Блонский и др.). К проблематике проектного метода обучения вновь возвращают запросы педагогической практики на современном этапе, но на иной теоретической базе (В.В. Гузеев, О.Н. Мулина, В.Д. Симоненко, В.Н. Осокина, Ю.Л. Хотунцев, Н.П. Шуберт и др.).

Слово «проект» толкуется в словарях как план, замысел, текст или чертёж чего-либо, предвещающий его создание. Это толкование получило свое дальнейшее развитие: «Проект – прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности и т. п., а проектирование превращается в процесс создания проекта».

Метод проектов, как технология профессионального образования, занимает центральное место в развитии профессиональной компетентности завтрашнего специалиста, где результат не сумма усвоенной информации, а способность действовать в различных ситуациях, а также способность решать разноуровневые профессиональные задачи [1].

Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по са-

мой своей сути. Ряд педагогических теорий, особенно те из них, которые исследуют проблемы мотивации учения, активизации познавательной деятельности, развития личности и познавательных способностей обучающимися, дают основание предположить, что педагогической технологией, отвечающей в большей степени, чем многие другие, вышеназванным требованиям, может служить проектное обучение [2].

Актуальность проектного обучения для современного образования определяется его многоцелевой и многофункциональной направленностью, а также возможностью её интегрирования в целостный образовательный процесс, в ходе которого наряду с овладением обучающимися системными базовыми знаниями и ключевыми компетенциями происходит многостороннее развитие личности [3].

Реформирование среднего профессионального образования и внедрение новых педагогических технологий в практику обучения следует рассматривать как важнейшее условие интеллектуального, творческого и нравственного развития обучающегося. Именно развитие становится ключевым словом педагогического процесса, одним из важнейших результатов и показателей нового качества образования [4].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего профессионального образования специалист среднего звена должен овладеть общими и профессиональными компетенциями. Общие компетенции – это универсальные знания, умения и навыки, которыми должен овладеть учащийся для продуктивной образовательной деятельности. Профессиональные компетенции – это знания, умения и навыки,

которые позволяют учащемуся успешно решать профессиональные задачи [5].

Не случайно в базисный учебный план подготовки специалиста среднего звена внесена новая строчка о проектной деятельности, а один из параметров нового качества образования – способность проектировать. Индивидуальный проект – особая форма организации образовательной деятельности обучающихся (учебное исследование или учебный проект) [6].

Учебными планами СПО по специальности 44.02.02. Преподавание в начальных классах в филиале СГПИ в г. Железноводске предусмотрено выполнение обучающимися индивидуальных проектов. Индивидуальный проект является объектом оценки общих компетенций, полученных обучающимися в ходе освоения программы подготовки специалиста среднего звена (ППССЗ).

Индивидуальный проект представляет собой учебный проект, выполняемый обучающимися на первом курсе в рамках профильных дисциплин история, русский язык и литература, общеобразовательного цикла с целью демонстрации достижений в самостоятельном освоении содержания избранных областей знаний, способности проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность (учебно-познавательную, социальную, научно-практическую), понимать сущность и социальную значимость будущей профессии, самостоятельно ставить проблему, осуществлять поиск и анализ информации, использовать ИКТ – технологии, заниматься самообразованием. То есть, формируются те качества, которые в полной мере соответствуют требованиям современного общества.

Индивидуальный проект относится к учебно-исследовательской работе и является одной из форм обязательной внеаудиторной работы обучающихся, получающих среднее общее образование в пределах ППССЗ, что отражается в рабочих программах дисциплин. Темы индивидуальных проектов определяются обучающимися в начале учебного года, в течение первых двух недель обучения. Защита индивидуального проекта является одним из обязательных элементов системы мониторинга образовательных достижений. Индивидуальные проекты защищаются обучающимися на уровне группы, курса. По итогам защиты, лучшие проекты рекомендуются для представления на городском и региональном уровне. Результаты защиты индивидуальных проектов отмечаются сертификатами, грамотами, дипломами, которые подтверждают освоение обучающимися общих компетенций и являются составной частью портфолио достижений студента.

Преподаватель является консультантом, координатором деятельности студентов. Преподавателю нужно уметь организовать исследовательскую работу студентов, направить ее в нужное русло, уметь интегрировать знания по проблеме. Также важна мотивация на самостоятельное изучение студентом данной темы или явления.

Считаем, если студент сумеет справиться с работой над учебным проектом, можно надеяться, что в профессиональной деятельности он окажется более приспособленным: сумеет планировать собственную деятельность, ориентироваться в разнообразных ситуациях, совместно работать с различными людьми, т. е. адаптироваться к меняющимся условиям.

#### Библиографический список

1. Мулина О.Н. Проектная деятельность студентов – будущих педагогов в формировании инновационных компетенций. *Научный журнал КубГАУ. Scientific Journal of KubSAU*. 2013; 85: 614 – 623.
2. Гузев В.В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения. *Директор школы*. 1995: 39 – 47.
3. Шуберт Н.П. Метод проектов и профессиональная компетентность преподавателей. *Среднее профессиональное образование*. 2009; 11: 78 – 80.
4. Осокина В.Н. Ведущие образовательные технологии в реализации компетентностного подхода: Материалы XI международной научно-практической конференции (27 февраля 2015 года). В 2-х частях. Прага, 2015; Ч. 1: 347 – 349.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах от 27 октября 2014 г. № 1353.
6. Письмо Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО от 17.03.2015 г. № 06-259.

#### References

1. Mulina O.N. Proektnaya deyatel'nost' studentov – buduschih pedagogov v formirovaniy innovatsionnyh kompetencij. *Nauchnyy zhurnal KubGAU. Scientific Journal of KubSAU*. 2013; 85: 614 – 623.
2. Guzev V.V. Metod proektov kak chastnyy sluchay integral'noy tehnologii obucheniya. *Direktor shkoly*. 1995: 39 – 47.
3. Shubert N.P. Metod proektov i professional'naya kompetentnost' prepodavatelej. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2009; 11: 78 – 80.
4. Osokina V.N. Vedushchie obrazovatel'nye tehnologii v realizacii kompetentnostnogo podhoda: Materialy XI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (27 fevralya 2015 goda). V 2-h chastyah. Praga, 2015; Ch. 1: 347 – 349.
5. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 44.02.02 Prepodavanie v nachal'nyh klassah ot 27 oktyabrya 2014 g. № 1353.
6. Pis'mo Departamenta gosudarstvennoy politiki v sfere podgotovki rabochih kadrov i DPO ot 17.03.2015 g. № 06-259.

Статья поступила в редакцию 05.07.16

УДК 378.02:37.016

**Ochur T.Kh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: taigana82@mail.ru

**Artyna M.K.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: mirartyna@yandex.ru

**GENERAL THEORY OF METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN CONDITIONS OF MULTILINGUALISM.** The article is dedicated to a study of theoretical basics in methods to overcome interference in the process of mastering an English speech in a multilingual environment (Tuvan, Russian and English). The research touches upon a spiritual aspect of the problem, namely the development of respect and tolerance to the achievements of various cultures, the exchange of spiritual values and conflict resolution. The study of foreign languages and cultures is one of the priorities of the modern school and higher education.

**Key words:** multilingualism, intercultural communication, communicative competence, motivation, interactivity.

**Т.Х. Очур**, канд. филол. наук, ст. преп. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: taigana82@mail.ru

**М.К. Артына**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: taigana82@mail.ru

## ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Данная работа посвящена изучению теоретических основ методики преодоления интерференции в процессе овладения английской речью в условиях многоязычия (тувинский, русский и английский языки). В статье затрагивается духовный аспект проблемы, а именно воспитание уважения и толерантности к достижениям различных культур, обмен духовными ценностями.



ми и разрешение конфликтов. Изучение иностранных языков и культур является одной из приоритетных задач современного школьного и вузовского образования для достижения поставленных целей.

**Ключевые слова:** **многоязычие, межкультурная коммуникация, коммуникативные компетенции, мотивация, интерактивность.**

Многоязычие в эпоху глобализации становится все более настойчивой и объективной потребностью, в связи с этим возникает необходимость изучения проблемы обучения и воспитания подрастающего поколения в условиях поликультурности. Появляется термин интернационализации (или интернализации) образования, т. е. международной интеграции высшего образования, начало которому должно быть заложено, безусловно, на этапе средней школы. Проблема становления поликультурной (или многокультурной) личности для успешного взаимодействия в современных условиях является одной из наиболее востребованных исследовательских тем в настоящее время.

Цель исследовательской работы заключается в изучении теоретических основ методики преодоления интерференции в процессе овладения английской речью в условиях многоязычия (тувинский, русский и английский языки).

Частным случаем многоязычия является двуязычие (билингвизм). «Билингвизм – 1. Способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками. 2. Реализация способности пользоваться попеременно двумя языками; практика попеременного общения на двух языках» [1, с. 38].

В Республике Тыва большинство детей из семей коренной национальности находятся в обстановке многоязычия: с раннего детства, в процессе естественного общения, они усваивают родной тувинский язык, затем происходит процесс усвоения русского языка – языка межнационального общения в Российской Федерации, и, наконец, в рамках школьной программы они знакомятся с иностранными языками, чаще всего с английским как языком международного общения [2, с. 155]. Таким образом, в республике существуют реальные предпосылки для возникновения многоязычия (пусть даже в искусственных условиях, учитывая то, что английский язык является иностранным).

В некоторых районах республики, например, в Эрзинском кожууне, наблюдается ещё более уникальная языковая ситуация, где родными языками являются два языка – монгольский и тувинский языки. Также следует отметить, что в последнее время наметилась тенденция к изучению двух иностранных языков в школе, английского как первого иностранного языка и второго иностранного языка – европейского или восточного, и эта тенденция будет только усиливаться и приобретать повсеместный характер, учитывая государственную политику в области образования и пожелания родителей. Действительно, согласно ФГОС основного общего образования, учебные предметы «Иностранный язык», «Второй иностранный язык» входят в обязательную предметную область учебного плана.

Основная цель изучения иностранных языков в школе – формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции: способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. В соответствии с разъяснениями, данными в методических рекомендациях по вопросам введения ФГОС ООО, при составлении основной образовательной программы общеобразовательной организацией может быть использован вариант учебного плана, предусматривающий изучение второго иностранного языка в качестве обязательного, при наличии соответствующего запроса родителей (законных представителей) учащихся и необходимых условий в школе. Таким образом, какой иностранный язык в качестве второго будут изучать дети, зависит от социального заказа общества, а именно от пожелания родителей.

Популярность китайского языка как одного из фаворитов в качестве второго иностранного подчеркивается на официальном уровне. С этого года ФГБНУ «ФИПИ» приглашает к общественно-деловому обсуждению проектов примерных программ основного общего и среднего общего образования по китайскому языку, разработанных в рамках выполнения работ по государственному контракту «Подготовка к внедрению государственной итоговой аттестации по китайскому языку». Плановое введение китайского языка предполагается с 5 – 7 или 8 – 9 классов.

Итак, в атмосферу многоязычия (наполовину искусственно), но, тем не менее, востребованного, попадают дети как коренного, так и некоренного происхождения, что позволяет нам сделать вывод о необходимости планомерного изучения данного феномена в республиканском масштабе с учётом имеющегося накопленного российского и международного опыта.

Учитывая усиливающийся процесс глобализации, поликультурный аспект стал неотъемлемой частью современного образования, под которым понимается «система обучения и воспитания, которая учитывает культурную, этническую и религиозную специфику учащихся, развивает у них толерантность, уважение к представителям иной лингвокультурной общности» [1, с. 203]. В свою очередь с понятием поликультурного образования тесно связано понятие полилингвального образования, под которым подразумевается «система образования, которая предусматривает одновременное изучение в учебном заведении нескольких иностранных языков» [1, с. 203]. Следовательно, одной из задач современного образования входит формирование полилингвальной, и шире, поликультурной личности.

Важно отметить, что поликультурная личность формируется не только в рамках образовательного процесса в том или ином учебном заведении, но и в непосредственном общении с представителями других культур в неформальной обстановке, например, во время проведения различных творческих внеклассных мероприятий с приглашением иностранных сверстников/гостей или, если речь идёт о студентах высших учебных заведений, это может быть проведение научных студенческих конференций на международном уровне или тематических вечеров, дискуссий, дебатов и т. п. Подобный опыт неформального творческого общения детей на английском языке имеется в летней научной школе английского языка «Kuzyl Summer Camp», ежегодно проводимой для детей из средних учебных заведений всей республики. Организация занятий по английскому языку и внеклассных мероприятий по культуре американского, британского народов в летней научной школе английского языка проводится в Тувинском государственном университете с 2010 года. Знакомство с культурой и обычаями другой страны, углубленное изучение английского языка в его американском варианте происходит не в академической форме, а через игры, песни, видеофильмы, мультфильмы, конкурсы, и не только в классах, но и в спортивном зале и школьной площадке. «Внедрение инновационных методов заставляет преподавателей вузов повышать свою профессиональную компетентность в области организации учебного процесса» [3, с. 101].

Успешный опыт в деятельности языковых лагерей подтверждает мысль о том, что «образовательное учреждение не может и не должно единолично решать задачу подготовки молодежи к жизни и профессиональной деятельности в культурно-разнородной среде, ведутся поиски эффективных форм взаимодействия с социумом» [4, с. 162]. Какие же методологические основы и подходы поликультурного образования предлагают исследователи? Одним из эффективных подходов, по мнению О.К. Логвиновой, является социально-педагогический подход, в рамках которого предлагается учитывать такие формы его реализации, как: 1) использование и развитие воспитательного потенциала вуза; 2) включение студентов в социально значимую деятельность; 3) организация взаимодействия вуза с различными социальными институтами и отдельными специалистами. Данный подход разработан для работы в условиях высшего образования, тем не менее, его опорные моменты применимы и для практики школьного поликультурного образования [4].

Действительно, если рассматривать *воспитательный потенциал вуза (в равной степени и школы)*, то нельзя не согласиться, что роль преподавателя как транслятора культурных ценностей и норм, которому подражает молодое поколение, является ключевой. И справедливо отмечено, что поликультурный педагог – это, прежде всего, тот преподаватель или воспитатель, который постоянно самосовершенствуется в плане преодоления собственных предрассудков этноцентрического и даже ксенофобного характера. Таким образом, помимо коммуникативной компетенции, современный педагог должен обладать и поликультурной компетенцией, предполагающей умение эффективно взаимодействовать с представителями различных культур.

Одной из важнейших составляющих воспитательного процесса с позиций поликультурности является формирование и развитие у молодого поколения толерантного отношения к духовным ценностям других культур, зачастую разительно отличающихся от материнской культуры. Актуальность данного вопроса подтверждается большим количеством научной литературы, посвященной обучению толерантности. Конечными целями об-



учения толерантности должно стать умение преодолевать неприязненность и отчуждение в общении с представителями иной культуры и достижение ровного отношения к ее проявлениям, т.е. толерантному коммуникативному поведению, которое предполагает «вежливость, формирование навыков речевого этикета, умений политкорректности и культуры общения на другом языке, формирование вторичной языковой личности в условиях глобализации процесса обучения, в некоторой степени гражданина, не отдельно взятой страны, а гражданина мира» [5, с. 126].

Что касается второй формы реализации социально-педагогического подхода – *включение студентов / учащихся в социально значимую деятельность* – то здесь подразумевается участие обучающихся в деятельности самоуправления, студенческих / школьных средствах массовой коммуникации, фестивалях и акциях различного уровня и тематики, волонтерской деятельности, например в формате наставничества, разнообразной проектной деятельности т. п. Считается, что включение обучающихся в подобную деятельность вырабатывает у них полезные социальные навыки. Метод наставничества широко применяется, например, при решении проблемы адаптации иностранных участников, благодаря чему формируется поликультурная компетенция у всех участников воспитательного процесса. Нас в первую очередь интересует такая форма наставничества, как волонтерство, широко применяемое в организации деятельности различных международных лагерей, в том числе и в летней научной школе английского языка «Kyzyl Summer Camp».

Наконец, третий аспект социально-педагогического подхода – *организация взаимодействия вуза / среднего учебного заведения с различными социальными институтами и отдельными специалистами* – предполагает обмен информацией и совместную деятельность на различном уровне, от местного (республиканского) до международного. Примерами подобной организации могут быть совместные мероприятия культурного и научного характера, такие как круглые столы, различного рода акции, выставки, национальные и международные конкурсы, фестивали и праздники, конференции, дающие возможность добиться успеха в межкультурной коммуникации, помогая преодолевать стереотипы и предрассудки.

Например, в 2013 году проект Тувинского государственного университета «Разработка и внедрение магистерской программы в области продовольственной безопасности, производства и сбыта традиционных продуктов питания в России и Казахстане (TradPro)» стал победителем престижного международного конкурса программы Европейского союза «Tempus 4». В ходе реализации проекта преподаватели Тувинского госуниверситета, вузов-партнеров из России и Казахстана прошли обучение в области производства продуктов питания, пищевой безопасности и маркетинга в вузах-партнерах Франции и Италии. С 2016 года предполагается языковое и профильное обучение также студентов в рамках данного проекта с возможностью стажировок в Западной Европе. Преподаватели университета получили возможность участвовать в международных семинарах и конфе-

ренциях, в частности в работе семинара «Обучение и управление изменениями в контексте профессионализации и улучшения учебных программ» в рамках данного международного проекта во Франции, в г. Монпелье.

Для того чтобы претворить в жизнь все составляющие этого подхода, востребованными являются специалисты-профессионалы высокого уровня, способные осуществлять разноплановую деятельность на разных языках, как минимум на двух, один из которых является иностранным, уровень владения которым должен быть достаточным, чтобы осуществлять речевые действия в полном объеме. Иными словами, задачей педагога является обучить учащихся высказываться на иностранном языке на продуктивном уровне, т. е. речь идет об искусственном билингвизме.

В 2015 году на сельскохозяйственном факультете Тувинского государственного университета изучаются монгольский и немецкий языки в качестве иностранного и второго иностранного языков, их выбор продиктован прагматическими соображениями с прицелом на перспективу работы выпускников ТувГУ совместно с монгольскими и немецкими коллегами.

Однако для достижения билингвизма на репродуктивно-продуктивном уровне недостаточно лишь ввести иностранный язык или несколько языков в программу обучения, необходимо постоянно прилагать усилия со стороны преподавателя для поддержания должного уровня мотивации у обучающихся. Это будет способствовать сохранению внутренней мотивации, когда обучающийся с удовольствием воспринимает учебный процесс, умеет на нем концентрироваться для достижения определенной самоцели, без дополнительного внешнего стимулирования. К последнему относятся, например, поощрения и похвала родителей, родственников и друзей, высокий заработок, социальный престиж, возможность самостоятельно путешествовать, не прибегая к услугам переводчика, и стажироваться в иностранных фирмах. В случае, если преподаватель перестает мотивировать студентов или школьников, соответственно интерес к изучению иностранного языка резко падает.

Для успешной мотивации студентов и школьников, исследователи считают, что преподаватель должен знать какой тип мотивации преобладает у его учащихся, на каких мотивах она основана, чем они увлекаются и как проявляется их мотивация.

Для определения уровня мотивации ученые предлагают периодически проводить тестирование среди студентов/учащихся, в результате которого можно было бы выявить наиболее значимые мотивы билингвизма, а именно познавательные (создание хороших учебных условий), коммуникативные (желание общаться с носителями изучаемого языка), умение читать специальную иностранную литературу (умение писать письма, статьи или составлять отчеты на иностранном языке), участие в международных конференциях и профессиональные интересы, в зависимости от специализации.

Таким образом, изучение иностранных языков и культур является одной из приоритетных задач современного школьного и вузовского образования для достижения поставленных целей.

#### Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Санкт-Петербург: «Златоуст», 1999.
2. Донгак В.С., Очур Т.Х. Методическая типология английской и тувинской фонетической системы. *Мир науки, культуры и образования*. Горно-Алтайск, 2015; 6 (55): 154 – 156.
3. Артына М.К., Доржу Н.С. Опыт использования интерактивных методов на занятиях английского языка в вузе. *Мир науки, культуры и образования*. Горно-Алтайск, 2016; 2 (57): 100 – 103.
4. Логвинова О.К. Поликультурное образование в современном вузе: социально-педагогический подход. *Мир науки, культуры и образования*. Горно-Алтайск, 2016; 2 (57): 161 – 164.
5. Мещерякова Е.В. Толерантность как культура в иноязычном взаимодействии. *Мир науки, культуры и образования*. Горно-Алтайск, 2015; 5 (54): 126 – 127.
6. Байкалова Е.Д. *Формирование грамматической стороны устной английской речи в условиях тувинско-русского билингвизма*. Кызыл: РИО ТувГУ, 2015.

#### References

1. Azimov E.G., Schukin A.N. *Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)*. Sankt-Peterburg: «Zlatoust», 1999.
2. Dongak V.S., Ochur T.H. Metodicheskaya tipologiya anglijskoj i tuvinskoj foneticheskoj sistemy. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2015; 6 (55): 154 – 156.
3. Artyna M.K., Dorzhu N.S. Opyt ispol'zovaniya interaktivnyh metodov na zanyatiyah anglijskogo yazyka v vuze. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2016; 2 (57): 100 – 103.
4. Logvinova O.K. Polikul'turnoe obrazovanie v sovremennom vuze: social'no-pedagogicheskij podhod. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2016; 2 (57): 161 – 164.
5. Mescheryakova E.V. Tolerantnost' kak kul'tura v inoyazychnom vzaimodejstvii. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2015; 5 (54): 126 – 127.
6. Bajkalova E.D. *Formirovanie grammaticheskoy storony ustnoj anglijskoj rechi v usloviyah tuvinsko-russkogo bilingvizma*. Kyzyl: RIO TuvGU, 2015.

Статья поступила в редакцию 11.07.16

УДК 378

**Ryabkov D.V.**, adjunct, postgraduate military course, Novosibirsk Institute of Internal Forces of n.a. General of Army I. K. Yakovlev, Ministry of Internal Affairs of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: d.riabkow@yandex.ru

**Belovolov V.A.**, Doctor of Science (Pedagogy) Professor, Novosibirsk Institute of Internal Forces of n.a. General of Army I. K. Yakovlev, Ministry of Internal Affairs of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: v.belovolov@mail.ru

**Belovolova S.P.**, Doctor of Science (Pedagogy) Professor, Novosibirsk Institute of Internal Forces of n.a. General of Army I. K. Yakovlev, Ministry of Internal Affairs of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: d.riabkow@yandex.ru

**A PHENOMENON OF SERVICE AND PROFESSIONAL DUTIES AS A QUALITY OF AN OFFICER: AN ONTOLOGICAL ANALYSIS.** The article shows necessity of updating the system of training military specialists in improving the conditions of Russian troops of the National Guard, the development of its new structure and modern service and combat missions. The authors formulate directions to effectively address challenges facing the Russian troops of the National Guard. The work reveals methods to form professional moral qualities, including debt service and professional future officers how to implement the system in the direction of the training of officers in the military institutions. The research also reveals a phenomenon of professional service and duty officers as special values of the society, which is not only a historical phenomenon, but also a way of socialization and development of students, future officers, as a condition for the functioning of the state and society, the national security of Russia and its territorial integrity.

**Key words:** duty, call of professional duty officer, profession, professional activity, values, personality traits, Russian troops of National Guard.

**Д.В. Рябков**, адъюнкт, Новосибирский военный институт внутренних войск МВД России имени генерала армии И.К. Яковлева, г. Новосибирск, E-mail: d.riabkow@yandex.ru

**В.А. Беловолов**, д-р пед. наук, проф., Новосибирский военный институт внутренних войск МВД России имени генерала армии И.К. Яковлева, г. Новосибирск, E-mail: v.belovolov@mail.ru

**С.П. Беловолова**, д-р пед. наук, проф., Новосибирский военный институт внутренних войск МВД России имени генерала армии И.К. Яковлева, г. Новосибирск, E-mail: d.riabkow@yandex.ru

## ФЕНОМЕН СЛУЖЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГА КАК КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ ОФИЦЕРА: ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье обоснована необходимость обновления системы профессиональной подготовки военных специалистов в условиях совершенствования войск национальной гвардии России, разработки ее новой структуры и современных служебно-боевых задач. Сформулированы направления эффективного решения задач, стоящих перед войсками национальной гвардии России. Рассматривается формирование профессионально нравственных качеств, в том числе служебно-профессионального долга у будущих офицеров, как имплементированное направление в системе профессиональной подготовки офицеров в военных институтах. Раскрывается феномен служебно-профессионального долга офицеров как особой ценности общества, представляющий собой не только историческое явление, но и способ социализации и развития курсантов – будущих офицеров как условие функционирования государства и общества, национальной безопасности России, ее территориальной целостности.

**Ключевые слова:** долг, служебно-профессиональный долг офицера, профессия, профессиональная деятельность, ценности, качества личности, войска национальной гвардии России.

Войска национальной гвардии Российской Федерации являются неотъемлемой частью системы обеспечения безопасности личности, общества и государства. Обеспечивая законность и правопорядок в Российской Федерации, ее суверенитет и стабильность в обществе, безопасность граждан, они выступают одной из важных составляющих правоохранительной системы российского государства, одной из его неотъемлемых составных частей. Глубокие преобразования и изменения, происходящие во всех сферах жизни нашего государства, неизбежно затрагивают и сферу деятельности войска национальной гвардии России. В условиях современного строительства и реформирования войск национальной гвардии России и воинских формирований других силовых структур и ведомств, всё более серьезное внимание уделяется совершенствованию системы военно-профессиональной подготовки будущих офицеров.

С реформой войск национальной гвардии России на современном этапе развития государства и общества необходимо одновременно совершенствовать, обновлять, систему профессиональной подготовки военных специалистов, которая будет отвечать совершенно новой структуре и современным задачам войск национальной гвардии России, обеспечивать военный профессионализм офицеров, способных грамотно, безукоризненно, на высоком уровне выполнять возложенные на них служебно-боевые задачи.

Таким образом, те существенные изменения, которые происходят в жизни российского общества за последние годы, требуют от выпускников образовательных учреждений войск национальной гвардии России ответственного отношения к своему служебному и профессиональному долгу, умения принимать осознанные решения, выполнять задачи с учетом интересов государства и общества.

Формирование профессионально нравственных качеств в том числе воинского, служебно-профессионального долга у будущих офицеров рассматривается как существенное направление в системе профессиональной подготовки военных специалистов и имеет особое значение для успешного выполнения задач, стоящих перед войсками национальной гвардии с учетом требований и запросов государства и общества в целом. Это ставит перед военными вузами задачи по обобщению сложившегося опыта работы по формированию служебно-профессионального долга у будущих офицеров войск национальной гвардии России, переосмысления путей, средств и методов его совершенствования в быстро меняющихся условиях развития нашего общества.

Эффективное решение задач, стоящих перед войсками национальной гвардии России, во многом определяется качеством подготовки офицерских кадров, важностью формирования у будущих офицеров ценностей служебно-боевой деятельности офицера войск национальной гвардии России.

Одна из насущных проблем, возникших за последнее время в образовательной среде военных вузов страны, является формирование служебно-профессионального долга будущих офицеров войск национальной гвардии России, которая оказывается одной из актуальнейших и приоритетных в ряду решаемых задач по модернизации образовательного процесса в системе военного образования.

Это определяется зависимостью специфики выполнения служебно-боевых задач, выдвигаемыми требованиями к будущему офицеру в их будущей служебно-боевой деятельности, выполнением функциональных задач, требующих от военнослужащих высокого нравственно-этического потенциала, и устойчивого морально-психологического состояния и строгой воинской дисциплины и исполнительности, необходимых эмоционально-волевых качеств в выполнении своего долга как военнослужа-

щего, глубокого осознания важности активного, положительного отношения офицеров к обществу, государству, людям и высокой ответственности за выполнение своего профессионального долга [1; 2; 3; 4].

Современный офицер войск национальной гвардии должен обладать не только достаточной компетентностью для решения задач служебно-боевой деятельности в мирное и военное время, но и необходимыми качествами личности. Характер служебно-боевых задач, выполняемых войсками национальной гвардии России, требует от офицера войск национальной гвардии умения быстро адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям, обязывают его обеспечивать эффективное управление деятельностью подчиненных её направленность на защиту интересов общества и государства, определяют высокую степень социальной ответственности офицера войск национальной гвардии и требуют наличия у него определенной системы ценностных ориентаций, активного положительного отношения к своей профессиональной деятельности, уверенности в её необходимости для общества [3; 5].

Чтобы успешно и качественно решать различные по своему характеру профессиональные задачи, современный офицер войск национальной гвардии РФ должен обладать качествами личности, которые помогут ему в различных аспектах осуществляемой им профессиональной деятельности, способностью находить и реализовывать эффективные решения профессиональных задач. Профессиональная деятельность офицера войск национальной гвардии, её ценности, смыслы, эталоны поведения задают определенную социальную «матрицу профессионального поведения» человека как субъекта, выходящую за границы и порою «перекрывающую» другие «поведенческие матрицы» – нормативную этику, личностные отношения, правовые отношения, присяги, клятвы и т. д. Выражаясь словами К.А. Абульхановой-Славской, происходит «превращение профессии в форму индивидуальной жизни» [6, с. 112].

Профессиональная деятельность офицера внутренних войск отличается высокой степенью социальной ответственности, консервативности ценностных ориентаций, строгой регламентацией условий её осуществления. В такой профессиональной среде значительно возрастает роль социально обусловленных характеристик и условий деятельности [1].

Из этого следует, что профессия офицера – это не только, принятие будущим офицером соответствующего образа жизни, образа мыслей, системы норм и ценностей, но и способность эффективно выполнять свои служебные и профессиональные обязанности, не только регламентированные руководящими документами но и под влиянием своих внутренних убеждений и своего нравственного долга. Говоря о профессиональной мотивации, следует отметить, что исторически сложилось понимание офицерского призвания как подвижничества во благо Отечества. Об этом М.И. Драгомиров писал так: «Наше дело все построено на самоотвержении и самоотречении; кто этого не понимает, кто не может поступиться своей личностью во имя дела, тот никогда не будет порядочным военным» [7, с. 89].

Таким образом, понятием, отражающим всю совокупность свойств личности, характеризующих данный компонент обуславливающую такие качества личности офицера как преданность, стойкость и верность патриотическим принципам и идеалам, способностью к активной деятельности во имя идеалов и ценностей, по нашему мнению, будет являться военно-профессиональная направленность личности будущего офицера [2; 5; 8].

К.К. Платонов в соответствии с выдвинутой им концепцией личности, в структуре готовности выделяет кроме моральной готовности, психологическую и профессиональную. Качества, определяющие психологическую готовность, относятся автором к стороне, объединяющей индивидуальные особенности психических процессов, профессиональную – к опыту личности [9].

Эти исследования интересны нам тем, что они снимают нередко возникающие вопросы о значимости служебно-профессионального долга как качества личности в условиях военно-профессиональной деятельности. Сошлемся на мнение С.Л. Рубинштейна: «Всякая деятельность человека исходит от него как личности, как субъекта этой деятельности. Единство деятельности в единстве ее исходных мотивов и конечных целей, которые являются мотивами и целями личности» [10].

Исследователи особо подчеркивают, что служебно-профессиональный долг не только социальное понятие, но и интегративное, ценностное качество личности, которое характеризует

личность будущего офицера не только с правовой стороны, но и с социальной и нравственно-этической.

Это говорит о том, что служебно-профессиональный долг офицера занимает важное место в структуре ценностей военной службы.

В связи с тем, что профессиональная деятельность офицера отличается высокой степенью общественной активности и ответственности перед обществом, патриархальностью по отношению к нравственно-этическим ценностям, строгим регулированием и упорядоченностью условий её реализации в действительности и воплощения в жизнь, в такой профессиональной среде значительно возрастает роль социально вызванных и зависящих от условий деятельности офицера определенных качеств личности, таких как служебно-профессиональный долг [2; 3; 4].

Служебно-профессиональный долг является одним из важнейших качеств личности офицера войск национальной гвардии РФ. Вопрос о формировании служебно-профессионального долга офицеров, воинских ценностей в процессе профессиональной подготовки военных специалистов имеет большую социально-педагогическую значимость. От его успешного решения во многом будет зависеть выполнение офицером своих служебно-профессиональных обязанностей, реализации своей нравственной позиции, ответственного общегражданского поведения.

Формирование служебно-профессионального долга в современных условиях является одним из важнейших факторов обеспечения общественной стабильности и конституционности развития современной России, ее национальной безопасности.

Но моральное поведение индивида осуществляется не автоматически. Поэтому долг необходимо включает в себя осознание своей ответственности перед другими людьми, перед обществом, перед самим собой. Иначе говоря, в долге осмысливается, переживается отношение человеческой личности к другим (ближним и дальним), к обществу, миру через призму высших моральных ценностей.

Потенциалом для успешного выполнения служебно-боевых задач военнослужащими является наличие у них сформированных нравственных качеств личности офицера, готовности к самопожертвованию ради защиты Отечества, выполнения воинского долга. Важно формирование духовно-нравственных качеств личности офицера, его ценностно-смысловых ориентиров, строгой военной дисциплины, высокой социальной ответственности, воспитание чувства долга, готового к самопожертвованию ради защиты Отечества, приумножающего лучшие воинские традиции России, своим профессионализмом и достижениями выполнять свой служебно-профессиональный долг офицера.

Понимание офицерского долга как защитника Отечества сложилось исторически. Об этом М.И. Драгомиров писал так: «Наше дело все построено на самоотвержении и самоотречении; кто этого не понимает, кто не может поступиться своей личностью во имя дела, тот никогда не будет порядочным военным» [7].

Качества личности будущего офицера войск национальной гвардии России – это формирующееся в процессе профессиональной подготовки в военном институте целостное личностное образование, обеспечивающее выполнение им функций, адекватных потребностям профессиональной деятельности офицера войск национальной гвардии России, и представляющее собой систему качеств личности будущего офицера, выражающуюся в активном положительном отношении к профессиональной деятельности офицера, стремлении заниматься ею, наличии адекватного целостного представления о своём служебном и профессиональном долге. Указанная система качеств личности представлена совокупностью взаимообусловленных и взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного [4; 8; 11; 12].

Кроме того, имеет значение и тот факт, что готовность будущего офицера к профессиональной деятельности признается нами в качестве цели и результата профессиональной подготовки. Поскольку главная цель любого вуза – это подготовка своих выпускников к профессиональной деятельности, то главным ориентиром и основой для решения проблем формирования готовности будущих офицеров к выполнению своего служебно-профессионального долга, несомненно, должна стать сущность этой деятельности, отражающая совокупность её глубинных связей, отношений и внутренних законов [8; 11; 12].

Анализ различных научных источников, в которых рассматривается проблема служебно-профессионального долга, использование и трактовка самого термина «служебно-про-



фессиональный долг» характеризуется многовариантностью, разнообразием и неоднозначностью. Во многом это объясняется онтологически сложной, противоречивой природой данного социально-культурного явления, многоаспектностью его содержания, неординарностью структуры и многообразием форм проявления служебно-профессионального долга. Кроме того, проблема служебно-профессионального долга рассматривается разными авторами в различных исторических, социально-экономических и политических условиях в зависимости от их личной, гражданской позиции, отношения к своему Отечеству и народу, от использования ими различных сфер знаний и т. п. Между тем, исследование заявленной нами проблемы по формированию у курсантов военных институтов служебно-профессионального долга позволило отметить, актуальность её для современного этапа реформирования войск национальной гвардии России.

Исследование проблемы служебно-профессионального долга курсантов-будущих офицеров, как явления духовно-практической жизни предполагает системный, междисциплинарный анализ данного феномена. Для исследования проблемы служебно-профессионального долга имеются определенные теоретико-методологические предпосылки, представленные в различных научных дисциплинах, практической деятельности.

Тема служебно-профессионального долга во все исторические времена занимала особое место в духовной, нравственной жизни общества, — в идеологии, политике, культуре, экономике вообще и в особенности в воспитании подрастающего поколения.

В рамках предмета нашего исследования служебно-профессиональный долг рассматривается как исторически сложившаяся система духовно-нравственных, морально-этических, гражданских ценностей, учитывая которые формируется жизненная направленность личности, законодательство, а также регулируются общественные отношения в государстве и обществе.

Приведённые выше теоретико-методологические положения свидетельствуют, что служебно-профессиональный долг курсанта является особой ценностью общества, она представляет собой не только историческое явление, но и способ социализации и развития курсантов как условие нормального функционирования государства и общества.

Анализ представленных подходов позволяет констатировать, что служебно-профессиональный долг офицера — это ценность, которая является неотъемлемой составляющей в структуре личности офицера, ценность, которая немаловажна для достойного существования и деятельности офицеров в интересах государства, людей и общества в целом [1; 2; 3; 11; 12].

Служебно-профессиональный долг предполагает образование таких необходимых отношений, установок, свойств и качеств личности, которые обеспечивают будущему специалисту воз-

можность сознательно и добросовестно, со знанием дела приступить и творчески выполнить свои профессиональные функции и обязанности [1; 2; 11; 12].

В современных социокультурных условиях, когда образование все более ориентировано на гуманизацию личности, значительно возросла роль личностного фактора в деятельности, все чаще акцент переносится с физического аспекта деятельности на морально-психологический. В связи с этим всё большую роль приобретает качества личности офицера.

Исходя из этого, формирование служебно-профессионального долга курсантов — одно из приоритетных, имплементарных в ряду решаемых задач по совершенствованию процесса формирования личности будущего офицера, что обусловлено спецификой профессии офицера и спецификой его служебно-боевой деятельности.

Проведённый теоретико-методологический анализ научной литературы позволил нам определить служебно-профессиональный долг будущих офицеров войск национальной гвардии России как интегративное, профессионально значимое качество личности офицера, ориентированное на специфику служебно-боевой деятельности.

В то же время, проведённый нами теоретический анализ литературы, изучение практического опыта формирования служебно-профессионального долга офицера войск национальной гвардии России позволяет утверждать, что служебно-профессиональный долг как качество личности офицера является нравственной необходимостью выполнения военнослужащим обязанностей перед обществом, государством, народом, обусловленной заинтересованностью и желанием качественного выполнения своих служебных и профессиональных обязанностей, по успешному и устойчивому решению служебных и профессиональных задач, регламентированных должностными инструкциями или другими нормативно-правовыми актами, связанными с профессией. Эти обязанности отличаются высокой значимостью для общества, высокой степенью сложности и требуют определённой подготовки и должны выполняться не по принуждению, а под влиянием общественного мнения и чёткости в выполнении внутренних нравственных убеждений, выражающихся во внутренне-осознаваемом чувстве ответственности за конкретный участок работы. Следование обязанностям выражается в понимании необходимости общественной полезности и чёткости в выполнении порученного дела на определённом направлении или участке выполнения работ и связано с осознанностью объективной необходимости своего труда и готовности к преодолению трудностей в своей профессии и воспринимаящийся специалистом-профессионалом уже не как нечто, навязанное извне, а как внутренняя нравственная потребность, глубокая личная убежденность в необходимости совершения определённых действий.

#### Библиографический список

1. Беловолов В.А., Левин Е.М., Беловолова С.П. Профессиональная деятельность офицера ВВ МВД России: понятие, содержание, особенности. *Гуманитарные науки и образование в Сибири*. 2014; 1 (13): 40 – 48.
2. Шадрин В.А., Беловолов В.А. Ценностно-патриотические ориентации военнослужащего: понятие, содержание. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 2 (45): 171 – 173.
3. Беловолов В.А., Матвеев Д.Е., Беловолова С.П., Султанбеков Т.И. Культура межнационального общения: категоризация, интерпретация и социокультурный подход. *Гуманитарные науки и образование в Сибири*. 2014; 6 (18): 155 – 160.
4. Беловолова С.П., Матвеев Д.Е., Беловолов В.А. Обогащение воспитательной работы этнокультурным компонентом как одно из условий формирования этнической толерантности курсантов в военном институте. *Гуманитарные науки и образование в Сибири*. 2014; 4 (16): 44 – 52.
5. Нургалеев В.С., Беловолов В.А., Лубочников П.Г. Психологический анализ понятия «экстремальная деятельность». *Гуманитарные науки и образование в Сибири*. 2014; 1(13): 55-60.
6. Абульханова-Славская К.А. *Стратегия жизни*. Москва: Мысль, 1991.
7. Драгомиров М.И. *Избранные труды. Вопросы воспитания и обучения войск*. Москва, 1956.
8. Нургалеев В.С., Беловолов В.А., Лубочников П.Г. Построение безопасного психологического пространства личности студента в вузе как психологическое явление. *Гуманитарные науки и образование в Сибири*. 2014; 3 (15): 95 – 99.
9. Платонов К.К. Личностный подход как принцип психологии. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва, Наука, 1969.
10. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
11. Лепин П.В., Беловолова С.П., Беловолов В.А. Развитие методологической рефлексии педагога-исследователя. *Вопросы образования*. 2008; 1: 52.
12. Сластенин В.А., Лепин П.В., Беловолов В.А., Беловолова С.П. Методологическая рефлексия в педагогическом исследовании. *Педагогическое образование и наука*. 2002; 4: 28.

#### References

1. Belovolov V.A., Levin E.M., Belovolova S.P. Professional'naya deyatel'nost' oficera VV MVD Rossii: ponyatie, soderzhanie, osobennosti. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie v Sibiri*. 2014; 1 (13): 40 – 48.
2. Shadrin V.A., Belovolov V.A. Cennostno-patrioticheskie orientacii voennosluzhashego: ponyatie, soderzhanie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 2 (45): 171 – 173.
3. Belovolov V.A., Matveev D.E., Belovolova S.P., Sultanbekov T.I. Kul'tura mezhnacional'nogo obscheniya: kategorizaciya, interpretaciya i sociokul'turnyj podhod. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie v Sibiri*. 2014; 6 (18): 155 – 160.



4. Belovolova S.P., Matveev D.E., Belovolov V.A. Obogaschenie vospitatel'noj raboty `etnokul'turnym komponentom kak odno iz uslovij formirovaniya `etnicheskoy tolerantnosti kursantov v voennom institute. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie v Sibiri*. 2014; 4 (16): 44 – 52.
5. Nurgaleev V.S., Belovolov V.A., Lubochnikov P.G. Psihologicheskij analiz ponyatiya «`ekstremal'naya deyatel'nost'». *Gumanitarnye nauki i obrazovanie v Sibiri*. 2014; 1(13): 55-60.
6. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni*. Moskva: Mysl', 1991.
7. Dragomirov M.I. *Izbrannye trudy. Voprosy vospitaniya i obucheniya vojsk*. Moskva, 1956.
8. Nurgaleev V.S., Belovolov V.A., Lubochnikov P.G. Postroenie bezopasnogo psihologicheskogo prostranstva lichnosti studenta v vuze kak psihologicheskoe yavlenie. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie v Sibiri*. 2014; 3 (15): 95 – 99.
9. Platonov K.K. Lichnostnyj podhod kak princip psihologii. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii*. Moskva, Nauka, 1969.
10. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
11. Lepin P.V., Belovolova S.P., Belovolov V.A. Razvitie metodologicheskoy refleksii pedagoga-issledovatelya. *Voprosy obrazovaniya*. 2008; 1: 52.
12. Slastenin V.A., Lepin P.V., Belovolov V.A., Belovolova S.P. Metodologicheskaya refleksiya v pedagogicheskom issledovanii. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2002; 4: 28.

Статья отправлена в редакцию 11.07.16

УДК 37.014.5

**Anohin I.A.**, postgraduate, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: Klosa85@mail.ru

**THE FORMATION OF EDUCATIONAL POLICY IN THE ALTAI REPUBLIC IN 1990s.** The article covers a question of analyzing the formation of educational policy in the Altai Republic in 1990s. The author differentiates periods of formation and development of the educational policy. The author also analyzes legal documents in the sphere of education that influenced the development of school education in the Altai Republic. These documents include: "The program of public education development in the Altai Republic in the 1990s"; "The concept of national schools in the Altai Republic"; "The Law of education in the 1999s" and other documents. In conclusion, the author proves the importance of the search for strategies and tactics to provide modernization and improvement of the school education in the studied region.

**Key words:** modernization of educational system, regional educational policy, school, education contents, regulatory framework.

**И.А. Анохин**, аспирант, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: Klosa85@mail.ru

## СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ В 90-Е ГОДЫ XX ВЕКА

В статье предпринята попытка рассмотрения региональной образовательной политики в период 90-х гг. XX в, выделены периоды её формирования и развития. Автор проводит анализ принятых нормативно-правовых документов в сфере образования, повлиявших на развитие школьного образования в Республике Алтай в вышеотмеченный период, среди них «Программа развития народного образования Республики Алтай на переходный период», «Концепция национальных школ Республики Алтай», закон «Об образовании» 1999 года и ряд других документов. В заключении автором приводятся доводы, в которых он обосновывает значимость поиска стратегии и тактики в области образовательной политики региона для модернизации и улучшения школьного образования.

**Ключевые слова:** модернизация, система образования, региональная образовательная политика, школа, содержание образования, нормативно-правовая база

От проводимой государством политики в области образования во многом зависит развитие образования в нашей стране и в его конкретном регионе. Благодаря исследованию региональной образовательной политики определяются перспективные направления развития и модернизации системы образования, формируется образовательный вектор, выделяются основные ориентиры и механизмы для придания целостности и стабильности российскому образованию. Поэтому исследование образовательной политики является актуальным.

Ключевым понятием данной статьи выступает «образовательная политика». В настоящее время существуют различные трактовки такого определения. Для нашего исследования наиболее приемлемой является формулировка, предложенная О.Н. Смолиным, который под образовательной политикой понимает «определённый комплекс мер государства, целью которых является создание экономических, институциональных и духовно-идеологических условий для осуществления основных функций системы образования, включая воспроизводство кадрового потенциала общества и воспитание граждан государства в соответствии с принятой системой ценностей» [1, с. 9].

С целью изучения вопроса становления региональной образовательной политики Республики Алтай (далее также: РА) в период 90-х гг. XX столетия рассмотрим степень её изученности.

Так, на сегодняшний момент нами выявлено небольшое количество научных работ, посвящённых проблеме образовательной политики в различных регионах России. Наиболее исследованными являются такие субъекты РФ как Удмуртская Республика, Республика Тыва, Республика Татарстан.

В статье Н.М. Очур [2] выделяются ключевые этапы и особенности проводившейся образовательной политики, анализируются нормативно-правовые документы и программы, принятые в

Республике Тыва, направленные на развитие и совершенствование образования в регионе.

В работе И.Ю. Даниловой [3] рассматривается содержание понятия региональной образовательной политики, приводятся различные точки зрения ученых на трактовку данного термина, автор в качестве иллюстративного примера развития образования приводит образовательную модель Республики Татарстан, здесь же анализируются принятые нормативно-правовые документы, направленные на развитие образования в Республике Татарстан.

В диссертации под названием «Эволюция системы общего образования Удмуртской Республики в 1991 – 2000 гг.» О.В. Стрелкова [4] акцентирует внимание на формировании образовательной политики в Удмуртии в 1991 – 2000 гг., выделяет главные особенности её развития, проводит анализ нормативно-правовых документов, закона УР «О народном образовании» принятого в 1995 году, Программы стабилизации и развития народного образования УР в переходный период на 1991 – 1995 гг., Программы развития народного образования УР на 1995 – 2000 гг.

Рассмотрим степень разработанности вышеотмеченного вопроса в Республике Алтай.

А.П. Беликова [5] в своих исследованиях рассматривала развитие школьного образования в Республике Алтай в 90-е гг., охарактеризовала некоторые тенденции развития общего образования в Республике Алтай, дала анализ Концепции национальных школ Республики Алтай.

В научных трудах В.К. Кыпчакова [6] рассмотрена и выявлена сущность регионализации образования в Республике Алтай, показан анализ имеющихся проблем в системе образования региона в 90-е гг. XX в, раскрывается значимость изменения со-

держания образования в школе, развития опытно-экспериментальной работы, направленной на обновление содержания в образовании и реализации Концепции национальных школ РА.

Проблемы реализации Концепции национальных школ РА, роль национально-регионального компонента в учебном процессе, языковые вопросы в школах РА, и ряд других тем были затронуты в работах Е.П. Кандараковой По мнению автора, «через содержание Концепции осуществлялась государственная политика РА в области образования» [7, с. 115].

Вопросы создания органов государственной власти, органов управления системой образования в РА, основные направления преобразований, направленных на развитие образования в отмеченный период и принятие законодательных инициатив, программных документов, нацеленных на стабилизацию обстановки в данной сфере осветила Л.Н. Аксенова [8].

Таким образом, исходя из анализа имеющихся научных работ, можно отметить, что авторы рассматривают различные вопросы в области школьного образования РА, выделяют ключевые проблемы региональной системы образования, проводят анализ нормативно-правовых документов, повлиявших на развитие школьного образования. Однако, вопрос становления образовательной политики в Республике Алтай исследован недостаточно и требует дальнейшей разработки.

В связи с переходом субъектов Российской Федерации в более независимое правовое состояние меняется и роль субъектов в проведении самостоятельной образовательной политики. В этом отношении изменился и политико-правовой статус Республики Алтай. С 1992 года регион становится независимым субъектом РФ с присущими ему особенностями культурного, экономического, исторического развития. В Республике Алтай происходят модернизационные процессы в области образования, направленные на развитие и придание стабильности республиканской системе образования. В Российской Федерации был принят закон «Об образовании» 1992 года, определивший полномочия РФ и субъектов РФ, создавший возможность создания собственных законов в регионах. Как следствие в 1999 г. был принят закон «Об образовании в Республике Алтай». В нем впервые появилось новое понятие регионализация.

Под «регионализацией образования» в РА понимался конкретный процесс, направленный на формирование единого образовательного пространства, создание и модернизацию единой целостной системы образования исходя из местных культурных, национально-этнических, исторических условий жизни» [9]. Введение регионализации во многом способствовало позитивным изменениям которые выражались в принятии собственных законов в области образования и расширении демократических прав по развитию и проведению самостоятельной политики в образовании исходя из социокультурных, этнических, исторических особенностей развития региона. В начале 90-х гг. XX века в РА стала формироваться собственная образовательная политика. Так, в рамках её проведения в Республике Алтай можно выделить 3 периода раскрывающих некоторые особенности такой политики в сфере общего образования.

Первый период охватывает 1991 – 1993 годы. В это время стали разрабатываться различные нормативно-правовые документы в сфере общего образования, начала формироваться местная система органов власти и управления, в том числе в сфере образования Республики Алтай. Появились официальные органы власти – Эл-Курултай, Правительство РА. В сфере образования появился Комитет науки и образования, муниципальные органы управления образованием (отделы, управления администрации районов и г. Горно-Алтайска) [10].

В начале 90-х гг. XX в. в Республике Алтай начинают приниматься нормативно-правовые документы, направленные на развитие образования в регионе. В 1992 году вышла «Программа развития народного образования на переходный период РА» (далее Программа). Программа была нацелена на развитие и стабилизацию обстановки в сфере образования, в частности в системе школьного образования [11]. Она учитывала социально-экономические, этнические, культурные особенности развития региона. В Программе были отмечены проблемы, имеющиеся на различных ступенях образования, отражена реальная ситуация в области образования и показаны процессы модернизации направленные на улучшение содержания образования, его гуманизацию и демократизацию.

Программа учитывала развитие начального, неполного среднего и среднего образования. В документе предложены пути и конкретные меры по развитию образования в Республике

Алтай. В Программе были обоснованы конкретные действия с учетом изменившихся экономических отношений. Ввиду появления рынка, произошла переориентация содержания школьного образования, призванная содействовать формированию компетенций школьников, их адаптации и социализации.

Была предложена классификация типов школ, говорилось о национальных школах Республики Алтай, об их типах, национальном составе учащихся таких школ, показывались особенности их развития.

В нормативно-правовом документе одними из главных идей являлись: существенное изменение методов в образовании, обновление программ, создание полноценной учебно-методической базы для осуществления образовательного процесса. В этой связи планировалось разработать учебники с национально-региональным компонентом и ввести новые предметы. Предполагалось создать банк идей и новых технологий в образовании, разработать новые воспитательные методики и подходы.

Таким образом, Программа явилась тем главным документом, который заложил основу для совершенствования школьного образования и способствовал региональному развитию образования в Республике Алтай.

После программы появился ещё один нормативно-правовой документ – Концепция национальных школ РА, утвержденная в 1993 году. Концепция была нацелена на реализацию и развитие системы школьного образования. Основными идеями Концепции национальных школ являлись развитие культуры, приобщение к получению знаний, уважение традиций и этнических особенностей жителей многонациональной республики. Концепция национальных школ должна была способствовать духовному возрождению, повышению культурного и образовательного потенциала будущих школьников, обеспечить реализацию национально-регионального компонента. Под этим понималось «создание открытого гражданского общества с сохранением национальной самобытности алтайцев, казахов, русских и других национальностей, обеспечение духовно-нравственного и общекультурного возрождения и развития народов республики, создание реальной системы для трансляции родной культуры новым поколениям и для общения родной культуры с другими культурами в республике, в России и за её пределами» [12, с. 6].

В целях реализации Концепции национальных школ стали появляться национальные школы, в центре внимания которых находились проблемы межкультурной коммуникации, обучение на родном языке, поддержание традиций и мировоззрения конкретных культур: русской, алтайской, казахской. Национальные школы в РА выступали как особый тип школ со своим языком обучения и присущими такой школе традициями и культурными ценностями. Именно в такого рода школах язык выступает носителем духовного наследия народа, этнической принадлежности, его истории, культуры.

3 марта 1993 года издаётся закон о языках народов, проживающих на территории Республики Алтай [13]. Закон выступал гарантом свободы общения между народами. Утверждался равный характер языков независимо от национальности, происхождения, религии, места жительства. Закон подчеркивал языковое равенство, принципы уважения и терпимости к языкам других народов проживающих в Республике Алтай.

Таким образом, вышеуказанный период в развитии образовательной политики в РА характеризовался такими явлениями, как создание и появление новых органов власти и управления в регионе, развитием самостоятельной системы образования, разработкой и внедрением в практику нормативно-правовых документов в области образования, которые в переходный период Республики Алтай, отражали национально-региональные, культурно-этнические особенности и подчеркивали независимость в проведении самостоятельной образовательной политики.

Второй период охватывает 1994 – 1996 годы. В 1994 году был введён Базисный учебный план общеобразовательной школы который стал регулятором, позволившем самим учреждениям внедрять и вести разработку собственных учебных планов, безусловно считаясь с местными условиями и этническими особенностями населения проживающего в РА. Основной целью введения республиканского базисного учебного плана являлось распределение соответствующим образом учебной нагрузки для учащихся школ Республики в зависимости от их умственных и психолого-физических возможностей обучения.

В связи с появлением Базисного учебного плана многие школы Республики Алтай стали опираться в своей деятельности на разработанный документ, что во многом способствовало по-

явлению новых учебных предметов регионального компонента таких как: «История Горного Алтая» (8 – 11 кл), «Национальные традиции народов Горного Алтая» (1 – 11 кл), «Основы современной экономики» (9 – 11 кл).

Данный период ознаменовался такими особенностями своего развития как появление экспериментальных площадок и совершенствование содержания образования. Как было отмечено выше создавались модели национальных школ: русская, алтайская, казахская.

Эксперименты проводились в следующих школах РА. В городе Горно-Алтайске экспериментальная работа проходила в школе № 4, где шла реализация модели русской национальной школы, экспериментальная площадка была создана также на базе школы села Теленгит-Сортогой, где шла апробация модели «развитие личности учащихся в условиях казахско-алтайской школы», а в с. Жана-Аул реализовывалась программа «Воспитание гражданина России в условиях казахской национальной школы», в селе Яконур внедрялась алтайская модель национальной школы [14].

Создание таких школ способствовало развитию языка, внедрению предметов, отражающих историю и культуру конкретного народа. В дальнейшем с переводом многих школ на родной язык обучения были внесены коррективы в учебные планы по изучению алтайского, казахского и русского языков. Для алтайских детей владеющих родным языком предусматривалось по мере их взросления и освоения программы на начальной ступени образования постепенное сокращение часов на изучение алтайского языка по ходу их перехода на старшие ступени обучения. В то же время на изучение русского языка делался упор в сторону увеличения часов на его изучение по ступеням обучения.

Кроме того стало внедряться дифференцированное обучение с углубленным изучением некоторых предметов, вводилось профильное обучение. Стали развиваться и появившиеся в начале 90-х годов учреждения инновационного типа: гимназии, лицеи. Вместе с тем нельзя не отметить и роль национально-регионального компонента. Появляются такие предметы как история Горного Алтая, национальная культура народов Горного Алтая, алтайский язык. В целом велась комплексная работа по обновлению содержания образования, вариативности и индивидуализации образования, что подтверждается многочисленными архивными и аналитическими данными имеющимися в Республике Алтай.

Отмеченный период в образовательной политике РА мы можем охарактеризовать как период, в который был принят ключевой документ: «Базисный учебный план РА», на основе которого осуществлялось совершенствование содержания образования, определялись основные направления развития школьного образования, развивался национально-региональный компонент и проводились эксперименты в школах РА.

И третий период охватывает 1997 – 1999 годы. Этот период знаменовал собой становление собственной законодательной базы и определение стратегически важных ориентиров в развитии региональной образовательной политики, основанной на Конституции РА и законе «Об Образовании» в РА.

7 июня 1997 года в Республике Алтай была принята Конституция РА.

В ст. 4 Конституции РА говорилось следующее: «Республика Алтай, исходя из целостности Российской Федерации и равноправия ее субъектов, основывается на своей государственности

как естественном, необходимом и законном условии, обеспечивающем ее самостоятельность и всю полноту государственной власти вне пределов ведения Российской Федерации и предметов совместного ведения Российской Федерации и Республики Алтай, мирную жизнь народов республики, сохранение и развитие культурных и духовных ценностей [15].

Конституция РА закрепила независимость в осуществлении полномочий закрепленных за РА, установила основные права и свободы человека и гражданина.

В области образования ст. 44 Конституции РА гласила: что каждый гражданин имеет право на образование, выбор образовательного учреждения [15].

Гарантировалась бесплатность и общедоступность основного общего образования, среднего полного общего образования. Получение основного общего образования считалось обязательным.

В осуществлении реализации образовательной политики и принятии важных правовых документов Республика Алтай вправе самостоятельно реализовывать программы, утвержденные высшими законодательными органами власти, учитывая при этом этнические, культурные, демографические и в целом национально-региональные особенности развития и проживания населения.

Таким образом, Конституция РА выступила своего рода гарантом независимости, стала тем базисом, который регулировал отношения в обществе, наделял определенными правами и обязанностями, гарантировал бесплатность и доступность различных видов образования в частности основного общего образования.

А 3 июня 1999 года был официально принят закон «Об образовании» в Республике Алтай. Данный закон основывался на Конституции РФ и Конституции РА и реализовывал основные задачи закона «Об образовании» в РФ. Ст. 1 закона «Об образовании» провозглашала: «Область образования в Республике Алтай является приоритетной, как основное положение государственной политики Республики Алтай по сохранению и развитию системы образования в интересах формирования творческой личности и как решающего социального гаранта прогресса всего общества» [16].

Принятый в 1999 году закон «Об образовании в Республике Алтай» учитывал культурно-этнические, национальные, особенности развития региона и был направлен на развитие и регулирование государственных отношений в области образования.

Таким образом, становление региональной образовательной политики в Республике Алтай осуществлялось в трех хронологических периодах, в каждом из которых решались вполне конкретные задачи.

Теоретическая и практическая значимость исследования состоит в том, что данные материалы будут полезны как историкам, так и педагогам, исследующим исторические процессы развития и становления образовательной политики в регионе.

Кроме того образовательная политика, проводимая в регионе в 90-е годы XX в., неотрывна от истории региона, его культуры, традиций. Региональные образовательные процессы практически ориентируют на духовное единство и сотрудничество ученых, историков, педагогов. Но для более детального и комплексного исследования местной образовательной политики и выбора тактики и стратегий внутреннего развития сферы общего образования будет полезно осмыслить прошедшие процессы в образовательной политике РА.

#### Библиографический список

1. Смолин О.Н. Методология разработки системы российского образовательного законодательства: проблемы и перспективы. *Педагогика*. 2015; 7: 3 – 23.
2. Очур Н.М. Формирование региональной образовательной политики в Республике Тыва в 1991-2008 годах. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2012; 4. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-regionalnoy-obrazovatelnoy-politiki-v-respublike-tyva-v-1991-2008-gg>
3. Данилова И.Ю. Региональная образовательная политика в постсоветский период. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2009; 3. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/regionalnaya-obrazovatel'naya-politika-v-postsovet'skiy-period>
4. Стрелкова О.В. *Эволюция системы общего образования Удмуртской Республики в 1991 – 2000 гг.* Диссертация ... кандидата исторических наук. Ижевск, 2007: 65 – 85.
5. Беликова А.П. Современные тенденции развития регионального образования (на примере Республики Алтай). *Социальные процессы в современной Западной Сибири: сборник материалов конференции*. Горно-Алтайск, 2002: 28 – 32.
6. Кыпчаков В.К. Проблемы регионализации образования в Республике Алтай. *Регионально-национальные ценности историко-педагогического знания и современные инновационные процессы в образовании Западной Сибири: сборник материалов конференции*. Горно-Алтайск, 1997: 216 – 222.
7. Кандаракова Е.П. Проблемы реализации концепции национально-регионального компонента в системе образования Республики Алтай. *Наука и образование*. 1998; 2: 115 – 117.



8. Аксенова Л.Н. Образование в республике Алтай в начале 90-х гг. XX в. Природные условия. *История и культура Западной Монголии и сопредельных регионов*: сборник материалов конференции. Горно-Алтайск, 2007; Т. 1: 131 – 135.
9. *Об образовании в Республике Алтай*. Закон Республики Алтай от 3 июня 1999 года № 12-50. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/802008902>
10. Аксенова Л.Н. Образование в республике Алтай в начале 90-х гг. XX в. Природные условия. *История и культура Западной Монголии и сопредельных регионов*: сборник материалов конференции. Горно-Алтайск, 2007; Т.1: 131 – 135.
11. *Концепция национальных школ и Программа развития народного образования Республики Алтай на переходный период*. Горно-Алтайск: Комитет образования РА, 1992.
12. *Концепция национальных школ Республики Алтай*. Горно-Алтайск: Комитет образования РА, 1993.
13. *О языках народов, проживающих на территории Республики Алтай*. Закон Республики Алтай от 3 марта 1993 года № 9-6. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/802008526>
14. Н.В. Гусельникова, П.Н. Карпюк и др. Состояние и основные тенденции развития системы общего среднего (полного) образования в Республике Алтай. *Наука, культура, образование*. 2002; 12: 31 – 40.
15. *Конституция Республики Алтай от 7 июня 1997 года*. Available at: [http://constitution.garant.ru/region/cons\\_altai/](http://constitution.garant.ru/region/cons_altai/)
16. *Об образовании в Республике Алтай*. Закон Республики Алтай от 3 июня 1999 года № 12-50. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/802008902>

## References

1. Cmolin O.N. Metodologiya razrabotki sistemy rossijskogo obrazovatel'nogo zakonodatel'stva: problemy i perspektivy. *Pedagogika*. 2015; 7: 3 – 23.
2. Ochur N.M. Formirovanie regional'noj obrazovatel'noj politiki v Respublike Tyva v 1991-2008 godah. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*. 2012; 4. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-regionalnoy-obrazovatel'noy-politiki-v-respublike-tyva-v-1991-2008-gg>
3. Danilova I.Yu. Regional'naya obrazovatel'naya politika v postsovet'skij period. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. 2009; 3. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/regionalnaya-obrazovatel'naya-politika-v-postsovet'skij-period>
4. Strelkova O.V. *Evoljuciya sistemy obshchego obrazovaniya Udmurtskoj Respubliki v 1991 – 2000 gg.* Dissertaciya ... kandidata istoricheskikh nauk. Izhevsk, 2007: 65 – 85.
5. Belikova A.P. Sovremennye tendencii razvitiya regional'nogo obrazovaniya (na primere Respubliki Altaj). *Social'nye processy v sovremennoj Zapadnoj Sibiri*: sbornik materialov konferencii. Gorno-Altajsk, 2002: 28 – 32.
6. Kyrchakov V.K. Problemy regionalizacii obrazovaniya v Respublike Altaj. *Regional'no-nacional'nye cennosti istoriko-pedagogicheskogo znaniya i sovremennye innovacionnye processy v obrazovanii Zapadnoj Sibiri*: sbornik materialov konferencii. Gorno-Altajsk, 1997: 216 – 222.
7. Kandarakova E.P. Problemy realizacii koncepcii nacional'no-regional'nogo komponenta v sisteme obrazovaniya Respubliki Altaj. *Nauka i obrazovanie*. 1998; 2: 115 – 117.
8. Akseanova L.N. Obrazovanie v respublike Altaj v nachale 90-h gg. XX v. Prirodnye usloviya. *Istoriya i kul'tura Zapadnoj Mongolii i sopredel'nyh regionov*: sbornik materialov konferencii. Gorno-Altajsk, 2007; Т. 1: 131 – 135.
9. *Ob obrazovanii v Respublike Altaj*. Zakon Respubliki Altaj ot 3 iyunya 1999 goda № 12-50. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/802008902>
10. Akseanova L.N. Obrazovanie v respublike Altaj v nachale 90-h gg. XX v. Prirodnye usloviya. *Istoriya i kul'tura Zapadnoj Mongolii i sopredel'nyh regionov*: sbornik materialov konferencii. Gorno-Altajsk, 2007; Т.1: 131 – 135.
11. *Koncepciya nacional'nyh shkol i Programma razvitiya narodnogo obrazovaniya Respubliki Altaj na perehodnyj period*. Gorno-Altajsk: Komitet obrazovaniya RA, 1992.
12. *Koncepciya nacional'nyh shkol Respubliki Altaj*. Gorno-Altajsk: Komitet obrazovaniya RA, 1993.
13. *O yazykah narodov, prozhivayuschih na territorii Respubliki Altaj*. Zakon Respubliki Altaj ot 3 marta 1993 goda № 9-6. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/802008526>
14. N.V. Gusel'nikova, P.N. Karpyuk i dr. Sostoyanie i osnovnye tendencii razvitiya sistemy obshchego srednego (polnogo) obrazovaniya v Respublike Altaj. *Nauka, kul'tura, obrazovanie*. 2002; 12: 31 – 40.
15. *Konstituciya Respubliki Altaj ot 7 iyunya 1997 goda*. Available at: [http://constitution.garant.ru/region/cons\\_altai/](http://constitution.garant.ru/region/cons_altai/)
16. *Ob obrazovanii v Respublike Altaj*. Zakon Respubliki Altaj ot 3 iyunya 1999 goda № 12-50. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/802008902>

Статья поступила в редакцию 22.07.16

УДК 379.8

**Heckmann N.A.**, postgraduate, Department of Sociocultural Work, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),  
E-mail: [heckmann89@yandex.ru](mailto:heckmann89@yandex.ru)

**THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP POTENTIAL IN PARTICIPANTS OF A ROLE-PLAY YOUTH MOVEMENT: THE PEDAGOGICAL APPROACH.** The research represents a situation of sociocultural sphere in modern Russia by a variety of informal youth movements, among which a special place is occupied by a movement of fans of role-plays that develop for more than a dozen years, mostly in urban areas. This movement is represented by different types, is run and organized by leaders chosen from its participants. There is a pedagogical problem: how can a researcher of relationships in the play team during experimental observation of the situation in the role-play affect the processes of formation and development of leadership qualities of the individuals; or is the formation of leaders only a spontaneous process? The author proposes a program of training games, consisting of three blocks, and aimed at developing the leadership potential of team fans of role-playing games of the active action.

**Key words:** leadership, informal groups of young people, fans of role-playing games, formation of leadership qualities.

**Н.А. Гекман**, аспирант Алтайского государственного института культуры, Барнаул, E-mail: [heckmann89@yandex.ru](mailto:heckmann89@yandex.ru)

## РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАСТНИКОВ РОЛЕВОГО ИГРОВОГО ДВИЖЕНИЯ МОЛОДЁЖИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Социально-культурная сфера России в современной ситуации представлена множеством разнообразных неформальных молодёжных движений, среди которых особое место занимает движение любителей ролевых игр, развивающееся уже не один десяток лет преимущественно в городских условиях. Это движение имеет свои разновидности, возглавляется и организуется лидерами, выдвигающимися из среды участников. Возникает педагогическая проблема: насколько можно воздействовать исследователю взаимоотношений в игровой группе в экспериментальной ситуации включённого наблюдения за её игрой, на формирование и развитие лидерских качеств отдельных участников группы; или формирование лидеров это только стихийный процесс? Автором предлагается программа тренинговых игр, состоящая из трёх блоков, и направленная на развитие лидерского потенциала участников команд любителей ролевых игр активного действия.

**Ключевые слова:** лидерство, неформальные объединения молодёжи, любители ролевых игр, формирование лидерских качеств.



Формы проявления лидерства достаточно разнообразны, и в современной научной литературе присутствует довольно большое количество попыток их классификаций. По мнению многих учёных, данные попытки обусловлены стремлением прогнозировать вероятное поведение лидеров или же возможностью формировать лидеров.

Отечественный психолог Л.Д. Столяренко определяет лидерство как способность влиять как на отдельную личность, так и на группу, направляя усилия всех на достижение цели организации [1]. Лидерство, по её мнению, естественный социально-психологический процесс, протекающий в группе, который связан с влиянием авторитетной личности на поведение членов группы.

Говоря о феномене лидерства, следует отметить, что оно напрямую зависит: 1) от соотношения качеств тех, на кого оказывается влияние с качествами самой авторитетной личности; 2) от ситуации, в которой находится группа.

Поскольку наибольший интерес для данной работы представляют неформальные объединения молодежи, нам представляется целесообразным обратиться к определению понятия «неформальные объединения», рассмотреть их отличие от формализованных групп и обратиться к существующей классификации неформальных объединений.

В современной научной литературе нет однозначного толкования термина «неформальные объединения», поскольку и сама деятельность данных объединений не однозначна. На наш взгляд, наиболее подходящей к специфике нашего исследования является трактовка, представленная в учебном пособии «Социальная психология» под редакцией А.Л. Журавлева. *Формальные группы* – это группы, членство и взаимоотношения в которых носят преимущественно формальный характер, то есть определяется формальными предписаниями и договоренностями [2]. Неформальные группы – объединения людей, возникающие на основе присущим индивидам потребностям в общении, принадлежности, понимании, симпатии и любви.

На наш взгляд, основываясь на точке зрения М.С. Кагана [3] и Л.Н. Столовича [4], к особой разновидности художественно-творческих неформальных объединений можно отнести и объединения, связанные с ролевыми играми. При этом стоит обратить внимание на то, что сущность их деятельности связана не столько с художественным творчеством, сколько с творчеством в области игры, поскольку в теории и практике развития сферы культуры и досуга игра наряду с праздником занимает центральное место [5].

К сожалению, в настоящее время практически отсутствует научная литература, посвященная изучению и развитию ролевых игр в России и за рубежом. Информация по данному вопросу значительно шире освещается на Интернет-порталах, посвященных ролевым играм или сообщениям любителей ролевых игр живого действия, поэтому обращение к этим материалам является единственно возможным.

Под ролевой игрой понимают игру развлекательного назначения, вид драматического действия, участники которого действуют в рамках выбранных ими ролей, будь то персонаж литературного, кинематографического произведения, историческая личность или персонаж компьютерной игры. В соответствии с выбранной ролью участники руководствуются характером своего персонажа и внутренней логикой среды действия. На протяжении всей игры они вместе создают сюжет или следуют уже созданному. Само действие ролевой игры происходит в мире игры, который представляет собой определенное реальное или вымышленное пространство – мастер игры определяет, будет ли мир основываться на книге или фильме, или же будет создан им на основе своей фантазии. Мир игры может выглядеть как угодно, но именно он определяет ход игры. Сюжет, предлагаемый мастером игры, а, соответственно, и описываемый им мир составляет основу ролевой игры и определяет её ход. Достижение цели не обязательно является основной задачей ролевой игры, а в некоторых ролевых играх её вообще нет.

В настоящее время условно можно выделить 3 основные ветви ролевых игр: 1) Ролевые игры направления «фэнтези»; 2) Ролевые игры исторической реконструкции; 3) Ролевые игры активного действия.

Основное различие между первыми двумя типами игр заключается в отличие «основы» для создания мира игры. Игры направления «фэнтези» основываются на фэндоме, то есть вымышленном мире, описанном в художественном произведении (Властелин колец, Гарри Поттер, Ведьмак и др.), а любители

исторической реконструкции воссоздают реальные исторические события, будь то битва, танец или быт определенной эпохи. Несмотря на эти различия, участники данных объединений стремятся к наиболее достоверному изображению игрового мира и достоверности отыгрывания заявленных персонажей.

Ролевые игры активного действия в большей степени отличаются от рассмотренных выше типов ролевых игр, поскольку являются играми соревновательно-приключенческого типа, а участники находятся в ситуации «здесь и теперь».

Говоря о феномене лидерства в молодежных неформальных объединениях, не представляется возможным выделить из существующих в настоящее время классификаций один наиболее подходящий тип лидерства, поскольку сама внутренняя структура подобных объединений является нестабильной и подвижной.

Классификация Л.И. Уманского представлена 6 типами-ролями лидера:

- 1) лидер-организатор (выполняет функцию групповой интеграции);
- 2) лидер-инициатор (главенствует при решении новых проблем, выдвигает идеи);
- 3) лидер-генератор эмоционального настроения (доминирует в формировании настроения группы);
- 4) лидер-эрудит (отличается обширностью знаний);
- 5) лидер-эталон (является центром эмоционального притяжения, соответствует роли «звезды», служит образцом, идеалом);
- 6) лидер-мастер, умелец (специалист в каком-то виде деятельности) [6].

Стоит отметить, что применительно к игровым объединениям каждая роль соответствует определенным функциям, распределённым между участниками объединения. Соответствие ролей и функций можно отразить в табл. 5.

Таблица 5

Роли и функции лидера

№ п/п	роль по Л.И. Уманскому	функции в объединении
1	лидер-организатор (функция групповой интеграции)	собирает команду (деловое и ситуативное лидерство)
2	лидер-инициатор (выдвижение идей)	решение основных задач в ходе игры (деловое и ситуативное лидерство)
3	лидер-генератор эмоционального настроения	поддержание команды (эмоциональное лидерство)
4	лидер-эрудит (обширные знания)	в играх активного действия – мозговой центр (деловое и ситуативное лидерство)
5	лидер-эталон (образец, идеал)	«центр» команды, как правило капитан (деловое и эмоциональное лидерство)
6	лидер-мастер, умелец (специалист в каком-либо виде деятельности)	м.б. универсален практически во всех ролях команды (деловое и эмоциональное лидерство)

Функции, соответствующие ролям по Л.И. Уманскому, оптимально сочетаются между собой, что позволяет говорить о собирательном «идеальном» типе лидерства, наиболее подходящим для молодежных неформальных объединений.

Тем не менее, «собирательный» тип лидерства хоть и является наиболее подходящим для молодежных неформальных объединений, встречается в указанных группах довольно редко. В настоящее время все чаще говорят о возможности воспитания и активизации лидерского потенциала. Основываясь на существующих методиках, тренингах и играх-упражнениях, направленных на выявление и развитие лидерского потенциала, автором данной статьи предлагается комплекс тренинговых упражнений, направленных на создание интегративного типа

лидерства, который в большей степени соответствует формам и способам взаимодействия, характерным для объединений любителей ролевых игр живого действия. Формирование новых лидеров в неформальных объединениях необходимо, поскольку система организационного устройства и активных форм деятельности, возглавляется и организуется лидерами, выдвигающимися из среды участников. В неформальных игровых объединениях лидеры не оставляют коллектив «по достижению возраста», однако, субъект в неформальных объединениях неустойчив, подвижен, субъектом могут стать другие лидеры любительского объединения и «рядовые» его участники, которые также представляют собой относительно организованную группу, то есть состав этой группы непостоянный. В этой системе лидер может быть выбран как из актива, так и из числа участников объединения.

Тренировочные упражнения, направленные на выявление и развитие лидерских качеств, были условно разделены нами на 3 основных блока:

1) командообразование – основной задачей этого блока является формирование группового взаимодействия, определение основных ролей в команде не только в привычной для взаимодействия среде (конвент ролевых игр, турнир и т. д.)

2) закрепление лидерского потенциала и определение типа лидерства – в ходе выполнения упражнений первого блока до-

полнительным результатом может стать выявление ситуативных и харизматических лидеров. Упражнения данного блока направлены на закрепление лидерского потенциала и/или установление преобладающего типа лидерства.

3) конкурентоспособность – упражнения данного блока направлены на закрепление лидерских позиций. Различные конфликтные ситуации, в которых позиция лидера может быть неустойчивой, поиск оптимального решения и объединение трёх типов лидерства в один представляют собой ядро тренировочных игр данного блока.

Прохождение потенциальным лидером объединения всех трёх этапов тренировочных игр предполагает включение его в дальнейшую деятельность объединения не только как участника, но и как руководителя. Предложенный автором статьи комплекс упражнений неоднократно был апробирован на различных молодёжных группах разной степени активности и сплочённости. Результаты экспериментальной работы позволяют судить об эффективности данных упражнений, следовательно, исследователь, находясь в позиции игрока группы любителей ролевых игр активного действия с помощью определённой педагогической программы может успешно воздействовать на формирование и развитие лидерских качеств как отдельных участников группы, так и на формирование мотивации к лидерству участников всей группы.

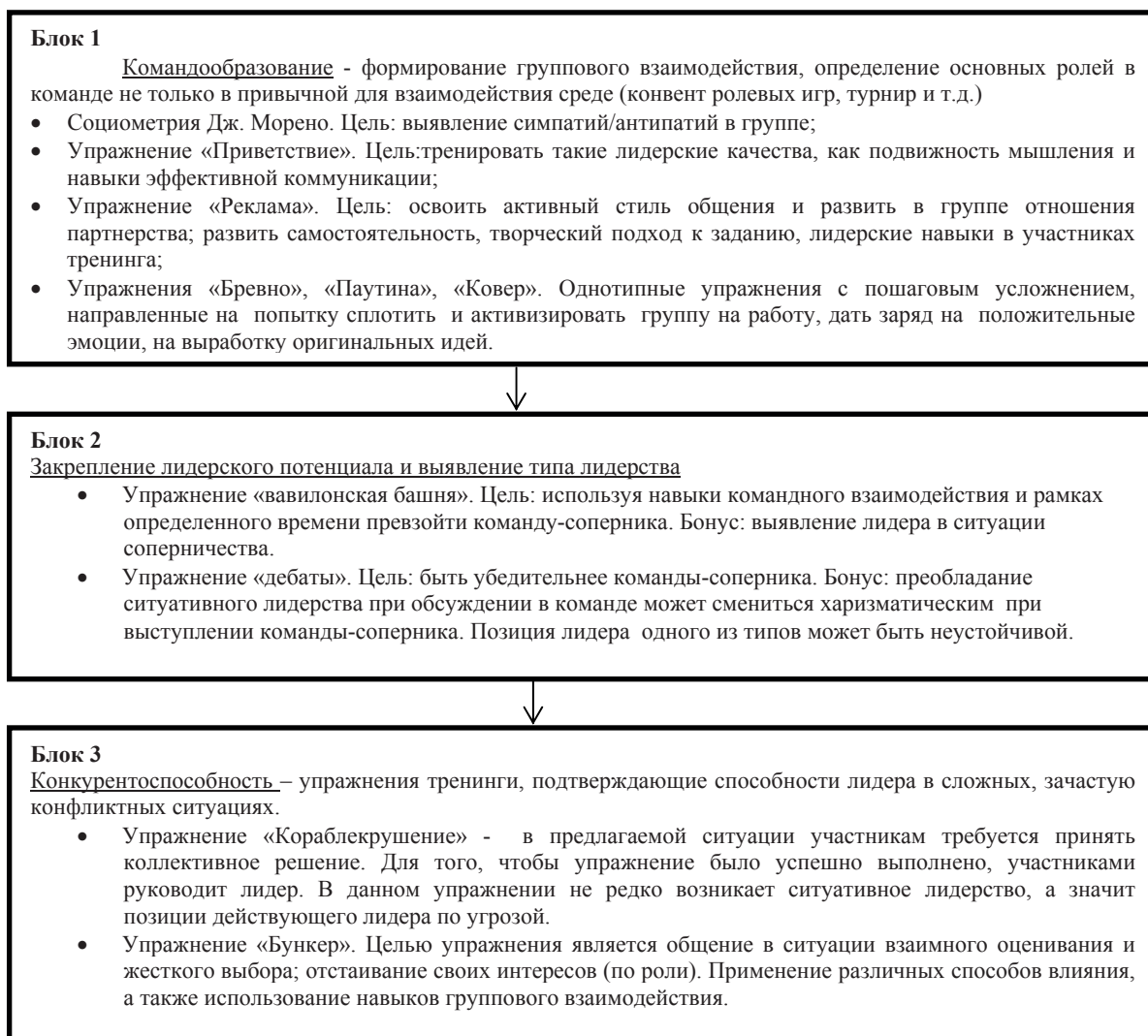


Рис. 1. Виды упражнений, направленных на выявление и развитие лидерских качеств, по основным блокам.

#### Библиографический список

1. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. *Социальная психология: учебное пособие*. Москва: КНОРУС, 2016.
2. *Социальная психология: учебное пособие*. Ответственный редактор А.Л. Журавлев. Москва: ПЕР СЭ, 2002.
3. Каган М.С. *Мир общения: проблема межсубъектных отношений*. Москва: Политиздат, 1988.
4. Столович Л.Н. *Жизнь. Творчество. Человек. Функция художественной деятельности*. Москва: Политиздат, 1985.

5. Игровой метод в ИПД. *Мастерство ведущего культурно-досуговых программ: мастерство ведущего информационно-просветительных программ*. Автор-составитель Г.В. Оленина. Барнаул: Издательство АлтГАКИ, 2009.
6. Уманский Л.И. *Психология организаторской деятельности школьника*. Москва: Просвещение, 1980.
7. Программы деятельности любителей ролевых игр: теоретико-практический анализ. Н.А. Гекман, Г. В. Оленина. *Вестник МГУКИ*. 2015; 3 (65): 130 – 137.

## References

1. Stolyarenko L.D., Samygin S.I. *Social'naya psihologiya: uchebnoe posobie*. Moskva: KNORUS, 2016.
2. *Social'naya psihologiya: uchebnoe posobie*. Ответственный редактор А.Л. Zhuravlev. Moskva: PER S'E, 2002.
3. Kagan M.S. *Mir obscheniya: problema mezhsob'ektnykh otnoshenij*. Moskva: Politizdat, 1988.
4. Stolyovich L.N. *Zhizn'. Tvorchestvo. Chelovek. Funkciya hudozhestvennoj deyatel'nosti*. Moskva: Politizdat, 1985.
5. Igrovoj metod v IPD. *Masterstvo vedushego kul'turno-dosugovykh programm: masterstvo vedushego informacionno-prosvetitel'nykh programm*. Avtor-sostavitel' G.V. Olenina. Barnaul: Izdatel'stvo AltGAKI, 2009.
6. Umanskij L.I. *Psihologiya organizatorskoj deyatel'nosti shkol'nika*. Moskva: Prosveschenie, 1980.
7. Programmy deyatel'nosti lyubitelej rolevykh igr: teoretiko-prakticheskij analiz. N.A. Gekman, G. V. Olenina. *Vestnik MGUKI*. 2015; 3 (65): 130 – 137.

Статья поступила в редакцию 22.07.16

УДК 378

**Senko Yu.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Unievrsity, Academician of RAO (Barnaul, Russia), E-mail: y.v.senko@gmail.com

**Myasnikova O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: y.v.senko@gmail.com

**THE CREATION OF EDUCATIONAL TEXTS IN THE TEACHING PROCESS.** The article reveals a notion of a training text and the way to convert a primary (copyright) text into a secondary school text. An academic text is defined as a text, which if included into the "teaching-learning" relation creates preconditions for learning its values, personal meanings and generalization of personal meanings by direct participants in the teaching process. In other words, a training text is a product of and a basis of cooperation between a teacher and students. The pedagogical basis of such conversion serves like a professional image of the world of teachers. Using practical examples, the authors show the process of conversion of a text from one type to another.

**Key words:** art text, educational text, culture, meaning, understanding, professional image of the world of teachers.

**Ю.В. Сенько**, д-р пед. наук, проф., проф. каф. ПВШ АлтГУ, академик РАО, г. Барнаул, E-mail: y.v.senko@gmail.com

**О.В. Мясникова**, канд. пед. наук, доц., доц. каф. иностранных языков АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: y.v.senko@gmail.com

## СОЗДАНИЕ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрывается понятие учебного текста и пути преобразования первичного (авторского) текста во вторичный (учебный) текст. Учебный текст определяется авторами как текст, включение которого в отношение «преподавание – учение» создаёт предпосылки для овладения его значениями, авторскими смыслами и порождения личностных смыслов непосредственными участниками процесса обучения. Иными словами, учебный текст является продуктом и основой сотворчества преподавателя и студентов. Педагогическим основанием такого преобразования выступает профессиональный образ мира педагога. На практических примерах показан процесс данного преобразования.

**Ключевые слова:** авторский текст, учебный текст, культура, значение, смысл, понимание, профессиональный образ мира педагога.

*О, сколько нам открытий чудных  
Готовят просвещенья дух  
А.С. Пушкин*

Процесс обучения как встреча людей в осмысленном мире разворачивается на определённом содержании, т. е. текстах, наделённых смыслами. Перед преподавателем (и перед студентом) всякий раз возникает сложная – творческая по своей сути – задача преобразования содержания образования (первичные тексты) в содержание обучения (вторичные, встречные или учебные тексты). С учётом жизненного опыта преподавателя и студента диалектика совместного построения обучения схематически может быть представлена как взаимодействие трех культур: а) «ставшей» культуры (социальный опыт), отражённой в проектах содержания профессионального образования (учебные планы и программы, учебные пособия, стандарты профессионального образования и др.); б) культуры студента, в том числе его

вузовского опыта; в) культуры вузовского преподавателя, в том числе его профессионального опыта. Компетентный педагог в современном представлении «ориентирован на поиск педагогического смысла (предмета совместной с учащимися деятельности) в образовательной ситуации» [1, с. 54]. Культура педагога – это способ его профессионального бытия, который выражается в чувствах, мыслях, деятельности педагога, ориентированных на помощь значимому Другому (обучающемуся) в его поиске и осуществлении смысла.

В отечественной психологии традиционно разграничивают понятия «смысл» и «значение». Одним из первых дифференцировал эти понятия Л.С. Выготский. Он, говоря о слове как средстве знаковой коммуникации, вслед за Ф. Полани, различает «смысл» слова и его «значение». «Смысл слова, – писал Л.С. Выготский, – оказывается всегда динамическим, текущим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной

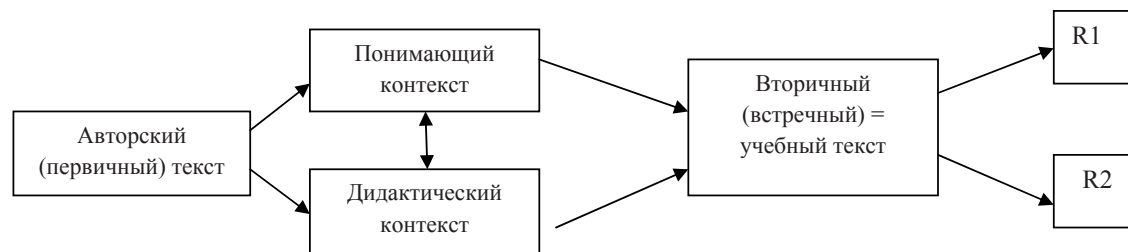


Рис. 1. Преобразование первичного текста в текст вторичный

устойчивости. «Значение» есть только одна из зон... и притом зона, наиболее устойчивая, унифицированная и точная... Значение есть тот неподвижный и неизменный пункт, который остается устойчивым при всех изменениях смысла слова в различном контексте. «Значение» есть не более как потенция, реализующаяся в живой речи, в которой это значение является только камнем в здании смысла» [2, с. 347]. Существует возможность выражения одного и того же смысла через различные наборы знаков. Иначе говоря, смысл никогда не связан какой-либо жесткой знаковой формой. Проблема образования заключается в том, как преобразовать заданный текст культуры, выраженный в значениях, в учебный текст, раскрывающий смысл текста культуры.

На схеме показано преобразование первичного, авторского текста в текст вторичный, встречный, творимый «здесь и сейчас» непосредственными участниками педагогического процесса.

Текст как явление языковой и экстралингвистической действительности представляет собой сложный феномен: – это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, и отражение психологической жизни индивида, и продукт определенной исторической эпохи, и форма существования культуры, ее национальных особенностей, традиций. Ю.М. Лотман [3] выделял три основные функции текста: коммуникативную, смыслообразующую и творческую, которые имеют прямое отношение к процессу обучения, если его рассматривать как гуманитарную практику. Первичный (в терминологии М.М. Бахтина, авторский) текст, представляющий «ставшую» культуру, выступает основой для создания путем сотворчества преподавателя и студента встречного (учебного) текста. Итог их работы с учебным текстом представлен на схеме «вилкой»: он расщепляется на  $R_1$  – внешний, вещный результат (решенная задача, проведенный эксперимент, подготовленный реферат, переведенный с иностранного языка текст);  $R_2$  – внутренний, собственно педагогический результат этого взаимодействия (обнаружение смысла, ценности, овладение способами деятельности, предметным знанием). Если первый результат можно непосредственно оценить, то второй – скрыт, «упрятан» в саму личность, составляет тонкую (потаянную, по Л.С. Выготскому) картину ее внутреннего мира.

Открытие культуры может состояться (культура, по В.С. Библеру, это изобретение мира впервые) при условии, что работа с текстом стала для преподавателя и студентов событием, и не просто им, а событием (трудностью, проблемой), порождающим цепную реакцию ума и сердца, из которой и студент и преподаватель выходят обновленными. Ведь опыт – это то, из чего мы выходим иными: опыт понимания наполняет серые педагогические будни смыслом, превращает *отбывание* педагогом образования в его совместное с учениками *проживание*, а индивидуальное профессиональное бытие в «задетое за живое» причастное бытие, где доминируют отношения личностной обращенности, другодоминантности.

Для того чтобы произошёл акт зарождения встречного текста, необходимо соблюдение условий, которые повышают внутреннюю активность обучающегося.

1. *Создание атмосферы понимания.* «Гуманитарный характер деятельности педагога заключается в помощи Другому пробиться к образу мира и себя в этом мире, выстраивая и свой собственный профессиональный образ мира» [4, с. 24]. Для этого, по К. Роджерсу, необходимо:

- с самого начала и во всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное к ним доверие;
- он должен помогать учащимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым учащимся в отдельности;
- он должен всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению;
- он должен выступать для учащихся как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи;
- важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося;
- он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его;
- он должен быть активным участником группового взаимодействия;
- он должен открыто выражать в группе свои чувства;
- он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника;

• наконец, он должен хорошо знать самого себя.

2. *Осознание перспективы использования прочитываемого содержания в практике*, другими словами, его «практикоориентированность». Сегодня это одно из актуальных направлений в методике мотивационного обучения. Ориентация на практику позволяет материализовать предмет обучения, прикоснуться к «неприкасаемому». С этой целью педагог может привести примеры из собственного опыта, обратиться к жизненному опыту обучающихся, другие примеры, наглядно демонстрирующие практическое применение того содержания, которым планируется овладеть в ходе изучения данной темы.

3. *Организация интриги в содержании, создание проблемной ситуации, актуализирующей внутренние механизмы познания.* В методической литературе можно встретить термин «фаза введения в тему» («Einführung» – W. Klafki). Именно внутренняя активность или, другими словами, личностное отношение к предъявляемому содержанию является предпосылкой создания учебного текста. Сочетая информацию-содержание (рациональная сторона) и форму ее предъявления, которая обращена к аффективному состоянию обучающегося (эмоциональная сторона), преподаватель создает условия преобразования информации в живое знание.

Приведем приемы такого преобразования. Несмотря на их внешнее различие, они строятся на общем основании. Таковым является диалог как гуманитарное определение мышления, взятое в его всеобщности (В.С. Библер). Поскольку тексты культуры, в которых представлено содержание образования, по природе своей диалогичны (диалог автора с предполагаемым читателем, диалог автора с самим собой), диалогичными должны быть и педагогические приемы, ориентированные на преобразование авторского, первичного текста (содержание образования), в текст вторичный, учебный [5].

**Текст-вопрос.** В тексте поставлен вопрос, который наводит на размышления. Педагог не дает ответов, как бы подчеркивая их возможную вариантность, но в то же время внимательный студент заметит его позицию. Само содержание является вопросом «Как преодолеть свои вредные привычки?», поиск ответа может помочь студенту глубже разобраться в данной проблеме. Подобные тексты, которые предлагают студенту нерешенные проблемы, риторические вопросы, незаконченные ситуации, нацелены на активизацию его самостоятельности в поиске решений.

**Текст-размышление.** Педагог делится своими рассуждениями по поводу какой-либо проблемы. Нет никаких утверждений, содержание нужно расценивать лишь как некие размышления на тему, с которыми можно согласиться, а можно и нет. Такие тексты активизируют оценочные суждения студента: «могу ли я принять эту точку зрения или нет?», ориентированы на приглашение к диалогу.

**Текст-интрига.** Текст представляет собой содержание, которое выделяется необычностью своей тематики из общего концепта. У студента может возникнуть вопрос: «для чего этот текст включен сюда, в чем связь его с общим содержанием предмета?». В поиске ответа на него студент обнаруживает новые связи, выдвигает гипотезы, предполагает относительно причин того или иного явления, прогнозирует результаты, иначе видит тему, формулировка скрыта за словами. Подобные тексты создают условия для пробуждения интереса к содержанию и попытки понять текст по-другому, обнаружить в нем иные смыслы.

**Текст-сомнение.** Педагог высказывает свое мнение, предлагает свой совет. Можно отнестись к этому тексту как к правилу, которое нужно запомнить и соблюдать. Но здесь должен сработать механизм проверки сказанного. «Действительно ли это так, чтобы так уверенно это утверждать?» Вместе с тем, мнение педагога не должно быть категоричным, чтобы активизировать сомнения студента, проверка которых приведет к более глубокому пониманию проблемы: как тонко заметил М. Монтень, авторитет обучающего часто мешает желающему учиться.

**Текст-идея.** В тексте, предлагаемом студенту, содержится идея решения значимой для него проблемы. Сначала он видит идеальную ситуацию, как должно быть. Затем оценивает свои возможности, цели, осознает собственную позицию.

**Текст-роль:** сюжет текста представляет собой конкретную ситуацию из жизни. Её участник олицетворяет какого-либо типичного представителя: учителя авторитарного стиля, учителя-демократа и другие роли. Студент, включаясь в эту ситуацию, может проиграть роль сам, чтобы увидеть все плюсы и минусы данного поведения и оценить их относительно себя, занять свою позицию по отношению к этой роли.



**Текст-мысль.** Речи идет об использовании афоризмов, пословиц, поговорок, в которых зачастую в парадоксальной форме сжат опыт культуры. Студент, отталкиваясь от того или иного утверждения, открывает для себя возможность его обсуждения с разных сторон, создает образы, ассоциации, приходит к выводам. «Метафоротворчество» не столько итог, результат конкретного действия, сколько катализатор понимания, катализатор смыслов. Сжатая в афоризме до предела мысль требует от читателя работы понимания, перевода на собственный язык: ведь для восприятия чужой мудрости нужна, прежде всего, самостоятельная работа. Продуктивным в этой ситуации оказывается привлечение другого изречения, противоположного по смыслу первому, но не менее мудро.

**Текст-произведение студента.** В ходе написания своих творений сам автор (студент) раскрывается как для других, так и для самого себя. В итоге происходит множество открытий как для преподавателя, так и для самих студентов. Именно здесь создается и прочитывается множество текстов, которые означены на различных языках. Например, песней – на фестивале иностранной песни, стихами – на фонетическом конкурсе, рисунками, поделками – на выставке творческих работ, творческими эссе – на олимпиаде. Студент имеет уникальную возможность проявить себя в написании текстов на всевозможных языках, выразить свое отношение к жизни, к другим, к самому себе.

Особый интерес представляет написание в учебном процессе синквейнов (от французского «пять»). Это текст из пяти строк. Строгие правила синквейна таковы:

1. Первая строка – тема, выражается одним словом, обычно именем существительным.
2. Вторая строка – описание темы в двух словах, как правило, имена прилагательные.
3. Третья строка – описание действия в рамках этой темы тремя словами, обычно глаголами.
4. Четвертая строка – фраза из четырех слов, выражающая отношения автора к данной проблеме.
5. Пятая строка – одно слово – синоним к первому, на эмоционально-образном или философско-обобщенном уровне отражающее суть темы.

Приведём примеры использования синквейна как формы обнаружения студентами смысла педагогической деятельности. Эти тексты были созданы студентами на семинарском занятии по педагогике:

Учитель.  
Понимающий, отзывчивый.  
Слушает, заинтересовывает, умеет.  
Человек, идущий с детьми.  
Ученик.

Ученик.  
Румяный, любопытный.  
Суетится, спрашивает, понимает.  
Когда, наконец, он повзрослеет?  
Загадка.

#### Библиографический список

1. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Эволюция профессионального образа мира педагога. *Педагогика*. 2009; 2.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва, 1982; Т. 2: 5 – 362.
3. Лотман Ю.М. *Статьи по семиотике искусства*. Санкт-Петербург: «Академический проект», 2002.
4. Фроловская М.Н. *Становление профессионального образа мира педагога*: монография. Новосибирск: Издательство ИПИО РАО, 2010.
5. Мясникова О.В. Культуро-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе. *Известия Алтайского государственного университета*. Барнаул, 2013; 2/2: 44 – 47.

#### References

1. Sen'ko Yu.V., Frolovskaya M.N. 'Evolyuciya professional'nogo obraza mira pedagoga'. *Pedagogika*. 2009; 2.
2. Vygot'skij L.S. Myshlenie i rech'. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva, 1982; T. 2: 5 – 362.
3. Lotman Yu.M. *Stat'i po semiotike iskusstva*. Sankt-Peterburg: «Akademicheskij projekt», 2002.
4. Frolovskaya M.N. *Stanovlenie professional'nogo obraza mira pedagoga*: monografiya. Novosibirsk: Izdatel'stvo IPIO RAO, 2010.
5. Myasnikova O.V. Kul'turo-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. Barnaul, 2013; 2/2: 44 – 47.

Образование.  
Свободное, индивидуальное.  
Стремиться, думать, рассуждать.  
Век живи – век учись!  
Судьба.

Опытно-экспериментальная работа, нацеленная на включение в учебный процесс различных видов текстов и преобразование их в свои встречные, учебные тексты показала определённые изменения в установках и отношениях студентов:

1. «Я стал глубже задумываться о своих действиях...»
2. «Я стала более открытой по отношению к окружающим, стало легче высказывать свои мысли...»
3. «Я думаю, что мы с одноклассниками лучше узнали друг друга...»
4. «Осмысление помогает формировать свое собственное мнение...»
5. «Одной теорией сложно дотронуться до души человека...»
6. «Часто именно при обсуждении текста приходит его понимание...»
7. «На самом деле, всем нам очень важно знать, что наше собственное мнение хоть кому-нибудь интересно...»
8. «В группе мы стали как бы дружнее...»

Преодоление технократической иллюзии, связанной с ориентацией на овладение студентом «значениями», зафиксированным в стандартах образования, с рациональной калькуляцией «модели выпускника», с полной предсказуемостью результатов образования, невозможно без гуманитарного мышления, без гуманитарно образованного педагога. Такой педагог действует не функционально, следуя своей социальной роли, а осуществляет собственное видение педагогического процесса, нащупывает, выстраивая свою жизнь и себя, реализует собственный профессиональный образ мира. В процессе преобразования текста культуры в текст учебный такой педагог ориентирован на:

- организацию сотрудничества, диалогического процесса обучения;
- создание ситуаций успеха;
- реализацию собственной авторской позиции;
- использование приемов артистического самовыражения: театральная и игровая педагогика, герменевтические приемы;
- взаимодополнительное применение различных видов текстов;
- организацию понимания текста через декодирование знаков, осмысление их и означивание личностного смысла.

Учебный текст – это текст, включение которого в отношение «преподавание-учение» создает предпосылки для овладения его значениями, авторскими смыслами и порождения личностных смыслов непосредственными участниками процесса обучения. Иными словами, учебный текст является продуктом и основой сотворчества преподавателя и студентов.

Статья поступила в редакцию 10.07.16

УДК 343.3:323.28

**Shchelkonogov E.E.**, teacher, Department of Tactical and Special Training, Volgograd Academy of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: LLEEOO-6@LIST.RU

**Egorenkov D.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Department of Mathematics and Computer Science, Volgograd Academy of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: Dimegor2007@rambler.ru

**MODERN WAYS OF COUNTERING RELIGIOUS EXTREMISM.** Intolerance, xenophobia, nationalism and fascism, denial of ethnic and religious diversity, separatism and terrorism, which act as constituent elements of modern extremism, are far from being perceived as new concepts in the world history and the history of Russia. At the present stage of development of our state growth of extremism in its various forms constitutes the real threat to national security and constitutional order of the Russian Federation. Extremism manifests itself in various fields and forms: in politics, economics, ethnic and religious relations, in ways of defending personal interests, rights and beliefs, as well as in methods of committing illegal actions. Among all these socially dangerous acts aimed to undermine the foundations of the constitutional system of the Russian Federation and further democratization of our society it is necessary to distinguish manifestations of political and religious extremism.

**Key words:** extremism, religious extremism, countering, consolidation, multi-confessional, ethno-confessional field.

**Е.Е. Щелконогов**, преп. каф. тактико-специальной подготовки, Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Волгоград, E-mail: LLEEOO-6@LIST.RU

**Д.В. Егоренков**, канд. пед. наук, преп. каф. информатики и математики, Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Волгоград, E-mail: Dimegor2007@rambler.ru

## СОВРЕМЕННЫЕ ПУТИ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ РЕЛИГИОЗНОМУ ЭКСТРЕМИЗМУ

Нетерпимость, ксенофобия, национализм и фашизм, отрицание религиозного и этнического многообразия, сепаратизм, а также терроризм, выступающие составными компонентами нынешнего экстремизма, являются далеко не новыми явлениями как для всемирной истории, так и для истории нашей России. На современном этапе развития нашего государства, реальную угрозу национальной безопасности и конституционному строю Российской Федерации представляет усиление и рост экстремизма в различных его формах. Экстремизм проявляется в различных сферах и формах: в политике, экономике, религиозных и межэтнических отношениях, в способах отстаивания личных интересов, прав, убеждений, а кроме того в методах совершения противоправных деяний. В статье освещаются меры предупреждения и профилактики экстремизма в молодежной среде.

**Ключевые слова:** экстремизм, религиозный экстремизм, противодействие, консолидация, многоконфессиональность, этноконфессиональное пространство.

Противодействие экстремизму остается одной из главных задач российских правоохранительных органов. Важность противодействия экстремистским правонарушениям не раз подчеркивал Президент России В.В. Путин. Указывал на значимость разрешения данной проблемы и Председатель Правительства РФ. Количество зарегистрированных в России правонарушений экстремистской направленности продолжает увеличиваться. По данным ГИАЦ МВД России, за последние десять лет число преступлений экстремистской направленности увеличилось со 157 преступных деяний, совершённых в 2004 г., до 1308 в 2015 году (+27,7%, чем за 2014 год), а уже в январе-апреле 2016 года данная цифра составляет 540 преступлений экстремистской направленности (+10% к аналогичному периоду 2015 года) [1], более половины из которых носят религиозный характер. По оценкам некоторых экспертов, в среднем 80% участников экстремистских организаций составляют лица, возраст которых не превышает 30 лет [2]. Однако данные официальной статистики значительно ниже реальных цифр. По информации Главного управления МВД России по СКФО, с начала 2016 года на территории Северного Кавказа было задержано и уничтожено в общей сложности более 500 боевиков и их пособников. В ведомстве обстановку в СКФО оценивают как сложную. Среди причин и условий, способствующих росту религиозного экстремизма в России можно назвать – нарушения прав религиозных и этнических меньшинств, допускаемые должностными лицами, а также деятельность зарубежных религиозных миссионеров [3]. Из вышеуказанных форм экстремистской деятельности в регионе преобладающими формами выступают религиозный и религиозно-политический экстремизм.

Северный Кавказ является уникальным в этнополитическом и конфессиональном отношении. К ряду острых проблем, способствующих росту экстремистской преступности, относятся высокий уровень безработицы, низкий уровень образования молодежи, проблемы трудоустройства и досуга, безопасность, насильственные этнические и межконфес-

сиональные конфликты. Люди, сталкиваясь с отсутствием жизненных перспектив, коррупцией, аморальностью многих чиновников, произволом власти, на которую они возлагали большие надежды, обращаются к экстремизму как к прибежищу в поиске достижения целей, жизненных ориентаций и приоритетов. Экстремистские формирования, загнанные в горы и подполье, продолжают привлекать в свои ряды новых последователей. Сегодня констатируется продолжающийся стабильный рост преступлений экстремистской направленности. В 2015 г. в пределах Северо-Кавказского федерального округа более чем в 4 раза выросло число преступлений экстремистской направленности, а всего за январь-апрель 2016 года 540 преступлений указанного характера, что на 10% больше, аналогичного периода прошлого года.

Негативная тенденция роста экстремизма не обошла стороной, многонациональный и многоконфессиональный Крымский полуостров. Одними из первых причин роста экстремизма в Крыму является деятельность крымских меджлисов, руководимых далеко за рубежом для дестабилизации положения в республике и в стране в целом, играя на религиозных предпочтениях крымско-татарского населения. 26 апреля 2016 года, Верховный суд республики Крым признал экстремистской деятельность меджлиса крымско-татарского народа [4].

Сравнительный анализ международного и национального опыта по противодействию религиозно-политическому и религиозному экстремизму показывает, что наиболее эффективными в этой области мерами являются совершенствование нормативной правовой базы, совершенствование и укрепление деятельности специальных служб и ведомств, усиление борьбы с финансированием терроризма, а также активизация и расширение разъяснительной, пропагандистско-идеологической работы. Считаем, что государственным органам Российской Федерации необходимо разработать комплексную систему противодействия религиозно-политическому и религиозному

экстремизму в целом, направленных на подрыв безопасности субъектов страны, возбуждение социальной, религиозной, национальной розни, ненависти и вражды. Органам власти всех уровней и муниципальным образованиям следует уделять особое внимание воспитанию населения в духе этно-конфессиональной толерантности, нетерпимости идеологии экстремизма и терроризма. Необходимо расширить географию действия Центров профилактики экстремизма (на территории СКФО он 1 в Дагестане), деятельность которых направлена на индивидуально-профилактическую работу с молодёжью. К данной работе помимо сотрудников правоохранительных органов необходимо привлекать религиозных представителей, педагогов и психологов.

В целях предупреждения и профилактики экстремизма в молодёжной среде в образовательных организациях России активно проводятся мероприятия, направленные на неприятие идеологии экстремизма. На современном этапе развития заслуживают внимания, например, стратегические шаги Правительству Санкт-Петербурга, принявшего на 2015–2020 гг. программу «Толерантность», рассчитанную на совершенствование системы формирования толерантного сознания и поведения, воспитания культуры мира, обеспечения атмосферы межнационального мира и согласия в регионе [5].

Для граждан России характерна неуверенность в себе, робость, пассивность, астения, аутизм, хроническая тревожность, безадресная агрессия. Это подтверждают результаты исследований, проводимых Аналитическим центром Ю. Левады («Левада-Центр») и Фондом «Общественное мнение» (ФОМ) [6]. Именно по вышеуказанным причинам наше многонациональное государство, активно пытается создать формулу национального единства, необходимую для сплочения населения

вокруг незыблемых ценностей преодоления разобщённости и кризиса самоидентификации [7].

В данной связи предпринимаются попытки найти те скрепы, которые бы сумели объединить российское население. Сюда можно отнести отношение к Великой Отечественной войне. Фактически только на молодое поколение рассчитаны и сегодняшние фильмы о войне, такие как «Мы из будущего», «Брестская крепость», «Сталинград». Еще, в феврале 2011 года В.В. Путин на заседании государственного совета по развитию отечественной кинематографии сказал: «Кино по сути своей намного больше, чем развлечение. Это значительный источник образования, общения, формирования личности. И, учитывая его неизменную популярность, в особенности в молодёжной среде, данный источник обязан использоваться в полной мере» [8].

Эффективным мероприятием, обращённым на объединение российской нации, является отношение к спорту. Зимние олимпийские игры в Сочи показали сплочённость и высокие патриотические чувства абсолютно всех граждан Российской Федерации. Весомым шагом по сплочению нации стали события весны 2014 года, связанные с присоединением Крымского полуострова и поддержкой населения Донбасса в их борьбе за самоопределение региона, операции наших ВКС в Сирии. Поиск новых консолидирующих идей и символов немаловажен, с точки зрения властей, без обращения к патриотизму, призванному объяснить, прежде всего, молодому поколению, за какие идеалы боролись предки, и за что стоит бороться в будущем. В настоящее время всё более активно обсуждается вопрос об общероссийском патриотическом идеале, который будет способен вдохновить соотечественников на славные свершения во имя духовного преображения Отчизны.

#### Библиографический список

1. *Краткая характеристика состояния преступности в Российской Федерации за январь – март 2016 года*. Available at: <https://mvd.ru/folder/101762/item/7572658/>
2. Методические рекомендации по профилактике и противодействию экстремизму в молодёжной среде. *Наша молодёжь*. 2011; 6: 40.
3. Бидова Б.Б. Историко-правовые аспекты феномена экстремизма в России. *Молодой учёный*. 2013; 5: 498 – 501.
4. *Новый сайт Новой газеты*. Available at: <http://www.novayagazeta.ru/politics/7285-4.html>
5. *Программа Толерантность*. Available at: <http://k-obr.spb.ru/page/229/>
6. Зарубина С.Н. Патриотизм в современном российском кинематографе. *Общественные науки и современность*. 2012; 6: 167.
7. Урнов М.Ю., Касамара В.А. *Современная Россия: вызовы и ответы*. Москва, 2005.
8. *Стенограмма заседания Правительства по развитию отечественной кинематографии*. 2011. Available at: <http://goverment.ru/docs/-14014/>

#### References

1. *Kratkaya harakteristika sostoyaniya prestupnosti v Rossijskoj Federacii za yanvar' – mart 2016 goda*. Available at: <https://mvd.ru/folder/101762/item/7572658/>
2. Metodicheskie rekomendacii po profilaktike i protivodejstviyu 'ekstremizmu v molodezhnoj srede. *Nasha molodezh'*. 2011; 6: 40.
3. Bidova B.B. Istoriko-pravovye aspekty fenomena 'ekstremizma v Rossii. *Molodoj uchenyj*. 2013; 5: 498 – 501.
4. *Novyj sajt Novoj gazety*. Available at: <http://www.novayagazeta.ru/politics/7285-4.html>
5. *Programma Tolerantnost'*. Available at: <http://k-obr.spb.ru/page/229/>
6. Zarubina S.N. Patriotizm v sovremennom rossijskom kinematografe. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2012; 6: 167.
7. Urnov M.Yu., Kasamara V.A. *Sovremennaya Rossiya: vyzovy i otvety*. Moskva, 2005.
8. *Stenogramma zasedaniya Pravitel'stvennogo Soveta po razvitiyu otechestvennoj kinematografii*. 2011. Available at: <http://goverment.ru/docs/-14014/>

Статья поступила в редакцию 01.08.16

УДК 373.3

**Zhirkova K.A.**, postgraduate (Pedagogy), Sholokhov Moscow State University for the Humanities (Moscow, Russia),  
E-mail: zhirkova@list.ru

**ACTIVATION OF COGNITIVE PROCESSES OF PUPILS IN THE TEACHING PROCESS OF ENGLISH IN THE CONTEXT OF A PERCEPTUAL ACTIVITY.** The article is dedicated to activation of cognitive processes of students at a primary school in the study of the English language. The term “perceptual activity” is analyzed and defined. The author pays attention to the scale of productivity of perceptual activity of primary school students at lessons of a foreign language. The article also describes scientific experiments, the practical compliance of which was defined by theoretical research on the subject. On the basis of these results it is possible to formulate a set of recommendations for teachers.

**Key words:** perceptual activity, English, elementary school, cognitive activity.

**К.А. Жиркова**, аспирант Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова,  
г. Москва, E-mail: zhirkova@list.ru

## АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ПЕРЦЕПТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена активизации познавательных процессов у учащихся младшего школьного возраста при изучении английского языка. Проанализировано и раскрыто понятие «перцептивная деятельность». Основное внимание уделено шкале продуктивности перцептивной деятельности учащихся начальной школы на уроках иностранного языка. Также в статье описано проведение научного эксперимента, в ходе которого было определено практическое соответствие теоретическим исследованиям по данной тематике. На основе приведённых в статье выводов возможно сформулировать комплекс рекомендаций практикующим педагогам.

**Ключевые слова:** перцептивная деятельность, английский язык, начальная школа, познавательная деятельность

Важнейшим источником активности в познавательном процессе у ребёнка и одним из самых эффективных побудителей его внимания является интерес. Повышению активности учеников и повышению успеваемости и самостоятельности способствует наличие познавательного интереса к предмету.

Для эффективного развития познавательной деятельности следует рассмотреть её индивидуальные и типологические особенности. Под типологическими особенностями познавательной деятельности мы понимаем такие её особенности, которые характерны для данного возраста и класса обучения определённых групп учащихся [1, с. 14].

Под индивидуальными же особенностями следует понимать возможности каждого ученика, определённые уровнем развития познавательных процессов.

Для нашего исследования важно, что в литературе имеются сведения об использовании уровневого подхода применительно к формированию учебных умений младших школьников. В опубликованных научных работах выделяются уровни сформированности учебной деятельности обучающихся, разделяются дети с высокими, средними, низкими и очень низкими учебными возможностями. Для каждого из уровней приводятся описания соответствующих индивидуальных особенностей учащихся, а также даются определённые рекомендации учителям по повышению в ходе работы уровня сформированности учебной деятельности учеников [2, с. 32].

В научной работе Е.В. Коротаевой [3] были определены уровни и намечены пути активизации познавательной деятельности. Она выделила следующие уровни:

- нулевой уровень познавательной активности (дети с трудом включаются в работу, привыкли к постоянному давлению со стороны педагога, для их активизации необходимо создать доброжелательную атмосферу, снять страх перед неправильным ответом);
- пассивный уровень (заинтересованность у детей проявляется лишь в определённых ситуациях, связанных с привлекательностью содержания материала или формы преподавания);
- активный уровень (с детьми, относящимися к этому уровню целесообразно применять проблемные задачи, ролевые игры, стимулирующие их активность);

- высший уровень (у учащихся проявление активности в познавательной деятельности является творческим) [3, с. 75 – 80].

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно сделать вывод, что в основе познавательных процессов лежат несколько видов деятельности, в число которых входит и перцептивная.

Индивидуальные различия учеников в пределах одного возраста достаточно велики. Рассматривая познавательную деятельность как восприятие, возможно провести диагностику продуктивности данной деятельности на основе анализа перцептивной деятельности младших школьников на уроках английского языка и дать им свою уровневую характеристику.

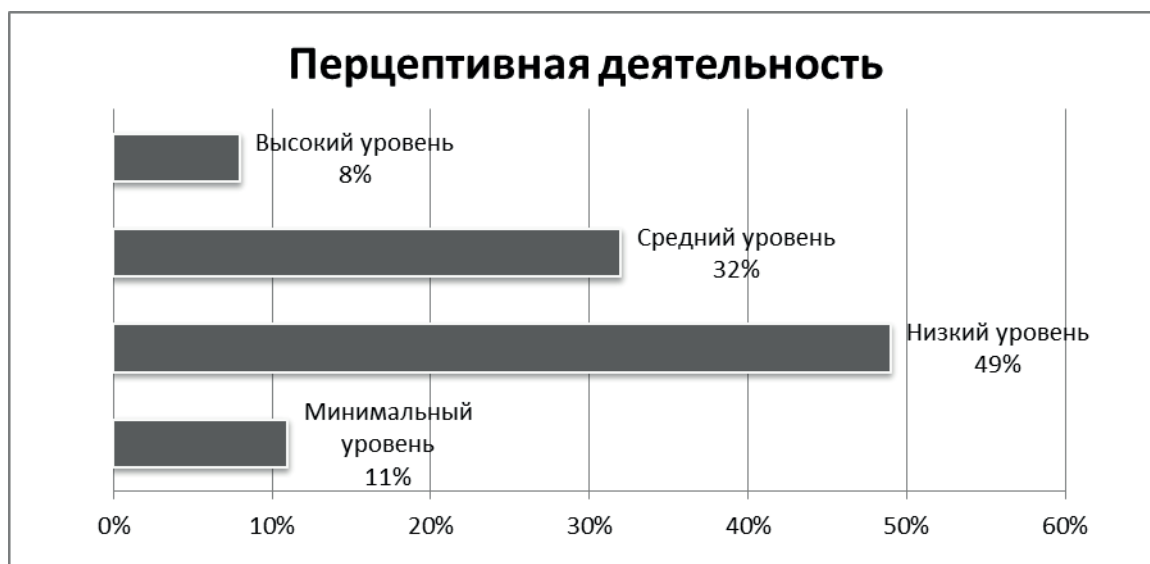
Перцептивная деятельность – это совокупность психических процессов, обеспечивающих адекватное отражение в сознании человека окружающей его действительности [4]. Согласно Ж. Пиаже, к перцептивной деятельности относится всякое установление взаимосвязей между воспринимаемыми элементами [5].

Наш научный эксперимент был построен на визуальном прочтении картинок. Детям предоставлялись картинки, которые следовало внимательно рассмотреть, а затем описать сюжет. Тематика изображений включала в себя лексику, входящую в программу 3 класса. Учебники Enjoy English [6] и Spotlight [7]. С помощью анализа высказываний и ошибок, производилась оценка результатов изучаемых познавательных процессов. Все ответы учеников записывались на электронный носитель и сохранялись отдельным файлом.

По итогам нами было выявлено четыре уровня продуктивности познавательной деятельности:

1) Минимальный уровень. Школьники, отнесённые нами к этому уровню, составили односторонний и поверхностный рассказ. Дети данного уровня не умеют всматриваться в объекты, медленно включаются в учебный процесс. Ответы на вопросы односложные, с большими паузами. Учащиеся не обращают внимания на действия на картинки, а выделяют и описывают только крупные объекты. Ответ ребенка не последователен и не логичен, в нём отсутствует вступление, заключение и концовка. Часто обрывается случайной фразой.

2) Низкий уровень. Дети данной группы стремятся выделить основное в картинке. Они постоянно спешат, не выслуши-





вают до конца экспериментатора. Часто ученики импульсивны и невнимательны. Из ответа ребёнка видно, что основное содержание ему доступно, он обращает внимание на происходящие действия. Но ученик полностью не осознаёт, что происходит на картинке. Анализ её недостаточно полон и местами фрагментарен. План анализа картинки отсутствует.

3) Средний уровень. Дети этого уровня проводят достаточно глубокий анализ. В их рассказах присутствует логичность и полнота описания увиденного на картинке. Анализируя ответы учеников, можно сделать вывод, что дети не только наблюдают, но и выражают увиденное довольно полно. В их ответах передаётся все увиденное кратким описанием с указанием отдельных деталей. Все предложения связаны в единое целое, но встречаются предложения, отрывающиеся от общего смысла. Дети, относящиеся к среднему уровню продуктивности, отличаются от своих одноклассников (минимальный и низкий уровень) более высоким уровнем восприятия, умением наблюдать, выделять значительное количество признаков, определять действия предмета, полнее анализировать объект, передавать эмоции героев на изображении.

4) Высокий уровень. Дети высокого уровня свободно пользуются лексикой, отмечают детали, называют действия и состояния объектов. Картинка вызывает интерес у школьников. Ученики переходят от анализа существенных предметов к второстепенным. Ответ более последователен, чем у учеников со средним уровнем продуктивности. Они делают попытку составить своё собственное суждение, рассматривая знакомые предметы. Односторонней логичности в рассказах так же нет.

Количественное распределение испытуемых по уровням продуктивности перцептивной деятельности можно представить в виде диаграммы:

В результате было установлено, что шкала продуктивности перцептивной деятельности учащихся начальной школы на уроках иностранного языка (0 – 100%) условно разделяется на четыре уровня: минимальный – от 0 до 25 %, низкий – от 25 до 50 %, средний – от 50 до 75 % и высокий – 75 – 100%. Соответственно этим уровням, можно выделить 4 группы младших школьников, которые отличаются друг от друга характером и интенсивностью протекания основных познавательных процессов.

#### Библиографический список

1. Щербakov Ю.И. *Педагогическое руководство познавательной деятельностью младших школьников с учётом из индивидуальных особенностей*. Диссертация... доктора педагогических наук. Москва, 1980.
2. *Формирование учебной деятельности младших школьников при дифференцированном обучении*: методические рекомендации. О.М. Смирнова, Т.В. Тюмаева, В.А. Бирюкова и др. Москва, 2002.
3. Коротаева Е.В. Типы учебной активности: педагогическая тактика и стратегия. *Директор школы*. 2000; 9.
4. *Психология человека от рождения до смерти*. Под общей редакцией А.А. Реана. Санкт-Петербург, 2002.
5. Пиаже Ж. *Избранные психологические труды*. Перевод с французского. Москва: Просвещение, 1969. Available at: [http://elbib.gnpbu.ru/text/piazhe\\_izbrannye-psihologicheskie-trudy\\_1969](http://elbib.gnpbu.ru/text/piazhe_izbrannye-psihologicheskie-trudy_1969)
6. Биболетова М.З., Денисенко О.А., Трубанева Н.Н. *Английский язык: Английский с удовольствием / Enjoy English для 3 класса*. Москва: Титул, 2013.
7. Быкова Н.И., Дули Д., Эванс В. *Английский язык. Английский в фокусе. 3 класс*. Москва: Просвещение, 2012.

#### References

1. Scherbakov Yu.I. *Pedagogicheskoe rukovodstvo poznavatel'noj deyatel'nost'yu mladshih shkol'nikov s uchetom iz individual'no-tipologicheskikh osobennostey*. Dissertatsiya... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1980.
2. *Formirovanie uchebnoj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov pri differencirovannom obuchenii*: metodicheskie rekomendatsii. O.M. Smirnova, T.V. Tyukmaeva, V.A. Biryukova i dr. Moskva, 2002.
3. Korotaeva E.V. Tipy uchebnoj aktivnosti: pedagogicheskaya taktika i strategiya. *Direktor shkoly*. 2000; 9.
4. *Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti*. Pod obshej redakciej A.A. Reana. Sankt-Peterburg, 2002.
5. Piazhe Zh. *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. Perevod s francuzskogo. Moskva: Prosveschenie, 1969. Available at: [http://elbib.gnpbu.ru/text/piazhe\\_izbrannye-psihologicheskie-trudy\\_1969](http://elbib.gnpbu.ru/text/piazhe_izbrannye-psihologicheskie-trudy_1969)
6. Biboletova M.Z., Denisenko O.A., Trubaneva N.N. *Anglijskij yazyk: Anglijskij s udovol'stvиеm / Enjoy English dlya 3 klass*. Moskva: Titul, 2013.
7. Bykova N.I., Duli D., Evans V. *Anglijskij yazyk. Anglijskij v fokeuse. 3 klass*. Moskva: Prosveschenie, 2012.

Статья поступила в редакцию 18.07.16

УДК 372.878

Utkin A.S., postgraduate, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: [annautk@gmail.com](mailto:annautk@gmail.com)

**CONCEPTIONS OF Z. KODÁLY AND D. B. KABALEVSKY: TWO VIEWS ON MUSIC EDUCATION.** This article discusses conceptions in musical education proposed by a Hungarian musician and educator Zoltán Kodály and a Russian composer and teacher Dmitri Kabalevsky. The two concepts are compared for the first time in the academic research. The article contains translations of publications by Kodály and other Hungarian teachers, made by the author of the article. Kodály and Kabalevsky considered music as an important way of education, thanks to which it is possible to form the spiritual culture of children and society as a whole. However, in practice Kodály's and Kabalevsky's concepts have many significant differences. It should also be noted that if Kabalevsky is both a creator of his theoretical concept and an author of teaching methods, the conceptual ideas by Kodály had been embodied by his student and follower Jenő Ádám, who developed the techniques. The Kodály's and Kabalevsky's music education concepts undoubtedly are of interest today, since they are in the basis of the musical education in Hungary and Russia.

**Key words:** music pedagogy, music education, music lessons at school, Kodály's concept, method by Jenő Ádám, Kabalevsky's curriculum.

A.C. Уткин, аспирант, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: [annautk@gmail.com](mailto:annautk@gmail.com)

## КОНЦЕПЦИИ З. КОДАЯ И Д.Б. КАБАЛЕВСКОГО: ДВА ВЗГЛЯДА НА МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

В данной статье рассматриваются концепции музыкального воспитания венгерского музыканта и педагога Золтана Кодая и русского композитора и педагога Дмитрия Борисовича Кабалевского. Сравнение этих двух концепций в научной литературе приводится впервые. В статье использованы переводы публикаций Кодая и других венгерских педагогов, выполненные автором статьи.

И Кодай, и Кабалевский считали музыку важным средством воспитания, благодаря которому можно формировать духовную культуру детей и общества в целом. Однако на практике концепции Кодая и Кабалевского имеют много существенных различий. Также следует отметить, что если Кабалевский одновременно является и создателем теоретической концепции,

и автором методики, то концептуальные идеи Кодая на практике воплотил его ученик Йенё Адам, который разработал методику. Концепции музыкального воспитания Кодая и Кабалеvского несомненно представляют интерес и сегодня, поскольку до сих пор лежат в основе музыкального образования в Венгрии и России.

**Ключевые слова:** музыкальная педагогика, музыкальное образование, урок музыки в школе, концепция Кодая, методика Йене Адама, программа Кабалеvского.

Двадцатый век – эпоха интенсивного развития системы образования в странах Европы. Это время работы выдающихся педагогов, которые открывали свои школы, создавали новые теории и работали по своим программам и методикам. Многие учителя работали в лоне государственного образования и создавали свои педагогические концепции для обновления отдельных предметов или системы образования в целом. Данная статья посвящена двум педагогам, которые определили развитие школьного музыкального образования в своих странах – венгерскому музыканту и педагогу Золтану Кодая (1882 – 1967) и русскому композитору и педагогу Дмитрию Борисовичу Кабалеvскому (1904 – 1987). В российской литературе мало материалов, посвященных педагогической концепции Кодая, хотя его идеи представляют собой путь, во многом отличный от того, который предложил Кабалеvский и могут быть интересны для специалистов.

И Кодай, и Кабалеvский – выдающиеся музыканты, композиторы, общественные деятели и педагоги. В их судьбах и взглядах можно найти много общего: оба они окончили консерваторию как композиторы, позже преподавали в Московской государственной консерватории и Будапештской музыкальной академии. Оба пользовались большим авторитетом, в том числе, среди высокопоставленных лиц, и кроме педагогической и композиторской деятельности активно занимались общественной работой. Ими были написаны многочисленные статьи, посвященные проблемам музыкального образования, также они стали инициаторами и редакторами периодических изданий: венгерских журналов «Венгерский хор» и «Пьющая молодежь» и советских изданий «Советская музыка» и «Музыка в школе».

Интересно, что и Кодай, и Кабалеvский были избраны почетными президентами ИСМЕ (Международное общество по музыкальному воспитанию при ЮНЕСКО), при том, что за время существования данного общества сменилось всего пять президентов. Кроме этого, они были почетными членами Академий наук и многих общественных союзов и объединений.

Но главное – они стали создателями музыкально-педагогических концепций, которые определили пути развития музыкального образования в общеобразовательных школах их стран.

Очевидно, Кодай и Кабалеvский были знакомы. Как вспоминает Кабалеvский, впервые он соприкоснулся с деятельностью ИСМЕ в 1963 г. в Токио [1]. А в 1964 году Кодай был избран почетным президентом. Общество проводило регулярные конференции во всем мире, Кабалеvский приезжал в Венгрию, а Кодай неоднократно посещал Советский Союз. В ИСМЕ входили лучшие педагоги-музыканты того времени, благодаря чему в Обществе царил особая атмосфера единодушия в понимании главных вопросов музыкального образования, схожих во многих странах. Члены ИСМЕ осознавали свое исключительное положение, благодаря которому они могли обмениваться опытом с зарубежными коллегами и внедрять новые идеи в своих странах.

По словам Кабалеvского, «ИСМЕ объединяет педагогов-учителей, воспитателей, то есть людей, имеющих учеников. Учеников в мире великое множество – десятки и сотни тысяч, миллионы. Но они не являются членами ИСМЕ. Члены ИСМЕ – это мы. А нас всего лишь сотни, в лучшем случае несколько тысяч... конечно же, мы с вами существуем и трудимся ради детей, которые даже не подозревают, что существует на свете организация под названием ИСМЕ» [2, с. 144]. Хотя Кабалеvского можно считать «младшим современником» Кодая, перенявшего его пост почетного президента ИСМЕ и создавшего свою музыкально-педагогическую концепцию на 35 лет позже, но во взглядах этих двух педагогов можно заметить много общего.

Оба педагога делают акцент именно на музыкальном *воспитании*. Кабалеvский в качестве эпиграфа к своей книге «Воспитание ума и сердца» приводит высказывание В.А. Сухомлинского «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека» [3, с. 4]. Кодай пишет о том же: «Дело музыки в основной школе – это, в первую очередь, не дело музыки. Это воспитание слушателей, а значит воспитание общества» [4, р. 10].

Цели концепций музыкального воспитания Кабалеvского и Кодая также имеют много общего. Кодай сформулировал цель

своей концепции музыкального воспитания в 1947 году в статье «Столетний план»: «Цель: Венгерская музыкальная культура. Средства: повсеместное распространение музыкальной грамотности через школы. И, заодно, пробуждение венгерского музыкального сознания как в области художественного (*профессионального* – А.У.) образования, так и в воспитании слушателей. Повышение общенационального музыкального вкуса, его постоянное развитие в сторону лучшего и более «венгерского»» [5, р. 247]. Кабалеvский пишет, что уроки музыки ставят перед собой задачу «вести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всем богатстве её форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры» [3, с. 5].

Для обеих концепций становится важным понятие культуры и её воспитание, развитие средствами музыки. В частности, Кодай опирается на древнегреческие идеалы воспитания, когда музыка и гимнастика находились в центре образования как средства воспитания духа и тела. И Кодай, и Кабалеvский считали, что система музыкального образования должна определяться самой музыкой и исходить из нее: в предисловии к «Собранию школьных песен», содержащем репертуар для школ, Кодай писал, что выбор песен и их оценка не является задачей педагога. Музыкальный материал является данностью, так как в «Собрании» находятся лучшие образцы мировой и национальной художественной культуры, освоение которых не просто позволяет решить технические задачи, но необходимо для расширения кругозора ребенка и развития его культуры [6]. В докладе «Дух ИСМЕ» Кабалеvский говорит: «Прежде чем ответить на вопрос, во имя чего мы учим своих учеников, надо ответить на вопрос, во имя чего существует музыка» [2, с. 145], он приводит высказывания выдающихся композиторов, раскрывающие смысл его слов: «Если бы моя музыка доставляла людям лишь удовольствие, мне было бы этого мало. Я хочу, чтобы она делала людей лучше и добрее...» (Гендель), «Ни музыка, ни литература, ни какое бы то ни было искусство, в настоящем смысле этого слова, не существует для простой забавы: они отвечают гораздо более глубоким потребностям человеческого общества» (Чайковский).

Похожие идеи мы найдем у Кодая: «Музыка – не забава одиноких, а исток душевных сил, который каждый образованный народ стремится сделать всеобщим сокровищем. Пусть свою долю из него получит каждый венгерский ребенок!» [7, р. 97].

Пение и участие в хоре является стержнем концепции Кодая и является неотъемлемой частью программы Кабалеvского. Хорошее пение важно, так как, во-первых, воспитывает в учащихся умение слушать друг друга и является особой формой общения, а во-вторых, потому что это – средство привлечения к активному музицированию большого числа людей. Кодай считал, что в основе музыкального образования масс должно находиться пение а capella: «...основой более глубокого музыкального воспитания является исключительно пение» [8, р. 179]. «Главное дело – пение, доступное для всех» [9, р. 212]. «Ничто не развивает так элементарную способность осознания музыки, как если каждый несет ответственность за свой, самостоятельный голос» [там же, р. 213].

Кабалеvский также отмечает массовый характер хорового исполнительства: «...постепенное расширение и оттачивание исполнительского мастерства и общей музыкальной культуры всех школьников дает возможность даже в условиях массового музыкального воспитания в классе стремиться к достижению уровня подлинного искусства. Каждый класс – хор! – вот идеал, к которому должно быть направлено это стремление» [3, с. 29].

Также для обоих педагогов коренной вопрос – увлеченность детей музыкой и достижение непринужденной обстановки в классе. «Что делать? Преподавать музыку в школе, чтобы это было не мучение, а наслаждение для ученика и на всю жизнь привило ему жажду высокой музыки. К ней нужно приближаться не с понятийной, рациональной стороны... Следует разравнивать путь непосредственного чувствования. Если в самом восприимчивом возрасте между 6-ю и 16-ю годами, ребенок ни разу не почувствует живой поток великой музыки, то в дальнейшем он (поток) уже вряд ли подействует на него. Часто даже одно

впечатление на всю жизнь открывает молодую душу для музыки. Это впечатление нельзя доверять случайности: организовать его – задача школы» [10, р. 49].

Однако во взглядах Кодая и Кабалеvского, особенно в задачах и методах достижения цели есть несомненные различия. Прежде всего, следует сказать об отношении к музыкальной грамоте. Кодай сравнивает музыку с языком и считает, что обучение чтению нот так же необходимо для понимания музыки, как и чтение словесного текста на уроках литературы: «Кто не умеет читать музыку – музыкально безграмотен. Сегодня, как правило, считают, что знание нот нужно только тому, кто играет на инструменте, что к музыкальному образованию путь лежит только через обучение игре на инструменте. Мы часто слышим: “я не разбираюсь в музыке, родители были бедными и не могли меня обучать”. Но музыкальную грамотность меряют не деньгами. Цена ей – труд, на который каждый имеет право» [11, р. 176 – 177]. Но Кабалеvский считает, что нет необходимости обучать маленьких детей чтению нот и предлагает заменить «музыкальную грамоту» на «музыкальную грамотность» – эмоциональное восприятие музыки, уровень которого «не находится в прямой зависимости от степени усвоения музыкальной (нотной) грамоты» [3, с. 24]. Для него главное – это прочувствованное и продуманное восприятие, при котором «активизируется духовный мир учащегося», поскольку «вне восприятия музыка как искусство вообще не существует» [там же, с. 28].

Здесь кроется одно из главных отличий двух концепций, так как для Кодая и, вслед за ним, для всей венгерской педагогики практическое участие ребенка в пении, музицировании является основным средством постижения музыки. Если Кабалеvский опирается на музыку в связи с другими сторонами жизни, другими предметами, то Кодай видит мощное средство воспитания в самой музыке, в ее способности воздействовать на душу человека. Для Кабалеvского слушание музыки – один из основных видов деятельности на уроке, в то время как Кодай достаточно осторожно относится к слушанию и предлагает вводить его понемногу, начиная с «живого исполнения» учителя или самих учеников. Кодай и его ученики скептически относились к системам музыкального образования, не подразумевающим чтение нот. В частности, ученица Кодая – выдающийся музыкальный педагог Эржебет Сёни (р. 1924) анализирует педагогические взгляды Кодая: «Сегодня мы нередко встречаемся со взглядом, что любитель должен знать музыку не с точки зрения музыкальной грамоты, а просто чувствовать, любить, анализировать, знать что-то о жизни композитора, об эпохе, об истории возникновения произведения. Хотя это мнение противоречит не только концепции Кодая, но и вообще прогрессу. Появление идей Кодая так популярно за рубежом, потому что привязывает музыку к определенным предметным знаниям, таким образом, музыка может стать материалом для освоения, наравне с другими школьными предметами. Не просто средством развлечения и пустого времяпрепровождения, а материалом, который можно встроить в систему школьных предметов» [12, р. 92 – 93].

Еще одно важное различие в концепциях Кодая и Кабалеvского – отношение к репертуару. Хотя оба они считают необходимым включать в школьную программу исключительно художественно ценный материал, специально отобранный и выполняющий определенные задачи. Кодай делает акцент на одnogолосной народной песне, как главном средстве освоения ребенком «родного музыкального языка». Точно так же, как ребенок учит сначала родной язык, а затем иностранные, он должен сперва освоить родной музыкальный язык, который позволит ему в дальнейшем лучше понять и произведения мировой значимости. Опора на народную песню также была отмечена в требованиях учебного плана того времени, так как после распада Австро-Венгрии в обществе возрастал интерес к сохранению национальной культуры. «Кто воспитывается в мажорной систе-

ме, исключительно на ее образцах, тот не только не будет иметь никакой склонности к древней венгерской музыке, но даже будет считать ее безобразной» [6, р. 195]. Однако в конечном итоге дети должны ознакомиться и с песнями других народов, с образцами духовной музыки и к концу обучения достигнуть идеала – исполнять многоголосные сочинения Палестрины, Баха, Моцарта, Бетховена, современных композиторов.

Кабалеvский же предлагает сразу начинать с композиторской музыки и на ее основе учиться различать стили композиторов: Чайковского, Бетховена, Шопена, Прокофьева, Дунаевского и др. Хотя и образцы народной музыки также включены в программу наравне с академической музыкой. С точки зрения Кабалеvского, восприятие музыки происходит не само по себе, а через осознание ее стиля, жанра, характера, назначения, истории создания и т. д.

Характерно, что для воплощения концепции Кодая учитель должен иметь специальное педагогическое и музыкальное образование, в то время как программа Кабалеvского составлена таким образом, что работать по ней могут не только специалисты-музыканты, но и учителя начальных классов.

Кроме того, если Кабалеvский сам разработал программу и методику музыкального образования, то Кодай не являлся педагогом-практиком, а лишь создал концепцию, разработал основные положения, на основе которых должны строиться будущая методика. Создателем такой методики стал его ученик, школьный учитель Иенё Адам ((1896 – 1982). В связи с этим, некоторые стороны программы Кабалеvского целесообразнее сравнивать с Адамом, а не с Кодаем.

Прежде всего, это распределение учебного материала: Кабалеvский предполагает тематический план занятий, в котором музыкальный материал помогает раскрыть тему урока. Темы уроков объединяются в более крупные темы четверти, темы года и т. д. Таким образом порядок освоения различных тем заранее предписан и не подлежит изменению. В методике Адама вообще отсутствует понятие темы урока. Предмет музыки представляет собой непрерывный процесс освоения все новых трудностей и включения нового материала по мере освоения старого. На момент введения его системы в школы (1944 – 1949 гг.) дошкольное образование еще не регламентировалось государством, поэтому дети приходили в школы с разным уровнем подготовки и освоение материала проходило с различной скоростью.

Если Кабалеvский предполагает постепенное постижение жанровых особенностей: все более глубокое освоение «трех китов» (песни, танца и марша) – как трех начал музыки, то Адам исходит из строения музыки: ладовых особенностей, сложности музыкальных оборотов и т. д.

Однако и Адам, и Кабалеvский считают важным увлечение детей на уроке, включение в ход урока импровизации, пения, движения, игровых форм деятельности. Урок Кабалеvского предполагает выстраивание драматургии, при котором наиболее полно раскрывается тема урока, Адам руководствуется несколькими принципами: его методика направлена на постепенное накопление слухового и вокально-хорового опыта, развитие навыков чтения с листа, поэтому, по сути, весь процесс обучения представляет собой единую линию драматургического развертывания, ведущего от освоения «азов» к пониманию музыки и умению любить и исполнять ее.

Таким образом, педагогические системы Кабалеvского и Кодая-Адама являются двумя разными взглядами на решение одной и той же цели – развитие музыкальной и духовной культуры детей и общества в целом. После создания концепций Кабалеvского и Кодая были введены многочисленные методики учеников и последователей этих двух педагогов. Современное музыкальное образование России и Венгрии до сих пор опирается на принципы, изложенные когда-то двумя выдающимися музыкантами и педагогами, поскольку эти принципы до сих пор не устарели и представляют собой основу для новых экспериментов.

#### Библиографический список

1. Кабалеvский Д.Б. Речь на торжественном открытии XII конференции ИСМЕ. *Воспитание ума и сердца: Книга для учителя*. Москва: Просвещение, 1984: 135 – 137.
2. Кабалеvский Д.Б. Дух ИСМЕ. *Воспитание ума и сердца: Книга для учителя*. Москва: Просвещение, 1984: 144 – 150.
3. Кабалеvский Д.Б. *Воспитание ума и сердца: Книга для учителя*. Москва: Просвещение, 1984.
4. Erős István. Kodály-módszer, Kodály filozófia. *Zenei konferenciák előadásai*. Tanulmányi kötet. Szeged: SZTE JGYTFK Ének-zene Tanszék, 2003: 8 – 12.
5. Kodály Z. 100 éves terv. *A zene mindenkié*. Budapest: Zeneműkiadó, 1975: 247 – 251.
6. Kodály Z. Az Iskolai énekgyűjtemény előszava terv. *A zene mindenkié*. Budapest: Zeneműkiadó, 1975: 192 – 200.
7. Kodály Z. *A zene mindenkié*. Budapest: Zeneműkiadó, 1975.



8. Kodály Z. Nyilatkozat a «Fiatalok» c. Lapban. *A zene mindenkié*. Budapest: Zeneműkiadó, 1975: 178 – 180.
9. Kodály Z. Mire való a zenei önképzőkör? *A zene mindenkié*. Budapest: Zeneműkiadó, 1975: 211 – 216.
10. Kodály Z. Gyermekkarok. *A zene mindenkié*. Budapest: Zeneműkiadó, 1975: 46 – 60.
11. Kodály Z. Bevezető az «Éneklő ifjúság» c. Folyóirathoz. *A zene mindenkié*. Budapest: Zeneműkiadó, 1975: 176 – 177.
12. Szőnyi E. *Kodály Zoltán nevelési eszméi*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1986.

## References

1. Kabalevskij D.B. Rech' na torzhestvennom otkrytii XII konferencii ISME. *Vospitanie uma i serdca: Kniga dlya uchitelya*. Moskva: Prosveschenie, 1984: 135 – 137.
2. Kabalevskij D.B. Duh ISME. *Vospitanie uma i serdca: Kniga dlya uchitelya*. Moskva: Prosveschenie, 1984: 144 – 150.
3. Kabalevskij D.B. *Vospitanie uma i serdca: Kniga dlya uchitelya*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
4. Erős Istvánné. Kodály-módszer, Kodály-koncepció, Kodály filozófia. *Zenei konferenciák előadásai*. Tanulmányi kötet. Szeged: SZTE JGYTFK Ének-zene Tanszék, 2003: 8 – 12.
5. Kodály Z. 100 éves terv. *A zene mindenkié*. Budapest: Zeneműkiadó, 1975: 247 – 251.
6. Kodály Z. Az Iskolai énekgyűjtemény előszava terv. *A zene mindenkié*. Budapest: Zeneműkiadó, 1975: 192 – 200.
7. Kodály Z. *A zene mindenkié*. Budapest: Zeneműkiadó, 1975.
8. Kodály Z. Nyilatkozat a «Fiatalok» c. Lapban. *A zene mindenkié*. Budapest: Zeneműkiadó, 1975: 178 – 180.
9. Kodály Z. Mire való a zenei önképzőkör? *A zene mindenkié*. Budapest: Zeneműkiadó, 1975: 211 – 216.
10. Kodály Z. Gyermekkarok. *A zene mindenkié*. Budapest: Zeneműkiadó, 1975: 46 – 60.
11. Kodály Z. Bevezető az «Éneklő ifjúság» c. Folyóirathoz. *A zene mindenkié*. Budapest: Zeneműkiadó, 1975: 176 – 177.
12. Szőnyi E. *Kodály Zoltán nevelési eszméi*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1986.

Статья поступила в редакцию 06.07.16

УДК 37.013.42

**Bogutskaya T.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: bogutskaya71@mail.ru

**THEORETICAL ASPECTS OF INFLUENCE ON MICRO-ENVIRONMENT ON SOCIALIZATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN.** The paper attempts to analyze theoretical approaches to a problem of influence of the microenvironment of younger schoolchildren in the process of socialization. Socialization of younger students is one of the urgent problems in modern pedagogy. The challenges of the modern world further exacerbate the problem of the child's access into the surrounding social environment. The article analyzes approaches to the understanding of the process of socialization, education and development of the child's personality, and the relationship between them. The author raises a problem of relations in the field of education priorities of state policy and educating the younger generation and maintenance of the processes of socialization and education in primary school. A special role is given to the influence of the microenvironment in younger school pupils.

**Key words:** socialization, microenvironment, education, junior high school student.

**Т.В. Богущая**, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: bogutskaya71@mail.ru

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ МИКРОСРЕДЫ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье предпринимается попытка анализа теоретических подходов к проблеме влияния микросреды младших школьников на процесс их социализации. Социализация младших школьников является одной из актуальных проблем современной педагогической науки. Вызовы современного мира еще более обостряют проблему вхождения ребенка в окружающую социальную среду. В статье анализируются подходы к пониманию процессов социализации, воспитания и развития личности ребенка, а также взаимосвязи между ними. Автор ставится проблема соотношения приоритетов государственной политики в области образования и воспитания подрастающего поколения и содержания процессов социализации и воспитания в младшем школьном возрасте. Особая роль отводится влиянию микросреды на личность младшего школьника.

**Ключевые слова:** социализация, микросреда, воспитание, младший школьник.

В настоящее время под пристальным вниманием педагогики оказалась проблема социализации личности, связанная с процессами «вхождения» ребенка в окружающий его природный мир, «вращения» в микро-, мезо-, макросоциум, освоения им среды с учётом положительного и отрицательного ее влияния на формирующуюся личность.

Актуальность проблемы отражается в основных документах, касающихся образования и воспитания подрастающих поколений. Так, целью «Стратегии развития воспитания в российской Федерации на период до 2025 года», является определение приоритетов государственной политики в области воспитания детей, основных направлений развития воспитания, обеспечивающих успешную социализацию детей, их самоопределение в мире ценностей и традиций [1]. В документе также говорится о необходимости формирования социокультурной инфраструктуры, содействующей успешной социализации детей.

Среди приоритетов государственной политики в области воспитания Стратегия определяет формирование позиции личности по отношению к окружающей действительности.

В направлении духовно-нравственного развития акцентируется внимание на формировании в детской среде ответственности и выбора, принципов коллективизма и солидарности, духа

милосердия и сострадания, привычки заботиться о детях и взрослых, испытывающих жизненные трудности.

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта начального образования показывает значимость социализации детей в процессе получения ими образования. ФГОС признает решающую роль социального развития учащихся в содержании образования, наряду с другими направлениями. В требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования ФГОС устанавливает и социальные компетенции. Личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования, согласно ФГОС, должны отражать: формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир; овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире [2].

Актуализации проблемы социализации детей способствуют и современные общественные условия. Нестабильность социально-политической ситуации во многих странах ведет к повышению числа мигрантов, среди которых присутствует большое количество детей; деление школ на виды может приводить к формированию в детской и подростковой среде чувства принадлежности к элите и посредственности; повышение числа экстре-



мистики настроенных группировок повышает опасность втягивания в их деятельность детей и молодежи.

О необходимости всемерного учета факторов окружающей среды, прежде всего социальной, одним из первых высказывался Л.С. Выготский. Влияние внешней среды он рассматривал в контексте общей социальной ситуации развития, подчеркивая, что «ребёнок есть часть социальной ситуации» [3]. Отношение ребёнка к среде и наоборот даётся через переживание и деятельность самого ребёнка.

Социализация – процесс двусторонний. Её сущность состоит в том, что, социализируясь, человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит. Понятие социализации отражает взаимодействие индивида и общества, в результате которого общество «производит» индивида как личность, а личность, в свою очередь, «производит» общество. Следовательно, социализация представляет собой необходимое условие существования человеческого общества, является одной из атрибутивных характеристик общественного развития.

Мы придерживаемся определения, предлагаемого А.В. Мудриком. Социализация в качестве социально-педагогического явления понимается автором как «развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой и процесс усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому он принадлежит» [4, с. 23].

Такое понимание явления вносит качественно новый взгляд на социализацию как на процесс, который характерен для человека не только в детстве, отрочестве и юности, но и распространяется на зрелость и старость. Процессу социализации, происходящему в рамках целенаправленно организованной учебно-воспитательной деятельности, автор уделяет большое внимание в связи с входжением в педагогическую реальность понятий «социология воспитания» и «социальное воспитание». Они, по мнению А.В. Мудрика, включают в себя процессы социализации человека «от момента рождения до глубокой старости». При этом в фокусе интереса находятся как аспекты социализации, так и индивидуализация личности.

Особое место в проблеме социализации занимает вопрос о её взаимосвязи с процессами воспитания и развития личности, являющийся фундаментальной проблемой философии, педагогики, психологии.

В педагогической литературе понимание сущности воспитания идет в двух направлениях:

- понимание воспитания в широком социокультурном смысле;
- в конкретном, практико-ориентированном смысле.

В самом общем виде в качестве приоритетов в первом направлении выдвигаются социализация личности, приобщение ее к культуре, нормам и ценностям общества. К этому направлению можно отнести работы А.В. Мудрика, Л.А. Новиковой, В.А. Караковского, В.Г. Бочаровой, З.А. Мальковой, Е.В. Бондаревской, Б.П. Битинас.

Концепции, касающиеся разработки иных подходов к воспитанию в определенных образовательных ситуациях (школы, ДОУ, профтехучилища и др.), а также акцентированные на отдельных аспектах воспитания – эстетическое, трудовое и др., мы относим ко второму направлению. Направление базируется на концепциях И.М. Таланчука, В.М. Коротова, Е.В. Квятковского, Б.М. Немменского, Д.М. Зембицкого.

Воспитание, по мнению И.М. Таланчука и Н.Б. Крыловой, не только следует за социальными условиями, но ему принадлежит прогнозирующая, предвосхищающая роль. Личностью становятся только в пространстве социально значимой событийности, открывающей новые горизонты индивидуальной жизни. [5]

Итак, в понимании сущности воспитания выделилось два магистральных направления:

- 1) воспитание как целенаправленное управление (или формирование) развитием и становлением ребёнка – З.А. Малькова, Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Е.В. Квятковский, В.М. Коротов;

- 2) воспитание как взаимодействие детей и взрослых – В.А. Петровский, Е.В. Бондаревская, А.И. Тубельский.

От социализации воспитание принципиально отличается, во-первых, тем, что в его основе лежит социальное действие. Это понятие ввел крупный немецкий социолог Макс Вебер. Он охарактеризовал его как действие, направленное на разрешение проблем, сознательно ориентированное на ответное поведение партнеров и предполагающее субъективное осмысление воз-

можных вариантов поведения людей, с которыми человек вступает во взаимодействие [6].

Во-вторых, социализация – процесс непрерывный, так как человек постоянно находится во взаимодействии с социумом, в то время как воспитание – процесс дискретный (прерывный); будучи планомерным, он осуществляется в определенных институтах, т. е. ограничен определенным местом и временем.

Но при всём принципиальном различии этих двух процессов, социализация личности ребёнка есть все-таки результат реального взаимодействия воспитательных институтов и среды.

Социализация тесно связана с индивидуализацией.

Развитие личности есть единый процесс социализации, когда ребёнок осваивает социальный опыт, и индивидуализации, когда он выбирает собственную позицию, противопоставляет себя другим, проявляет самостоятельность путем установления все более широких отношений, где он проверяет себя. Социализация и индивидуализация предполагают друг друга. Индивидуализация есть неизбежный результат (оборотная сторона) процесса социализации и, наоборот, дальнейшее развитие личности индивида возможно только через социализацию, так как лишь на ее основе могут строиться индивидуальные формы поведения.

Личность ребёнка, постоянно взаимодействуя с социальной средой, развивается. Среда воздействует на ребёнка, способствует его формированию как личности. Действуя в социальной среде ребёнок создает эту среду, придает ей определенное социальное качество через отношения с другими личностями и участие в деятельности различных общностей. Общественная среда как совокупность природных и социальных условий, в которых протекает развитие и деятельность человеческого общества, выступает по отношению к ребёнку как необходимое условие его становления и развития, определяющее характер жизнедеятельности индивида. В процессе приобретения и усвоения социального опыта человечества личность включается в процесс общения и отношений с окружающими людьми, явлениями, развивает определенную социальную деятельность.

В социальную среду входят все социальные условия и ситуации, вещи и особенности социального окружения, сфера общения, условия места и времени и т. п. Поэтому, рассматривая социальную среду как фактор развития и формирования личности, важно учитывать не только характер социально-экономических отношений, форм собственности в обществе и другие основные компоненты среды, но и элементы той ее части, с которой личность взаимодействует непосредственно и которая выступает собственно средой его развития. Такое окружение, являющееся неповторимым и свойственным только каждой отдельно взятой личности, и есть микросреда.

Индивидуальная неповторимость каждой личности в значительной степени есть результат воздействия на нее микросреды. Под микросредой отечественные философы понимают «объективную реальность, представляющую собой совокупность материальных, политических, идеологических и социально-психологических факторов, непосредственно взаимодействующих с личностью в процессе его жизни и практической деятельности. В узком смысле микросреда – это ближайшее окружение человека в данный момент» [7, с. 124] Мы разделяем позицию Б.Ф. Ломова в определении микросреды.

Специфика микросреды состоит в том, что она опосредует, «ретранслирует» воздействие макросреды на личность и проявляет относительную самостоятельность, а иногда даже может изолироваться от общих условий, насколько это возможно (например, в старообрядческих семьях, сектах и т. п.). Любой элемент среды по-разному воздействует на ребёнка в зависимости от того, на какой ступени возрастного развития он находится. Каждый из этих элементов несет в себе общие, особенные и единичные признаки; в разной степени в них выделяются типичные для данного общества социальные отношения. В них могут сочетаться и противоречивые элементы, рожденные различными социальными условиями. Различием между социальной средой и «средой личности» объясняются вариации как в психическом складе личности, так и в содержании ее взглядов, убеждений, а их общностью и родством – типические личностные свойства [8].

Микросреду личности младшего школьника составляют семья, школьный коллектив, разнообразные общности людей, в рамках которых дети постоянно общаются друг с другом, приобретают жизненный опыт, осмысливают окружающую их жизнь.

Микросреда оказывает влияние на весь образ жизни ребёнка, активно формирует его отношение к знаниям, труду, базовым ценностям. В процессе социализации он приобретает качества,

необходимые ему для жизнедеятельности в обществе, овладевает социальными ролями, т. е. происходит социальное развитие индивида, в котором он сам выступает активным субъектом.

Ребёнок младшего школьного возраста испытывает весь комплекс воздействий микросоциума: направленное и ненаправленное, прямое и косвенное. Направленное воздействие педагогов и родителей на сознание, волю, эмоции ребёнка, организацию его деятельности и общения в интересах развития личности мы рассматриваем как воспитательное воздействие, а его результат как воспитательное влияние. Кроме прямых и целенаправленных воздействий ребёнок испытывает массу косвенных и стихийных, связанных с различными социокультурными и психолого-педагогическими факторами микросреды. Среди них имеются не только положительные, но и отрицательные воздействия и влияния.

Итак, в реальной жизни процессы социализации, воспитания и развития личности взаимосвязаны и взаимообусловлены. В целом процессе формирования личности происходит вза-

имное усиление или ослабление этих компонентов. В ходе социализации личность испытывает как стихийное разнонаправленное влияние среды, так и целенаправленное влияние в процессе обучения и воспитания.

Микросреда не всегда действует на личность положительно. Имеют место и отрицательные ее влияния как прямые (образцы асоциального поведения, антисоциальной ориентации и убеждения, нормы и ценности), так и косвенные (социально-психологического и психолого-педагогического характера), требующие создания воспитательной среды. Негативные влияния микросреды могут усиливаться индивидуальными особенностями детей [8].

Младший школьник очень чувствителен к влиянию микросреды, «впитывает» в себя и положительное, и отрицательное. Поэтому необходимо всесторонне изучать микросреду младшего школьника, выявляя негативно действующие факторы, искать пути компенсации негативных влияний микросреды, гармонизируя, тем самым, отношения ребёнка с окружающим его социумом.

#### Библиографический список

1. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.* Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.* Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.
3. Выготский Л.С. *Собр. сочинений:* в 6 томах. Под редакцией А.М. Матюшкина. Москва: Педагогика, 1983; Т. 1.
4. Мудрик А.В. *Введение в социальную педагогику.* Изд. 2-е, перераб. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2009.
5. Крылова Н.Б. Взаимодействие детей и взрослых: позиция понимающей педагогики: *Воспитательная система как социокультурный феномен: прошлое, настоящее, будущее:* сборник статей международной научно-практической конференции. Москва, 5-6 октября 2010 года. Москва: Институт теории и истории педагогики РАО, 2010.
6. Вебер М. Основные социологические понятия. *Теоретическая социология: Антология:* в 2 ч. Пер. с англ., фр., нем., ит. Составление и общая редакция С.П. Баньковской. Москва: Книжный дом «Университет», 2002; Ч. 1.
7. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида. *Психологические проблемы социальной регуляции поведения.* Москва: Издательство МГУ, 1976.
8. *Компенсация негативных влияний микросреды на младших школьников:* методическое пособие. Автор-составитель Т. В. Богущая. Барнаул: Барнаульский государственный педагогический университет, 2003.

#### References

1. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda.* Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. N 996-r.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya.* Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373.
3. Vygot'skij L.S. *Sobr. sochinenij:* v 6 tomah. Pod redakciej A.M. Matyushkina. Moskva: Pedagogika, 1983; T. 1.
4. Mudrik A.V. *Vvedenie v social'nyuyu pedagogiku.* Izd. 2-e, pererab. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2009.
5. Krylova N.B. Vzaemodejstvie detej i vzroslyh: pozicija ponimayushej pedagogiki: *Vospitatel'naya sistema kak sociokul'turnyj fenomen: proshloe, nastoyashee, budushee:* sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva, 5-6 oktyabrya 2010 goda. Moskva: Institut teorii i istorii pedagogiki RAO, 2010.
6. Veber M. Osnovnye sociologicheskie ponyatiya. *Teoreticheskaya sociologiya: Antologiya:* v 2 ch. Per. s angl., fr., nem., it. Sostavlenie i obschaya redakciya S.P. Ban'kovskoj. Moskva: Knizhnyj dom «Universitet», 2002; Ch. 1.
7. Lomov B.F. Obschenie i social'naya reguljaciya povedeniya individa. *Psihologicheskie problemy social'noj reguljicii povedeniya.* Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1976.
8. *Kompensaciya negativnyh vlijanij mikrosredy na mladshih shkol'nikov:* metodicheskoe posobie. Avtor-sostavitel' T. V. Boguckaya. Barnaul: Barnaul'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2003.

Статья поступила в редакцию 4.07.16

УДК 378

**Zolotukhina I.A.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: zolotuxina1979@rambler.ru

**Dedlovskaya M.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Povolzhskaya State Academy of Physical Education, Sports and Tourism (Kazan, Russia), E-mail: bmv300904@yandex.ru

**IMPROVEMENT OF QUALITY OF TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION THROUGH INTRODUCTION OF NEW FORMS OF LESSONS IN THE DISCIPLINE OF APPLIED PHYSICAL EDUCATION.** The article reviews a problem of improvement of quality of training through introduction of new forms of lessons in the discipline of Applied Physical Education. The object of the article is the research on the most interesting for students' sets of exercises that can improve attendance, effort and interest in applied physical education. In the article there is a brief description and substantiation of following forms of physical exercises, which were used during the pedagogical experiment: step aerobics, kick aerobics, callanetics, stretching, golden exercises of Kifuta. The experimental facilities are based on introduction of new forms of physical exercises' organization, parallel to traditional sports and physical games, into the teaching process of applied physical education. For making a qualitative-quantitative analysis of experimental work's results the authors create a system of criteria that considers the evaluation of late changes, which are based on the dynamics of students' interest in physical education, the number of students who attend sports clubs, the average mark of progress in the subject and the attendance of lessons. The presented material allows making a conclusion about a positive effect on the quality of training in physical education through introduction of new forms of lessons' organization into the discipline.

**Key words:** physical education, applied physical education, fitness, step aerobics, kick aerobics, callanetics, stretching.

**И.А. Золотухина,** канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,  
E-mail: zolotuxina1979@rambler.ru

**М.В. Дедловская,** канд. пед. наук, ст. преп., Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, г. Казань, E-mail: bmv300904@yandex.ru

## ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ФОРМ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

В статье рассматривается проблема повышения качества подготовки посредством внедрения новых форм занятий по дисциплине «Прикладная физическая культура». Целью статьи является изучение наиболее интересных систем упражнений для студентов, которые помогут повысить посещаемость, успеваемость и интерес к прикладной физической культуре. Дается краткая характеристика и обоснование следующим формам физических упражнений, используемых в педагогическом эксперименте: степ-аэробика, кик-аэробика, калланетика, стрейтчинг, золотые упражнения Кифута. Экспериментальная база основывается на внедрении в процесс преподавания прикладной физической культуры, наряду с привычными видами спорта и подвижными играми, новых форм организации физических упражнений.

Для проведения качественно-количественного анализа результатов экспериментальной работы разработан критериальный аппарат, предполагающий оценку произошедших изменений на основании динамики интереса студентов к физической культуре, количества занимающихся в спортивных секциях, среднего балла успеваемости по предмету и посещения занятий. Представленный материал, позволяет сделать вывод о положительном влиянии на качество подготовки по физическому воспитанию посредством внедрения новых форм организации занятий по дисциплине.

**Ключевые слова:** физическое воспитание, прикладная физическая культура, фитнес, степ-аэробика, кик-аэробика, калланетика, стрейтчинг.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования физической культуре как учебной дисциплине отводится роль важнейшего компонента целостного развития личности.

Целью дисциплины «Прикладная физическая культура» является формирование физической культуры личности и способности направленного использования разнообразных средств физической культуры, спорта и туризма для сохранения и укрепления здоровья, психологической подготовки и самоподготовки к будущей профессиональной деятельности, что обеспечивает готовность к социально-профессиональной деятельности, включение в здоровый образ жизни, в систематическое физическое самосовершенствование.

Физическое воспитание, ставшее неотъемлемой составной частью обучения и профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений, направлено на подготовку всесторонне физически развитых молодых специалистов.

Физкультурно-спортивная деятельность по своей сути является преобразовательной. Она способствует выработке физических способностей и навыков, необходимых в повседневной жизни, начиная от исполнения профессиональных обязанностей и до проведения досуга.

В процессе физической подготовки решаются общие и специальные задачи.

**Общие:** развитие и совершенствование основных физических качеств, укрепление здоровья, закаливание организма, обеспечение активного долголетия, совершенствование морально-психологических качеств, формирование привычки к систематическим занятиям физическими упражнениями, привитие навыков гигиены и самоконтроля.

**Специальные:** формирование эмоциональной устойчивости, совершенствование качеств внимания, поддержание профессиональной работоспособности, формирование навыков и обучение методам активного отдыха. Решению всех этих задач служит, прежде всего, учебная физкультурная работа.

Прикладная физическая культура в высших учебных заведениях проводится на протяжении всего периода обучения в объеме 328 часов.

Установлено, что положительное отношение к дисциплине зависит, прежде всего, от методов, средств и форм, которые используются во время проведения занятий. Результаты анкетирования студентов показали, что при выборе формы занятий для своего физического совершенствования более 80% студентов предпочли бы формы организации занятий, взятых из фитнес индустрии или чтобы часть из них была адаптирована и внедрена в процесс преподавания дисциплины «Прикладная физическая культура».

Выяснено, что внедрение в учебный процесс по физическому воспитанию новых форм проведения занятий (таких как степ-аэробика, шейпинг, стретчинг, калланетика, кик-аэробика, золотые упражнения Кифута и др.) положительно влияет на качество их проведения.

Исследования показывают, что новые формы организации двигательной деятельности выступают средством снятия нервного напряжения, нейтрализации стрессов и депрессии.

Инновационные подходы к занятиям по дисциплине «Прикладная физическая культура» позволяют решать многие проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе обучения, а именно:

- сложное экономическое положение в стране и, следовательно, недостаточное материально-техническое обеспечение;
- большое количество студентов, имеющих рекомендации для занятий в специальных медицинских группах;
- низкий уровень физической подготовленности студентов;
- ослабленный интерес обучающихся к занятиям физической культурой.

При планировании новых форм занятий большое внимание уделяется музыкальному сопровождению, так как правильно подобранная музыка помогает избежать эмоциональной усталости и напряжения, а также развивает ритмичность, ловкость, укрепляет здоровье и увеличивает двигательную активность.

В связи с этим, проблема внедрения новых форм организации занятий в данный момент стоит достаточно остро. Её решение позволит максимально расширить социально-культурный смысл занятий по физическому воспитанию и добиться гармонии телесного и духовного в человеке.

Это не отрицание существующей системы физического воспитания, а определенная её конкретизация и систематизация, в основе которой заложено внесение дополнительных, целенаправленных воспитательных воздействий на формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к физкультурной деятельности.

Цель нашего исследования – апробирование внедрения новых форм организации занятий по дисциплине «Прикладная физическая культура».

Объект исследования – учебно-воспитательный процесс на занятиях прикладной физической культурой.

Предмет исследования – процесс формирования познавательного интереса студентов к новым формам организации занятий на дисциплине «Прикладная физическая культура».

Задачи исследования:

- 1) изучить научно-методическую литературу по данной проблеме;
- 2) определить новые формы организации занятий по дисциплине, наиболее целесообразные в связи с оснащённостью и профессионализмом преподавательского состава;
- 3) апробировать и проверить эффективность новых форм организации занятий по дисциплине «Прикладная физическая культура».

Была сформулирована гипотеза, основывающаяся на предположении о том, что успеваемость, посещаемость и мотивация студентов на занятиях по дисциплине «Прикладная физическая культура» будет выше, если в процесс её преподавания внедрить новые формы организации занятий, с учетом материально-технической базы, пола студентов и подготовленности к данным занятиям преподавателей вуза.

Педагогический эксперимент по проверке эффективности внедрения новых форм занятий по дисциплине «Прикладная физическая культура» проводился на базе Института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического уни-

верситета. За период с сентября 2015 года по июнь 2016 года в нем приняло участие 218 студентов и 12 преподавателей.

В контрольной группе занятия по дисциплине «Прикладная физическая культура» велись по общепринятой методике, предполагающей использование традиционных форм физической активности студентов.

Занятия в экспериментальной группе проводились с внедрением элементов нижеперечисленных форм организации занятий.

Степ-аэробика – аэробика, основанная на танцевальных движениях, которая проводится на специальных платформах, называемых «степами».

Упражнения для занимающегося очень просты и их может выполнить любой человек, вне зависимости от возраста и физической подготовленности. Степ-аэробика является средством для профилактики и лечения артрита и остеопороза; укрепляет мышцы, нервную, сердечно-сосудистую и дыхательную системы; улучшает вестибулярный аппарат [1].

Калланетика – система движений, включающая очень мягкие статические упражнения, которые рассчитаны на растяжку мышц и создание статических нагрузок. Если выполнять все упражнения правильно, то они позволят проработать глубокие мышцы, которые во время других, например, аэробных тренировок остаются незадействованными. Это позволяет весьма эффективно сбрасывать вес, укреплять тело и повышать его гибкость [2].

Кик-аэробика – сравнительно молодое направление в спортивных занятиях. Основопологающая кик-аэробики – это занятия кикбоксингом. Ведь цель занятий кик-аэробикой – укрепить организм, повысить выносливость, улучшить координацию движений, выработать гибкость мышц, укрепить сердце и сосуды, привести в порядок свое тело [3].

Стретчинг – это особый вид аэробики, направленный главным образом на растяжку мышц тела, развитие гибкости и эластичности. Заниматься стретчингом можно в любом возрасте, независимо от имеющегося уровня подготовки [4].

Золотые упражнения Кифута – используются для реабилитации людей с искривлением позвоночника. Упражнения способствуют проработке всех групп мышц опорно-двигательного аппарата, заниматься могут люди без возрастного ограничения [5].

В Алтайском государственном педагогическом университете имеются все условия для проведения занятий по дисциплине

«Прикладная физическая культура»: стадион; спортивный зал для игровых видов спорта; малый зал с зеркалами и напольным покрытием, оборудованный музыкальным центром; малый зал с оборудованием для бокса, а так же специальный инвентарь (стелы, гантели, гимнастические палки, скакалки и пр.). Такое оснащение позволило внедрить в процесс преподавания прикладной физической культуры, наряду с привычными видами спорта и подвижными играми, новые формы организации физических упражнений.

Для проведения качественно-количественного анализа результатов экспериментальной работы был разработан критериальный аппарат, предполагающий оценку произошедших изменений на основании динамики интереса студентов к физической культуре, количества занимающихся в спортивных секциях, среднего балла успеваемости по предмету и посещения занятий.

Интерес к физической культуре – это интегральный результат сложных процессов в мотивационной сфере студентов. Итоги сравнения отражены на рис. 1.

Сопоставление гистограмм по состоянию до и после эксперимента позволяет констатировать, что у студентов экспериментальной группы повысился интерес к физической культуре на 52,3%, а количество занимающихся в спортивных секциях выросло на 44,2%. В контрольной группе фиксируется меньшее значение увеличения интереса к физической культуре (1%). Количество же занимающихся в спортивных секциях снизилось на 1,7%.

Важным критерием внедрения новых форм организации занятий является качественная успеваемость студентов, отражающая степень овладения программным материалом: знаниями, двигательными умениями и навыками, способами физкультурно-оздоровительной деятельности. За основу было принято качество успеваемости по прикладной физической культуре в группах. Сделан сравнительный анализ показателей занятий с традиционным подходом в контрольной группе и с использованием новых форм организации занятий в экспериментальной группе. Результаты представлены на рис. 2.

Сравнение графических данных показывает, что с применением новых форм организации занятий по дисциплине «Прикладная физическая культура» качественная успеваемость в экспериментальной группе повысилась в среднем на 30,5%, а в контрольной группе снизилась на 0,8%. Причиной наблюдаемого регресса видится однообразие традиционных форм занятий и слабый учёт индивидуальных особенностей студентов.

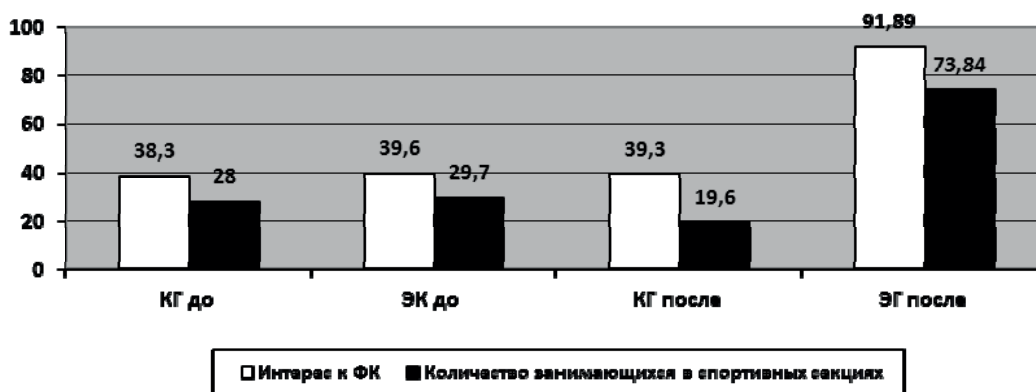


Рис. 1. Динамика интереса студентов к физической культуре и количества занимающихся в спортивных секциях, %

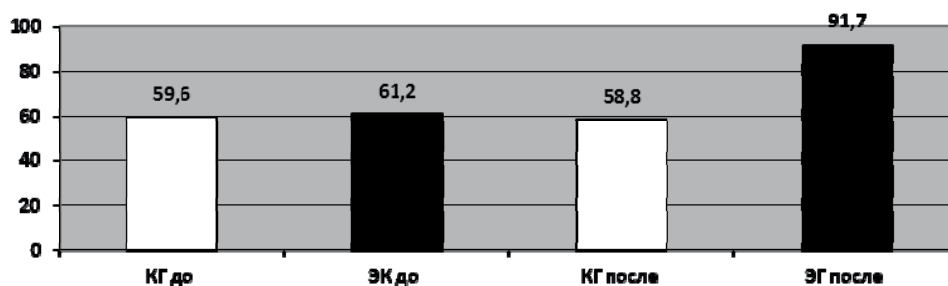


Рис. 2. Динамика качественной успеваемости студентов по предмету «Прикладная физическая культура», %



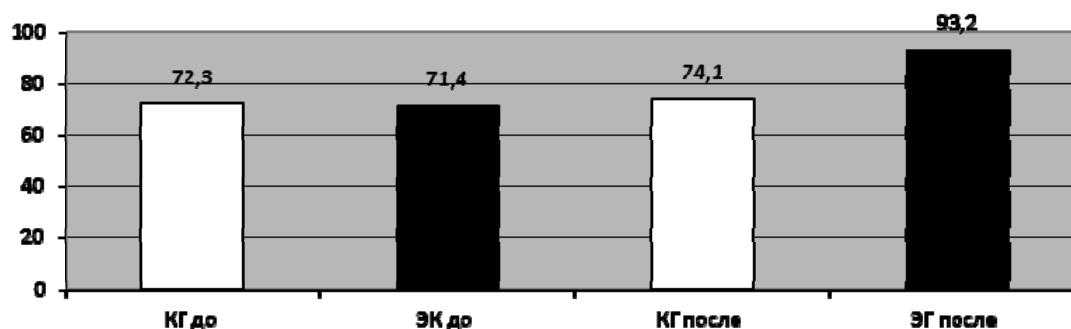


Рис. 3. Динамика посещаемости студентами занятий по предмету «Прикладная физическая культура», %

В качестве третьего критерия была взята посещаемость занятий по дисциплине «Прикладная физическая культура». Результаты проведённых измерений представлены на рис. 3.

Из представленных данных видно, что студенты экспериментальной группы стали более активно посещать занятия, демонстрируя рост на 21,8%, и с большим интересом вовлекаться в физические упражнения и спортивные игры. Студенты стали более мотивированы на продолжение самостоятельного развития своих физических способностей на различных спортивных площадках города, что выражается в их активном участии в системе вузовских спортивно-оздоровительных мероприятий. В то же время динамика аналогичного показателя в контрольной группе указывает лишь на незначительное увеличение посещаемости на 1,8%.

Следует также отметить, что с применением новых форм организации занятий по дисциплине «Прикладная физическая

культура» студенты экспериментальной группы стали допускать меньше пропусков без уважительных причин. Снизилось количество предоставлений медицинских справок, освобождающих от занятий, случаев «забывания» спортивной формы и других субъективных показателей, уменьшение которых косвенно свидетельствует о росте мотивации студентов к занятиям прикладной физической культурой.

Таким образом, проведённое исследование показало, что внедрение таких новых форм организации занятий по дисциплине «Прикладная физическая культура» как степ-аэробика, кик-аэробика, золотые упражнения Кифута, стрейтчинг, калланетика и др. даёт доказанный положительный эффект, выражающийся в повышении успеваемости по дисциплине, посещаемости, интереса к занятиям физической культурой в процессе учебной деятельности и, в последствии, во внеучебное время.

#### Библиографический список

1. Лисицкая Т. Спорт в школе. *Первое сентября*. 2009; 1 июля.
2. Томпсон В. *Калланетика для красоты и здоровья*. Available at: [http://www.e-reading.by/bookreader.php/10487/Tompson\\_-\\_Kallanetika\\_dlya\\_krasoty\\_i\\_zdorovya.html](http://www.e-reading.by/bookreader.php/10487/Tompson_-_Kallanetika_dlya_krasoty_i_zdorovya.html)
3. Кик-аэробика. *Zanfiz: портал фитнеса*. Available at: <http://www.zanfiz.ru/kik-aerobika/>
4. Годик М.А., Баралидзе А.М., Киселев Т.Г. *Стрейтчинг. Подвижность, гибкость, элегантность*. Москва: Советский спорт, 1991.
5. Золотые упражнения Кифута. *Леди Фитнес: портал о красоте, фитнесе и здоровом питании*. Available at: <http://lady-fit.org/fitness/zolotyie-uprazhneniya-kifuta.html>

#### Reference

1. Lisickaya T. Sport v shkole. *Pervoe sentyabrya*. 2009; 1 iyulya.
2. Tompson V. *Kallanetika dlya krasoty i zdorov'ya*. Available at: [http://www.e-reading.by/bookreader.php/10487/Tompson\\_-\\_Kallanetika\\_dlya\\_krasoty\\_i\\_zdorovya.html](http://www.e-reading.by/bookreader.php/10487/Tompson_-_Kallanetika_dlya_krasoty_i_zdorovya.html)
3. Kik-a'erobika. *Zanfiz: portal fintesa*. Available at: <http://www.zanfiz.ru/kik-aerobika/>
4. Godik M.A., Baralidze A.M., Kiselev T.G. *Strejtching. Podvizhnost', gibkost', `elegantnost'`*. Moskva: Sovetskij sport, 1991.
5. Zolotyie uprazhneniya Kifuta. *Ledi Fitnes: portal o krasote, fitnese i zdorovom pitanii*. Available at: <http://lady-fit.org/fitness/zolotyie-uprazhneniya-kifuta.html>

Статья поступила в редакцию 04.07.16

УДК 37.018

**Boltykov O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), doctoral postgraduate, Kostroma State University n. a. N.A. Nekrasov (Kostroma, Russia), E-mail: [boltykov@mail.ru](mailto:boltykov@mail.ru)

**INTERDISCIPLINARY ANALYSIS OF PHENOMENON OF CIVIL IDENTITY AND WAYS OF ITS FORMATION.** The article specifies a superordinate term of "identity", describes approaches to the outline of its structure and to the determination of this phenomenon's role and place in the process of a person's social development. The work defines a term of "civic identity" and reveals its aspects as well as gives the analysis of main ideas, tendencies and approaches to the specification of civic identity in Russian and foreign research works. The article highlights the structure of civic identity. It is based on the analysis of the contemporary scientific literature dealing with the research in the following categories: "identity", "social identity", "sociocultural identity", and "professional identity". The work proposes some ways of developing civic identity.

**Key words:** identity, civil identity, professional identity, identification, authentication, formation.

**О.В. Болтыков**, канд. пед. наук, докторант Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, г. Кострома, E-mail: [boltykov@mail.ru](mailto:boltykov@mail.ru)

## МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПУТЕЙ ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ

В статье охарактеризованы родовое понятие «идентичность», сложившиеся подходы к выделению структуры данного явления, определению его роли и места в процессе социального становления личности. Раскрыта сущность категории «гражданская идентичность», рассмотрены различные стороны «гражданской идентичности», проведен анализ основных идей,

тенденций и подходов при характеристике данного явления современными российскими и зарубежными исследователями. Определена структура «гражданской идентичности», проведён анализ современной научной литературы по проблеме исследования категорий «идентичность», «социальная идентичность», «социокультурная идентичность», «профессиональная идентичность». Рассмотрены пути формирования «гражданской идентичности».

**Ключевые слова:** **идентичность, гражданская идентичность, профессиональная идентичность, идентификация, отождествление, формирование.**

В современной научной литературе утвердилось устойчивое мнение, что всегда существовала у людей потребность чувствовать себя частью определённого социально-профессионального сообщества, гражданского общества, ощущать свою принадлежность к государству, ориентированному на защиту его интересов, что объясняло внимание представителей различных отраслей гуманитарного знания к вопросам гражданственности, гражданской позиции, к проблемам формирования гражданской идентичности на различных этапах обучения и воспитания.

Однако прежде чем раскрывать сущность обозначенных выше категорий, целесообразно было бы охарактеризовать родовое понятие «идентичность», сложившиеся подходы к выделению структуры данного явления, определению его роли и места в процессе социального становления личности.

В большинстве словарей и ряде энциклопедических изданий мы можем встретить ссылку на то обстоятельство, что термин «идентификация» (от лат. identificare – отождествлять) в научный обиход введен З. Фрейдом, как установление совпадения чего-либо с чем-либо [1, с. 139].

Интересное уточнение находим в авторском проекте словаря И.А. Бавевой, которая предлагает, с одной стороны, определять идентификацию с трех позиций: как процесс объединения субъектов себя с другим индивидом или группой, видение им другого человека как продолжение себя самого, механизм постановки себя на место другого, с другой стороны, формулировать краткое содержание этого феномена словосочетанием: «Процесс построения своего «Я» и образом: «Человек и его тень под движущимся солнцем» [2, с. 35].

Идентификация трактуется так же как важнейший механизм социализации человека и охватывает несколько пересекающихся областей психической реальности:

1. Процесс и результат самоотождествления с другими людьми, группой, образом, символом на основании установившейся связи, включение их в свой внутренний мир, принятие как собственных норм, ценностей, образов.

2. Процесс опознания (применительно к человеку) того качества, на основании которого можно: а) отнести личность к некоторому классу или типу; б) признать её целостной и идентичной самой себе.

3. Видение субъектом другого человека как продолжение самого себя, наделение его своими чертами, чувствами, желаниями.

4. Понимание и интерпретация другого человека путем отождествления себя с ним; механизм постановки себя на место другого, усвоения его личностных смыслов [1, с. 139 – 140].

Таким образом, делается вывод о том, что идентификация, во-первых, происходит с любым объектом (человеком, животным, предметом, идеей и т.п.); во-вторых, ее механизм обеспечивает взаимную связь индивидов в социальной группе и психологическую защищенность личности; в-третьих, способствует культивированию таких проявлений в поведении как гуманизм, забота об окружающих, ответственность за себя и других.

Дальнейший анализ многочисленных статей, результатов диссертационных исследований, монографий свидетельствует о том, что различные стороны идентичности рассматриваются зарубежными и отечественными учеными, но в большинстве своем, они опираются на конкретную исходную точку зрения или совокупность нескольких. Одни из них обращаются к наследию Э. Эриксона [3], который ее относит к бессознательному стремлению к непрерывности жизненного опыта, к сознательному чувству уникальности индивида, к солидаризации с идеалами группы.

С акцентом на эти моменты Х. Ремшмидт [4] характеризует идентичность следующим образом:

1. Идентичность – осознание тождественности самой себе, непрерывности во времени собственной личности и связанное с этим ощущение, что другие также признают это.

2. Идентичность – это состояние, а идентификация – процесс ее формирования, включающая общественную и культурную составляющие.

3. Идентичность подразделяется на индивидуальную и групповую, первая из которых свойственна одному человеку, бывает личностной и Я-идентичностью, вторая – относится к функциям государства, политических партий, союзов, сообществ, отвечает за постоянство личности.

4. Можно говорить о трех формах идентичности: а) приписной (принадлежность к определенной расе, группе населения, социальному слою, полу, возрастной группе); б) приобретенной (профессиональные признаки, межличностные ориентации); в) заимствованной (выполняемые роли).

5. Обретение идентичности – центральная задача взросления. Особое место в этом отводится юношескому возрасту, образованию, выбору профессии, профессиональному сообществу и профессиональной деятельности [4].

Достаточно подробно подходы Э. Эриксона анализирует Р. Бернс [5], раскрывая сущность феномена «Я – концепция», устанавливая её взаимосвязь с воспитанием и определенным возрастным этапом. Исходя из этого он, во-первых, соглашается с Э. Эриксоном, что в юности главной задачей является формирование чувства идентичности, которое позволяет человеку решать, какие действия для него важны, и опирается на осознание собственной ценности, компетентности.

Во-вторых, Р. Бернс напоминает, что идентичность может быть осмыслена лишь в социальном контексте, в системе отношений индивида с другими людьми. Поэтому предлагает принимать во внимание «как личностные (субъективные), так и социальные (объективные) аспекты». В первом случае – это «сознание личностной самоидентичности. Во втором – как многообразие социальных Я индивида», которые взаимосвязаны и при формировании идентичности могут рассматриваться как в функционально-ролевом плане, «так и сквозь призму самореализации» [5, с. 203].

В-третьих, обращаясь к точке зрения Э. Эриксона, Р. Бернс констатирует, что поиск идентичности может завершаться по-разному: позитивно, неопределенно, неадекватно. В последнем случае выделяются четыре основных линии развития: уход от близких взаимоотношений (самоизоляция), размывание времени (боязнь перемен), размывание способности к продуктивной работе, негативизмом (презрительное неприятие нормальной для окружающих роли) [5, с. 207 – 208]. Знание этих моментов, их учет важны при организации воспитательной деятельности в юношеском возрасте.

В-четвертых, транслируя мнение Э. Эриксона, Р. Бернс перечисляет факторы, влияющие положительно или отрицательно, на процесс развития чувства идентичности у юношества, называет наиболее значимые механизмы продуктивности этого процесса: а) согласованность ценностных представлений родителей, сверстников; б) отсутствие недостатков или отклонений в физическом развитии; в) благоприятная обстановка взросления и собственная успешность индивида в ней; г) возможность для последовательной идентификации ребенка со взрослыми; д) поступательное развитие у детей способности к формализованному мыслительному оперированию; е) ориентация специалистов на недопущение разрыва между физической зрелостью индивида и его социальной незрелостью; ж) учёт влияния значимых других и установление оперативной обратной связи.

Завершая анализ взглядов Э. Эриксона, Р. Бернс делает два любопытных вывода:

- *первый*. «Не следует забывать, что представления Э. Эриксона, ставшие сегодня ведущей теоретической концепцией юношеского развития, были разработаны им на основе изучения клинических случаев» [5, с. 211], поэтому требуют осторожности и гибкости при использовании в качестве теоретико-методологических основ конкретных исследований;

- *второй*. Одним из способов решения проблемы формирования чувства идентичности в юношеском возрасте становится ролевое экспериментирование в ситуациях «испытания различных ролей», «примерки к себе» различных взглядов и позиций [5, с. 206].

Своеобразный сравнительно-сопоставительный анализ различных подходов к трактовке идентичности в работах зарубежных авторов в контексте теоретических основ интерпретативной и феноменологической социологии проводит Х. Абельс [6].

Прежде всего Х. Абельс предлагает познакомиться со взглядами Дж. Миды, изложенными им в книге «Разум, самость и общество» с позиции символического интеракционизма. Именно в этом произведении Дж. Мид отмечает, что в его понимании «самосознание обозначается термином идентичность» [6, с. 24], который характеризуется:

во-первых, как способность человека смотреть на себя со стороны, глазами другого, так как, перенимая роль другого, индивид осмысливает самого себя и управляет собственным процессом взаимодействия. Идентичность и интеракция пронизывают друг друга;

во-вторых, в идентичности различаются две социальные фазы, в течении которых человек обучается ориентации в общей социальной системе и одновременно в собственных отношениях со значимым другим, благодаря чему происходит субъективное присвоение им социального мира и идентичности;

в-третьих, средствами формирования идентичности могут выступать значимый другой, обобщенный другой, коллективная и индивидуальная игра, диалог, помогающие расширить репертуар социальных ролей, ориентироваться в жизненных ситуациях, усваивать общие социальные стандарты мышления и деятельности;

в-четвертых, уточняя в дальнейшем сущность идентичности, Дж. Мид обращает внимание на ряд положений: а) идентичность каждого человека несет в себе черты уникальности; б) её формирование обеспечивается уникальным опытом человека, его социальной активностью.

Таким образом, идентичность возникает, по мнению Д. Миды, в том случае, если импульсивное и рефлексивное Я находятся в постоянном устойчивом взаимодействии, в постоянном диалоге с обеими «половинками» своей личности, в гармоническом равновесии [6, с. 41].

В то же время в работах отечественных авторов мы можем встретить еще одну трактовку термина «гражданская идентичность» и описание её структуры. Так, например, Т.В. Водолажская считает, что данное понятие предполагает двусоставляющий феномен, во-первых, осознание человеком принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для него значимый смысл, во-вторых, проявление надындивидуального сознания, признак (качество) гражданской общности, характеризующее её как коллективного субъекта [7]. В ней фиксируются единство интересов индивида с определенной социальной общностью, значимость для него системы ценностей, культуры, языка, традиций, которые этим сообществом трансформируются, принятие гражданских обязанностей.

В результате такого анализа в социологии делается ряд выводов, значимых для понимания сущности не только данного феномена, но и процесса его формирования. К таковым следует отнести:

1. Гражданская идентичность – сложная система, которая базируется на устойчивых социокультурных характеристиках общества, в контексте его социально-политических, экономических, национально-культурных, религиозных особенностей (С.А. Ляшева, А.А. Нагой, Р.Ю. Шикова, А.Б. Этуев и др.);

2. Она является важнейшим конструктом гражданской общности, интегрирующим население страны и обеспечивающим его стабильность, консолидированность;

3. Гражданская идентичность – результат самосознания общности с точки зрения «Мы» и «Они», «Свои» и «Чужие», основанного на сходстве и различии образа жизни, традиций, ценностей, ориентаций, прошлого и настоящего (А.В. Зайцев, Г.А. Серекова, О.А. Соколова, С. Хантингтон, Б.Б. Ярмахов и др.).

Завершая социологический и политологический анализ категории «гражданская идентичность», есть смысл обратиться к обобщению современных подходов в отечественной гуманитарной науке, сделанному О.А. Коряковцевой и И.Ю. Тархановой. Они сводят их к трём основным:

- социально-политический, при котором устанавливаются связи этого вида идентичности с концептами гражданского общества, гражданством, правовыми основами государства, сформированностью гражданственности;

- социокультурный, при котором основой, ядром выступает поликультурность, посредством чего происходит осознание че-

ловеком своей принадлежности к той или иной этнокультурной общности, конфессии, к государству;

- психолого-педагогический, в центре внимания которого находятся методы, приёмы, формы, средства, пути организации деятельности по формированию гражданской идентичности на различных возрастных этапах [8, с. 10].

Поэтому не случайно данная проблема интенсивно изучается в психологии, где сложились определенные школы, каждая из которых раскрывает своё видение этого феномена, логики, механизмов и способов формирования эффективности столь сложного явления.

В психологической литературе (К.А. Абросимова, А.Г. Асмолов, Н.В. Безгина, И.В. Егоров, В.Н. Ефименко, Н.Л. Иванова, О.А. Карабанова, Т.Д. Марциновская, Д.В. Наумова и др.) трактовка гражданской идентичности чаще всего совпадает с точкой зрения, установившейся в социологических публикациях, согласно которой такая идентичность рассматривается со стороны личности (осознание принадлежности к сообществу) и со стороны общности (феномен надындивидуального сознания), имеет четырехкомпонентную структуру (когнитивный, эмоционально-оценочный, ценностно-ориентированный, поведенческий).

Н.В. Безгина предлагает своё определение гражданской идентичности как субъективного ощущения индивида, которое является результатом его отождествления с гражданской общностью, при котором формируются его личные качества, ценности, убеждения, служащие для становления системы представлений и смыслов, являющихся критерием для противопоставления группы «Мы» (имеющие сложные представления) от группы «Они» (имеющие иные) [9, с. 179].

Автор называет и характеризует признаки этой идентичности: *общие*, позволяющие определить свою принадлежность к конкретной гражданской группе; *дифференцирующие*, помогающие человеку осознать особенности групповой культуры; *консолидирующие*, предполагающие осознание личностью тождественности своих прав и свобод с правами соотечественников [9, с. 181].

В связи с этим в психологических работах называются пути и средства формирования гражданской идентичности в контексте социальной: государственная символика, демонстрация достижений страны, ее престижа на международной арене (Н.Л. Иванова, Г.Б. Мазина и др.), включенность в социально-профессиональное сообщество, наличие условий для социального роста, профессиональной карьеры (Г.В. Гарбузова, Н.М. Лебедева, Ю.П. Поваренков, Е.И. Сушкова, Л.Б. Шнейдер и др.), использование потенциалов доверия, развития, самоуважения (С.А. Корнев и др.).

Проведенный нами анализ позволяет выделить следующие наиболее значимые моменты, характеризующие изучаемый феномен:

1) идентичность – одно из базовых понятий современной психолого-педагогической науки, объясняющее взаимоотношения в триаде «человек – сообщество – общество», ориентирующее на поиск средств и механизмов ее формирования;

2) идентичность – сложный, многоаспектный феномен, отличающийся динамизмом, связанный с самосознанием, развитие которого обеспечивается влиянием множества факторов и прежде всего состоянием общества, его институтов социализации;

3) идентичность рассматривается как индивидуальное и групповое явления, поэтому часто принято говорить о таких ее видах, как личностная и социальная. Последняя включает в свою структуру в качестве элементов этническую, профессиональную, поло-ролевую, семейную, гражданскую;

4) гражданская идентичность – это личностное образование, сплав ценностей, норм, способов действия, позиции индивида, значимых для него, характеризующих его отношения к обществу, к сообществу. Она проявляется в поступках личности, закладывается в детстве, особую роль играет в юношеском возрасте;

5) путями формирования такой идентичности в системе образования выступают гражданское образование, воспитание демократической культуры, включение обучающихся в социокультурные практики;

6) средствами, методами формирования гражданской идентичности обучающихся на разных ступенях образования признаются пример, гуманитарные и социальные проекты, участие в социально-преобразовательной деятельности, духовно-нравственное и гражданско-правовое просвещение.

Следовательно, сущность гражданской идентичности состоит в отождествлении себя с культурными образами конкретной общности, в ощущении своей принадлежности к ней, в принятии соответствующих норм и моделей повседневного поведения, в наличии гражданской позиции и отно-

шения к ценностям сообщества, разделение его требований.

Процесс формирования такой идентичности предполагает совокупность когнитивного, ценностно-смыслового, эмоционального и деятельностного компонентов.

#### Библиографический список

1. Шапарь В.Б. *Словарь практического психолога*. Москва: АСТ; Харьков: Торсинг, 2005.
2. Баева И.А. *Психология в понятиях, образах, переживаниях*. Москва: ЦГО, 1996.
3. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва: Издательская группа «Прогресс», 1996.
4. Ремшмидт Х. *Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности*. Москва: Мир, 1994.
5. *Самосознание и защитные механизмы личности*: хрестоматия. Самара. Издательство «БАХРАХ – М», 2010.
6. Абельс. Х. *Интеракция, идентичность, презентация: Введение в интерпретативную социологию*. Санкт-Петербург: Издательство. «Алетейя», 2000.
7. Водоплажская Т.И. *Образовательная политика*. 2010; 5-6: 140 – 142.
8. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю. *Технологии развития гражданской идентичности студенческой молодежи в образовательном пространстве вуза*. Ярославль. Издательство ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013.
9. Безгина Н.В. Гражданская идентичность как компонент в социальном становлении человека. *Известия Тульского университета*. 2014; 2: 177 – 186.

#### References

1. Shapar' V.B. *Slovar' prakticheskogo psihologa*. Moskva: AST; Har'kov: Torsing, 2005.
2. Baeva I.A. *Psihologiya v ponyatiyah, obrazah, perezhivaniyah*. Moskva: CGO, 1996.
3. 'Erikson 'E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress», 1996.
4. Remshmidt H. *Podrostkovyy i yunosheskij vozrast: Problemy stanovleniya lichnosti*. Moskva: Mir, 1994.
5. *Samosozenie i zaschitnye mehanizmy lichnosti*: hrestomatiya. Samara. Izdatel'stvo «BAHRAH – M», 2010.
6. Abel's. H. *Interakciya, identichnost', prezentaciya: Vvedenie v interpretativnuyu sociologiyu*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo. «Aletejya», 2000.
7. Vodolazhskaya T.I. *Obrazovatel'naya politika*. 2010; 5-6: 140 – 142.
8. Koryakovceva O.A., Tarhanova I.Yu. *Tehnologii razvitiya grazhdanskoj identichnosti studencheskoj molodezhi v obrazovatel'nom prostranstve vuza*. Yaroslavl'. Izdatel'stvo YaGPU im. K.D. Ushinskogo, 2013.
9. Bezgina N.V. *Grazhdanskaya identichnost' kak komponent v social'nom stanovlenii cheloveka*. *Izvestiya Tul'skogo universiteta*. 2014; 2: 177 – 186.

Статья поступила в редакцию 25.07.16

УДК 378.046.4

**Zadvornaya M.S.**, senior teacher, Department of Preschool Education, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education (Saint-Petersburg Russia), E-mail: marina-slavovna@yandex.ru

**ACTIVE FORMS AND METHODS OF TRAINING OF PRESCHOOL TEACHERS IN PERSON-FOCUSED INTERACTION WITH PARENTS.** In the light of the modern requirements to a teacher new regulating documents declare that professional activity of modern preschool teachers has an exclusive social importance, determining in many respects by its features. One of them is the need for organization of effective interaction of the educational process subjects: children, teachers and parents. In modern conditions of upgrade of preschool educational system by the main line there was a transition to the person-oriented nature of interaction of teachers of the preschool educational organizations and parents of children of preschool age. The problem of formation of professional readiness of teachers for person-focused interaction with parents and mastering personal interactive technologies represents an important task for professional pedagogical education.

The article reveals the need of use of active forms and methods of training of teachers in person-focused interaction with parents of preschool children in the system of additional professional education. The author studies scientific approaches to understanding of active forms and methods of training, and gives their characteristics. The whole range of methodological benefits of active forms of education is based on communication with each other and with the teacher during the studies. The active forms and training methods applied by teachers of department of preschool education at St. Petersburg academy of in-service pedagogical education on professional development course and occupational retraining of teachers of the preschool educational organizations are offered to consideration. In more detail the author describes active methods of training, such as a round table, discussion, business game, a case method, brainstorming, projects, coach-books, Internet resources. Influence of active forms and methods of training on quality of additional professional education is shown.

**Key words:** active training, interactive training, discussion, business game, brainstorming, method of projects, round table, couch-book, case method, Internet resources, professional activity.

**М.С. Задворная**, ст. преп. каф. дошкольного образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: marina-slavovna@yandex.ru

## АКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ

В свете современных требований к педагогу, заявленных в новых нормативных государственных документах, профессиональная деятельность современных педагогов дошкольного образования имеет исключительную социальную значимость, во многом определяющую её особенности. Одной из них является необходимость организации эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса: детей, педагогов и родителей. В современных условиях модернизации системы дошкольного образования основной линией стал переход на личностно-ориентированный характер взаимодействия педагогов дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста. Проблема формирования профессиональной готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями и овладение ими личностно-ориентированными технологиями представляет собой важную задачу для профессионально-педагогического образования. В статье автором рассматривается необходимость использования активных форм и методов обучения педагогов личност-



но-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста в системе дополнительного профессионального образования, анализируются научные подходы к пониманию активных форм и методов обучения, дается их характеристика. Автором рассматривается целый спектр методологических преимуществ активных форм обучения, основанных на общении обучающихся как друг с другом, так и с преподавателем во время занятий. Предлагаются к рассмотрению активные формы и методы обучения, применяемые преподавателями кафедры дошкольного образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов дошкольных образовательных организаций. Более подробно автор описывает активные методы обучения, такие как круглый стол, дискуссия, деловая игра, кейс-метод, мозговой штурм, проекты; коуч-буки, Интернет-ресурсы. Показано влияние активных форм и методов обучения на качество дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** активное обучение, интерактивное обучение, дискуссия, деловая игра, мозговой штурм, метод проектов, круглый стол, коуч-бук, кейс-метод. Интернет-ресурсы, профессиональная деятельность.

В свете современных требований, заявленных в новых нормативных государственных документах, современному педагогу необходимо владеть не только сугубо профессиональными компетенциями, но и быть образованным, нравственным, способным к сотрудничеству, эффективному взаимодействию, отличающимся мобильностью и конструктивностью. Профессиональная деятельность педагогов дошкольного образования имеет исключительную социальную значимость, во многом определяющую её особенность. Одной из них является необходимость организации эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса: детей, педагогов и родителей, что определяет важность таких компетенций и личностных качеств педагога дошкольного образования, как коммуникативные навыки, обязательность, ответственность, чувство такта и корректность [1].

Появление новых нормативных государственных документов должно отразиться на повышении квалификации и профессиональной переподготовке педагогов в системе дополнительного профессионального образования, так как существующая подготовка педагогов не всегда отвечает требованиям, которые задаются федеральными государственными стандартами. Практика образования в системе дополнительного профессионального образования свидетельствует о недостаточном внимании к подготовке педагогов дошкольного образования к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями. Проблема формирования профессиональной готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями и овладение ими личностно-ориентированными технологиями представляет собой важную задачу для профессионально-педагогического образования.

Современные образовательные стандарты предусматривают использование в учебном процессе организаций дополнительного профессионального образования активных форм и методов обучения. Рассмотрим такие основные понятия, как «активное обучение», «активные методы обучения», «интерактивное обучение». Термин «активное обучение» подразумевает целенаправленный образовательный процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной и исследовательской деятельности слушателей по овладению общекультурными и профессиональными компетенциями. Активное обучение слушателей строится на основе использования активных методов и технологий в процессе проведения аудиторных занятий в сочетании с внеаудиторной работой.

А.М. Смолкин трактует понятие «активные методы обучения» как способы и приемы педагогического воздействия, которые побуждают обучаемых к мыслительной активности, к проявлению творческого, исследовательского подхода и поиску новых идей для решения разнообразных задач учебной и научно-исследовательской деятельности [2]. Эти методы основаны на практической направленности, игровом и творческом характере обучения, интерактивности, разнообразных коммуникациях, диалоге, использовании знаний и опыта слушателей, групповой форме организации их работы, деятельностном подходе к обучению, рефлексии.

Большая часть исследований в области активных методов обучения была проведена во второй половине XX века. Следует отметить работы учёных (М.М. Бирштейна, В.Н. Буркова, А.А. Вербицкого, С.Г. Гидровича, В.М. Ефимова, В.Ф. Комарова, Т.В. Кудрявцева, М.М. Леви, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, В.А. Сластелина, И.М. Сыроежкина, Т.П. Тимофеевского, Б.Н. Христенко), внёсших существенный вклад в развитие активных методов обучения. Мы опираемся на значительный теоретический вклад А.М. Матюшкина, он в своих работах не только обосновал необходимость использования активных методов обучения во всех видах учебной работы, но и ввел понятие диалогического проблемного обучения [3].

Характерными особенностями активных методов обучения являются:

- целенаправленная активизация мышления, когда слушатель анализирует, рассуждает, доказывает, сопоставляет точки зрения, разрабатывает предложения и решения;
- длительное время вовлечения слушателей в активную работу в ходе занятия;
- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации слушателей;
- интерактивный характер, постоянное взаимодействие преподавателей и слушателей, слушателей между собой.

Изучая проблему использования активных методов обучения, мы обратились к их классификации. В научной литературе существует несколько классификаций активных методов обучения. Это классификации Ю.П. Абрамова, Е.П. Белозерцева, Н.В. Борисовой, М. Новика, В.А. Сластенина. Мы остановили свой выбор на классификации, разработанной Н.В. Борисовой (таблица 1).

Таблица 1

Общая классификация активных методов обучения

Неимитационные методы	Имитационные методы	
	Игровые методы	Неигровые методы
<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Активные (проблемные) лекции, лекции с заранее запланированными ошибками и семинары;</i></li> <li>– <i>Тематическая дискуссия:</i></li> <li>– круглый стол, пресс- конференции, научно-практическая конференция</li> <li>– <i>Мозговая атака (штурм, эстафета)</i></li> <li>– <i>Презентация</i></li> <li>– <i>Олимпиада</i></li> <li>– <i>Стажировка (без выполнения должностной роли)</i></li> <li>– <i>Лабораторные опыты и др.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Игровое проектирование</i></li> <li>– <i>Стажировка (с выполнением должностной роли)</i></li> <li>– <i>Разыгрывание ролей</i></li> <li>– <i>Деловая игра</i></li> <li>– <i>Педагогические ситуации</i></li> <li>– <i>Игровые занятия на машинных моделях</i></li> <li>– искусственные образовательные среды, компьютерные деловые игры и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Ситуационные методы</i></li> <li>– кейс – технологии</li> <li>– анализ конкретных ситуаций, решение ситуативных и производственных задач</li> <li>– <i>Действия по инструкции (алгоритму)</i></li> <li>– <i>Групповой тренинг и др.</i></li> </ul>

Отличительной особенностью классификации Н.В. Борисовой является то, что в зависимости от направленности на формирование системы знаний или овладение умениями и навыками в активных методах обучения она выделяет неимитационные и имитационные активные методы обучения, которые, по ее мнению определяют форму занятия.

Активные формы проведения занятий имеют целый спектр методологических преимуществ, которые основаны на общении обучающихся во время занятий как друг с другом, так и с преподавателем:

- добывание и применение знаний носят поисковый характер;
- процесс обучения представлен как цепь учебных ситуаций;
- предполагается совместная деятельность преподавателя и слушателей по решению задач обучения;
- включение слушателей в ситуацию профессиональной деятельности.

Одним из современных направлений развития активного обучения является интерактивное обучение. Под интерактивным обучением мы понимаем, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и слушателя. Суть интерактивного обучения заключается в том, что учебный процесс в системе дополнительного профессионального образования организован таким образом, что практически все слушатели группы оказываются вовлеченными в процесс познания, и могут рефлексировать.

Хотелось бы более подробно остановиться на активных формах и методах обучения, применяемых преподавателями кафедры дошкольного образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

С помощью проведенного нами анкетирования слушателей (общее число опрошенных составило 105 человек) Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования удалось выявить, какие активные методы обучения применяют преподаватели в процессе обучения. Как показало анкетирование, слушатели хорошо осведомлены о различных активных и интерактивных формах проведения занятий. В ходе опроса 80% слушателей отметили, что преподаватели применяют такие активные методы обучения как: круглый стол, дискуссию; 43% – деловую игру; 20% – кейс-метод; 46% – мозговой штурм; 34% – проекты; 83% – групповые консультации; 10% – коуч-буки. Таким образом, мы видим, что преподавателями в образовательном процессе используются активные методы обучения.

Более подробно остановимся на активных методах обучения педагогов дошкольного образования личностно-ориентированному взаимодействию с родителями, чаще всего используемых преподавателями академии.

В настоящее время идет процесс внедрения активных и интерактивных методов обучения и инновационных образовательных технологий. Дискуссия стала активно применяться на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки только в последние годы. Она предполагает обсуждение, спор, которые возникают и решаются в процессе общения. Цель дискуссии – обучение, тренинг, диагностика. Дискуссия, как правило, начинается с постановки вопроса и используется на семинарах, семинарах-практикумах, собеседованиях по обсуждению итогов выполнения заданий, на практических занятиях, когда слушателям необходимо высказаться.

Преподавателями используется так же метод «мозговой атаки», который еще называют методом коллективного «генерирования идей». Это, пожалуй, один из самых известных методов поиска оригинальных решений различных задач. Суть метода заключается в поиске ответа педагогов на предлагаемую проблему посредством интенсивных высказываний всевозможных приходящих в голову идей, предложений. Основное правило мозговой атаки – не подвергать сомнению произнесенное участниками разговора, не критиковать, а обеспечивать полную свободу высказываний любых идей.

Из области политики и науки был заимствован метод «круглого стола». «Круглый стол» – беседа, во время которой происходит обмен мнениями. Метод «круглого стола» используется преподавателями в основном для повышения эффективности усвоения теоретических проблем путем рассмотрения их в разных научных аспектах.

Особое внимание заслуживает, метод «деловой игры», который первоначально использовался, в практической сфере управления, а не в системе образования. По определению

А.А. Вербицкого, деловая игра является не чем иным, как формой воссоздания предметной и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста [4].

Широкое применение нашёл в обучении слушателей «метод проектов», который позволяет формировать умения слушателей самостоятельно находить нужную информацию, умело применять её на практике для решения проблем, ориентироваться в информационном пространстве, организовывать самостоятельную деятельность, искать пути рационального преодоления возникающих трудностей, используя современные технологии, интегрировать знания из различных областей науки. Выделяют исследовательские, творческие, игровые, информационные, практико-ориентированные и др. типы проектов. Основная идея этого метода в активизации интереса слушателя к проблемам и закреплении полученных знаний посредством проектной деятельности.

«Кейс-метод» является самым эффективным и распространенным методом организации активной познавательной деятельности слушателей. Кейс – это описание реальной ситуации, «кусочек» реальной жизни, это не просто описание событий, а единый информационный комплекс (по О.Г. Смоляниновой). Слушателям предлагается осмыслить реальную ситуацию, описание которой отражает не только практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы и определить: есть ли в ней проблема, в чем она состоит, а так же определить свое отношение к предложенной ситуации. При этом проблема может не иметь однозначных решений [5]. Преимуществом кейсов является возможность оптимально сочетать теорию и практику, что представляется значимым при подготовке специалиста.

Одним из перспективных направлений в системе дополнительного профессионального образования являются Интернет-ресурсы, созданные специально для использования в процессе обучения слушателей. Мы предлагаем использовать в работе со слушателями следующие виды Интернет-ресурсов: ресурс для самостоятельной работы слушателей, ресурс для подготовки преподавателя к лекциям (ресурсы для подбора наглядных материалов и методические ресурсы), ресурс для организации практической работы на лекциях, ресурс для самообразования слушателя (сайты дистанционного обучения) [6].

Сегодня в решении образовательных задач недооценены возможности социальных сетей. Социальные сети Интернет находятся на пике популярности, поэтому открываются новые возможности для их использования. Так, например, социальная сеть «ВКонтакте», может стать дополнительной к аудиторным занятиям формой взаимодействия слушателей и преподавателя. Применение технологий форумов, позволит всем участникам группы создавать сетевой учебный контент: глоссарии, статьи, обсуждения, мультимедийные библиотеки. Это будет стимулировать самостоятельную познавательную деятельность, способствовать совершенствованию навыков всесторонней оценки; взаимодействие преподавателя и слушателя обеспечит непрерывность учебного процесса, а обсуждение теоретических вопросов и проектных работ слушателей повысит эффективность обучения [7].

В процессе обучения слушатели сталкиваются с огромным информационным потоком, поэтому для систематизации научной информации и оптимизации процесса обучения нам представляется необходимым создание коуч-бук.

Коуч-бук – современная форма рабочей тетради, представляющая собой навигатор, пособие, задачник, который будет содействовать развитию профессиональной компетентности во время обучения, но также являться многофункциональным дидактическим средством, реализующим ряд комплексных функций: сопровождения, обучения, индивидуализации образовательного процесса, информационно-коммуникационной, рефлексивно-оценочной. Достоинства коуч-бука неоспоримы: системный подбор постепенно усложняющихся заданий; экономия времени слушателя за счет выполнения работы непосредственно на страницах коуч-бука, и, как следствие, возможность выполнения большего числа заданий за меньшее время. Мы полагаем, что коуч-бук будет способствовать освоению теоретического и практического материалов в соответствии со способностями и потребностями слушателя, выступит дидактическим средством, обеспечивающим самостоятельную работу слушателей, контроль и самоконтроль в процессе овладения учебным материалом; даст возможность слушателям обратиться к пройденному материалу в случае пропуска занятий, повторения изученного материала [7].

Таким образом, активные методы обучения, являются одним из наиболее перспективных путей совершенствования подготовки слушателей к личностно-ориентированному взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста. Они побуждают к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом. Их внедрение повышает эффективность педагогического взаимодействия, стимулирует мотивацию

слушателей, позволяет более продуктивно освоить коммуникативные, проектные, креативные группы компетенций, поэтому активные формы обучения, должны стать необходимой составляющей образовательного процесса. Опыт внедрения данных видов занятий на кафедре дошкольного образования Санкт-Петербургской академии постдипломного образования показывает их эффективность.

#### Библиографический список

1. Долматов А.В., Долматова Л.А. Культура и эффективность психолого-педагогического взаимодействия педагогов и студентов в интерактивных формах обучения. *Вестник Санкт-Петербургской юридической академии*. 2013, Т. 19; № 2: 91–97.
2. Смолкин А.М. *Методы активного обучения*. Москва: Высшая школа, 1991: 207.
3. Огольцова Е.Г., Хмельницкая О.М. Формирование активного обучения как средство развития познавательной деятельности студентов. *Материалы региональной научно-практической Интернет-конференции*, 2009: 129 – 133.
4. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991: 207.
5. Шамис В.А. Применение кейс-метода в учебном процессе ВУЗа. *Гуманитарные научные исследования*. 2016; 3. Available at: <http://human.snauka.ru/2016/03/14509>
6. Можяева Г.В., Фещенко А.В. Использование виртуальных социальных сетей в обучении студентов-гуманитариев: *Материалы XII конференции ассоциации «История и компьютер»*, Москва: Издательство Московского университета, 2010: 174 – 175.
7. Задворная М.С. Формирование готовности педагогов к личностно-ориентированному взаимодействию с дошкольниками. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016; 52 (4): 64 – 71.

#### References

1. Dolmatov A.V., Dolmatova L.A. Kul'tura i `effektivnost' psikhologo-pedagogicheskogo vzaimodejstviya pedagogov i studentov v interaktivnyh formah obucheniya. *Vestnik Sankt-Peterburgskoj yuridicheskoy akademii*. 2013, T. 19; № 2: 91-97.
2. Smolkin A.M. *Metody aktivnogo obucheniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991: 207.
3. Ogo'lcova E.G., Hmel'nickaya O.M. Formirovanie aktivnogo obucheniya kak sredstvo razvitiya poznavatel'noj deyatel'nosti studentov. *Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoy Internet-konferencii*, 2009: 129 – 133.
4. Verbiцкий A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991: 207.
5. Shamis V.A. Primenenie kejs-metoda v uchebnom processe VUZa. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2016; 3. Available at: <http://human.snauka.ru/2016/03/14509>
6. Mozhaeva G.V., Feshchenko A.V. Ispol'zovanie virtual'nyh social'nyh setej v obuchenii studentov-gumanitariev: *Materialy XII konferencii associacii «Istoriya i komp'yuter»*, Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2010: 174 – 175.
7. Zadornaya M.S. Formirovanie gotovnosti pedagogov k lichnostno-orientirovannomu vzaimodejstviyu s doshkol'nikami. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2016; 52 (4): 64 – 71.

Статья поступила в редакцию 29.07.16

УДК 378

**Ismayilova I.A.**, postgraduate, Baku Music Academy (Baku, Azerbaijan), E-mail: [ilahaismayilova1977@mail.ru](mailto:ilahaismayilova1977@mail.ru)

**ROMANCES GARA GARAYEV TO THE WORDS OF A. S. PUSHKIN.** The article discusses national melos, its individual form, dynamic structure, features of the melody of romances. A composer K. Karaev has made a significant contribution to the development of Azerbaijan romances. Relying on tradition national melodies, he created his own individual musical form. The composer offers romances in a lyrical-romantic style, but at the same time the melody has a rich intonation of the national folklore. Romances are distinguished by the beauty and brightness of the melody. Listening to the works of Karaev, there is a profound musical drama romances, their internal development and expression of musical material. The research is dedicated to defining musical, structural and harmonic language of the romances. The studied works of the composer are definite by their structural form of the melodic line. The author discloses some important aspects in the composers creative way and stops at the phenomenon of a melody, connected with national music.

**Key words:** romance, composer, creative way, melodic line, national music, development of genre, lyrical themes, musical image.

**И.А. Исмаилова**, диссертант Бакинской Музыкальной Академии, г. Баку, E-mail: [ilahaismayilova1977@mail.ru](mailto:ilahaismayilova1977@mail.ru)

## РОМАНСЫ КАРА КАРАЕВА НА СЛОВА А.С.ПУШКИНА

В статье рассматривается национальный мелос, индивидуальная форма, динамическая структура, структурные особенности мелодии романсов. Своими сочинениями К. Караев внёс значительный вклад в развитие Азербайджанского романса. Опираясь на традиции национального мелоса, художник создал свою индивидуальную музыкальную форму.

Предлагаемые произведения по стилю лирико-романтические, но, надо отметить, что одновременно мелодия романсов богата интонациями народного фольклора. Оба романса отличаются красотой и яркостью мелодики. При прослушивании сочинений Караева, ощущается глубокая музыкальная драматургия романсов, их внутреннее развитие и выразительность музыкального материала. Исследование посвящено определению музыкального, структурного и гармонического языка романсов. Рассматривая работы композитора, автор статьи определяет структурную форму мелодической линии произведений. В статье раскрываются некоторые важные аспекты в камерно-вокальной творческой деятельности композитора и особенности мелодии, связанные с национальной музыкой.

**Ключевые слова:** романс, композитор, творческий путь, мелодическая линия, национальная музыка, развитие жанра, лирические темы, музыкальный образ.

*«Мелодия – душа композитора».*

*Д. Шостакович*

Азербайджанская музыкальная культура богата именами и событиями. История её многовекового развития охватывает долгую эволюцию жанров и форм в рамках общевосточных музыкальных традиций, а также период стремительного взлёта и постижения всех форм, сложившихся в европейской музыкальной культуре.

Роль музыканта-новатора в развитии национального музыкального искусства принадлежит выдающемуся композитору К. Караеву, имя которого навсегда вошло не только в историю азербайджанской музыки, но и в сокровищницу современной мировой музыкальной культуры.

К. Караев – крупный музыкально-общественный деятель, один из самых ярких представителей композиторской школы Д. Шостаковича, учёный и педагог, воспитавший новое поколение



молодых азербайджанских композиторов. Он внёс значительный вклад в развитие музыкального искусства Азербайджана и всего современного композиторского творчества. Имя композитора стоит в ряду таких художников, как И. Стравинский, Д. Шостакович, С. Прокофьев. Творчество каждого из этих композиторов глубоко индивидуально и исторически значимо. Каждому из них свойствен яркий художественно-образный стиль, особое эстетическое мировосприятие, несмотря на то, что все они представители музыкального искусства XX века.

Опираясь на традиции национального азербайджанского фольклора и опыт западноевропейской музыкальной культуры, Караев создаёт свой новаторский стиль, который был продолжен его учениками-последователями.

Значение его новаторского вклада и сегодня трудно переоценить. Находясь на уровне передовых эстетических позиций своего времени, он одним из первых внёс в азербайджанскую музыку двадцатого столетия принцип художественного интеллектуализма. Его творческие устремления охватили все образно-содержательные сферы музыкального искусства и, соответственно, все компоненты выразительных средств. Обладая большой творческой интуицией, великий художник почувствовал необходимость сближения национальной музыки и явлений современного европейского искусства. Важным фактором в осуществлении этой исторической задачи стало его творческое мировоззрение, впитавшие лучшие традиции народной и современной музыки. Основу взаимодействия этих традиций составляют творческие поиски композитора, в результате которых появляются неповторимые караевские образы. Музыкальный язык его сочинений национально самобытен. В лучших своих произведениях он широко, правдиво отражает различные стороны быта и духовной жизни народа, темы большой идейной значимости.

Яркой чертой творческого облика К. Караева является, прежде всего, способность идейно-эмоционального обобщения в музыке, в которой всегда звучит высокий гражданственный тон, голос художника – борца за счастье и свободу. Произведения композитора всегда современны, нацелены на решение больших социально-этических проблем, волнующих прогрессивное человечество. К каким бы широким проблемам общественного порядка не обращался бы композитор, в центре его внимания всегда человек, борьба за его счастье, душевный мир и его мысли. Гениальный Азербайджанский композитор Ф. Амиров говорил по этому поводу: «Искусство должно радовать людей» [1, с. 78]. Караев был композитором-мыслителем. Его глубоко волновали извечные философские проблемы жизни и смерти, добра и зла. Но, вместе с тем художник глубоко верил в бесконечность высокой человеческой духовности.

Композитор с самого начала ориентировал свои творческие поиски на расширение ладиноинтонационной сферы азербайджанской музыки, на внедрение в нее новых средств, приемов и форм профессионального музыкального искусства. Новаторские искания композитора отмечал Р. Щедрин: «Караев ищет новые, но хорошо знает старые маршруты, увлечен поиском, но не забывает о национальных, о плодотворности преемственности» [2, с. 19]. Основоположник Азербайджанской профессиональной музыки великий Уз. Гаджибеков всегда говорил: «Для того чтобы создать высококачественные музыкальные примеры, надо поближе познакомиться с закономерностями народной музыки» [3, с. 78].

На творчество композитора оказали значительное влияние совершенно разные музыкальные стили: от музыки эпохи барокко – Вивальди, Баха до современной музыки Шёнберга, Прокофьева, Шостаковича. Все эти разные музыкальные направления он соединил воедино с помощью своей удивительно живой, пронизательной творческой мыслью и богатым интеллектом, создав неповторимо индивидуальный караевский стиль.

Мир чувств, образов и настроений в музыке К. Караева очень богат: героика и драматизм, патетика, протест и народно-жанровые страницы, все одинаково подвластны композитору.

К. Караев относится к числу тех больших мастеров, которые избирают в искусстве свой собственный путь, определяющий их композиторское лицо и индивидуальность. Его творческое наследие охватывает в полном смысле все жанры музыкального искусства. Он писал музыку самую разную по стилю – классическую, романтическую, импрессионистическую, додекафонную. Но, караевская мелодия всегда была проникнута интонациями национального музыкального фольклора.

К. Караева всегда интересовали шедевры, как национальной, так и мировой поэзии и литературы, поэтому его обращение к творчеству А.С. Пушкина не случайно. Среди сочинений К. Караева особо выделяются романсы на стихи русского поэта и «На холмах Грузии», которые были созданы композитором к его 150-летию. Данное творческое обращение было довольно смелым шагом, так как оба стихотворения были воплощены в музыке М. Глинкой и С. Даргомыжским.

По своему характеру романс «Я вас любил» отличается сочетанием драматичности и тонкого лиризма. Экспрессивный, романтически-эмоциональный, красочный характер романса тесно связан с принципами и особенностями русской классической музыки. Будучи органично связанным с традициями П. Чайковского, С. Рахманинова камерно-вокальное творчество К. Караева несёт на себе влияние великих художников. Мелос, интересные гармонии, тонкий лиризм, характеристичность образов, умение создавать активный рост драматического напряжения конфликтов и другие качества были творчески восприняты Караевым. Взаимоотношения вышеперечисленных компонентов стиля К. Караева разрешались, как правило, на уровне мелодии. Будучи ярким мелодистом, мелодия одна из важнейших и уникальных категорий музыкального искусства. Великий С.В. Рахманинов писал по этому поводу: «Мелодия – это музыка, это главная основа всей музыки» [4, с. 15]. Поэтому мелодика романса «Я вас любил» необычайно свежа. Мелодия наиболее характеристичное отражение существа стиля К. Караева. Мелодика композитора ярко индивидуальное явление, определяемое сразу же, независимо от жанрово-стилевого контекста. Проникнуть в суть мелодии Караева – значит понять глубинные тайны музыки его романса.

На основе Пушкинских литературных образов художник раскрыл свою самую глубокую идею – идею о необоримой нравственной красоте человека. В сочинении автор предстает и как тонкий лирик, художник-психолог, способный передавать болезненное состояние души и как мастер жанровых зарисовок. Сам эмоциональный строй и стиль романса, особенности построения его мелодии, непринужденной, свободно развивающийся, допускают сравнение со свободной поэтической интонацией и манерой высказывания, присущей поэтическому искусству. Основная идея, драматургическая линия, образ героя в произведении раскрываются на основе активного интонационного развития, проявляемого и в мелодике, и гармонии, иначе говоря, во всём комплексном движении музыкальной формы.

Подытоживая характеристику развития романса «Я вас любил», отметим следующее: глубокие авторские размышления о жизни, то сосредоточенные, то тревожные и взволнованные, составляют суть содержания этого замечательного романса.

В романсе «На холмах Грузии» царит состояние «светлой печали». В отличие от романса «Я вас любил», здесь композитор точно следует структуре стихотворения А.С. Пушкина. Сохранение ритма и интонации пушкинской речи привносит в романс оттенок мелодекламации. Движение мелодии романса соответствует членению поэтических строк. Гармония произведения основное средство выразительности и оказывает обратное воздействие на мелодический стиль, а также форму. В произведении автор опирается на романтический стиль, музыка покоряет, прежде всего, красотой широко распевных мелодий, словно рожденных из самой глубины души поистине прекрасного человека, сочностью, красочностью, наполненная выразительными гармониями. Мелодия и гармония прочно взаимосвязаны целенаправленностью единого интонационного развития, в процессе которого раскрывается неповторимый индивидуальный музыкальный образ. При анализе сочинения обнаруживается многообразные связи с народно-музыкальным словарем. К. Караев сосредоточил своё внимание в направлении углубления национально-своеобразных качеств родной музыкальной лексики. Опираясь на традиции Уз. Гаджибея, Караев сумел накопить весь богатый потенциал народного мелоса. Особого внимания заслуживает гармонический язык романса, соединяющий в себе красочность с психологической обострённостью, объединяющий в себе элементы национальной ладовости. Гармонизуя подлинную народную мелодию средствами классической гармонии, автор учитывает её интонационные свойства и наиболее выразительные обороты стремится особо подчеркнуть гармонией. Непосредственное претворение народно-песенного материала, умелое использование выразительных важностей фортепиано придает народный колорит мелодики



сочинению самобытное звучание и во многом способствовали успеху романа.

В конце отметим еще одно очень важное свойство произведения – художественное достоинство романа заключается в том, что композитор находит чрезвычайно выразительные образно-смысловые музыкальные интонации, прямо вырастающие из реальной жизни. По мнению исследователей Азербайджанской музыки, романс стоит в одном ряду с лучшими шедеврами национальной камерно-вокальной лирики XX века [5].

Подытоживая рассмотрение некоторых черт камерно-вокального творческого пути К. Караева, с большой уверенностью можно сказать, что его музыка неотъемлемая часть нашей сегодняшней действительности. Произведения композитора неотделимы от живой атмосферы современности. Творчество ге-

ниального композитора непосредственно связано с богатыми традициями и накоплениями всей мировой музыки. В лице К. Караева азербайджанская музыка имеет замечательного композитора, плодотворно развивающего исторически укоренившиеся жанры европейской классики и родной музыки. Композитор стал лидером азербайджанской музыки благодаря своему многогранному таланту, совершенному творческому мастерству. Прекрасное искусство композитора получила широкое признание, как в Азербайджане, так и за его пределами. Имя его заслуженно приобрело мировую известность. Произведения К. Караева занимают почётное место в репертуаре концертных программ лучших дирижеров зарубежных стран. Став композитором с мировым именем, он остался азербайджанским выдающимся композитором и открыл своим творчеством новые страницы в музыкальной культуре Азербайджана.

#### Библиографический список

1. Сеидов Т.М. *Азербайджанская фортепианная культура XX века*. Баку, 2006: 100 – 104
2. Абасова Э. *О новаторских принципах Кара Караева*. Баку, 2000: 16 – 18.
3. *Композиторы Азербайджана*. Баку, 1959: 74 – 77
4. Насирова К. *Мелодика Кара Караева*. Баку: Шерг-Герб, 2000: 305 – 309.
5. *Композиторы Азербайджана*. Баку: Ишыг, 1986; Т. 1: 55 – 61.

#### References

1. Seidov T.M. *Azerbajdzhanskaya fortepiannaya kul'tura XX veka*. Baku, 2006: 100 – 104
2. Abasova E. *O novatorskikh principah Kara Karaeva*. Baku, 2000: 16 – 18.
3. *Kompozitory Azerbajdzhana*. Baku, 1959: 74 – 77
4. Nasirova K. *Melodika Kara Karaeva*. Baku: Sherg-Gerb, 2000: 305 – 309.
5. *Kompozitory Azerbajdzhana*. Baku: Ishyg, 1986; T. 1: 55 – 61.

Статья поступила в редакцию 29.07.16

УДК 378.1

**Magin V.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector for Educational Activities, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), Email: va\_magin@mail.ru

**QUALITY OF UNIVERSITY'S ACADEMIC AND EDUCATIONAL PROCESS AS A PREVENTIVE AND COUNTERMEASURE FACTOR AGAINST EXTREMISM AND TERRORISM AMONG YOUTH.** The article discusses positive experience of North-Caucasus Federal University in applying countermeasures and preventive actions against extremism and terrorism among students. The work provides results of pedagogical and sociological research of international relations, ethno-cultural education and religious situation in regions of North-Caucasus Federal District. The paper describes successful implementation of an educational project of "Formation of the Russian Identity and Legal Culture Among Students in a Polyethnic Region", which basic mechanism of implementation is the contents of the educational process with special training courses focused on the formation of knowledge, skills, abilities and willingness to counteract terrorism, religious and political extremism among students. The article gives examples of students' extra-curricular activity organization aimed at development of traditional values of Russian multi-national culture, international and interconfessional friendship, learning the skills of conflict-free communication and opposition to socially dangerous behavior.

**Key words:** academic process, educational process, preventive actions against extremism and terrorism, citizen identity, patriotism.

**В.А. Магин**, д-р пед. наук, проф., проректор по воспитательной работе, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: va\_magin@mail.ru

## КАЧЕСТВО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ И ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ЭКСТРЕМИЗМУ И ТЕРРОРИЗМУ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ

В статье раскрывается положительный опыт работы Северо-Кавказского федерального университета по профилактике и противодействию экстремизму и терроризму в студенческой среде. Приводятся результаты педагогических и социологических исследований межнациональных отношений, этнокультурного образования и религиозной ситуации в регионах Северо-Кавказского федерального округа. Представлен материал, характеризующий успешную реализацию образовательного проекта «Формирование российской идентичности и правовой культуры студенческой молодежи в полиэтническом регионе», основным механизмом реализации которого является наполнение учебного процесса специальными учебными курсами, направленными на формирование знаний, умений, способности и готовности противодействовать терроризму, национальному, религиозному и политическому экстремизму в студенческой среде. В статье приводятся примеры организации внеучебной деятельности студентов, нацеленной на воспитание традиционных для российской многонациональной культуры ценностей, межнациональной и межконфессиональной дружбы, обучению навыкам бесконфликтного общения и противостояния социально опасному поведению.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, воспитательный процесс, профилактика экстремизма и терроризма, гражданская идентичность, патриотизм.

В современной сложной политико-экономической обстановке в мире одной из приоритетных задач образовательно-воспитательного направления деятельности вузов России является целенаправленная профилактика этнического и религиозного

экстремизма, гармонизация межэтнических отношений в молодёжной среде. В связи с этим, формирование общероссийской идентичности, гражданского патриотизма и правовой культуры, установление межкультурного диалога в полиэтническом моло-

дежном социуме, оптимизация межэтнического и межконфессионального общения должны стать аксиомой деятельности вузов, способствующей эффективному противодействию экстремизму и терроризму в вузовском пространстве.

Реализация в вузах Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации предусматривает комплексную системную работу преподавателей, сотрудников, студенческого актива в сфере гармонизации межэтнических отношений и профилактики экстремизма в молодежной среде в рамках учебных курсов, научной деятельности, воспитательных мероприятий на уровнях академических групп, кафедр, направлений подготовки. Причем эта работа основана в первую очередь на связи диалектики этнического и общечеловеческого, которую хорошо описал Н.А. Бердяев: «Национальность есть бытийственная индивидуальность, одна из иерархических ступеней бытия, другая ступень, другой круг, чем индивидуальность человека или индивидуальность человечества, как некоей соборной личности. Установление совершенного братства между людьми не будет исчезновением человеческих индивидуальностей, но будет их полным утверждением. И установление всечеловеческого братства народов будет не исчезновением, а утверждением национальных индивидуальностей» [1, с. 94].

Выстраивание в вузах работы по профилактике и борьбе с экстремизмом в молодежной среде, предупреждению негативных проявлений студенческой активности осуществляется, как правило, на основе мониторинговых исследований состояния межэтнических и конфессиональных отношений.

Так, в конце 2015 года в рамках реализации государственного задания по проекту «Мониторинг межнациональных отношений и религиозной ситуации; анализ проблем этнокультурного и исторического образования; анализ языковой политики в регионах Северо-Кавказского федерального округа» нами проведен опрос обучающихся, их родителей и преподавателей о проблемах этнокультурного образования в Ставропольском крае. В исследовании приняли участие 100 учащихся старших классов школ, 100 студентов высших учебных заведений, 100 родителей и 100 учителей школ и преподавателей вузов (в качестве экспертов). Приведем некоторые результаты исследования.

Абсолютное большинство всех категорий респондентов считают, что в повседневной жизни их должны воспринимать как граждан страны, а не как представителей отдельной национальности, или как жителей определенного региона. Отвечая на вопрос: «Как Вас должны воспринимать окружающие в повседневной жизни, как гражданина России, или как представителя отдельной национальности, или как жителя определенного региона?», 85% респондентов-студентов, 84% респондентов-школьников и 70% респондентов родителей выбрали вариант ответа – «Как гражданина страны». Такая позиция объясняет отсутствие дискриминационного опыта у большинства участников опроса. Отвечая на вопрос: «За последний год приходилось ли Вам испытывать негативное к себе отношение из-за языка, на котором говорите, своей национальности, религии?», 93% респондентов каждой категории выбрали вариант ответа – «Не было никакого негативного отношения». Сталкивались с негативным отношением к себе из-за языка 1% респондентов-школьников и 2% респондентов-студентов; с негативным отношением к себе из-за национальности 5% респондентов-школьников, 3% респондентов-студентов и 6% респондентов-родителей; с негативным отношением к себе из-за религии 1% респондентов-школьников, 2% респондентов-студентов и 1% респондентов-родителей. О толерантных отношениях в образовательной среде свидетельствуют также ответы респондентов на вопрос об отношении к совместному обучению с мигрантами. Отвечая на вопрос: «Давайте представим, что Вы (Ваши дети) учитесь в одной группе с мигрантами. Как Вы относитесь к совместному обучению положительно, отрицательно, нейтрально?», большинство участников опроса (48% респондентов-школьников, 58% респондентов-студентов и 65% респондентов-родителей) выбрали вариант ответа «нейтрально». Положительно к такой ситуации относятся 41% респондентов-школьников, 35% респондентов-студентов и 23% респондентов-родителей; отрицательно – 10% респондентов-школьников, 6% респондентов-студентов и 12% респондентов-родителей.

Следует подчеркнуть, что абсолютное большинство обучающихся и их родителей признают необходимость изучения национальной культуры. Это подтверждается мнением экспертов: 62% экспертов считают, что есть достаточное количество родителей,

заинтересованных в изучении их детьми предметов этнокультурной направленности.

Зная социокультурные и конфликтогенные особенности Северо-Кавказского региона большинство респондентов-экспертов допускают проявление различных форм недовольства общественности по поводу сокращения или отсутствия родных языков и этнокультурного содержания образования в учебных заведениях.

Наиболее вероятными формами проявления такого недовольства, по мнению экспертов, могут быть: «Распространение критических суждений в социальных интернет-сетях» (50% респондентов-экспертов), «Появление критических публикаций в средствах массовой информации» (39%), «Обращения общественных организаций в администрации учебных заведений и управление образования» (35%), «Обращения отдельных граждан в администрации учебных заведений и управление образования» (32%), «Использование данной темы политическими партиями, движениями, лидерами в своих целях (например, на выборах)» (31%). Менее вероятными формами недовольства общественности по поводу сокращения или отсутствия родных языков и этнокультурного содержания образования в учебных заведениях, по результатам опроса экспертов, являются: «Ухудшение межнациональных отношений в регионе» (51%), «Обращения граждан, общественных организаций и иных к депутатам, в представительные и исполнительные органы государственной власти» (46%), «Обращения граждан, общественных организаций и иных в правозащитные организации» (43%), «Предложения, требования изменить региональное законодательство в сфере образования» (40%), «Обращения граждан, общественных организаций и иных в суды» (38%). По мнению относительного большинства экспертов, в регионе не будет таких форм как: «Сходы граждан, пикеты, митинги» (35%), «Предложения, требования изменить федеральное законодательство в сфере образования» (33%). Можно сделать вывод, что отсутствие этнокультурных компонентов в образовании края имеет в себе незначительный конфликтный потенциал.

В целом, оценивая влияние изучения в образовательных учреждениях родных языков и этнокультурного содержания образования на этническое и гражданское самосознание населения края 60% респондентов-экспертов выбрали вариант ответа «Оба вида самосознания развиваются», 24% – «Этническое самосознание усиливается, а гражданское слабеет», 5% – «Гражданское самосознание усиливается, а этническое слабеет», 11% – затруднились определить свою позицию по рассматриваемому вопросу. Такое мнение респондентов-экспертов отражает реальную ситуацию в регионе, содержащую в себе риски гражданской интеграции поликультурного регионального социума.

В конце 2015 года нами были проведены исследования на предмет возникновения возможных сценариев протестных действий на территории Ставропольского края. Анализ данных проведенных социологических исследований, открытых источников, СМИ и мониторинга социальных сетей позволяют говорить о том, что в классическом виде реализации сценариев переворотов, именуемых «цветными революциями» в настоящее время на региональном уровне невозможна. Результаты мониторинга межнациональных и этноконфессиональных отношений в Ставропольском крае дают основания прогнозировать снижение риска крупных открытых столкновений на национальной и религиозной почве.

Уровень террористических угроз в Ставропольском крае в настоящее время определяют как «высокий» всего 10,4 % респондентов социологического исследования, репрезентативного для региона, 35,7% – как «средний», 36,9% – как «низкий», 17,0% участников опроса затруднились с оценкой.

Наличие внешнего конфликта (Украина, Сирия) явилось поводом для снижения остроты имеющихся внутренних проблем на территории Ставропольского края. Анализ рейтинга актуальности социальных проблем свидетельствует о снижении остроты межнациональных и этноконфессиональных проблем в Ставропольском крае. В значительной степени улучшение ситуации в крае обусловлено относительной стабилизацией этнополитических процессов на Северном Кавказе. Однако эти успехи имеют обратимый характер. Сохраняют свое действие неблагоприятные факторы, способные повлиять на межэтнические отношения, в первую очередь это нарастающие социально-экономические проблемы. Жители края связывают тревоги в сфере межнациональных отношений, чаще всего, с ухудшением экономической ситуации.

Несмотря на наличие устойчивой тенденции снижения числа людей, испытывающих неприязнь к представителям других национальностей, данные логичнейшего анализа показывают, что в качестве повода для протестных действий могут оказаться противоправные действия и поступки людей других национальностей.

Ведущую роль катализатора и транслятора протестных настроений, особенно в молодёжной среде, играют виртуальные социальные сети. По данным проведённых исследований, для 74,5% молодежи в возрасте от 16 до 24 лет Интернет является основным источником информации о поведении и деятельности людей других национальностей.

Положительный опыт работы Северо-Кавказского федерального университета (СКФУ) по профилактике и противодействию экстремизму и терроризму в молодёжной среде позволяет говорить об эффективности его деятельности. Так, в университете реализуется образовательный проект «Формирование российской идентичности и правовой культуры студенческой молодежи в полиэтническом регионе». Основным механизмом реализации этого образовательного проекта является разработка и включение в учебный процесс курсов, тематика которых определена в соответствии с одним из приоритетных направлений развития науки, технологий и техники, определенных Президентом Российской Федерации, – «Безопасность и противодействие терроризму».

Для студентов различных направлений подготовки в СКФУ разработано 79 курсов, которые составили основу междисциплинарного образовательного модуля, позволяющего формировать компетенции, обеспечивающие способность молодого человека правильно оценивать ситуацию в мире, в стране, на Кавказе, готовность противостоять проявлениям национального, религиозного и политического экстремизма, различного рода вербовщикам. Основу содержания курсов составляют результаты исследований научных школ и направлений [2; 3; 4]. Безусловно, освоение студентами дисциплин этого модуля влияет и на формирование многих других социально значимых личностных качеств, таких как: культура межнационального и межконфессионального общения, правовая культура, культура социальной ответственности и т. д. Большинство инновационных курсов реализуется в качестве дисциплин по выбору и представлено в вариативной части образовательных программ.

В рамках реализации Комплексного плана мероприятий по профилактике проявлений национального, религиозного и политического экстремизма в образовательной среде разработаны курсы «Основы противодействия терроризму» и «Идеологическое противостояние терроризму». Главной целью данных курсов является формирование в сознании студентов антитеррористической идеологии, обучение их знаниям и навыкам, необходимым для обеспечения личной и общественной безопасности.

Актуальность внедрения в учебный процесс курсов, направленных на профилактику экстремизма, формирование антитеррористической идеологии очевидна. Во-первых, в условиях роста экстремизма и возрастания террористических угроз именно молодежь становится основной «группой риска», следовательно, задача по профилактике экстремистских настроений в молодёжной среде становится чрезвычайно важной. Во-вторых, уровень знаний учащихся по основным проблемам, связанным с феноменами экстремизма и терроризма, явно недостаточен. В-третьих, студенты, как правило, проявляют весьма высокую заинтересованность в изучении проблем и вопросов антитеррористического воспитания, формирования антитеррористической идеологии. Использование в полной мере потенциала дисциплин, разработанных в рамках образовательного проекта «Формирование российской идентичности и правовой культуры студенческой молодежи в полиэтническом регионе» и дисциплин, направленных на формирование знаний, умений, способности и готовности противодействовать терроризму, способствует эффективной реализации комплекса мер по профилактике проявлений национального, религиозного и политического экстремизма в студенческой среде СКФУ.

С целью формирования у студентов основ правовой культуры, приобщения к истории Отечества, культурно-цивилизационным традициям российского государства и воспитания гражданской ответственности и патриотизма, формирования этнокультурных компетенций, изучения истории, культуры и особенностей конфессиональных отношений народов, проживающих на территории Северо-Кавказского федерального округа

19 дисциплин обозначены в числе приоритетных при выборе дисциплин для студентов всех направлений подготовки в университете. Это: «История государственных символов России»; «Северный Кавказ в истории России»; «Этнология Юга России»; «Культура межнационального общения»; «Национальный этикет»; «Основы социокультурной адаптации и интеграции»; «Теория и практика совершенствования межнациональных отношений на Северном Кавказе»; «Геополитические аспекты региональной безопасности»; «Конфликтология»; «Региональные конфликты и проблемы безопасности на Северном Кавказе»; «Региональная безопасность на Северном Кавказе»; «Культура мира в контексте региональной безопасности»; «Правовая культура»; «Государственно-конфессиональные отношения в РФ в контексте национальной безопасности»; «Основы православной культуры»; «Ислам на Кавказе»; «Интеллектуальная история терроризма и безопасности Северного Кавказа»; «Политический экстремизм в современном мире»; «Гражданско-патриотическое воспитание».

Для всех направлений подготовки бакалавриата и специалитета в базовой части или в качестве обязательной дисциплины в вариативной части образовательной программы реализуется дисциплина «Правовая культура».

Для координации работы в части воспитания у студентов традиционных для российской многонациональной культуры ценностей, межнациональной и межконфессиональной дружбы, обучению навыкам бесконфликтного общения и противостояния социально опасному поведению, в том числе вовлечению в экстремистскую деятельность в структуре Управления воспитательной работы университета функционирует Отдел гражданско-правового и патриотического воспитания. В отделе работают 3 центра: Центр межэтнического взаимодействия, Центр патриотического воспитания, Центр правового воспитания.

Достаточно влиятельным органом студенческого самоуправления в вопросах гармонизации межэтнического взаимодействия, формирования общероссийской гражданской идентичности стал Студенческий этнический совет СКФУ. Ныне он объединяет лидеров 27 этнокультурных групп студентов. Члены Этносовета СКФУ представлены в Ставропольском краевом молодёжном совете, являются членами Ставропольской городской молодёжной палаты.

В ноябре каждого календарного года в СКФУ проходит молодёжный фестиваль культур народов Северного Кавказа «Дом дружбы». В нём принимает участие молодежь республик Северного Кавказа. Ключевым событием Фестиваля является межрегиональный форум «Традиционные духовно-нравственные и культурные ценности народов Северного Кавказа как цивилизационная основа для укрепления единства российской гражданской нации». В этом году, в резолюцию Фестиваля было записано: «Этическими ценностями, объединяющими все народы Юга России являются – честь, благородство, доблесть, мужество, смелость, патриотизм, гордость, щедрость, справедливость, милосердие, взаимопомощь, правда, терпимость, интернационализм, уважение к старшим, идеалы семьи и труда, благородное отношение к девушкам и женщинам, здоровый образ жизни. Воспитанный человек руководствуется этими вечными ценностями в своём поведении в быту, во взаимоотношениях с другими людьми вне зависимости от их национальности или вероисповедания» [5].

Университет активно сотрудничает с Комитетом Ставропольского края по делам национальностей и казачества, правоохранительными органами, национально-культурными объединениями, полномочными представителями республик СКФО в Ставропольском крае. Реализуется Соглашение с органами исполнительной власти Ставропольского края о совместных действиях с целью гармонизации межэтнических и этноконфессиональных отношений, формирования российской гражданской идентичности и предупреждения этнического и религиозного экстремизма в молодёжной среде.

Таким образом, научно-образовательная и воспитательная деятельность университета содействует укреплению единства российской нации, формированию общегражданской идентичности студентов, обеспечению динамичного этнокультурного и духовного развития обучающихся, представителей разных народов России, противодействию этнополитическому и религиозно-политическому экстремизму, как значимым факторам национальной безопасности России и дальнейшего устойчивого развития страны.



## Библиографический список

1. Бердяев Н.А. *Судьба России*. Москва, 1990.
2. Иванов В.В., Иванова С.Ю. *Этническая идентичность в культуре современной России*. Ставрополь: СГУ, 2009.
3. Авксентьев В.А., Аксумов Б.В. Россияне: от гражданской к цивилизационной идентичности. *Научная мысль Кавказа*. 2013; 4 (76): 31 – 37.
4. Заковоротная М.В. *Идентичность человека. Социально-философские аспекты*. Диссертация ... доктора философских наук. Ростов-на-Дону, 1999.
5. Магин В.А. Воспитательная работа в Северо-Кавказском федеральном университете. *Тезисы межрегионального форума*, 9-10 декабря. Владикавказ, 2015: 79 – 92.

## References

1. Berdyaev N.A. *Sud'ba Rossii*. Moskva, 1990.
2. Ivanov V.V., Ivanova S.Yu. *'Etnicheskaya identichnost' v kul'ture sovremennoj Rossii*. Stavropol': SGU, 2009.
3. Avksent'ev V.A., Aksymov B.V. Rossiyanе: ot grazhdanskoj k civilizacionnoj identichnosti. *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. 2013; 4 (76): 31 – 37.
4. Zakovorotnaya M.V. *Identichnost' cheloveka. Social'no-filosofskie aspekty*. Dissertaciya ... doktora filosofskih nauk. Rostov-na-Donu, 1999.
5. Magin V.A. Vospitatel'naya rabota v Severo-Kavkazskom federal'nom universitete. *Tezisy mezhhregional'nogo foruma*, 9-10 dekabrya. Vladikavkaz, 2015: 79 – 92.

Статья поступила в редакцию 27.07.16

УДК 378

**Mikhalyova O.V.**, senior teacher, Vladimir State University n. a. A. G. and N. G. Stoletovs (Vladimir, Russia),  
E-mail: mov33@mail.ru

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALIZATIONS TO INTERCULTURAL COMPETENCE.** The article discusses notions of "competence" and "intercultural competence". Modern geo-cultural and geo-economic situation is forced on a person who is able to coexist in the world with representatives of all cultures and nations of the world; this means being able to have an effective and mutually beneficial dialogue with people of other cultures. The author emphasizes that the lack of knowledge of national culture-specific components of the communicants can significantly complicate the process of intercultural communication. Therefore, one of the urgent tasks in education is to nurture the necessary language skills and get acquainted with the existing linguistic norms, as well as training a positive attitude to a foreign language.

**Key words:** competence, compensatory competence, communication culture, linguistic competence, intercultural competence, intercultural communication, professional communication, professional foreign language competence, sociocultural competence, thematic competence, academic competence.

**О.В. Михалева**, ст. преп., ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых»,  
г. Владимир, E-mail: mov33@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматриваются понятия «компетентность», «компетенция», «межкультурная компетенция». Современная геокультурная и геоэкономическая ситуации вынуждают человека уметь сосуществовать в одном общем мире, а это означает быть способным строить эффективный взаимовыгодный диалог с представителями всех культур и наций этого мира. Автор акцентирует внимание на том, что незнание национально-специфических компонентов культур-коммуникантов может существенно затруднить процесс межкультурного общения. Поэтому одной из насущных задач обучения является воспитание необходимых речевых навыков и ознакомление с действующими языковыми нормами, а также воспитание положительного отношения к иностранному языку.

**Ключевые слова:** компетенция, компенсаторная компетенция, культура общения, лингвистическая компетенция, межкультурная компетенция, межкультурное общение, профессиональное общение, профессиональная иноязычная компетенция, социокультурная компетенция, тематическая компетенция, учебная компетенция.

XXI век предъявляет новые требования к качеству подготовки специалиста с высшим образованием, его личностным и профессиональным качествам.

Требования к результатам образования описываются на языке компетенций и компетентностей. Хотя единой трактовки категорий «компетентность», «компетенция» нет, большинство авторов в понятии компетентности выделяют совокупность личностных качеств, выражающих готовность (способность) личности к успешной деятельности с учётом её социальной значимости. Компетенция же задается по отношению к определенному кругу предметов и процессов.

В целом дискуссия об определении и соотношении понятий «компетенция» и «компетентность» в педагогической литературе далеко не завершена, скорее всего, она только находится в стадии начальной разработки. Особое внимание этим категориям уделяется в работах И.Г. Агапова, В.В. Гузеева, А.Н. Дахина, Э.Ф. Зеера, В.Н. Зимина, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Дж. Равена, Г.К. Селевко, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова, Т.И. Шульги и др.

Согласно И.А. Зимней, компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компе-

тентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях.

Понятие «межкультурная компетенция» вошло в отечественную педагогическую и методическую науку в конце 90-х годов как показатель сформированности способности человека успешно участвовать в межкультурной коммуникации и как важный компонент новой образовательной парадигмы.

Современная геокультурная и геоэкономическая ситуации вынуждают человека уметь сосуществовать в одном общем мире, а это означает быть способным строить эффективный взаимовыгодный диалог с представителями всех культур и наций этого мира. Важнейшую роль в этом играет язык, который выступает единственно возможным мостом взаимодействия и взаимопонимания между представителями разных лингво-этносообществ. Однако без сформированного толерантного межкультурного видения мира знание языка практически бесполезно. Отсюда становится необходимым переориентировать методическую, педагогическую и прежде всего лингвистическую науки на проблему межкультурной коммуникации, а точнее, на проблему формирования у учащихся способности эффективно в ней участвовать.

Так как межкультурная компетенция является неотъемлемой частью иноязычной коммуникативной компетенции, раз-



вите одной способствует развитию другой. Межкультурная компетенция – это компетенция особой природы, способность осуществлять посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения. Она не имеет аналогии с коммуникативной компетенцией носителя языка и может быть присуща только медиатору культур – языковой личности, изучающей иностранный язык.

Нередко понятие межкультурной компетенции связывают с таким широкомасштабным процессом, как межкультурная коммуникация, которое авторы рассматривают как «совокупность разнообразных форм отношения и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам».

В настоящее время полноценное общение на иностранном языке, а также достижение успеха в процессе коммуникации являются наиболее важными компонентами профессиональных умений во всех сферах деятельности. Бесспорным является и тот факт, что человек, владеющий своей речью, умеющий точно, ясно выражать свои мысли, способен достичь больших высот в своей профессиональной деятельности [1, с. 16].

В процессе обучения выразительности речи на основе употребления фразеологических единиц преподавателю нужно направить усилия на формирование у студентов неязыковых специальных следующих коммуникативно-речевых навыков и умений:

- умение выстраивать высказывание по предложенному плану с использованием фразеологических единиц;
- умение воспринимать текстовую выразительность;
- умение ориентироваться в ситуации и содержании общения;
- умение полноценно использовать фразеологические единицы иностранного языка в различных ситуациях речевого общения.

Употребление в речи фразеологических единиц создает определенные трудности, т. к. фразеологизмы имеют ряд характерных особенностей, в отличие от лексических единиц. Одной из особенностей устойчивого словосочетания является то, что оно состоит из определенных слов и характеризуется закреплённостью формы и определенного значения. Замена одного из компонентов устойчивого словосочетания невозможна без нарушения смысла высказывания. Работа с фразеологическими единицами открывает огромные возможности для речевого, умственного, эмоционального развития студента неязыковых специальностей. Давая чёткое толкование фразеологических единиц, а затем путём лингвистических или логических рассуждений поясняя его смысл, обращая внимание на его характерные особенности, преподаватель включает студента неязыковых специальностей в активную умственную деятельность, тем самым повышая уровень его мыслительной способности. Для того чтобы речевое общение было успешным, преподавателю необходимо обратить особое внимание на использование коммуникативно-ценного речевого материала. Из множества фразеологизмов нужно выбирать лишь те, усвоение которых необходимо для достижения поставленных целей обучения. При отборе фразеологического материала необходимо соблюдать следующие принципы:

- принцип стилистической неограниченности;
- принцип частотности;
- принцип соответствия установленной тематике.

Введение фразеологических единиц целесообразно осуществлять при помощи ситуаций, в которых показывается буквальное значение фразеологизмов, при помощи толкования, если все слова, определяющие значения, известны, а также при помощи антонимии и синонимии. Иногда можно прибегать к переводу, соотнося иноязычную фразеологическую единицу с соответствующим фразеологизмом на родном языке.

Межкультурная компетенция представляет собой процесс диалога культур, осуществляемый в рамках несовпадающих национальных стереотипов коммуникативного поведения и мышления, влияющий на взаимоотношения и взаимопонимание между общающимися сторонами. Незнание национально-специфических компонентов культур-коммуникантов может существенно затруднить процесс межкультурного общения. Поэтому одной из насущных задач обучения иностранному языку является воспитание у них необходимых речевых навыков и ознакомление студентов неязыковых специальностей с действующими языковыми нормами, а также воспитание положительного отношения к иностранному языку.

Для того чтобы процесс подготовки студентов неязыковых специальностей к межкультурной компетенции был эффективным, необходима четкая организация образовательного процесса, основанная на организационном, мотивационно-целевом и содержательном компонентах, которые способствуют овладению совокупностью знаний и умений межкультурной компетенции [2, с. 19].

Содержательный компонент включает разнообразные межкультурные знания, которые способствуют развитию целостного представления о культуре страны изучаемого языка.

Мотивационно-целевой компонент связан с мотивацией на познание культуры и языка. Он предполагает наличие у студентов ряда целевых установок, а именно: развития интереса к дисциплине, развития и осознания потребностей к приобретению общих и специальных знаний, умений и навыков. Основу организационного компонента составляет деятельность преподавателя, обеспечивающего подготовку студентов неязыковых специальностей к межкультурной коммуникации, направленную на формирование межкультурной компетенции.

Согласно исследованиям Л.П. Павловой, компонентный состав профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста может быть представлен следующим образом:

- лингвистическая компетенция (в том числе социолингвистическая), предполагающая владение языковыми средствами, процессами порождения и распознавания текста;
- тематическая компетенция, предполагающая владение экстралингвистической информацией;
- социокультурная компетенция, основывающаяся на знании социокультурного контекста;
- компенсаторная компетенция как умение добиваться взаимопонимания, выходить из затруднительного положения;
- учебная компетенция как умение учиться.

По мнению Н.Д. Гальсковой, структура межкультурной компетенции содержит в себе: аффективный компонент, когнитивный компонент, стратегический компонент [3].

Понятие межкультурной компетенции, его структура и способы оценки активно разрабатываются также Майклом Бираном, профессором Университета Дюрама, Англия. Данная модель является базовой для достаточно многочисленных в западной научной литературе исследований способов формирования межкультурной компетенции. Согласно этой модели межкультурная компетенция состоит из следующих пяти элементов [4, с. 187]:

- отношения;
- знания;
- умения интерпретации и соотнесения;
- умения открытия и взаимодействия;
- критическое осознание культуры или политическое образование.

Отношения между представителями различных культур с высоким уровнем межкультурной компетенции должны строиться на основе открытости и любопытства, готовности отказаться от предубеждений относительно чужой и родной культуры.

#### Библиографический список

1. Чернышов С.В. *Методика обучения студентов старших курсов языковых вузов выразительности речи на основе фразеологии (английский язык)*. Available at: <http://nauka-pedagogika.com>
2. Чекун О.А. *Педагогические условия подготовки студентов к межкультурной коммуникации (на примере неязыковых факультетов вуза)*. Available at: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskie-usloviyapodgotovki>
3. Гальскова Н.Д., Гез Н. И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва: Академия, 2007.
4. Byram M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. M. Byram. *Sprogforum*. 2009; Vol. 6; № 18: 8 – 13.

#### References

1. Chernyshov S.V. *Metodika obucheniya studentov starshih kursov yazykovykh vuzov vyrazitel'nosti rechi na osnove frazeologii (anglijskij yazyk)*. Available at: <http://nauka-pedagogika.com>

2. Chekun O.A. *Pedagogicheskie usloviya podgotovki studentov k mezhhkul'turnoj kommunikacii (na primere neyazykovyh fakul'tetov vuza)*. Available at: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskie-usloviyapodgotovki>
3. Gal'skova N.D., Gez N. I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*. Moskva: Akademiya, 2007.
4. Byram M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. M. Byram. *Sprogforum*. 2009; Vol. 6; № 18: 8 – 13.

Статья поступила в редакцию 28.07.16

УДК 378

**Sattarova L.S.**, teaching assistant, Department of Theory and Methods of Primary Education, Sterlitamak branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: [Lianka\\_com@mail.ru](mailto:Lianka_com@mail.ru)

**ABOUT IMPLEMENTATION OF INDIVIDUALIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.** The article deals with a model of individualization of students' independent work, including objectives, conditions, tools, components, criteria, performance levels on the basis of the analysis of published psycho-pedagogical and methodological literature. The author presents the main characteristics of independent work of students. Education at a university is focused on development of skills and abilities necessary for self-development, which leads to an increase in the share and role of independent work of students, as well as the modalities to achieve this result. The current trend in the organization of this type of work is individualization. The individualization of independent work effectively forms meaningful values in acquiring knowledge in students.

**Key words:** professional competence, psychological condition of successful independent work of students, professional orientation of subjects, limited budget of time, individualization of independent work.

**Л.С. Саттарова**, ассистент каф. теории и методики начального образования, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: [Lianka\\_com@mail.ru](mailto:Lianka_com@mail.ru)

## К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье раскрыта модель индивидуализации самостоятельной работы студентов, включающая цели, условия, средства, компоненты, критерии, уровни результативности на основании анализа имеющейся психолого-педагогической и методической литературы. Также представлены основные характеристики самостоятельной работы. Обучение в вузе ориентировано на развитие качеств и способностей, необходимых для саморазвития, что ведет к увеличению доли и роли самостоятельной работы студентов, а также форм деятельности, направленных на достижение этого результата. Современной тенденцией в организации данного вида работы является индивидуализация. Благодаря реализации индивидуализации самостоятельной работы эффективно формируются установки на организацию осмысленного учения, меняются в позитивную сторону установки на знание как на ценность.

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, психолого-педагогические условия успешности самостоятельной работы студентов, профессиональная ориентированность дисциплин, ограниченный бюджет времени, индивидуализация самостоятельной работы.

Современный уровень развития педагогического образования характеризуется возрастающими требованиями к педагогам в связи с изменением подхода к обучению, к организации образовательно-воспитательного процесса. От человека требуется наличие ряда компетенций для решения профессиональных задач, способность адаптироваться к изменяющимся требованиям технического прогресса, готовность к самообразованию, самосовершенствованию, самоконтролю, деятельности, позволяющей реализовать свои потенциальные возможности, способность быстро принимать решения, вносить изменения в содержание и стиль своей профессиональной деятельности. Данные требования актуализированы рядом обстоятельств: высокими темпами развития теории и практики, появлением новых информационных и коммуникационных технологий, внедрением Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Одной из главных составляющих которого является технология формирования соответствующих «ключевых компетенций» в образовании, что, безусловно, будет стимулировать профессиональную деятельность педагогов.

Особенно актуальна, в этой связи, проблема формирования самостоятельности у студентов педагогического вуза, являющаяся первой ступенью к успешному овладению профессиональной деятельностью и получению основ для дальнейшего саморазвития. Принятый Федеральный Закон об образовании отражает в себе данный аспект и предполагает изменение подхода к организации процесса обучения путем увеличения доли самостоятельной работы и индивидуализации образовательного процесса.

Вопрос организации самостоятельной работы студентов (далее – СРС) рассмотрен в многочисленных исследованиях последних лет, что является ответом на запрос практики профессионального использования специалистов. Особенности самостоятельной работы в подготовке педагогов рассматривают П.И. Пидкасистый, И.Е. Лернер, Б.П. Есипов и др., сущность процесса индивидуализации раскрывается в исследованиях Д.С. Лихачева, А.Н. Джуринского, Б.М. Бим-Бад, Г.Е. Жураков-

ского, З.И. Равкина и др. Зависимость развития творческих возможностей личности от способа организации педагогического процесса, роль развивающего характера образования раскрыты Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериним, В.В. Давыдовым, Л.В. Занковым, И.Я. Лернером, Д.Б. Элькониним.

В современной теории и практике рассмотрены вопросы о сущности индивидуализации самостоятельной работы студентов в процессе изучения педагогических дисциплин и разработках педагогических условий и средств организации работы, учета специфики изучаемой дисциплины при организации самостоятельной работы, вопрос теоретических и методических основ индивидуализации самостоятельной работы студентов, критерии оценки эффективности реализации данного принципа.

В методической литературе приведено множество определений понятия «самостоятельная работа студентов». Традиционно, СРС – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Однако процессы модернизации образования способствовали пересмотру самой сути данного понятия и отношения к ней. Так СРС зачастую определяют как планирование, познавательную самостоятельность, выходящую форму учебной деятельности, дисциплинированность, систематический контроль, индивидуальную траекторию деятельности студентов.

Самостоятельная работа студентов в трудах И.А. Зимней звучит как высшая форма учебной деятельности, обусловленная саморегуляцией и целеполаганием субъекта учения [1]. Как и любая деятельность, самостоятельная работа должна иметь мотив, контроль и рефлексию, что и отражается в определении И.А. Зимней.

В качестве функций, которые призвана выполнять самостоятельная работа, выделяют следующие: соответствие усвоения материала в конкретной ситуации определенной дидактической цели; способность формирования у студента на каждом этапе объема и уровня знаний, умений и навыков, необходимых для решений определенного класса познавательных задач. Направ-

ленность на выработку у студентов установки на постоянное непрерывное пополнение своих знаний и умений, умения ориентироваться в научной и учебной информации при решении познавательных задач; анализа ситуации, выработки правильного решения, применения умений на практике в своей профессиональной деятельности, выполнения научно-исследовательской работы, написание выпускной квалификационной (дипломной) работы. СРС выступает в качестве основного условия самодисциплины и самоорганизации студентов в овладении будущей профессией, познания и поведения.

Для процесса успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходимы комплексный подход к организации работы, включение всех форм аудиторной и внеаудиторной работы, контроль над качеством выполнения СРС, применение различных форм контроля.

Исследователи Российского научно-исследовательского института высшего образования (НИИВО) выделяют следующие основные характеристики данного вида работы. Во-первых, психологические условия успешности. Прежде всего – это формирование устойчивого интереса к избранной профессии и методам овладения её особенностями, зависимость которой вызвана от следующих параметров: взаимодействия между преподавателями и студентами в образовательном процессе; уровень сложности заданий для самостоятельной работы; включенность студентов в формируемую деятельность будущей профессии.

Во-вторых, профессиональная ориентированность дисциплин. Бесспорность этого учебно-содержательного тезиса с точки зрения знаний, приобщения к творческой профессиональной деятельности, личностного взаимодействия в учебном процессе не должна снижать значения общих знаний соответствующих блоков дисциплин учебного плана.

В-третьих, ограниченный бюджет времени. При распределении объема времени своей дисциплины преподавателю следует учитывать общую нагрузку студентов вне зачетную весьма субъективного мнения важности именно данного учебного предмета.

Изучение педагогических дисциплин влияет на становление студента педагогического вуза, но оно зачастую носит репродуктивный характер, что не обеспечивает необходимой степени активности и мобильности современного педагога. Условием, способствующим решению поставленной задачи, является усиление роли специально организованной СРС на основе учета индивидуальных особенностей. Данная направленность на конкретную личность выражена в принципе индивидуализации, являющейся современной тенденцией в организации самостоятельной работы. Это также одна из характеристик СРС. В педагогике под индивидуализацией обучения понимают:

а) организацию учебного процесса, где выбор способов, приемов, темпа обучения подбирается в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся;

б) различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход к студентам.

Индивидуализация СРС включает: увеличение объема активной работы преподавателя с более подготовленными студентами; деление занятия на обязательную и творческую части; определения сроков выполнения; потребности во вспомогательных средствах, формах, способах контроля и оценке итоговых результатов; информирование о тематическом содержании самостоятельной работы, регулярные консультации со студентами.

Основаниями индивидуализации СРС являются наличие опыта работы по направлению подготовки, степень субъектности, потребность в применении полученных знаний и умений на практике, способность выполнять функции, делегированные преподавателем.

Реализация процесса индивидуализации самостоятельной работы осуществляется с помощью таких средств, как график выполнения внеаудиторной самостоятельной работы; задания для самостоятельного выполнения разного уровня сложности, формы выполнения, степени самостоятельности студента; диагностическая карта студента, необходимая для организации учебного процесса на основе учета индивидуальных особенностей на любом этапе обучения;

Умения, формируемые у студентов в ходе выполнения самостоятельной работы можно разделить на несколько групп (по Б.У. Родионову):

1. Учебно-организационные: организация учебного места, выполнение правил гигиены учебного труда, принятие итоговой

цели, выбор способов деятельности, планирование организации и контроля труда.

2. Учебно-интеллектуальные умения: сравнение, анализ, систематизация, обобщение, абстрагирование, моделирование, мысленный эксперимент.

3. Учебно-коммуникативные умения: устная речь, письмо, письменная речь (оформление результатов), учебное слушание (выделение главного и т. д.).

4. Учебно-информационные умения: способы получения знаний – работа с литературой, экспериментально-практическая работа, работа с различными источниками знаний [2].

Исследователями сконструирована модель индивидуализации самостоятельной работы студентов. Модель состоит из следующих взаимосвязанных блоков:

1) цели: повышение результативности самостоятельной работы на основе принципа индивидуализации учебного процесса; результативность которой предполагает: высокую внутреннюю мотивацию, умение самостоятельно выполнять различные типы упражнений и коммуникативно-познавательных задач, регуляцию познавательной деятельности, умение осуществлять самоконтроль и самооценку;

2) условий функционирования: педагогическая диагностика; личностно ориентированное обучение; преемственность; междисциплинарная интеграция; система управления процессом индивидуализации самостоятельной работы студентов; координация аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы; актуализация индивидуального опыта студента; возможность выбора индивидуального маршрута выполнения самостоятельной работы по освоению дисциплины, учитывающий объем знаний по предмету; учет профиля подготовки; учет ограниченного бюджета времени студента; обеспечение информационно-методического оснащения самостоятельной работы студентов; создание ситуаций, стимулирующих рефлексию через самоанализ, самооценку, взаимооценку;

3) компонентов:

– мотивационный компонент включает в себя потребность в самообразовании; рефлексивное отношение студента к учебной деятельности; мотивация к самостоятельной работе, познавательный и профессиональный интерес к изучению определенной дисциплины, которые стимулируют на систематическое самостоятельное пополнение умений и навыков, а также умения самомотивирования своей деятельности. Анализ последней показывает, что существует внешняя мотивация (широкая социальная мотивация) и несколько разновидностей внутренней (мотивация, связанная с перспективным развитием личности, коммуникативная и организационно-планирующая мотивация). Изучение этого аспекта позволяет строить обучение, исходя из потребностей, интересов обучаемых и осуществлять развитие внутренней мотивации.

– организационно-планирующий компонент предполагает сформированность умений, связанных с организацией и планированием самостоятельной работы, повышающие продуктивность, активизирующие познавательные процессы и способствующие выработке индивидуального стиля деятельности;

– содержательно-деятельностный компонент обеспечивает осознание целей обучения определенному предмету и значимости приобретаемых умений и навыков, а также овладение способами и приемами самостоятельной деятельности, умения ориентироваться в этой деятельности, знание особенностей её организации;

– творческий компонент характеризуется способностью к выполнению продуктивных, инновационных заданий, применению умений и навыков в самостоятельной деятельности, а также готовностью к их переносу на изучение других дисциплин;

– рефлексивно-оценочный компонент предполагает развитие внешней и внутренней форм самоконтроля и самооценки как результатов самостоятельной деятельности и при необходимости их дальнейшую коррекцию.

3) критериев: сформированность умений самостоятельной работы, развитие внутренней мотивации к изучению педагогических дисциплин, компонентов индивидуализации самостоятельной работы студентов;

4) уровней результативности индивидуализированной самостоятельной работы студентов: адаптивного, репродуктивного, продуктивного, творческого [3].

Перечисленные блоки находятся в постоянном движении и взаимодействии друг с другом. В результате такого взаимодей-



ствия формируются интегрированные знания, умения и навыки, обеспечивающие в итоге эффективность СРС.

При изучении психолого-педагогических источников по проблеме самостоятельной работы установлено, что существует несколько точек зрения на сущность этого понятия: оно определяется как метод обучения, как приём обучения и как форма организации деятельности, обеспечивающая управление учебным процессом. Вышеизложенное подводит к выводу

о единстве самостоятельной работы обучаемых и индивидуализации в руководстве ею, являющиеся главным резервом повышения эффективности подготовки современных педагогов в вузе. Что позволит стать основой дальнейшего самосовершенствования и после получения образования, требующего от педагога знания путей обновления его содержания, поиска эффективных средств, приемов, методов воспитания, обучения и развития.

#### Библиографический список

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003; 5.
2. Царькова К.М. *Индивидуализация самостоятельной работы студентов-заочников в процессе изучения педагогических дисциплин*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ярославль, 2013.
3. Королькова Е.В. *Педагогические условия индивидуализации самостоятельной работы студентов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2004.

#### References

1. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; 5.
2. Car'kova K.M. *Individualizaciya samostoyatel'noj raboty studentov-zaochnikov v processe izucheniya pedagogicheskikh disciplin*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yaroslavl', 2013.
3. Korol'kova E.V. *Pedagogicheskie usloviya individualizacii samostoyatel'noj raboty studentov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2004.

Статья поступила в редакцию 29.07.16

УДК 025.7 / 9: 342.951 (045)

**Sukhanova E.V.**, postgraduate, Kazan State Institute of Culture, senior teacher, Udmurt State University (Izhevsk, Russia),  
E-mail: [evs0801@mail.ru](mailto:evs0801@mail.ru)

**LEGAL SUPPORT OF PRESERVATION OF A LIBRARY FUND.** The article deals with a problem of legal support of one of the main technological library processes – preservation of its fund. The paper develops and presents graphic model of legal support, comprising four basic levels: international, federal, regional and local (local). Each level has a clarifying sublevels, allowing to outline the legal boundaries of the entire process to ensure safety. The article briefly describes each of the levels, determined by its importance in the overall process. The material allows to conclude that there is a disproportion between the legal support for securing funds from the position of library legislation and the need to preserve a vast array of data that cannot be accounting units as a storage library fund. It is wrong to examine the regulatory framework to ensure the safety of funds only under the library legislation, the library needs to use legal support of the blade regulatory, organizational and administrative acts. Complete and adapt the regulatory framework will allow freely developing of this sphere of the library.

**Key words:** conservation, preservation software, library stock, legal and regulatory framework.

**Е.В. Суханова**, ст. преподаватель Удмуртского государственного университета, аспирантка Казанского государственного института культуры, г. Ижевск, E-mail: [evs0801@mail.ru](mailto:evs0801@mail.ru)

## ПРАВОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОХРАННОСТИ БИБЛИОТЕЧНОГО ФОНДА

В статье раскрывается проблема правового сопровождения одного из основных технологических библиотечных процессов – обеспечения сохранности библиотечного фонда. Разработана и представлена графическая модель правового сопровождения, включающая четыре основных уровня: международный, федеральный, региональный и местный (локальный). Каждый уровень имеет уточняющие подуровни, позволяющие очертить правовые границы всего процесса обеспечения сохранности. В статье кратко характеризуется каждый из уровней, определяется его значимость в общем процессе. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что наблюдается диспропорция между правовым сопровождением обеспечения сохранности фондов с позиции библиотечного законодательства и необходимостью сохранения огромного массива данных, не поддающихся учёту как единиц хранения библиотечного фонда. Рассматривать нормативно-правовую базу обеспечения сохранности фондов в рамках только библиотечного законодательства невозможно, необходимо правовое сопровождение межпрофильными нормативно-правовыми и организационно-распорядительными актами. Полная и адаптированная нормативно-правовая база позволит беспрепятственно развивать данное направление деятельности библиотеки.

**Ключевые слова:** сохранение, обеспечение сохранности, библиотечный фонд, нормативно-правовая база.

Современная библиотека вовлечена во всесторонние взаимоотношения с государством, региональной и муниципальной властью, корпоративными партнёрами. Правовая обоснованность управленческих решений информационно-библиотечной сферы вызывает повышенный профессиональный интерес, обусловленный неспособностью исключительно библиотечного законодательства обеспечить организационно-правовое сопровождение как традиционных, так и инновационных направлений деятельности библиотеки. Компетентное и своевременное применение межпрофильных законодательных рычагов позволит современной библиотеке стать полноправным участником общественно-экономических отношений различных уровней. Е.Н. Гусева [1], обобщая проблемы российской информационно-библиотечной сферы, отмечает несоответствие законодательства задачам развития библиотечной отрасли и выявляет противоречие между

границами правового поля и осуществлением библиотекой своих функций. Действительно, постоянно возникающие законодательные коллизии, ограничивающие информационный потенциал библиотек, замедляют их вхождение в мировое информационное сообщество. Это, в свою очередь, сдерживает возможности координации и кооперирования членов библиотечного и других сообществ по важнейшим вопросам, в том числе, по вопросам обеспечения сохранности библиотечных фондов.

Проблемы правового обеспечения сохранности библиотечного фонда, как сквозного библиотечного процесса, достаточно редко находят отражение в профессиональной печати. Раскрывая различные библиотечно-информационные правоотношения, О.Ф. Бойкова и В.К. Ключев [2, с. 35] выделяют отношения, регулирующие вопросы обеспечения сохранности фондов библиотек: режима и условий хранения; консервации документов; обеспече-



ния их безопасности и т. д. Однако авторы не ставят перед собой задачу раскрыть подробности этих правоотношений, акцентируя внимание лишь на отдельных его аспектах: правовой защите библиотечно-информационных продуктов, как объектов интеллектуальной собственности и на последствиях инициативной деятельности библиотек [2]. В остальном, можно встретить лишь немногочисленные публикации, освещающие отдельные аспекты данной проблемы: правовое сопровождение консервации документов (С.А. Добрусина, Е.Г. Путилова); нормативно-правовое регулирование комплектования и учёта библиотечного фонда (Н.И. Хахалева, И.В. Эйдемиллер, С.В. Митрофанова); правовые проблемы сохранения электронных документов (М.В. Ларин, В.И. Тихонов, Ю.А. Левадная, Н.А. Храмцовская).

В правовой сфере нормативно-правовые акты, в зависимости от их юридической силы, принято разделять на две большие группы: законы (федеральные конституционные; федеральные; законы субъектов Российской Федерации) и подзаконные акты (указы и распоряжения Президента; постановления и распоряжения Правительства; акты отдельных ведомств, министерств, комитетов; акты местных органов власти и управления; локальные нормативные акты). Основываясь на общепринятом делении, возникают сложности при раскрытии правовой базы, обеспечивающей сохранение библиотечного фонда. Так, например, данная структура не позволяет включить в общую правовую базу документы международного уровня, что существенно искажает правовую картину. Кроме того, различные методические рекомендации, разработанные профильными международными, федеральными и региональными центрами по сохранению документов, по сути, не являются нормативными документами, но регламентируют проведение многих сохраненных мероприятий, тем самым приобретая немаловажное значение. Учитывая эти обстоятельства и стремясь соблюсти правовую корректность, мы разработали графическую схему нормативно-правового и методического обеспечения сохранности библиотечного фонда, представленную на рисунке. Выделенные уровни (международный, федеральный, региональный, местный) очерчивают зону правовой ответственности. В рамках представленной статьи рассмотрим особенности международного и федерального уровней.

Документы *международного уровня* являются инструментом правовой поддержки сохранения библиотечных фондов с акцентом на общемировые тенденции в данной сфере. Подобного рода документы становятся платформой для совместных проектов, обеспечивая консолидацию усилий по данному направлению. *Конвенция* – международный договор по специальному вопросу, обязательный для исполнения на территории России при

условии его ратификации. Конвенции регламентируют общие вопросы охраны, защиты и перемещения памятников культурного наследия, в том числе редких и ценных документов, входящих в состав фондов библиотек. Необходимо отметить следующие: «Гаагская Конвенция о защите культурных ценностей в случае Вооруженного Конфликта» (1954 г.); «Конвенция об охране всемирного культурного и природного наследия» (1972 г.); «Конвенция о мерах, направленных на запрещение и предупреждение незаконного ввоза, вывоза и передачи права собственности на культурные ценности» (1972 г.); «Бернская конвенция по охране литературных и художественных произведений» (1886 г.). Данные Конвенции ратифицированы Россией еще во второй половине XX века.

*Хартии, декларации, манифесты, резолюции, меморандумы, заявления, позиции и инициативы* не имеют силы обязательного юридического влияния. Но эти документы конкретизируют позицию общественности по определённому вопросу; определяют соглашения сторон; демонстрируют свободу от юридических обязательств; способствуют координации и кооперированию деятельности библиотек по отдельным направлениям, в том числе, по вопросам обеспечения сохранности библиотечных фондов. Наиболее значимы из них: Декларация принципов международного культурного сотрудничества (1966 г.); Меморандум об объёмах авторского права (1990 г.); Манифест ИФЛА об Интернет (2002 г.); Хартия ЮНЕСКО о сохранении цифрового наследия (2003 г.); Манифест ИФЛА о цифровых библиотеках (2011 г.).

Блок документов практической (методической) направленности включает *правила и рекомендации международных организаций*, таких как: Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры (UNESCO); Международная федерация библиотечных ассоциаций и учреждений (IFLA); Ассоциация по библиотечному обслуживанию молодежи (YALSA); Американская библиотечная ассоциация (ALA); Библиотечная Ассамблея Евразии (BAE); Фонд по поддержке культуры, науки и образования («SECCO Pontanova», г. Берлин); Совет по библиотечным и информационным ресурсам (CLIR); Академии консервации (PAL, г. Лейпциг). Под эгидой этих организаций действуют международные профильные советы, комитеты и центры, такие как: Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех»; Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества (МЦБС, с 2007 г. рабочий орган Российского комитета); Региональный центр IFLA по сохранности и консервации для стран Восточной Европы и СНГ. Под их руководством осуществляются многие программные мероприятия по обеспечению сохранности библиотечных фондов.



Рис. Схема нормативно-правового и методического обеспечения сохранности библиотечного фонда

Международные документы *программного характера* являлись стратегиями развития сохранения документов на определённый период. Здесь необходимо отметить наиболее значимые: Стратегическую программу ИФЛА по сохранности и консервации (Strategic Programme on Preservation and Conservation (PAC)) (1984 г.), объединившую целую сеть библиотек с целью сохранения библиотечных документов на любых носителях и содействию разработке национальных и международных стандартов; Программу ЮНЕСКО «Информация для всех» (2001 г.); проект «Европейский регистр страховых микроформ» (European Register of Microform Masters (EROMM)) (2006 г.), представленный в форме международной базы данных для облегчения процесса переформатирования печатной информации с целью её сохранения; Реестр риска IFLA для документального наследия (Risk Register for Documentary Heritage) (2015 г.), созданный с целью сбора данных о фондах документального наследия для принятия адекватных мер в случае возникновения природных или антропогенных катастроф. В рамках работы над данными программами происходит сотрудничество российских и зарубежных библиотек, в том числе, по вопросам обеспечения сохранности фондов.

*Международные стандарты* (ISO) призваны унифицировать различные технологические операции библиотечно-информационной сферы. Среди стандартов необходимо отметить: ISO/IEC 2382-14:1997 «Надёжность, восстановимость и доступность»; ISO/IEC 2382-8:1998 «Защита данных»; SO 11798:1999. «Информация и документация. Долговечность и стойкость записи, печати и копирования на бумаге. Требования и методы испытаний»; ISO 11799:2003 ТК 46 «Информация и документация. Требования к хранению архивных и библиотечных материалов»; ISO 14416:2003 ТК 46 «Информация и документация. Требования к переплету книг, периодических и сериальных изданий и других бумажных документов для использования в архивах и библиотеках. Методы и материалы». Международные стандарты не являются обязательными для исполнения в других странах, кроме стран-разработчиков. Россия является активным членом ISO и старается гармонизировать отечественные нормативные документы в соответствии с международными.

Блок правовых документов *федерального уровня* включает в себя федеральные законы и подзаконные акты. Федеральный законодательный уровень – это основополагающая нормативная платформа, на которую опираются и которой руководствуются все учреждения и организации, задействованные в сфере сохранения объектов культуры, в том числе и библиотечных фондов. От качества и «прозрачности» нормативных документов этого уровня зависит эффективность данного направления. Здесь необходимо отметить базовые профильные и межпрофильные федеральные законы и законы РФ:

- профильные: ФЗ «О библиотечном деле» от 29.12.94 г. № 78-ФЗ (с изменениями от 03.07.16 г.); ФЗ «Об обязательном экземпляре документов» от 29.12.94 г. № 77-ФЗ (с изменениями от 05.04.16 г.); Закон РФ «Основы законодательства РФ о культуре» от 09.10.92 г. № 3612-1 (с изменениями от 28.11.15);

- межпрофильные: ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» от 27.07.06 г. № 149-ФЗ (с изменениями от 06.07.16 г.); ФЗ «Об архивном деле в Российской Федерации» от 22.10.04 г. № 125-ФЗ (с изменениями от 02.03.16 г.); ФЗ «О некоммерческих организациях» от 12.01.96 г. № 7-ФЗ (с изменениями от 03.07.16 г.); ФЗ «Об автономных учреждениях» от 03.11.06 г. № 174-ФЗ (с изменениями от 23.05.16 г.); ФЗ «О безопасности» от 28.12.10 г. № 390-ФЗ (с изменениями от 05.10.15 г.); ФЗ «Об электронной подписи» от 06.04.11 г. № 63-ФЗ (с изменениями от 30.12.15 г.).

Особую значимость приобретают подзаконные акты, в первую очередь, это *национальные Доктрины, Стратегии, целевые Программы и Проекты федеральной значимости, Дорожные карты и Концепции*, регулирующие общие вопросы сохранения культурного наследия, в том числе, сохранение библиотечных фондов:

- Указом Президента РФ от 24.12.14 г. № 808 утверждены «*Основы государственной культурной политики*», определяющие понятие «сохранение культурного наследия», являющееся «отправным» для всего комплекса видов деятельности по обеспечению сохранности библиотечных фондов;

- Приказом Президента РФ от 09.09.00 г. № Пр-1895 принята «*Доктрина информационной безопасности РФ*». Необходимость сохранять электронные документы, не имеющие материальной основы, расширяет границы процесса обеспечения их сохранности до защиты информационных ресурсов от несанкционированного доступа. Доктрина фокусирует внимание именно на этом аспекте;

онированного доступа. Доктрина фокусирует внимание именно на этом аспекте;

- Распоряжением Президента РФ от 07.02.08 г. № Пр-212 утверждена «*Стратегия развития информационного общества в РФ*». Она частично повторяет постулаты Доктрины, акцентируя внимание на сохранении культуры многонационального народа РФ, а также развитии технологий, подготовке квалифицированных кадров в сфере информационных, в том числе и сохраненных технологий;

- Постановлением Правительства РФ от 03.03.12 г. № 186 принята *Федеральная целевая программа «Культура России» (2012 – 2018 гг.)*, одной из основных задач которой является выявление, охрана и популяризация культурного наследия народов РФ. Под эгидой данной Программы в период 2001 – 2010 гг. реализована «*Национальная программа сохранения библиотечных фондов*», а с 2011 г. её второй этап – «*Общероссийская программа сохранения библиотечных фондов (2011 – 2020 гг.)*». Данная программа конкретизирует решение проблем сохранения фондов библиотек посредством пяти направлений: консервация документов; создание Российского страхового фонда; сохранение библиотечных фондов в процессе использования; подготовка кадров; работа с книжными памятниками. За весь период было создано более 30-ти региональных центров и подразделений консервации библиотечных фондов, которые координируют сохранение мероприятий непосредственно в регионах и осуществляют взаимодействие с федеральными профильными центрами;

- Постановлением Правительства РФ от 15.04.14 г. № 313 утверждена государственная программа РФ «*Информационное общество (2011 – 2020 гг.)*». Подпрограмма 2 «Информационная среда» одной из своих задач ставит создание и обеспечение сохранности созданных информационных фондов и фондовых материалов;

- Распоряжением Правительства РФ от 17.11.08 г. № 1662-р. Утверждена «*Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года*». Раздел 5 данной Концепции «Развитие культуры и средств массовой информации» одной из своих задач ставит «сохранение и пополнение библиотечного, музейного, архивного, кино-, фото-, видео- и аудиофондов».

В целом, программный метод финансирования, на который сегодня ориентирована сфера культуры, в том числе и библиотечно-информационная, позволяет хоть и точно, но решать существенный комплекс проблем с учётом рационального использования ресурсного потенциала (бюджетных и внебюджетных средств), выделяемых на развитие первоочередных направлений деятельности. Переход на целевые программно-проектные взаимоотношения оправдывает качественные изменения, произошедшие за последние годы в области обеспечения сохранности библиотечных фондов.

Среди других подзаконных актов, регулирующих сферу сохранения библиотечных фондов, необходимо отметить: Постановление Правительства РФ «Об общероссийском мониторинге состояния и использования памятников истории и культуры, предметов Музейного фонда РФ, документов библиотечных фондов, Архивного фонда РФ, а также кинофонда» от 05.07.01 г. № 504; Постановление Правительства РФ «Об утверждении положения о проведении экспертизы и контроля за вывозом культурных ценностей» от 27.04.01 г. №322; Постановление Правительства РФ «О мерах по реализации ФЗ «О культурных ценностях, перемещённых в Союз ССР в результате Второй мировой войны и находящихся на территории РФ»» от 11.03.01 г. № 174; Постановление Правительства РФ «О порядке отнесения имущества автономного или бюджетного учреждения к категории особо ценного движимого имущества» от 26.07.10 г. № 538; Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности сферы культуры» от 28.12.12 г. № 2606-р. Перечисленные постановления и распоряжения закрепляют принятие решений и реализацию практических мер, обеспечивающих сохранение культурного наследия, в том числе и фондов библиотек.

Локализация решения особо значимых вопросов сохранения библиотечных фондов через *нормативные акты Министерства культуры РФ* позволяет добиться обозримых и контролируемых результатов. Среди актов Министерства культуры РФ следует выделить:

- Приказ от 08.10.12 г. «Порядок учёта документов, входящих в состав библиотечного фонда», впервые прописывающий

категории электронных документов, являющихся единицами учёта библиотечного фонда, что облегчает задачу их учёта и сохранения;

- Решением коллегии Министерства культуры РФ от 29.11.11 г. № 16 одобрены «Основные направления развития деятельности по сохранению библиотечных фондов в РФ на 2011-2020 гг.», созданные на основе «Общероссийской программы сохранения библиотечных фондов» (2011 – 2020 гг.). Данные Основы подводят итоги первого этапа реализации «Национальной программы сохранения библиотечных фондов РФ» (2001-2010 гг.) и характеризуют перспективы развития системной деятельности по сохранению библиотечных фондов в РФ 2011 – 2020 гг.;

- Решение коллегии Министерства культуры РФ от 25.05.10 г. № 4 «О проблемах материально-технического оснащения библиотек и внедрения новейших информационных технологий». Данное Решение оказывает содействие, в том числе и технической обеспеченности федеральных и региональных Центров консервации.

Кроме представленных документов существует большое количество национальных стандартов, перечисление которых не позволяет объём статьи. С полным перечнем *российских стандартов* (ГОСТов) можно ознакомиться на информационном справочном портале Library.ru. Однако, особо следует отметить, что в 2013 г. введён в действие ГОСТ Р 7.0.8-2013. «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения», закрепивший трактовку ряда понятий, таких как «обеспечение сохранности документов», «обеспечение физико-химической сохранности документов», «электронный документ» и т. д.

Российские федеральные профильные и межпрофильные Центры по сохранению культурного наследия координируют процессы обеспечения сохранности документов, имеющих материальную основу (бумажную и небумажную), а также документов, не имеющих материальной основы (инсталлированных и сетевых) [3]. Одновременно они являются методическими и обучающими органами для регионов, а также координаторами подпрограмм «Общероссийской программы сохранения библиотечных фондов (2011 – 2020 гг.)». Кроме того, Центры разрабатывают, издают и распространяют учебные, учебно-методические, справочные и иные пособия в помощь специалистам; публикуют материалы конференций и сборники статей по проблемам сохранения библиотечных фондов. Среди центров федерального значения необходимо выделить:

- *Федеральный Центр консервации библиотечных фондов* (ФЦКБФ, Российская Национальная библиотека (РНБ), г. Санкт-Петербург), являющийся основным методическим центром по направлению «Консервация библиотечных фондов»;

- *Российская государственная библиотека* (РГБ), являющаяся координатором подпрограмм «Книжные памятники Российской Федерации» и «Создание страхового фонда документов библиотек и сохранение информации» [4]. В структуру РГБ входит и Научно-информационный центр по культуре и искусству (НИЦ Информкультура) – автоматизированный информационный центр с уникальными информационными ресурсами: «Охрана культурного наследия: проблемы и решения. Материалы ИКОМОС», «Библиотека в эпоху перемен», научный информационно-аналитический журнал «Обсерватория культуры»;

- *Государственная публичная историческая библиотека России* (ГПИБ, г. Москва), которая курирует подпрограмму «Сохранение библиотечных фондов в процессе использования» [4];

- *Всероссийская государственная библиотека иностранной литературы* им. М.И. Рудомино (ВГБИЛ). В её структуру входит Комплексный отдел хранения, консервации и реставрации фондов, включающий в себя Сектор научной реставрации и Сектор микрофильмирования и сканирования микроформ;

- *Академия переподготовки работников искусства, культуры и туризма* (АПРИКТ) является координатором подпрограммы «Кадровое обеспечение сферы сохранения библиотечных фондов». С 2002 г. здесь организована профессиональная подготовка по направлению «Менеджмент сохранения библиотечных фондов»;

- *Центр безопасности культурных ценностей Государственного музейно-выставочного центра «РОСИЗО» Роскультуры*, обеспечивающий современный уровень развития систем безопасности в учреждениях культуры, разрабатывающий и внедряющий перспективные технологии безопасности. К сожалению, после завершения первого этапа Национальной программы сохранения библиотечного фонда, Центр безопасности прекратил сотрудничество с библиотечным сообществом;

- *Всероссийский художественный научно-реставрационный центр имени академика И.Э. Грабаря* (ВХНРЦ). Центр специализируется на консервации, реставрации и экспертизе памятников истории, в том числе и книг.

Роль *регионального и муниципального законодательства* велика, так как в ряде случаев, позволяет принимать оперативные и конструктивные решения по сохранению библиотечных фондов, не решённые на федеральном уровне. Но, для создания и функционирования региональной нормативно-правовой базы, должна быть выстроена вертикаль между уровнями власти (Центр – Регион – Муниципальное образование). *Локальные документы* конкретной библиотеки или централизованной системы способствуют реализации приоритетных направлений сохранения библиотечного фонда «на местах». Это пакет служебной документации, включающий организационно-правовые, организационно-распорядительные и технологические служебные документы. Наполняемость документационного сопроводительного пакета не имеет законодательно закреплённого унифицированного перечня. Это позволяет каждой библиотеке, совместно с учредителем, наполнять индивидуальный пакет документов с учетом её статуса и приоритетных направлений в области сохранения своего фонда. Данный блок будет подробно охарактеризован в следующей статье.

Анализируя нормативно-правовую базу, сопровождающую процесс обеспечения сохранности библиотечных фондов, можно наблюдать явную диспропорцию между правовым полем сохранения фондов с позиции библиотечного законодательства и необходимостью сохранения огромного массива данных, не поддающихся учёту, как единиц хранения библиотечного фонда. Это противоречие вынуждает библиотеки самостоятельно разрабатывать концептуальные подходы к данной проблеме и выносить решения интуитивно. Основной программный документ «Общероссийская программа сохранения библиотечных фондов» на 2011 – 2020 гг., призванный регулировать все процессы обеспечения сохранности библиотечных фондов на федеральном уровне, не ставит среди прочих задачи по сохранению электронного конвента, статус которого в рамках библиотечного законодательства еще до конца не определен. В связи с этим библиотеки, обладая массивами архивных данных в формате электронных документов (инсталлированных и сетевых), не имеют чётко обозначенной нормативно-правовой и методической платформы для обеспечения их сохранности. Рассматривать правовую платформу обеспечения сохранности фондов в рамках только библиотечного законодательства невозможно. Это обусловлено вовлечением современной библиотеки во многие сферы деятельности человека (информационную, культурную, воспитательную, правовую, экономическую, международную), что вызывает необходимость согласования межпрофильных нормативно-правовых и организационно-распорядительных актов. От полноты и адаптированности нормативно-правовой и методической базы зависит стратегия дальнейшего развития вопросов сохранения библиотечных фондов.

#### Библиографический список

1. Гусева Е.Н. Инновации в библиотеках страны: подходы, проблемы, проекты. *Библиотечное дело – XXI век*. 2010; 19: 93 – 109.
2. Бойкова О.Ф., Ключев В.К. *Правовая среда библиотеки*. Москва: Либерея-Библинформ, 2011.
3. Об утверждении «Порядка учета документов, входящих в состав библиотечного фонда». Приказ Министерства культуры РФ от 8 октября 2012 г. № 1077. *Российская газета*. 2012; 22 мая.
4. *Общероссийская программа сохранения библиотечных фондов. Второй этап: 2011–2020*. Available at: <http://www.rsl.ru/ru/news/010411>

#### References

1. Guseva E.N. Innovacii v bibliotekah strany: podhody, problemy, proekty. *Bibliotechnoe delo – XXI vek*. 2010; 19: 93 – 109.



2. Bojkova O.F., Klyuev V.K. *Pravovaya sreda biblioteki*. Moskva: Libereya-Bibinform, 2011.
3. Ob utverzhdenii «Poryadka ucheta dokumentov, vkhodyaschih v sostav bibliotечноnogo fonda». Prikaz Ministerstva kul'tury RF ot 8 oktyabrya 2012 g. № 1077. *Rossiyskaya gazeta*. 2012; 22 maya.
4. *Obscherossiyskaya programma sohraneniya bibliotечноnykh fondov. Vtoroj `etap: 2011-2020*. Available at: <http://www.rsl.ru/ru/news/010411>

Статья поступила в редакцию 25.07.16

УДК 796

**Akulov M.B.**, postgraduate, Department of Psychopedagogical Education, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: [bear-ice@yandex.ru](mailto:bear-ice@yandex.ru)

**DEVELOPING INTEREST OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN FIGURE SKATING IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES.** The article discusses formation of interest of children in figure skating during extracurricular activities at a primary school. Development of the child at a primary school and his formation as a person depends more on his ability to act, adequacy to an increasingly complex process of adaptation. Young children develop fast enough, there are different interests in different areas of extra activities, including sports like figure skating. An important aspect is to motivate children to take figure skating lessons and the development of their physical, spiritual, or aesthetic qualities as a person. The author suggests various ways of motivation to take lessons on figure skating.

**Key words:** interest of children to lessons, figure skating, figure skating influence on child's health, increasing interest in figure skating among primary school children.

**М.Б. Акулов**, аспирант каф. психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, E-mail: [bear-ice@yandex.ru](mailto:bear-ice@yandex.ru)

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ФИГУРНОМУ КАТАНИЮ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы формирования интереса к фигурному катанию у детей младшего школьного возраста в процессе внеурочной деятельности. Как известно, развитие ребёнка младшего школьного возраста и его становление как личности зависит в большей степени от его способности к действию, его адекватности всё осложняющемуся процессу приспособления. Ребёнок в данном возрасте развивается достаточно быстро, возникают интересы в разных областях его деятельности, в том числе и в таком спорте, как фигурное катание. Важным аспектом является мотивация детей к занятиям фигурным катанием, развитие их физических, духовных, эстетических качеств, как личности. Автором предложены различные способы мотивации детей к занятиям фигурным катанием.

**Ключевые слова:** интерес ребёнка к занятиям фигурным катанием, влияние фигурного катания на здоровье ребёнка, повышение интереса к фигурному катанию, дети младшего школьного возраста.

В условиях развития современного общества, изменений, происходящих в системе образования, является весьма актуальным отношение общества в целом и детей, в частности, к проблемам физического воспитания, что подтверждают появившиеся в последнее время ряд указов и законов РФ, указов Президента РФ, постановлений правительства и решений спортивных организаций РФ, в том числе «Закон об образовании РФ» 273 от 29.10.12 г. Направлений успешного физического воспитания детей, в том числе младшего школьного возраста, и в науке, и в практике известно достаточно много [1].

В настоящей статье рассматривается проблема формирования интереса к фигурному катанию у детей младшего школьного возраста как одно из направлений физического воспитания и развития положительных качеств личности ребёнка в целом [2]. На протяжении нескольких лет нами проводился эксперимент по мотивации и формировании интереса младших школьников к фигурному катанию. В начале эксперимента мы поставили целью организовать занятия так, чтобы они носили оздоровительный характер. Для чего были взяты две группы детей численностью двадцать человек каждая, возрастная категория которых 7 лет. Одна из групп экспериментальная, а вторая – контрольная, и для каждой из них составлена программа занятий по фигурному катанию. Для каждой из групп была написана программа занятий по фигурному катанию. Основной акцент был сделан на экспериментальной группе детей, для них была написана специальная программа занятий, для контрольной группы была также написана программа занятий, но отличающаяся от программы экспериментальной группы. Главное в нашем исследовании – не профессиональный спорт, а мотивация к определённому виду спортивных занятий – фигурному катанию. Экспериментальная группа в исследовании реализовывала различного характера способы познавательного интереса к фигурному катанию:

- исторический аспект фигурного катания в мире;

- знакомство младших школьников с достижениями известных фигуристов советской и российской школы;
- встречи с известными спортсменами-фигуристами;
- подготовка обучающихся к восприятию занятий фигурным катанием;
- показ различного рода элементов для начинающих с учётом возрастных особенностей детей;
- показ и значение спортивного оборудования и экипировки при занятиях фигурным катанием;
- беседа по проблемам здоровья и техники безопасности в процессе занятий фигурным катанием;
- показательные мастер-классы с участием известных фигуристов М.В. Маринин, А.К. Ягудин, Я.В. Хохлова.

В контрольной группе мы ограничивались только некоторыми способами мотивации детей младшего школьного возраста к занятиям фигурному катанию. К числу таких способов относилось всё, что связано с историей фигурного катания и техники безопасности. Описанное нами относилось к первому этапу и мотивации, и привлечении детей к занятиям фигурным катанием [3; 4; 5].

В подготовительный период мы тщательно знакомимся с данными характеризующими состояние здоровья детей, их психо-физиологическое состояние и особое внимание мы уделяли индивидуальным особенностям и возможностям детей. С этой целью мы использовали ряд научных исследований таких учёных, как А.Н. Мишин, В.С. Мухина [6; 7; 8]. Как известно психологический аспект для детей, занимающихся спортом, очень важен, это не зависит от их возраста. Существует такое понятие психологическая подготовка, это один из наиболее распространённых аспектов использования научных достижений и знаний в спорте по подготовке спортсменов, так как термин специализируется с близким ему понятием, как психологическая готовность. Психологическая готовность – это некое состояние психики, используемое в тренировочной, соревновательной деятельности. На дан-



ном этапе нашего исследования мы рассматриваем подготовку психики детей, как юных начинающих спортсменов, где особое внимание уделяется направленному воздействию физических упражнений на определённые группы мышц, которые являются основными при катании на коньках. Мышцы стабилизаторы – это те самые мышцы, которые отвечают за работу равновесия нашего тела. Для того что бы повысить их максимальную устойчивость к нагрузке, применяются особые упражнения для повышения их силы в динамико-статических нагрузках, так как это является основным в тренировочном моменте при занятиях фигурным катанием. Психологическая готовность достигается путём тренировочного процесса в результате подготовки детей, где в свою очередь они приобретают необходимое состояние психики для достижений каких-либо успехов при занятиях фигурным катанием.

К наиболее положительным аспектам при работе с детьми является их мотивация при занятиях фигурным катанием как спорта в целом. В психологии существует четыре основных понятия, мотивации у детей в спорте: взаимосвязь тренер – ученик, само занятие спортом, отношение и общение в коллективе, и так называемая внутренинтерактивная деятельность. Общение и само отношение тренер – ученик играет огромную роль при занятиях любым видом спорта. Возраст при этом не имеет никакого значения, потому что при достижении результатов в спорте, то, что требуется от ребёнка – это доверие к тренеру. Если это условие выполняется, то замотивировать ребёнка очень просто. Нужно понимать, что тренер не должен пренебрегать своим полномочием особенно при работе с детьми, иначе существует риск, что ребёнок потеряет всякий интерес при занятиях фигурным катанием. В работе с детьми тренер выступает в роли родителя, который не давит на психику детей, а, действительно, обучает ребёнка, формирует умения и навыки при занятиях спортом. На тренера также ложится воспитательная функция при работе с

детьми, где он воспитывает такие личностные качества в ребёнке, как: терпение, воля, преодоления себя и трудностей при занятиях физической нагрузкой, формирование интереса к спорту в целом, и в частности, фигурным катанием.

Нужно отметить при наблюдении групп основным и наиболее значимым является отношение и общение детей в коллективе. Отношение в коллективе является той сферой общения для ребёнка, где он проводит большое количество времени. Для достижения положительной атмосферы в коллективе должна быть дисциплина, что положительно сказывается на ребёнке при выработке таких его личностных качеств, как самостоятельность, умение принимать решение. Дисциплина регулируется тренером в группе, где тренер является авторитетом для всех участников группы.

В исследовании для детей младшего школьного возраста применяется метод визуализации, при помощи которого ребёнок более детально и более наглядно воспринимает информацию, доносимую от тренера. Ведь доступность восприятия очень важна как один из аспектов обучения детей. Спорт фигурное катание является сложно-координационным видом спорта, где такие аспекты, как точность, восприятие нюансов, понятие движений и правильное понимание информации, доносимой тренером, даёт положительный результат при занятиях этим видом спорта.

Наше исследование направлено на продолжительное время и объёмный эксперимент, в результате которого мы ожидаем определённые итоги, что позволит нам в дальнейшем рекомендовать исследования для педагогов, тренеров, родителей и детей.

Программа экспериментального раздела исследования сводится к практико-ориентированной деятельности, а также индивидуальному и дифференцированному подходу к детям младшего школьного возраста.

#### Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.
2. Мишин Н., Якимчук Ю.В., Гуляев К.З. *Отечественная история фигурного катания на коньках*. Санкт-Петербург: Олимп, 2006.
3. Пустынникова Л.Н. *Коньки в детском саду*. Москва, 1979.
4. Огилви Р. *Азы фигурного катания*. Перевод с английского. Под редакцией В.И. Рыжкина. Москва: Физкультура и спорт, 1974.
5. *Фигурное катание на коньках: учебник для институтов физической культуры*. Под общей редакцией А.Б. Гандельсмана. Москва: Физкультура и спорт, 1975.
6. *Фигурное катание на коньках: учебник для институтов физической культуры*. Под общей редакцией А.Н. Мишина. Москва: Физкультура и спорт, 1985.
7. Сопов В.Ф. *Теория и методика психологической подготовки в современном спорте*. Москва, 2010.
8. *Психология: учебник для институтов физической культуры*. Под редакцией В.М. Мельникова. Москва: Физкультура и спорт 1987.

#### References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ.
2. Mishin N., Yakimchuk Yu.V., Gulyaev K.Z. *Otechestvennaya istoriya figurnogo katanii na kon'kah*. Sankt-Peterburg: Olimp, 2006.
3. Pustynnikova L.N. *Kon'ki v detskom sadu*. Moskva, 1979.
4. Ogilvi R. *Azy figurnogo katanii*. Perevod s anglijskogo. Pod redakciej V.I. Ryzhkina. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1974.
5. *Figurnoe katanie na kon'kah: uchebnik dlya institutov fizicheskoi kul'tury*. Pod obschej redakciej A.B. Gandel'smana. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1975.
6. *Figurnoe katanie na kon'kah: uchebnik dlya institutov fizicheskoi kul'tury*. Pod obschej redakciej A.N. Mishina. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1985.
7. Sopot V.F. *Teoriya i metodika psihologicheskoi podgotovki v sovremennom sporte*. Moskva, 2010.
8. *Psihologiya: uchebnik dlya institutov fizicheskoi kul'tury*. Pod redakciej V.M. Mel'nikova. Moskva: Fizkul'tura i sport 1987.

Статья поступила в редакцию 02.08.16

УДК 378.147:54

**Grinchenko E.L.**, senior teacher, Omsk State Medical University (Omsk, Russia), E-mail: [jeka\\_him@mail.ru](mailto:jeka_him@mail.ru)

**SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS AS CONDITION OF DEVELOPMENT OF CHEMICAL COMPETENCES.** The article actualizes a problem of formation and development of subject specific competences of students in the process of self-education activity in chemistry at a medical university. The work is based on an analysis of scientific literature, which clarifies concepts of "chemical competencies", "chemical competence of a future doctor", "self-educational activity of students". There is a structure of self-educational activity in chemistry, including interrelated and complementary components: a motive, aim, actions for studying of training materials, independent educational actions, self-control, self-esteem, application of acquired knowledge in practice. The paper presents possible ways of pedagogical management of self-activity in chemistry for the purpose of forming and developing subject competences of students at a medical school.

**Key words:** chemical competencies, chemical competence of future doctor, self-educational activity of students.

**Е.Л. Гринченко**, преподаватель, ГБОУ ВПО Омский государственный медицинский университет, г. Омск, E-mail: [jeka\\_him@mail.ru](mailto:jeka_him@mail.ru)

## САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ХИМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В статье актуализируется проблема формирования и развития предметных компетенций у студентов в процессе самообразовательной деятельности по химии в медицинском вузе. На основе анализа научной литературы и государственных документов уточнены понятия «химическая компетенция», «химическая компетенция будущего врача», «самообразовательная деятельность студентов»; приведена структура самообразовательной деятельности по химии, включающая взаимосвязанные и взаимодополняющие компоненты: мотив, цель, действия по изучению учебного материала, самостоятельные учебные действия, самоконтроль, самооценка, применение полученных знаний на практике; представлены требования к педагогическому руководству формированием и развитием химических компетенций.

**Ключевые слова:** химические компетенции, химические компетенции будущего врача, самообразовательная деятельность студентов.

На современном этапе развития теории и практики высшей школы в реализации парадигмы личностно-ориентированного образования превалирует компетентностный подход, в связи с чем особенно актуальной стала ориентация студентов на развитие самообразования. Анализ современных научных работ показывает, что проводятся исследования в области формирования и оценки химических компетенций студентов (В.Х. Усманова, М.М. Шалашова, Т.Н. Попова, Н.И. Комарова, П.С. Белов), отмечены особенности химической подготовки студентов медицинского вуза (Н.А. Чуйкова, Т.Н. Литвинова, О.В. Балачевская, А.В. Новикова, Т.А. Уварова, И.П. Агафонова), но исследований проблемы формирования и развития химических компетенций в процессе самообразовательной деятельности нам обнаружить не удалось [1].

Проведённое нами анкетирование показало, что большая часть студентов медицинского вуза, считая самообразовательную деятельность важной в освоении профессии, не понимает, в чем она заключается, и, как следствие, не умеет её организовать [1].

Понимая роль и значение химии как фундаментальной дисциплины в системе медицинского образования и удовлетворяя требованиям компетентностного подхода, считаем значимым формирование химических компетенций у студентов медицинского вуза как части профессиональной подготовки выпускника. Ядром компетенции, как пишет Э.Ф. Зеер, являются деятельностные способности, а реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач. Структура формирования профессиональной компетентности будущего врача представляется нам как совокупность нескольких групп компетенций, одной из которых являются химические компетенции [2].

Под *химической компетенцией* мы понимаем способность реализации обучающимися различных знаний, умений и навыков в области химии и применение этих знаний на практике и в дальнейшем образовании, а *химические компетенции будущего врача* – способность реализации исходной химической грамотности

сти и общетеоретической химической подготовки будущего врача, применение понятий, законов, теорий, для изучения других химических и профессиональных дисциплин [1].

На основе анализа нормативных документов мы выделили перечень компетенций, формирование которых возможно при обучении химии. Сравнительный анализ содержания этих компетенций позволяет отметить, что часть из них включает в себя элементы коммуникативных компетенций, другая часть – информационных, третья часть – исследовательских компетенций. В каждой группе компетенций мы, вслед за А.В. Хуторским, выделяем составляющие: *когнитивную* (определяется набором химических знаний, необходимых для формирования предметных компетенций); *операционно-деятельностную* (включает наличие предметных умений, определяется выбором той или иной последовательности интеллектуальных операций); *мотивационно-ценностную* (личностную) составляющую (определяет уровень готовности студентов к обучению химии, осознание и постановка цели деятельности); *рефлексивную* (предполагает коррекцию цели, процесса деятельности, фиксацию результатов деятельности). Выделенные компоненты являются самостоятельными, но отсутствие каждого из них может вызвать искажение процесса формирования и развития химических компетенций.

Поскольку компетентностный подход в образовании особое значение придает умениям, позволяющим действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях, на наш взгляд, это способствует включению студентов в самообразовательную деятельность. Важность самообразовательной деятельности в формировании компетенций подтверждают многие авторы (В.А. Корвяков, А.К. Маркова, В.В. Надеин, Л.В. Теплых и др.) [1].

Под *самообразованием* мы понимаем специально организованную, активную, саморегулируемую, систематическую познавательную деятельность, направленную на достижение определенных личностно- и общественно- значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов, повышение квалифика-



Рис. 1. Взаимосвязь составляющих химических компетенций с компонентами самообразовательной деятельности

ции (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров) [3]. *Самообразовательную деятельность* рассматриваем как форму активности студентов в образовательном пространстве вуза, представляющую собой систематическую и целенаправленную работу обучающегося по достижению определенных образовательных целей (Л.В. Теплых, Г.М. Коджаспирова) [3; 4].

Основываясь на исследованиях Е.В. Бондаревской, В.В. Давыдова, И.А. Кутней, А.Н. Леонтьева, Г.Н. Серикова, Л.В. Теплых, А.В. Усовой, Т.В. Чемодановой, О.Р. Шефер и принимая точку зрения Д.В. Третьякова, *структуру самообразовательной деятельности* по химии мы представляем следующим образом: цель → мотив → действия по изучению учебного материала → самостоятельные учебные действия → самоконтроль, самооценка → применение полученных знаний на практике. Все компоненты представленной структуры взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены [1].

Таким образом, процесс формирования химических компетенций, в котором самообразовательная деятельность по химии выступает как педагогическое условие, должен быть организован с учетом содержания и структуры самой самообразовательной деятельности. Обобщая вышесказанное, мы соотнесли компоненты самообразовательной деятельности с составляющими химических компетенций, что отражено на рисунке 1.

Этап целеполагания выступает сущностной характеристикой деятельности, поскольку объединяет все ее компоненты и выполняет по отношению к ним взаимосвязанные функции: мотивирует и направляет деятельность на достижение нужного результата; упорядочивает последовательность действий в системе подцелей и задач; организует деятельность, определяя оптимальные пути достижения результата; выступает в качестве оснований для оценки и диагностирования успешности производимых действий путем сопоставления реальных результатов с ранее выдвинутыми прогнозами [5]. В связи с этим представленная структура самообразовательной деятельности имеет замкнутый вид.

Научные исследования в области формирования компетенций при обучении химии подтверждают выделение в содержании

самых компетенций инвариантного и вариативного компонентов (Ю.Ю. Гавронская, М.М. Шалашова). Инвариант обязателен для усвоения всеми студентами, основу его составляют базовые знания по предмету, операционные умения и навыки, опыт деятельности в стандартных условиях. По мнению М.М. Шалашовой, вариативный компонент содержания должен способствовать более глубокому и всестороннему рассмотрению базового компонента, учитывать специфику подготовки специалиста, создавать условия для личностного развития обучающегося; степень его усвоения определяется целевыми установками и уровнем подготовленности студента. Всё это соотносится с логикой и структурой самообразовательной деятельности, где действия по изучению учебного материала, на наш взгляд, определены инвариантным содержанием, а самостоятельные учебные действия – вариативным содержанием.

Самооценка – оценка студентом самого себя, своих возможностей, качеств, соотнесение цели с полученным результатом. Самоконтроль заключается в осознании собственных действий. Самоконтроль и самооценка напрямую связаны с рефлексивной составляющей химических компетенций.

Педагогическое руководство формированием и развитием предметных компетенций в процессе самообразовательной деятельности должно быть организовано с соблюдением следующих требований:

- системный характер процесса обучения химии, проявляющийся в этапности самообразовательных действий с сохранением всех компонентов (рис. 1);
- фасилитирующая функция преподавателя (разработка инструкций, рекомендаций для студентов);
- создание положительной мотивации, способствующей познавательной активности студентов;
- повышенная степень самостоятельности студентов.

Систематическая специально организованная деятельность студентов на основе самообразования способствует формированию мотивационной сферы студентов, знаний, умений, навыков, применению знаний в учебной и профессиональной практике, и как следствие – формированию химических компетенций.

#### Библиографический список

1. Гринченко Е.Л. Теоретические аспекты формирования и развития предметных компетенций у студентов в процессе самообразовательной деятельности по химии в медицинском вузе. *Современные наукоемкие технологии*. 2016; № 3; Ч. 1: 116 – 121.
2. Гринченко Е.Л., Уварова Т.А., Курдуманова О.И. Анализ содержания составляющих профессиональной компетентности будущего врача при изучении химии. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 3. Available at: URL: [www.science-education.ru/123-17389](http://www.science-education.ru/123-17389)
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений*. Москва: Академия, 2003.
4. Теплых Л.В. *Развитие самообразовательной деятельности студентов младших курсов вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ульяновск, 2005.
5. Гумерова Н.Л. *Развитие педагогического целеполагания у учителей общеобразовательных школ: аксиологический подход*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2008.

#### References

1. Grinchenko E.L. Teoreticheskie aspekty formirovaniya i razvitiya predmetnyh kompetencij u studentov v processe samoobrazovatel'noj deyatel'nosti po himii v medicinskom vuze. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016; № 3; Ch. 1: 116 – 121.
2. Grinchenko E.L., Uvarova T.A., Kurdumanova O.I. Analiz soderzhaniya sostavlyayuschih professional'noj kompetentnosti buduschego vracha pri izuchenii himii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 3. Available at: URL: [www.science-education.ru/123-17389](http://www.science-education.ru/123-17389)
3. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar': dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij*. Moskva: Akademiya, 2003.
4. Teplyh L.V. *Razvitiye samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studentov mladshih kursov vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ul'yanovsk, 2005.
5. Gumerova N.L. *Razvitiye pedagogicheskogo celepolaganiya u uchiteley obsheobrazovatel'nyh shkol: aksiologicheskij podhod*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 03.08.16

УДК 378

**Du Yunsha**, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: [dys325@gmail.com](mailto:dys325@gmail.com)

**EXTEND ANALYSIS OF SOUNDS IN THE CHINESE LANGUAGE AS AN ELEMENT OF TEACHING RUSSIAN PRONUNCIATION.** The research presents a study on a relevant problem, connected with teaching Russian pronunciation to Chinese students. The author explains a concept of Putonghua and features of Hanyu Pinyin Chinese phonetic system (including classification initials, finals and tones). The study offers a detailed description of articulation of the Chinese sounds. The work is mainly based on results of an analysis of the Chinese phonetic system. The author makes comparison of two sound systems (Russian and Chinese) to identify the main difficulties in teaching Russian phonetics to pupils who speak the Chinese language. The work proposes a classification of Russian sounds in comparison with Chinese. In conclusion the principal differences of the articulation patterns of the two languages are reported. The usage of the offered data can improve effectiveness of teaching Russian pronunciation to the Chinese audience.

**Key words:** Chinese language, Russian language, pronunciation teaching, comparison, phonetics, classification.



Ду Юньша, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, E-mail: dys325@gmail.com

## УГЛУБЛЕННЫЙ АНАЛИЗ ЗВУКОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ЭЛЕМЕНТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Данная статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме обучения китайских студентов русскому произношению. Автором объясняется понятие «путунхуа», рассматриваются особенности китайской фонетической системы «ханьюй пиньинь» (в том числе классификации инициалей, финалей и тонов). Также к изучению предлагаются детальные описания артикуляции китайских звуков, переведённые автором данной статьи. По результатам анализа фонетической системы китайского языка было проведено его сравнение с особенностями русской фонетической системы для выявления основных трудностей в обучении русской фонетике учащихся, говорящих на китайском языке. На основании полученных данных автором была предложена классификация русских звуков в сопоставлении с китайскими. В заключение приводятся основные различия артикуляционного уклада двух сопоставляемых языков. Использование преподавателями предлагаемых данных может повысить эффективность обучения русскому произношению в китайской аудитории.

**Ключевые слова:** китайский язык, русский язык, обучение произношению, сравнение, фонетика, классификация.

На начальном этапе изучения любого иностранного языка необходимо овладеть навыками нормативного произношения. При обучении китайских студентов русской фонетике преподавателю, в первую очередь, следует провести ознакомительные занятия по описанию фонетической системы китайского языка, а также рассмотреть со студентами вопрос фонетической интерференции китайского и русского языков.

Исторически китайский язык – представитель сино-тибетской языковой семьи. Это один из самых распространенных языков в мире, относящийся к официальным рабочим языкам Организации Объединённых Наций. Нормой современного китайского языка является путунхуа. Путунхуа – официальное название китайского литературного языка. «Фонетика и лексика путунхуа основаны на произносительной норме пекинского диалекта, грамматика его соответствует нормам, закреплённым в литературных произведениях на современном китайском байхуа, письменному стандарту китайского языка» [1, с. 808]. Буквы же китайского алфавита отражены в системе «ханьюй пиньинь» (упрощенно – пиньинь) (см. схему 1). Эта система – латинизация путунхуа.

Схема 1

Ханьюй пиньинь  
a o e i u ü  
b p m f d t n l  
g k h j q x  
zh ch sh r  
z c s (y w)

Китайская фонетическая система отличается от систем других языков своеобразной структурой слога. Обычно слог китайского языка включает от одной до четырёх фонем, один слог обозначается одним иероглифом (кроме случая эризации слога) и традиционно разделён на три части – инициаль, финаль и тон [2]. Следует отметить, что понятия «инициаль» и «финаль» при описании китайской фонетической системы используются достаточно часто, что отличается от традиционных описаний фонетических систем любых других языков, где стандартом является применение терминов «гласный» и «согласный». Инициаль всегда стоит на первом месте слога, её и можно назвать согласным звуком. Остальная же часть слога – это финаль, которая может включать гласные звуки или сочетание гласных с согласными. В путунхуа двадцать одна инициаль, тридцать девять финалей и четыре тона. Инициали в китайском языке представлены следующими буквами алфавита: b, p, m, f, d, t, n, l, g, k, h, j, q, x, z, c, s, r, zh, ch, sh. Ниже приводится сводная классификация инициалей китайского языка на основе работы Лю Пэйфэна [3] (см. табл. 1).

Финали – следующий этап образования слога китайского языка. Они считаются обязательной частью китайского

слога, так как в нём возможно отсутствие инициалей, но необходимо наличие финалей. Финали в китайском языке представлены следующими буквами: a, o, e, é, i, u, ü, i<sub>1</sub>, i<sub>2</sub>, er, ai, ei, ao, ou, ia, ie, ua, uo, ue, iao, iou, uai, uei, an, en, ang, eng, ong, ian, in, iang, ing, iong, uan, uen, uang, ueng, üan, ün. Традиционно выделяются три группы финалей: 1) простые финали, образованные от одного гласного звука: a, o, e, é, i, u, ü, er, i<sub>1</sub>[ɿ], i<sub>2</sub>[ʊ]; 2) сложные финали (дифтонги и трифтонги): ai, ei, ao, ou, ia, ie, ua, uo, üe, iao, iou, uai, uei; 3) носовые финали: an, en, ang, eng, ong, ian, in, iang, ing, iong, uan, uen, uang, ueng, üan, ün.

Слог китайского языка обладает смыслоразличительной функцией благодаря тону, который характеризуется изменением высоты произносимого звука и изображается на письме знаком, схожим по вектору с движением голоса. Идентичный звуковой состав слогов не является критерием их различия: именно тон влияет на значение слога. В путунхуа четыре основных тона, которые обозначаются с помощью тоновых знаков (диакритиков): первый тон «ˊ», второй тон «ˊˊ», третий тон «ˇ», четвёртый тон «ˋ». Кроме перечисленных существует нулевой тон в безударных слогах, который не отмечается никаким знаком. Важно подчеркнуть, что китайские тоны не оказывают влияния на артикуляцию определенного звука, т. е. китайский звук [a] может произноситься с четырьмя тонами (ā, á, ǎ, à), но его артикуляция при этом не изменится.

Далее приводится описание артикуляции китайских звуков специалистами Цзинь Сяода и Лю Гуанхуэй [4], которое является наиболее полным и информативным, что необходимо при сопоставлении и анализе фонетических систем русского и китайского языков. В таблицах даны описания артикуляции звуков китайского языка с использованием обозначений, свойственных китайской транскрипции на основе международного алфавита (пиньинь). Для лучшего понимания транскрипции ханьюй пиньиня необходимо учитывать, что в пиньине используются некоторые редко встречающиеся символы Международного фонетического алфавита (МФА), такие, как [tɕ], [tɕʰ], [ɕ], [tʂ], [tʂʰ], [ʂ], [ʐ], а также уникальные знаки: [ɿ], [ʊ], которые обозначают разные варианты произношения звука [i]. Кроме того, буква a имеет три варианта произношения: центральный [A], передний [a] и задний [ɑ]. Разница в том, что при произнесении переднего звука [a] кончик языка прижат к нижним зубам, при воспроизведении центрального [A] кончик не касается нижних зубов, а при артикуляции заднего [ɑ] кончик языка должен быть отделен от нижних зубов. Также особенностью китайской транскрипции является наличие некоторых символов, которые противоречат соответствующей букве, например, b [p], d [t], g [k] и др. Данное несоответствие объясняется тем, что в китайском языке нет звонких согласных [b], [d], [g], но существуют согласные, парные по придыхательности / непридыхательности: [p] – [pʰ], [t] – [tʰ], [k] – [kʰ] и т. п. Перевод текстов нижеследующих таблиц осуществлён автором данной статьи.



Таблица 1

## Классификация инициалей китайского языка

По способу образования  По месту образования	Взрывные		Аффрикаты		Щелевые		Носовые	Боковые
	Глухие		Звонкие		Глухие	Звонкие	Глухие	Звонкие
	Непридыхательные	Придыхательные	Непридыхательные	Придыхательные				
Губно-губные	b	p					m	
Губно-зубные					f			
Смычно-ффрикативные и альвеолярные переднеязычные согласные			z	c	s			
Смычно-взрывные переднеязычные согласные	d	t					n	l
Смычно-ффрикативные и корональные небные			zh	ch	sh	r		
Палатализованные среднеязычные			j	q	x			
Заднеязычные	g	k			h			

Таблица 2

## Артикуляция гласных звуков китайского языка

Буква [Транскрипция]	Описание артикуляции
a [A]:	Рот широко открыт, кончик языка немного отходит от нижних зубов, язык глубоко опущен
o [o]:	Положение языка на уровне выше среднего, он оттянут назад, спинка приподнята к мягкому небу; средний раствор ротовой полости, губы немного округлены, вытянуты меньше, чем при произнесении звука [u]
e [ɛ]:	Неогубленный, парный звуку [o]. Положение языка на уровне выше среднего, язык оттянут назад, его спинка приподнята к мягкому небу. Раствор ротовой полости средний, губы растянуты. Язык меняет свое положение, переходя от уровня ниже среднего к вышесреднему
ê [ɛ]	Рот приоткрыт немного больше, чем при произнесении [ɛ]. Кончик языка прижат к нижним зубам, его спинка приподнята к передней части твердого неба, положение языка на уровне ниже среднего, губы не округлены
i [i]:	Высокий подъем языка, передняя часть спинки языка приподнята к твердому небу, кончик языка находится у нижних зубов, боками язык касается твердого неба, рот приоткрыт, губы растянуты
u [u]:	Язык оттянут назад, задняя часть его спинки поднята к мягкому небу, высокий подъем языка, узкий раствор ротовой полости, губы округлены максимально, расстояние между верхними и нижними зубами меньше, чем при его произнесении звука [o], но больше, чем при артикуляции [ɛ]
ü [y]:	Положение языка схоже с его позицией при произнесении звука [i], но язык расположен ниже и дальше от нижних зубов, чем при артикуляции [i]. Губы вытянуты вперед, образуя округлую форму, и напряжены
i <sub>1</sub> [ɿ]	Нижняя плоскость кончика языка соприкасается с нижними зубами, верхняя плоскость кончика языка и верхние зубы образуют неширокую щель, через которую выходит воздушная струя, губы растянуты. Данная финаль реализуется только после инициалей z, c, s
i <sub>2</sub> [ɿ]	Кончик языка приподнят и сближен с передней частью твердого неба, образуется неширокая щель, через которую выходит воздушная струя. Данная финаль реализуется только после инициалей zh, ch, sh
er [ə-]	Это особенный финаль, который является эризованным. Рот приоткрыт, изначально положение языка или совмещено с местом произнесения центрального гласного [ə], или из более низкого положения, чем при произнесении [ə], отодвигается назад и поднимается, но не касается неба

Таблица 3

## Артикуляция согласных звуков китайского языка

b [p]:	Губы крепко сомкнуты, мягкое небо и маленький язычок подняты вверх, носовая полость закрыта, воздушная струя доходит до губ и задерживается. Губы быстро расслабляются, воздушная струя размыкает смычку, и образуется звук
p [pʰ]:	Звук имеет схожую артикуляцию с [p], но при размыкании голосовая щель открыта, из легких выходит сильная воздушная струя, и образуется аспированный звук
m [m]:	Губы сомкнуты, мягкое небо и маленький язычок опущены вниз, носовая полость открыта, воздушная струя одновременно попадает в нос и рот, размыкая в нем смычку. Голосовые связки вибрируют
f [f]:	Нижняя губа сближается с верхними зубами, образуя щель. Мягкое небо и маленький язычок подняты вверх, носовая полость закрыта, воздушная струя проходит через щель с трением
d [t]:	Кончик языка и передняя часть спинки языка прижаты к границе верхних зубов и альвеол, мягкое небо и маленький язычок подняты вверх, носовая полость закрыта, в ротовой полости задерживается воздушная струя, кончик языка резко опускается вниз, чтобы воздушная струя взорвалась и вышла
t [tʰ]:	Звук имеет схожую артикуляцию с [t], но при размыкании голосовая щель открыта, из легких выходит сильная воздушная струя, и образуется аспированный звук
n [n]:	Кончик и передняя часть спинки языка прижаты к границе верхних зубов и альвеол, закрыт проход в ротовую полость, мягкое небо и маленький язычок опущены вниз, носовая полость открыта, воздушная струя попадает одновременно в нос и рот, сталкивается в ротовой полости со смычкой и выходит из носовой полости. Голосовые связки вибрируют
l [l]:	Кончик языка и передняя часть спинки языка прижаты к границе верхних зубов и альвеол, закрывает средний участок прохода воздушной струи в ротовую полость, по бокам языка образуется щель, через которую с трением проходит воздушная струя. Мягкое небо и маленький язычок подняты вверх, носовая полость закрыта. Голосовые связки вибрируют.
g [k]:	Задняя часть спинки языка поднята и прижата к мягкому небу, воздух задерживается в глотке и задней части ротовой полости. Когда спинка языка отходит от мягкого неба, воздушная струя взрывается и выходит.
k [kʰ]:	Звук имеет схожую артикуляцию с [k] при задержке смычки. Разница в том, что при размыкании голосовая щель открыта, из легких выходит сильная воздушная струя, и образуется аспированный звук.
h [h]:	Задняя часть спинки языка сближена с мягким небом, образуется щель, через которую с трением проходит воздушная струя. Мягкое небо и маленький язычок подняты вверх, носовая полость закрыта.

j [tɕ]:	Кончик языка опущен вниз, передняя часть спинки языка прижата к твердому небу, образуется смычка. Мягкое небо и маленький язычок подняты вверх, носовая полость закрыта. Смычка размыкается не сразу, и образуется небольшая щель, через которую проходит воздушная струя. Голосовые связки не вибрируют.
q [tɕʰ]:	Звук имеет схожую артикуляцию с [tɕ] при образовании и задержке смычки. Разница в том, что при размыкании голосовая щель открыта, из легких выходит сильная воздушная струя, и образуется аспирированный звук. Голосовые связки не вибрируют.
x [ɕ]:	Кончик языка опущен вниз, боками язык касается границ твердого неба, передняя часть спинки языка поднята к твердому небу, образуется щель. Мягкое небо и маленький язычок подняты вверх, носовая полость закрыта, воздушная струя с трением проходит через щель между передней частью спинки языка и твердым небом. Голосовые связки не вибрируют.
zh [ʈʂ]:	Бока языка немного заггибаются к середине, кончик языка поднят к альвеолам или передней части твердого неба, образует смычку. Мягкое небо и маленький язычок подняты вверх, носовая полость закрыта, в ротовой полости задерживается смычка. Кончик языка и альвеолы быстро расслабляются, и между ними образуется щель, через которую воздушная струя проходит с трением. Губы немного вытянуты вперед, голосовые связки не вибрируют.
ch [ʈʂʰ]:	Звук имеет схожую артикуляцию с [ʈʂ], но при размыкании голосовая щель открыта, из легких выходит сильная воздушная струя и проходит через щель с трением. Звук аспирированный. Голосовые связки не вибрируют.
sh [ʃ]:	Бока языка немного округлены к середине, кончик языка поднят к альвеолам или передней части твердого неба, мягкое небо и маленький язычок подняты вверх, носовая полость закрыта, воздушная струя с трением проходит через щель между кончиком языка и альвеолами. Губы немного вытянуты вперед, голосовые связки не вибрируют.
r [ʐ]:	Звук имеет схожую артикуляцию с [ʃ], но при произнесении [ʐ] голосовые связки вибрируют. Этот звук является парным согласным глухому звуку [ʃ].
z [ts]:	Кончик язык выпрямляется и упирается в верхние зубы, образуется смычка. Мягкое небо и маленький язычок подняты вверх, носовая полость закрыта, в ротовой полости задерживается смычка. После этого кончик языка быстро расслабляется, и образуется щель, через которую проходит и взрывается воздушная струя. При размыкании голосовая щель закрыта. Голосовые связки не вибрируют.
c [tsʰ]:	Звук имеет схожую артикуляцию с [ts], но при размыкании голосовая щель открыта, из легких выходит сильная воздушная струя и проходит через щель с трением. Звук аспирированный.
s [s]:	Кончик языка сближен с альвеолами, по бокам язык касается границ альвеол, мягкое небо и маленький язычок подняты вверх, носовая полость закрыта, воздушная струя проходит через щель между кончиком языка и верхними зубами с трением.

Таблица 4

## Артикуляция дифтонгов и трифтонгов китайского языка

ai [ai]	Артикуляция начинается с произнесения звука [a]: кончик языка прижат к нижним зубам, звук [a] чистый и громкий, затем спинка языка плавно переходит для артикуляции звука [i], но в более низком положении. Происходит плавный переход от открытой полости до приоткрытой.
ei [ɛi]/[ei]	Артикуляция начинается с произнесения гласного [ɛ], потом спинка языка плавно переходит для начала артикуляции звука [i], но в более низком положении. Полость рта приоткрыта. Также существует другой вариант произнесения: [ei].
ao [au]	Артикуляция начинается с произнесения гласного [a], кончик языка отдален от нижних зубов, звук [a] – чистый и громкий. Язык оттянут назад, плавно движется к началу артикуляции звука [u] и останавливается на месте произнесения гласного [u], при котором положение языка ниже, чем при произнесении звука [u].
ou [əu]/[ou]	Артикуляция начинается с произнесения гласного [ə], потом спинка языка плавно движется к положению начальной артикуляции звука [u] и останавливается на месте, где положение языка ниже, чем при произнесении звука [u]: губы одновременно округляются. Существует и другой вариант произнесения: [ou]. В данном случае лабиализация начинается с самого начала произнесения.
ia [iA]	Артикуляция начинается с произнесения гласного [i], потом спинка языка плавно движется для начала артикуляции звука [A] и останавливается, полость рта постепенно открывается, произношение звука [i] более короткое, а звук [A] – громкое и долгое
ie [iɛ]	Артикуляция начинается с произнесения гласного [i], потом спинка языка плавно движется для артикуляции звука [ɛ] и останавливается, полость рта постепенно открывается, произношение звука [i] более короткое, а [ɛ] – громкое и долгое.
iou[iəu]	Артикуляция начинается с произнесения гласного [i], потом спинка языка плавно движется для начала артикуляции звука [ə]. После четкого произнесения звука [ə] спинка плавно переходит для начала артикуляции звука [u], язык останавливается в положении звука [u]. Язык сначала опускается, потом поднимается, движется вперед, потом назад. Губы округляются после произнесения звука [ə].

В таблице 4 представлено описание сложных финалей, которые являются дифтонгами и трифтонгами. Символы транскрипции иногда отличаются от алфавита ханьюй пиньиня.

Ознакомление с фонетической системой китайского языка и описание артикуляции китайских звуков помогают в дальнейшей работе над сопоставлением и анализом китайского и русского языков и способствуют выявлению основных трудностей в обучении русскому произношению китайских учащихся. Результаты подобной аналитической работы будут повышать эффективность обучения.

На основании описания и сравнения фонетических систем китайского и русского языков автором данной статьи предлагается классификация русских звуков в сопоставлении с китайскими:

1. Русские звуки, отсутствующие в китайском путунхуа: дрожащий согласный [ʁ], звонкие согласные [b], [v], [g], [d].

2. Русские звуки, близкие со звуками китайского путунхуа: [a], [o], [u], [i], [m], [n], [s], [ʃ], [h], [ʂ], [k], [p], [t], [c], [e], [j], [ɣ], [z], [ʒ], [l], [ç], [ʃː]. Ниже приведены соотношения близких звуков в русском и китайском языках.

3.

Таблица 5

Близкие звуки в русском и китайском языках

Русские звуки	Китайские звуки
[a]	[a]
[o]	[o]
[u]	[u]
[i]	[i]
[m]	[m]
[n]	[n]
[s]	[s]
[ʃ]	[ʃ]

[h]	[h]
[ʂ]	[ʂ]
[k]	[kʰ]
[p]	[pʰ]
[t]	[tʰ]
[c]	[tsʰ] / [ts]
[e]	[ai]
[j]	[i]
[ɣ]	[əi]
[z]	[ts]
[ʒ]	[z]
[l]	[l]
[ç]	[tɕʰ]
[ʃː]	[ɕ]

Для повышения уровня фонетической компетенции китайских студентов, изучающих русский язык, важно представить различия в описании артикуляционного уклада. «Под артикуляционной базой понимается единство определенных артикуляций, свойственных данному языку, и артикуляционного уклада – определенной установки артикуляторов, обеспечивающей правильное и наиболее экономическое выполнение произносительных движений» [5, с. 22]. Основными различиями артикуляционного уклада, выявленными В.В. Кавериной на основе сопоставительного анализа фонетических систем русского и китайского языков [6], является следующее:

Новая, созданная автором данной статьи, классификация русских звуков в сопоставлении с китайскими позволяет продолжить углубленный сопоставительный анализ артикуляции звуков двух языков, что будет способствовать улучшению качества обучения русскому произношению в китайской аудитории.

Таблица 6

Особенности артикуляционной базы русского и китайского языков

В русском языке	В китайском языке
Некоторая вытянутость губ вперед	Губы плотнее прижаты к зубам и несколько напряжены
Обычно кончик языка упирается в нижние зубы, при этом передне-средняя часть языка приподнята к небу	Положение языка несколько отодвинуто назад, ровное, кончик языка загнут вверх к альвеолам
Большая подвижность губ при произнесении гласных звуков	Меньшая подвижность губ, но большая их напряженность
Лабializedанные гласные [o] и [u], некоторая вытянутость губ вперед наблюдается и при произнесении других согласных	Огубление гласных меньше
Отсутствуют носовые гласные	Присутствует большое количество носовых финалей
Большинство русских звуков произносится при опущенном кончике языка	При произнесении кончик языка чаще приподнят
Русские согласные артикулируются в более передней области ротовой полости, чем китайские	Китайские согласные артикулируются в более задней области ротовой полости, чем русские
Меньше напряженность при произнесении русских согласных по сравнению с китайскими	Больше напряженности при произнесении китайских согласных по сравнению с русскими

#### Биографический список

1. Цыхай. *Большой толковый словарь китайского языка*. Шанхай, 1999: 808.
2. Ван Линлин. *Сопоставительный анализ фонетических систем китайского и русского языков и стратегии обучения фонетике русского и китайского языков*. Диссертация ... магистра филологических наук. Цзилинь, 2014.
3. Лю Пэйфэн. *Сопоставление фонетических систем китайского и русского языков и способы обучения русских учащихся китайскому произношению*. Диссертация ... магистра педагогических наук. Хэйлунцзян, 2011.
4. Цзинь Сюда, Лю Гуанхуэй. *Фонетика китайского путунхуа. Учебное пособие с рисунками постановки артикуляции для преподавателей*. Пекин: Издательство Пекинского лингвистического университета, 2009.
5. Бернштейн С.Я. Вопросы обучения произношению. *Вопросы фонетики и обучение произношению*. Москва, 1975: 5 – 49.
6. Каверина В.В. Обучение русскому произношению лиц, говорящих на китайском языке (на основе сопоставительного анализа китайской и русской фонетических систем). *Язык, сознание, коммуникация: Сборник научных статей, посвященный памяти Г.И. Рожковой*. 1998; Выпуск 6: 78 – 92.



## References

1. Cyhaj. *Bol'shoj tolkovyj slovar' kitajskogo yazyka*. Shanhai, 1999: 808.
2. Van Linlin. *Sopostavitel'nyj analiz foneticheskikh sistem kitajskogo i russkogo yazykov i strategii obucheniya fonetike russkogo i kitajskogo yazykov*. Dissertaciya ... magistra filologicheskikh nauk. Czilin', 2014.
3. Lyu P'eif'en. *Sopostavlenie foneticheskikh sistem kitajskogo i russkogo yazykov i sposoby obucheniya russkikh uchashchihhsya kitajskomu proiznosheniyu*. Dissertaciya ... magistra pedagogicheskikh nauk. H'ejlunczyan, 2011.
4. Czin' Syaoda, Lyu Guanhu'ej. *Fonetika kitajskogo putunhua. Uchebnoe posobie s risunkami postanovki artikulyacii dlya prepodavatelej*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo lingvisticheskogo universiteta, 2009.
5. Bernshtejn S.Ya. *Voprosy obucheniya proiznosheniyu. Voprosy fonetiki i obuchenie proiznosheniyu*. Moskva, 1975: 5 – 49.
6. Kaverina V.V. *Obuchenie russkomu proiznosheniyu lic, govoryaschih na kitajskom yazyke (na osnove sopostavitel'nogo analiza kitajskoj i russkoj foneticheskikh sistem). Yazyk, soznanie, kommunikaciya: Sbornik nauchnyh statej, posvyaschennyj pamyati G.I. Rozhkovoju*. 1998; Vypusk 6: 78 – 92.

Статья поступила в редакцию 04.08.16

УДК 378.14

**Igorupulo I.F.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasus Federal University (Stavropol, Russia),  
E-mail: igorupulo@mail.ru

#### AXIOLOGICAL BASICS OF WORKING ON A PROJECT OF MASTER'S CURRICULUM "MANAGEMENT IN EDUCATION".

The article is a study on a topical scientific problem of axiological foundation in projecting a curriculum on "Management in Education" for master students. The author gives generalized characteristics of changing the educational paradigm and shift to a humanistic management model in education. The article provides an analysis of the views of researchers on the understanding of the essential foundations of modern management in education. Such view would be of interest to specialists in the field of practical management and research. The author analyzes modern requirements for the contents of teachers' education in conditions of realization of humanistic principles. The article describes the mission and strategic goals of the Master's curriculum "Management in Education". Particular attention is paid to problems of training of educational managers, using modern technologies of innovative development of educational institutions in dynamic socio-cultural changes.

**Key words:** master's educational program, management in education, humanistic principles, educational paradigm, axiological bases, mission of educational curriculum.

**И.Ф. Игорупуло**, д-р пед. наук, проф., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь,  
E-mail: igorupulo@mail.ru

## АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ»

Статья посвящена актуальной научной проблеме аксиологических оснований проектирования магистерской программы «Менеджмент в образовании». Автор даёт обобщённую характеристику смене образовательной парадигмы и переходу к гуманистическим моделям управления в образовании. В статье приведён анализ взглядов исследователей на понимание сущностных основ современного менеджмента в образовании. Такой взгляд будет интересен специалистам в области практического управления и исследователей. Автор анализирует современные требования к содержанию педагогического образования в условиях реализации гуманистических принципов. В статье представлено описание миссии и стратегических целей магистерской программы «Менеджмент в образовании». Особое внимание уделено задачам подготовки менеджеров сферы образования, владеющих современными технологиями инновационного развития образовательных организаций.

**Ключевые слова:** магистерская программа, менеджмент в образовании, гуманистические принципы, миссия образовательной программы

Современный этап динамичных социокультурных изменений актуализирует необходимость научного обоснования и разработки современных управленческих инструментов перехода образовательных организаций от случайных разрозненных изменений к долговременной инновационной политике, к использованию механизмов самоуправляемого развития образовательных систем и потенциала творческого саморазвития всех субъектов образовательного процесса. В условиях кардинальной смены образовательной модели, перехода от информационно-знаниевой парадигмы к смысло-деятельностной, к личностно развивающей стратегии образования система управления должна также стать развивающей и развивающейся. Управление развивающейся образовательной организацией требует разработки нового содержания и методов управленческой деятельности, характеризующихся гуманистической направленностью, ориентацией на субъект-субъектное взаимодействие всех участников образовательного процесса и социальных партнеров.

Анализируя традиционные системы и модели управления в образовании, исследователи отмечают их личностно отчуждённый характер, слабую ориентацию на учёт индивидуальных особенностей педагогов и руководителей, ограниченность методов управленческого воздействия, невнимание к неформальной стороне образовательных взаимодействий, к межличностным отношениям в педагогических коллективах [1, с. 44].

На рубеже XX и XXI века в управленческой теории возникло четкое осознание необходимости формирования новых подходов к пониманию сущностных основ современного управления.

По мнению Е.А. Савелёнок, управление «стало рассматриваться как акт экзистенциального выбора, имеющий «смысло-жизненный», «смыслополагающий» характер, не поддающийся непосредственному рациональному описанию именно по причине того, что практика остается невосприимчива к такому описанию. Итогом такого подхода стало возникновение идеологии управления, в рамках которой предложено рассматривать управление как специальную деятельность человека по сознательному продуцированию и реализации (полаганию) смысла и назначения в организации» [2].

Е.И. Кудрявцева считает, что «...современное управление представляет собой сферу концептуального осмысления действительности» [3, с. 8] и убедительно доказывает в своих исследованиях, что «...наиболее значимым аспектом ежедневной деятельности руководителей различных организационных уровней выступает управление, заключающееся в создании направленности организационных процессов и определении содержания и смысла деятельности других людей» [3, с. 113].

Личностный, ценностный аспект подготовки будущих руководителей образовательных организаций приобретает сегодня особое значение постольку, поскольку их управленческая деятельность в период системных инноваций основана на «...расширении границ осознания человеком своих возможностей, самостоятельной активности в определении альтернативных и эффективных для конкретной ситуации профессиональных сред и способов самореализации, обретении согласия с самим собой в контексте задач общества» [4, с. 209].

Мы полностью разделяем позицию А.П. Тряпицыной и С.А. Писаревой, подчеркивающих, что именно «ориентация на новые качества личности, обуславливающие успешное самоопределение человека в современном мире, выступает общей ценностно-целевой основой модернизации педагогического образования» [5, с. 207].

Особое значение при этом приобретает «переход от парадигмы «развитие и формирование» (социально-педагогическая сообразность) к парадигме «саморазвитие как становление» (культурно-психологическая сообразность) [4, с. 207]. По мнению Э.В. Галажинского и В.Е. Ключко, это означает «...проектирование такой образовательной среды, которая отвечает возможностям человека, но при этом сам факт вхождения в неё обеспечивает переход возможностей в действительность, вызывая прирост инновационных потенциалов, таких как самостоятельность, вера в собственные силы, жизнестойкость, инициативность, толерантность к неизвестному, готовность включаться в инновационную деятельность» [4, с. 209].

Современные представления о ценностных основаниях подготовки руководителей образовательных организаций были положены нами в основание проектирования содержания и технологии реализации магистерской программы «Менеджмент в образовании» по направлению 44.04.01 – Педагогическое образование. Миссию образовательной программы мы видим в формировании новой образовательной элиты, представители которой способны стать лидерами опережающих инновационных преобразований в системе непрерывного образования в соответствии с современными требованиями.

Стратегическая цель образовательной программы определена нами как формирование открытой, гибкой, способной к устойчивому развитию системы профессионально-педагогического образования, ориентированной на подготовку нового поколения менеджеров сферы образования, владеющих современными технологиями инновационного развития образовательных организаций, готовых к разработке, экспертизе и научно-методическому сопровождению комплексных социально-образовательных и научно-исследовательских проектов различного уровня.

Достижение поставленных целей предполагает решение следующих психолого-педагогических задач:

- обеспечение фундаментальности управленческой и психолого-педагогической подготовки магистрантов к работе в

условиях вариативной динамичной образовательной среды с ориентацией на ценности процесса личностного и профессионального развития всех субъектов образовательного процесса;

- внедрение новых образовательных технологий, соответствующих лучшим образцам международной образовательной практики на основе индивидуализированных и гибких образовательных траекторий, модульной организации учебного процесса, создания системы академической мобильности магистрантов и преподавателей;

- научное обоснование комплексных задач опережающего развития образовательных систем в регионе на основе трансфера результатов фундаментальных и прикладных исследований по актуальным направлениям развития педагогической науки и практики;

- развитие партнерских связей и сотрудничества с российскими и зарубежными вузами, исследовательскими центрами, работодателями, федеральными и региональными органами государственного управления, представителями общеобразовательных организаций, ведущими специалистами путём реализации совместных образовательных и исследовательских проектов и их оперативного отражения в содержании и технологиях подготовки менеджеров образования;

- создание системы базовых образовательных организаций как инновационных и ресурсно-методических центров для экспериментальной апробации новых управленческих технологий и ресурсов;

- организация «открытого пространства» для обсуждения актуальных и перспективных задач педагогической науки и практики, совместной разработки и реализации перспективных научно-исследовательских и инновационных проектов, диссеминации инновационного опыта в образовательное пространство Северо-Кавказского федерального округа и страны в целом.

В ответ на вызовы глобальной экономики, социально-культурной и экономической дифференциации, взрывного развития средств коммуникации только модель ценностно-ориентированной подготовки руководителей образования обеспечит их успешную профессионально-педагогическую деятельность и личностно-профессиональное развитие в ситуации возрастающей неопределенности.

#### Библиографический список

1. Игропуло И.Ф. *Управление инновационными процессами в образовательном учреждении: методология, теория, технология*. Москва, 2003.
2. Савелёнок Е.А. Чему и как учить менеджера: очерк к теории управления. *История управленческой мысли и бизнеса: Проблемы подготовки менеджеров: вчера-сегодня-завтра*: материалы международной конференции. Москва, 2014: 189 – 201.
3. Кудрявцева Е.И. *Компетенции и менеджмент: компетенции в менеджменте, компетенции менеджеров, менеджмент компетенций*. Санкт-Петербург, 2012.
4. Галажинский Э.В., Ключко В.Е. *Психология инновационного поведения*. Томск, 2009.
5. Тряпицына А.П., Писарева С.А. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования. *Человек и образование*. 2014; 3 (40): 4 – 12.

#### References

1. Igropulo I.F. *Upravlenie innovacionnymi processami v obrazovatel'nom uchrezhdenii: metodologiya, teoriya, tehnologiya*. Moskva, 2003.
2. Savelenok E.A. Chemu i kak učit' menedzhera: ocherk k teologii upravleniya. *Istoriya upravlencheskoj mysli i biznesa: Problemy podgotovki menedzhеров: vchera-segodnya-zavtra*: materialy mezhdunarodnoj konferencii. Moskva, 2014: 189 – 201.
3. Kudryavceva E.I. *Kompetencii i menedzhment: kompetencii v menedzhmente, kompetencii menedzhеров, menedzhment kompetencij*. Sankt-Peterburg, 2012.
4. Galazhinskij E.V., Klochko V.E. *Psihologiya innovacionnogo povedeniya*. Tomsk, 2009.
5. Tryapitsyna A.P., Pisareva S.A. Sovremennye metodologicheskie podhody k issledovaniyu pedagogicheskogo obrazovaniya. *Chelovek i obrazovanie*. 2014; 3 (40): 4 – 12.

Статья поступила в редакцию 31.07.16

УДК 316.77.

**Kolomiets Ya.Yu.**, postgraduate, New Media and Communication Theory Department, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: kolomiets\_yana@mail.ru

**Vyugina D.M.**, postgraduate, Department of Media Theory and Economics, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: danya\_vyugina@mail.ru

**NEW MEDIA IN EDUCATION, FIRST EXPERIENCE BY VERNISKY.RU.** The paper discusses basic tools of new media in education in Russia and abroad. The theoretical part of the study is systematization of results of relevant authoritative literature study on the topic and classification of new information and communication technologies (social networking and Internet web-sites) according to optimizing of the educational process. The empirical part of the study is based on the description and analysis of basic working principles and first results of the operation of [Vernisky.ru](http://Vernisky.ru), a regularly updated public database, consisting of most current research. The

second part of the study also provides some ideas on history of creation of the web-site and theoretical aspects of the use of [Vernsky.ru](http://Vernsky.ru) in the global context of media communications.

**Key words:** ICT, new media, educational process.

**Я.Ю. Коломиец**, аспирантка каф. новых медиа и теории коммуникации, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: kolomiets\_yana@mail.ru

**Д.М. Вьюгина**, аспирантка каф. теории и экономики СМИ, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: danya\_vyugina@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ НОВЫХ МЕДИА В ОБРАЗОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ ПОРТАЛА VERNISKY.RU

В данной статье рассматриваются основные технологии использования новых медиа в образовании в России и за рубежом. Первая часть исследования – теоретическая – представляет собой результаты анализа актуальной авторитетной литературы по теме, а также классификацию новых информационно-коммуникационных технологий (социальных сетей и Интернет-порталов) для оптимизации образовательного процесса. Вторая часть исследования – эмпирическая – основана на описании ключевых принципов работы и анализе первых результатов функционирования портала [vernisky.ru](http://vernisky.ru) как регулярно пополняющейся базы открытых данных, состоящей из актуальных научных исследований. Также во второй части приводится история создания портала, а также рассматривается теоретический аспект использования порталов подобного формата в глобальном контексте медиакommunikации.

**Ключевые слова:** ИКТ, новые медиа, образовательный процесс, открытые данные, общество знаний.

Сегодня новые медиа являются не только привычными спутниками повседневной жизни и главными каналами межличностной коммуникации, но и становятся эффективным инструментом в различных социально значимых процессах. Развитие информационно-коммуникационных технологий меняет привычный уклад жизни, а при правильном использовании и управлении делает большинство процессов более эффективными, в первую очередь, в социальной сфере.

К примеру, исследование американского «Красного креста» показало, что в экстренном случае сразу после звонка по номеру 911 жители США обратятся за помощью в специальные сервисы, размещённые в Интернете. Основатель компании «G&N International», консультирующей экстренные службы по всему миру, объясняет это так: «Технологии Веб 2.0 стали ключом к решению множества задач, так как они изначально были созданы для того, чтобы быть социально ориентированными и используемыми для взаимодействия» [1].

### Обзор литературы

Исследование взаимодействия новых медиа и участников образовательного процесса – это один из важнейших междисциплинарных вопросов, который представляет интерес как с практической, так и с теоретической точки зрения. Практический, в том числе и рекомендательный характер носят научные труды в сфере педагогических наук, проведенные в полевых условиях – в образовательных учреждениях и сообществах. Например, исследование М. Бута и А. Эспозито в рамках высшей школы «Фостер», исследование Университета Массачусетс об интеграции студентов в общественные процессы учебного заведения или пятилетнее исследование С. Смита и Дж. Карузо о пользе использования социальных медиа в классной комнате, проведенное среди 30 тысяч преподавателей и студентов различных учебных заведений [2; 3; 4].

Теоретические труды, посвященные теме образования и новых технологий, представляют в первую очередь исследователи медиа [5]. Они рассматривают новые виды коммуникации между различными группами и участниками этих групп, появившихся благодаря новым информационным возможностям.

Важно отметить, что исследований, посвященных новым медиа как целеному явлению в рамках образовательных процессов, немного. Большая часть исследований посвящена отдельным сферам, таким, как «социальные сети», «социальные медиа», «игровая реальность», «онлайн базы данных», а также технические вопросы в образовании [6; 7; 8; 9]. Одну из ключевых работ представляет совместная работа американских учёных «Социальные медиа в высшем образовании» [10]. Она представляет собой подробное систематическое исследование различных аспектов социализации всех участников образовательных процессов благодаря технологиям медиа.

Результатом взаимодействия практиков и теоретиков становятся сборники тезисов и результаты пленарных заседаний конференций, посвященных данным вопросам, например, круглого стола, прошедшего на факультете журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова «Медиаграмотность школьников. Новые медиа как

современная образовательная среда» или конференции «Теория и практика образования в современном мире», прошедшей в СПбГУ, а также «Новые медиа в гуманитарном образовании», прошедшей в НИУ «Высшая школа экономики» [11]. Такой формат имеет очень большое значение, так как позволяет не только собрать и распространить самую актуальную информацию, связанную с темой образования и новых медиа, но и помогает развить диалог, обмен опытом между педагогами разных специальностей и теоретиками медиа.

Инструментарий новых медиа позволяет распространять информацию среди более широкой аудитории, получать ответ и активно взаимодействовать с ней, поэтому все больше социальных служб переходит на выстраивание коммуникации в онлайн-сфере. Сегодня большое участие в этом переходе принимают образовательные учреждения.

Уникальные возможности, которые Интернет предоставляет своим пользователям, помогают вывести образовательный процесс и коммуникацию на новый уровень.

**Глобальность**, или **глобальный доступ** пользователей к сети Интернет, даёт возможность делать огромное количество данных открытыми, а их обмен – беспрепятственным. Доступ к знанию – одно из важнейших условий развития информационного общества.

**Гипертекстуальность** позволяет создавать «трехмерные» базы данных, поиск и индексацию в которых можно проводить не только по автору, названию, произведению или интересующей теме, но и по всему тексту, углубляясь в его содержание посредством гиперссылок, что позволяет намного подробнее и полнее рассмотреть любое письменное произведение.

**Интерактивность** подразумевает взаимодействие и формирование сообщества, а также даёт возможность не только давать и получать, узнавать информацию, но и вступать в коллаборацию в процессе её создания.

Благодаря **мультимедийности** образовательный процесс становится более ярким, интересным, иллюстративным, в его основу закладывается эмоциональная основа, а также появляется возможность полноценно раскрывать суть сообщения: будь то будничная новость или лекционный материал.

Рассмотрим, в каких сферах образования технологии новых медиа могут быть использованы наиболее эффективно.

Для того чтобы обозначить рамки исследования, сформулируем направления использования технологий новых медиа в образовании. Для этого обратимся к классификации видов социальной коммуникации в Интернете исследователя М.М. Лукиной (Таблица 1) [12]. Во-первых, они могут различаться по степени открытости – быть публичными и непубличными, что зависит от политики учебного заведения и задач, которые стоят перед конкретным сервисом.

Некоторые учебные заведения предпочитают закрывать большую часть данных и коммуникации как между студентами, так и преподавателями, и формируют для этого систему закрытых аккаунтов, доступ к которым появляется только в случае зачисления в университет или поступления на научную или

административную должность. В его рамках складываются все виды коммуникаций, кроме общественной, и обмен различными данными внутри закрытого сообщества. Такая политика объясняется привилегированностью и уникальностью содержания, но, к сожалению, корпоративный формат нивелирует такое свойство онлайн-коммуникации, как глобальность.

Например, электронные библиотеки предлагают онлайн-поиск по тэгам, имени автора и названию произведения, возможность доступа в различных местах, но часто доступ ограничен, таким образом учебное заведение устанавливает привилегии для своих студентов. Но существуют и исключения: например, учебный центр Братьев Гримм Гумбольдтского университета в Берлине доступен всем.

Во-вторых, они могут различаться по социально-структурной контуре: они могут работать как на уровне общества в целом, так и внутри академических групп или на межгрупповом уровне, а также могут иметь возможность формировать межличностные коммуникации.

В-третьих, они могут быть различными по составу участвующих субъектов, по направленности и масштабу распространения информации. По доступу к интерактивным возможностям – с обратной связью или без.

сетей, так и от тех задач, которые учебное заведение ставит перед собой.

Исследование Университета Массачусетс показало, что уровень использования социальных сетей в рамках университетов вырос в среднем с 61% до 98% в течение последних пяти лет.

Социальная сеть Facebook – это самый популярный и используемый медианструмент в высшем образовании, его основная функция – налаживание неформального общения и обмена информацией между всеми участниками образовательного процесса.

Сервисы блогов, в том числе и видеоблогов, позволяют учебным заведениям как распространять информацию в рамках учебного процесса (например, снимать и публиковать видеолекции различных преподавателей), так и рассказывать о жизни и работе университета, например, транслируя контент, созданный студентами.

Микроблог Twitter позволяет публиковать срочные обновления и последние новости в кратком и емком формате.

Сеть LinkedIn позволяет налаживать связь между студентами и потенциальными работодателями, размещать резюме с верификацией настоящего статуса образования.

Таблица 1

Классификация видов коммуникации в рамках образования в новых медиа  
(Источник: классификации видов социальной коммуникации в Интернете исследователя М.М. Лукиной)

Степень открытости	Публичные	Непубличные	
По виду связи	С обратной связью	Без обратной связи	
По широте тематики	Многотемные	Специализированные	Универсальные
По структуре общающихся субъектов	От одного к многим	От многих ко многим	От многих к одному
Социально-Структурный контур	Социетальные	Внутри- / Межгрупповые	Межличностные
По территориальному охвату	Глобальные	Общенациональные	Локальные

Таким образом, рассмотрим, в каких сферах образования технологии новых медиа могут быть использованы наиболее эффективно.

В первую очередь, это популяризация учебного заведения, продуктов деятельности его студентов и сотрудников, а также результатов различных исследований и кампаний. Отсюда следует прямая связь с потенциальными студентами: учебные заведения предлагают также полную информацию об образовательном процессе, его особенностях, представляют информацию с помощью новейших мультимедийных инструментов, например, фото- и видеопанорамы. Также они могут найти потенциальных студентов по упоминаниям в социальных сетях, а заинтересованная аудитория может задать любые вопросы. Следующий уровень – коммуникация с действующим преподавательским и учебным составом. Профессиональное развитие становится возможным благодаря коммуникации между учеными как одного, так и многих университетов и исследовательских центров, а также благодаря возможности получать обратную связь от учащихся. Учащиеся получают различные материалы, доступ к информации и возможность делиться своими впечатлениями, данными как друг с другом, так и с наставниками. На последнем, самом ограниченном, этапе выпускники могут образовывать группы и формировать межгрупповую коммуникацию, а также делиться новым профессиональным и научным опытом.

#### *Социальные сети в процессе оптимизации учебного процесса*

Социальные сети являются не только ретрансляторами информации других медиа, но и открывают доступ ко всем возможностям, предлагаемым другими онлайн-источниками. Сегодня создание и ведение аккаунтов от имени учебного заведения – это один из уже привычных способов налаживания как внутренней, так и внешней коммуникации, однако масштаб их функционирования, сфера применения и уровень вовлеченности Интернет-пользователей значительно отличаются. Это зависит как от штата сотрудников, занимающихся менеджментом социальных

сетей, так и от тех задач, которые учебное заведение ставит перед собой.

Не стоит забывать о том, что функционирование всех социальных сетей так или иначе взаимосвязано, поэтому многочисленные репосты и взаимовыгодное размещение аналогичной информации приводит к более вероятному охвату всей целевой аудитории и привлечению ее внимания.

Но существуют примеры уникального использования возможностей Интернета в образовательном процессе, включающие в себя несколько видов социальной коммуникации сразу и отличающиеся многозадачностью. Они ставят перед собой цель – создать определенное поле для взаимодействия участников научного сообщества. Один из них – научный портал «Вернский» – заметно выделяется на общем фоне и объединяет в себе все опции, предлагаемые социальными сетями и другими новыми медиа.

#### *История создания и задача портала «Вернский»*

«Вернский» представляет собой архив и депозитарий учебных работ и научных исследований с проверкой на уровень заимствований [13]. Он был разработан компанией «Новые медиа» для осуществления проекта «Прозрачная система образования» Агентства стратегических инициатив, предложенного Ассоциацией интернет-издателей в 2013 году. Пилотные версии депозитария были внедрены на факультете Журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова и в его Крымском филиале.

По словам идейного вдохновителя и главного лоббиста такого формата информационных банков, заведующего кафедрой Новых медиа и теории коммуникации факультета Журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова, Ивана Засурского, «Вернский» – это «Верн(ад)ский» без «ада», то есть чистые знания без плагиата» [14].

Название «Вернский» апеллирует к концепции В.И. Вернадского о Ноосфере и, в частности, главному её тезису о том, что в процессе эволюции будет создана новая геологическая сила, представляющая собой научную мысль всего человечества, которая сможет обеспечить переход человеческой цивилизации (Биосферы) в новое состояние – Ноосферу [15].



Бесспорно, назвать Интернет Ноосферой пока нельзя. Однако структура коммуникации в этом новом информационном пространстве перспективна и имеет для этого все возможности. По словам Засурского, современный Интернет является прототипом «коллективного сознания», но чтобы стать «коллективным разумом», ему не хватает «процессора» и «памяти» [14]. Проблему отсутствия «памяти» как раз и должны решить депозитарии знаний, в то время как проблему отсутствия «процессора» смогут решить социальные сети нового поколения. В данном случае «Вернский» представляет собой и то, и другое, а главной его задачей можно условно обозначить стремление использовать эволюционный потенциал Интернета на полной мощности.

#### Структура портала «Вернский»

Портал представляет собой условно социальную сеть. Любая информация, опубликованная на сайте является общедоступной. Однако, для того, чтобы иметь возможность оставлять комментарии и пополнять / редактировать своё портфолио работ, необходима авторизация через одну из популярных социальных сетей: Facebook или Вконтакте.

Авторизовавшись, пользователь имеет доступ к опции «Мой кабинет», где в агрегированном виде содержится информация о нём: количество загруженных работ, количество подписчиков, количество пользователей, за обновлениями которых он следит, а также история проверок загруженных им работ на предмет заимствований.

Поскольку одной из главных задач, которую ставили перед собой создатели «Вернского», было формирование не просто базы учебных и научных работ, а полноценной социальной сети, призванной существенно упростить процесс академической коммуникации, «личный кабинет» также имеет опции «ленты», где отображаются последние исследовательские работы тех, на кого подписан пользователь (данная опция дает возможность своевременно получать свежую информацию о том, что происходит в научной области, который интересуется пользователь), «избранные» и «просмотренные», чтобы иметь возможность возвращаться к определенным материалам по прошествии времени, а также «мои работы», где пользователь может отслеживать реакцию сообщества на собственные материалы.

Также на «Вернском» доступны опции комментирования, выставления оценок, которые составляют рейтинг работы, а также индикатор количества просмотров. Данные функции портала позволяют пользователю в кратчайшие сроки оценить актуальность своего исследования, а также получить обратную связь от старших и более опытных коллег.

По словам создателей, «Вернский» также может служить прототипом электронного кафедрального журнала, в котором бы публиковались свежие результаты исследований отдельной кафедры. Ведь формирование «научной школы» возможно только посредством постоянного обновления и пополнения научной базы отдельного сегмента науки, а также при условии обеспечения своевременной связи между исследователями области.

Помимо усовершенствования процесса научной коммуникации, будучи подключенным к самой крупной базе первоисточников в России «Антиплагиат», «Вернский» также предоставляет опцию проверки загруженных работ на наличие заимствований, которая включает в себя не только отчет по использованным в работе материалам, но и показывает количество орфографических ошибок, а также дает представления о читабельности текста. Таким образом, загрузка результатов исследования существенно упрощает процесс проверки, как академических, так и научных работ. С другой стороны наличие всех вышеперечисленных функций также создаёт определенную мотивационную базу для студентов и научных сотрудников более обстоятельно подходить к исследованиям, так как их результаты будут выставлены на общее обозрение в Сети.

Следующим уровнем усовершенствования академической коммуникации, который «Вернский» предоставляет в кооперации с различными организациями, является возможность участия в конкурсах на получение грантов, стажировок или даже работы посредством своего виртуального портфолио.

#### Медиаметрический анализ данных портала «Вернский»

Для того чтобы оценить работу научного портала «Вернский», обратимся к отчетам медиаметрических исследований в период с 14 декабря 2013 года – официального запуска проекта до 1 июня 2016 года и рассмотрим следующие показатели: источники трафика, поисковые фразы, посещаемость, характеристики аудитории, а также оценим карту ссылок и карту кликов на главной странице сайта [16].

Для начала рассмотрим данные о посещении сайта. География посещений включает в себя 94 страны, но основная страна трафика – Россия (81,9%). Далее следуют страны постсоветского пространства (Украина, Беларусь, Казахстан), а пятую строчку занимают США.

Основным источником перехода на веб-сайт vernsky.ru являются поисковые системы (Google, Яндекс и Поиск Mail.ru – в сумме 51,7%, соответственно), далее следуют прямые заходы на сайт (24,9%) и переходы из социальных сетей (18%). Если обратиться к истории поисковых фраз, которые приводят посетителей на сайт, то запрос «вернский», «vernsky» и «vernsky.ru» находятся лишь на 3, 5 и 6 месте по популярности, в то время как различные научные термины и имена авторов составляют основной пласт запросов, что говорит о том, что Вернский функционирует как настоящая база научных работ и первоисточников, чтение работ в которой осуществляется по тэгам на интересующие актуальные темы.

Таблица 2

Источник трафика портала vernsky.ru и самые популярные поисковые запросы  
(Источник: Яндекс.Метрика)

Источник трафика	Самые популярные поисковые запросы
Переход из поисковых систем – 51,7%	Социальное предпринимательство
Прямые заходы – 24,9%	Элиза Таян
Переходы из социальных сетей – 18%	Вернский
Переходы по ссылкам на сайтах – 3,65%	Медиаконвергенция
Внутренние переходы – 1,67%	Мультимедийная журналистика

Далее рассмотрим тип устройств, с которых чаще всего осуществляется вход на сайт. Абсолютное большинство обращений (79,4%) происходит с персональных компьютеров. Из этого можно сделать вывод, сайт «Вернский» посещают, в основном, во время работы, публикации и сбора материалов, то есть активной научной работы, в то время как смартфоны и планшеты представляют меньшую долю посещений (17,2% и 3,41 соответственно).

Средний возраст активного посетителя сайта – 18-24 года, а значит, большая часть сообщества «Вернский» – это студенты высших учебных заведений, которые проверяют на плагиат, публикуют и читают различные научные работы. Это доказывает и общая статистика посещаемости сайта, показывающая, что пик посещений приходится на конец учебных семестров, в декабре и в мае, а значит, в то время, когда студенты сдают письменные работы и обращаются к различным научным источникам при подготовке к сессии. Например, 28 мая 2014 года зафиксирован максимум – почти 15 тысяч уникальных посетителей.

Таблица 3

Возраст посетителей и география посещений портала Vernsky.ru  
(Источник: Яндекс.Метрика)

Возраст посетителей	География посещений, визиты
18-24 года – 43,7%	Россия – 81,9%
25-34 года – 29,6%	Украина – 7,2%
45 лет и старше – 9,69%	Беларусь – 2,65%
Младше 18 лет – 9,66%	Казахстан – 1,96%
35-44 года – 7,31%	США – 0,7%

Карта ссылок показывает, ссылки на какие страницы аудитория выбирает чаще всего. Согласно данным медиаметрии

(Рисунок 1.), чаще всего пользователи обращаются к рубрикам «Проверь и подтверди», «Читай и изучай» и «Работы» (то есть библиотеке научных работ). Тот факт, что опция проверки работ на плагиат появляется уже во всплывающем окне на главной странице, вероятнее всего, способствует тому, что доля переходов по ссылке «Проверь и подтверди» является максимальной и составляет 34,3%.

но и публиковать собственные, предварительно проверяя их на оригинальность, а также формировать новое научное сообщество.

Ожидаемые результаты внедрения «Вернского» в российскую систему образования

- возможность обеспечения своевременной научной коммуникации

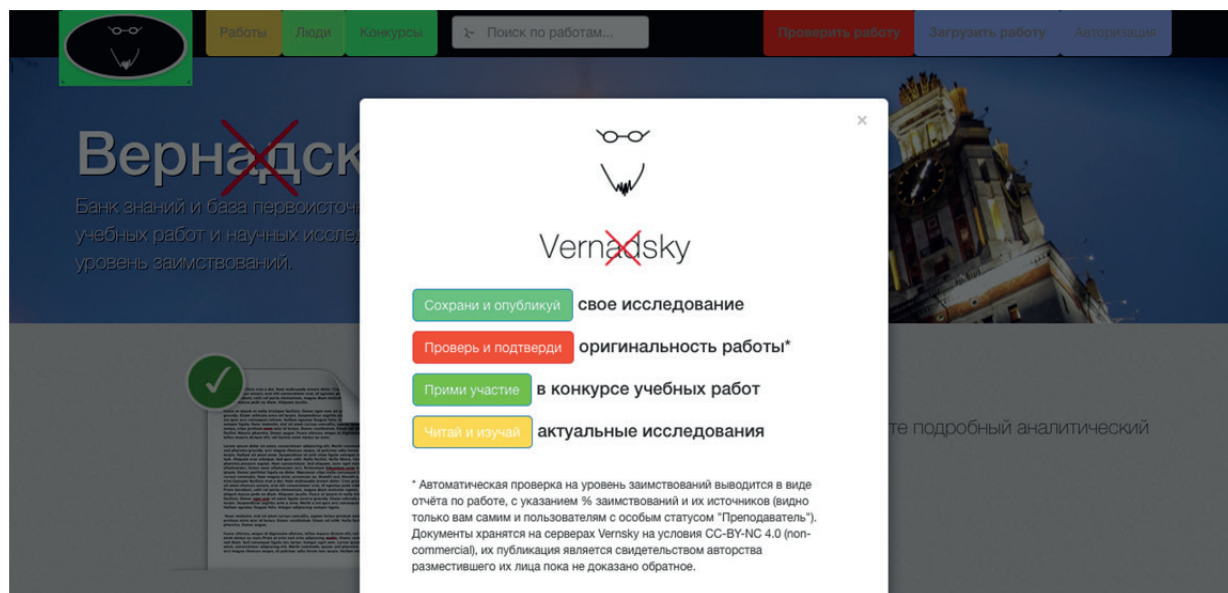


Рис. 1. Карта ссылок главной страницы портала «Вернский», Источник: Яндекс. Метрика

Тепловая карта кликов показывает, на какие элементы страницы пользователи нажимают чаще всего (Рис. 2.). Во всплывающем окне самым популярным запросом остается проверка работы на оригинальность («Проверь и подтверди»). Аудитория, которая обращается к основной странице, кликает на значок закрытия окна быстрого просмотра. На главной странице самыми востребованными являются «Авторизация», то есть вход для зарегистрированных пользователей, «Работы» (библиотека работ), «Проверить работу» и, что важно, поисковая строка, которая позволяет находить работы по тэгам, названиям и именам авторов.

- возможность составления профиля и отслеживания «продвижения» научной мысли пользователя во времени посредством публикации и хранения в удобном формате всех его научных работ
- предоставление возможности доступа пользователям Сети к качественному научному контенту, проверенному авторитетными представителями научного сектора

Таким образом, мы можем видеть, что на сегодняшний день портал «Вернский» представляет собой прототип научного депозитария знаний, который обладает всеми перспективами усо-

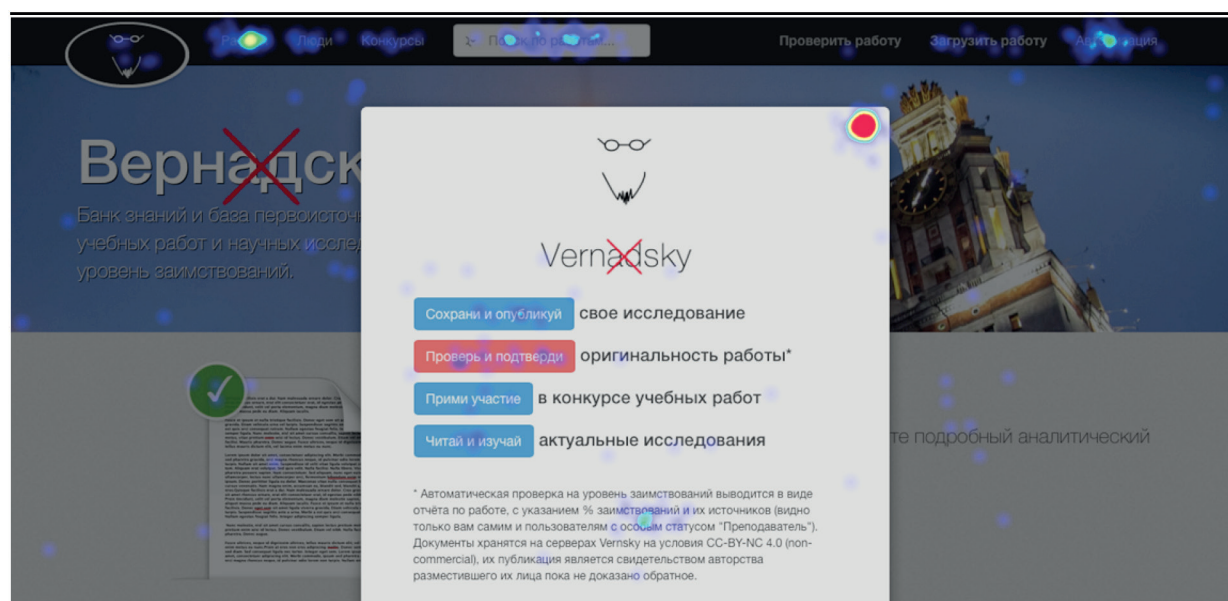


Рис. 2. Карта кликов главной страницы портала «Вернский», Источник: Яндекс. Метрика

Таким образом, можно сказать, что портал «Вернский» представляет собой полноценную базу научных данных, которая позволяет не только находить новые актуальные исследования,

вершенствования современной системы научной коммуникации, необходимого для полноценного развития научной мысли в XXI веке.

## Библиографический список

1. Yasin R. *5 ways to use social media for better emergency response*. Available at: <https://gcn.com/articles/2010/09/06/social-media-emergency-management.aspx>
2. Booth M. & Esposito A. *Mentoring 2.0 – High tech/high touch approaches to Foster student support and development in higher education*. 2011.
3. Mattson E., & Barnes N.G. 2009. *Social Media and College Admissions: The First Longitudinal Study*. Retrieved January 12, 2010, from University of Massachusetts Dartmouth. Available at: <http://www.umassd.edu/cmrr/studiesresearch/mediaandadmissions.cfm>
4. Smith S.D., Salaway G., & Caruso J.B. *The ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology, 2009*. Retrieved December 2009, from EDUCAUSE Center for Applied Research. Available at: <http://www.educause.edu/ecar>
5. Коханова Л.А., Штепа В.И. Медиа в учебном процессе как инновационные технологии в высшем и профессиональном образовании. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2010. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/media-v-uchebnom-protsesse-kak-innovatsionnye-tehnologii-v-vysshem-i-professionalnom-obrazovanii>
6. Rinaldo, Shannon B.; Tapp, Suzanne; Laverie, Debra A. Learning by Tweeting: Using Twitter as a Pedagogical Tool. *Journal of Marketing Education*. 33, 2011: 193 – 203.
7. Shen J., & Eder L.B. Intentions to Use Virtual Worlds for Education. *Journal of Information Systems Education*.
8. Ras E., & Rech J. (2009). Using Wikis to support the Net Generation in improving knowledge acquisition in capstone projects. *The Journal of Systems and Software*. 2009.
9. Setzer V. Electronic media and education: television, video game and computer, University of São Paulo, Brazil, 2001. Available at: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/electr-media.html>
10. Davis C., Deil-Amen R., Rios-Aguilar C., Canche M: Social Media in Higher Education: A literature review and research directions. 2010. Available at: <https://works.bepress.com/hfdavis/>
11. Теория и практика образования в современном мире: материалы международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). Санкт-Петербург: Реноме, 2012.
12. Интернет СМИ: Теория и практика: учебное пособие для студентов вузов. Под редакцией М.М. Лукиной. Москва: Аспект Пресс, 2010.
13. Available at: <http://vernysky.ru>
14. Засурский И. Мы имеем дело с непознанным – интервью порталу «Media crowd». Available at: <http://mediacrowd.org/text/interview-ivan-zasurskiy/>
15. Вернадский В.И. *Философские мысли натуралиста*. Москва: Академический проект; Киров: Константа, 2013.
16. Сводка медиаметрических данных о портале Vernysky.ru. Available at: <https://metrika.yandex.ru/dashboard?group=day&period=2013-12-12-14%3A2016-06-01&id=23337748>

## References

1. Yasin R. *5 ways to use social media for better emergency response*. Available at: <https://gcn.com/articles/2010/09/06/social-media-emergency-management.aspx>
2. Booth M. & Esposito A. *Mentoring 2.0 – High tech/high touch approaches to Foster student support and development in higher education*. 2011.
3. Mattson E., & Barnes N.G. 2009. *Social Media and College Admissions: The First Longitudinal Study*. Retrieved January 12, 2010, from University of Massachusetts Dartmouth. Available at: <http://www.umassd.edu/cmrr/studiesresearch/mediaandadmissions.cfm>
4. Smith S.D., Salaway G., & Caruso J.B. *The ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology, 2009*. Retrieved December 2009, from EDUCAUSE Center for Applied Research. Available at: <http://www.educause.edu/ecar>
5. Koshanova L.A., Shtepa V.I. Media v uchebnom processe kak innovatsionnye tehnologii v vysshem i professional'nom obrazovanii. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy*. 2010. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/media-v-uchebnom-protsesse-kak-innovatsionnye-tehnologii-v-vysshem-i-professionalnom-obrazovanii>
6. Rinaldo, Shannon B.; Tapp, Suzanne; Laverie, Debra A. Learning by Tweeting: Using Twitter as a Pedagogical Tool. *Journal of Marketing Education*. 33, 2011: 193 – 203.
7. Shen J., & Eder L.B. Intentions to Use Virtual Worlds for Education. *Journal of Information Systems Education*.
8. Ras E., & Rech J. (2009). Using Wikis to support the Net Generation in improving knowledge acquisition in capstone projects. *The Journal of Systems and Software*. 2009.
9. Setzer V. Electronic media and education: television, video game and computer, University of São Paulo, Brazil, 2001. Available at: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/electr-media.html>
10. Davis C., Deil-Amen R., Rios-Aguilar C., Canche M: Social Media in Higher Education: A literature review and research directions. 2010. Available at: <https://works.bepress.com/hfdavis/>
11. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennoy mire*: materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii (g. Sankt-Peterburg, fevral' 2012 g.). Sankt-Peterburg: Renome, 2012.
12. *Internet SMI: Teoriya i praktika*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Pod redakciey M.M. Lukinoi. Moskva: Aspekt Press, 2010.
13. Available at: <http://vernysky.ru>
14. Zasurskiy I. *My imeem delo s nepoznannym – interv'y u portalu «Media crowd»*. Available at: <http://mediacrowd.org/text/interview-ivan-zasurskiy/>
15. Vernadskiy V.I. *Filosofskie mysli naturalista*. Moskva: Akademicheskij proekt; Kirov: Konstanta, 2013.
16. *Svodka mediаметрических данных о портале Vernysky.ru*. Available at: <https://metrika.yandex.ru/dashboard?group=day&period=2013-12-14%3A2016-06-01&id=23337748>

Статья поступила в редакцию 18.07.16

УДК 378

**Akavova A.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Philology Department, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [gereiva\\_aida@mail.ru](mailto:gereiva_aida@mail.ru)

**Ismailov Sh.O.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Dean of Faculty of Physical Education and Life Safety, Department of Combat Sports, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [m.m.g.1986@mail.ru](mailto:m.m.g.1986@mail.ru)

**Magomedov M.G.**, postgraduate, Department of Theory and Methods of Professional Education, senior teacher, Department of Combat Sports, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [m.m.g.1986@mail.ru](mailto:m.m.g.1986@mail.ru)

**A STUDENT-CENTERED APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING SAFETY IN EXTREME SITUATIONS TO FUTURE TEACHERS.** The article deals with the main approaches, principles and conditions of vocational training health and safety in extreme situations to future teachers and settles a student-centered approach of future teachers of safety and life. The article reveals problems in organization of an educational process on the basis of a student-centered approach, which involves personal, professional and social development of the immediate environment of life. The researchers also consider the educational environment as an opportunity to free choice of activity, which would enable a student to achieve greater success.

**Key words:** extreme situation, safe behavior, personality-oriented approach, training teachers.



**А.И. Аказова**, канд. филол. наук, доц. каф. английской филологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: gereiva\_aida@mail.ru

**Ш.О. Исмаилов**, канд. пед. наук, доц. каф. спортивных единоборств, декан факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

**М.Г. Магомедов**, соискатель каф. теории и методики профессионального образования, ст. преп. каф. спортивных единоборств, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: m.m.g.1986@mail.ru

## ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

В статье рассматриваются основные подходы, принципы и условия профессиональной подготовки будущего учителя безопасности жизнедеятельности в экстремальных ситуациях и обосновывается личностно-ориентированный подход будущего учителя безопасности и жизнедеятельности. Раскрываются проблемы организации образовательного процесса на основе личностно-ориентированного подхода, который предполагает личностное, профессиональное и социальное развитие. Также рассматривается образовательная среда как возможность свободы выбора вида деятельности, которая позволила бы студенту достичь наибольшего успеха.

**Ключевые слова:** экстремальная ситуация, безопасное поведение, личностно-ориентированный подход, профессиональная подготовка учителя.

В современных социально-экономических условиях развитие образования про-исходит в направлении сближения профессий и специальностей, что актуализирует вопросы обновления теоретических основ и совершенствование содержания подготовки будущего учителя.

В условиях формирующейся современной модели образования востребованными оказываются профессиональная и социальная мобильность выпускника среднего профессионального образования, его конкурентоспособность, социальная активность, профессиональная и социальная компетентность, готовность быстро осваивать новые, перспективные технологии и профессии, способность легко адаптироваться к постоянно меняющемуся социуму.

В образовательном процессе существует ряд особенностей, которые негативно влияют на процесс профессиональной подготовки и профессиональной адаптации студентов: недостаточная информированность о требованиях к современному специалисту; неспособность к совершению самостоятельного выбора; неуверенность в собственных силах; неспособность видеть различные возможности, предоставляемые рынком труда. Всё это требует поиска новых педагогических подходов для развития профессиональной подготовки студентов и формирования у них необходимых профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих им высокий уровень профессиональной готовности.

Развитие профессиональной готовности осуществляется при реализации в образовательном процессе личностно-ориентированного и средового подходов.

Личностно-ориентированный подход предполагает опору в образовании на индивидуальные особенности и субъективный опыт обучающегося, на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, укрепление профессионального «Я», поддержание адекватной самооценки. Использование данного подхода позволяет каждому студенту проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы, создаёт обстановку для естественного его самовыражения, способствует развитию профессиональной адаптации студентов от пассивного уровня к активному.

Организация образовательного процесса на основе личностно-ориентированного подхода предполагает зависимость индивидуального, личностного, профессионального и социального развития от непосредственной среды его жизнедеятельности. Образовательная среда также рассматривается как место, где реализуют себя студенты. Социально-образовательная среда предоставляет студенту возможность свободы выбора вида деятельности, которая позволила бы ему достичь наибольшего успеха, наивысшего самовыражения, построения диалоговых отношений с людьми различных возрастов и социальных групп, более интенсивное проживание различных ролей (студент, практикант, специалист) и др. Данные подходы реализуются в образовательном процессе через совокупность частных принципов:

- принцип мобильности направлен на формирование компетенций (социальной, профессиональной и др.), которые являются одними из показателей профессиональной адаптации

студентов среднего профессионального образования; постоянное обновление содержания профессионального обучения и воспитания; совершенствование знаний и умений по мере необходимости, в связи с изменениями на рынке труда;

- принцип индивидуализации, который позволяет выбирать адекватные виды деятельности студентов в согласии с его индивидуальными особенностями, субъективным опытом, открывает перспективу реальной корректировки образования в соответствии с социальными претензиями и реальными способностями обучающегося, что способствует развитию профессиональной адаптации студентов;

- принцип интеграции, как сочетание и интегрирование на одном занятии не только знаний из различных дисциплин, а также деятельности, методов, технологий обучения и воспитания.

Следовательно, личностно-ориентированный подход предполагает организацию опыта переживания ученика, обеспечение эмоционально-ценностного отношения к миру через овладение опытом творческой деятельности, опору на самостоятельность учащихся в достижении целей обучения, стимулирование поиска обучаемыми новых знаний, способов их усвоения, ориентацию на «зону ближайшего развития» и «индивидуальные особенности личности»; гуманистический характер педагогического взаимодействия [1].

Следует отметить, что в современном образовании на первый план выходят антропологические, экзистенциальные и личностно-ориентированные программы, которые положены в основу обновления образовательных систем, сущность которых выражается во взаимосвязанных и взаимодополняющих направлениях переосмысления роли и места предметной подготовки в образовании, владении предметом преподавания как инструментом реализации целей, связанных с обеспечением развития ребёнка. В этих условиях личностно-ориентированный подход рассматривается, как система факторов, определяющих новообразование в личностной сфере учащихся (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.И. Данилюк, В.В. Сериков, В.М. Симонов, Е.Н. Шиянов, В.В. Зайцев и др.), сущность которой сводится к созданию условий, обеспечивающих развитие обучаемых [2; 3; 4; 5].

С этих позиций, личностно-ориентированный подход и стратегия педагогического взаимодействия возникли на базе психологических, психолого-педагогических положений А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Н.В. Талызиной, А.К. Марковой и многих других исследователей. В то же время осознание его необходимости было подготовлено сложившейся во всем образовании ситуацией, в которой появились новые тенденции, реализация которых требовала нового мышления – это тенденция перехода от «школы памяти» к «школе мышления», от активной деятельности только педагога (учителя) к активности самого ученика, точнее учеников и др. [6].

В основу модели личностно-ориентированного подхода, разработанной В.В. Сериковым, положена идея С.Л. Рубинштейна,



согласно которой сущность личности проявляется в её способности занимать определённую позицию. По мнению В.В. Серикова, «личностно-ориентированное образование – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и ответственного развития личностных функций воспитанников» [6].

Основой личностно-ориентированного образования выступает интеллектуальное развитие учащихся и студентов; формирование психологических новообразований через учебную деятельность, открытость учителя в общении с учащимися, оформленность межличностных отношений, организованность, самостоятельность и умение отстаивать свою позицию.

С этих позиций развития системы профессиональной подготовки будущего учителя безопасности жизнедеятельности характеризуется обращённостью к личностно-ориентированной парадигме в педагогическом образовании, повышением требований к личности педагога. При этом особая роль в профессиональной подготовке отводится обеспечению качества образования, обеспечению компетентного воздействия педагога на школьника, в связи с чем личностно-ориентированное обучение педагогического образования реализуется в трёх взаимосвязанных взаимодействующих аспектах: переосмысления роли и места предметной подготовки в педагогическом образовании, где владение предметом преподавания перестаёт быть центральной задачей, становится инструментом реализации цели, связанной с обеспечением развития личности; нахождения путей преодоления противоречий между осуществлением учебной деятельности и становлением личностной педагогической позиции (педагогического кредо) студента, для чего используются различные формы рефлексии, конструирования учебных форм, связывающих в одно целое образовательный процесс (учебная деятельность) и исследовательская деятельность учащегося; изменение позиций учащегося, учащегося и учащего, где изменение состоит в создании психолого-педагогических условий для развития личности, через организацию совместной деятельности по формированию педагогических умений, обеспечение позиции «консультанта», совместно со студентом проектирующей будущую профессиональную деятельность.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что из приведённых аспектов более других воспринят первый, практическое воплощение, получившее существенное увеличение объёма подготовки по психолого-педагогическим дисциплинам. Вместе с тем технологии подготовки и формы организации затронуты в незначительной степени, которое привело к тому, что фактически не принят и не реализуется в практике педагогического образования второй аспект, а третий реального влияния на изменение содержания педагогического образования не оказывает.

Следовательно, личностно-ориентированное обучение рассматриваемое как система условий, определяющих новообразования в личностной сфере студента, должна обеспечивать проявление и развитие личностной позиции переживание студентом ситуации успеха; проявления эмоционально-ценностного отношения к миру, организации продуктивной деятельности в обучении, самостоятельности в достижении цели обучения [6].

С этих позиций содержание подготовки будущего учителя безопасности жизнедеятельности через личностно-ориентиро-

ванное обучение построено через определение деятельностных, когнитивных и личностных характеристик, рассматриваемых в современности как требование к специалисту. При этом в концепции выделяются три организационно-структурных компонента реализации модели педагогического образования (моноуровневая, многоступенчатая и многоуровневая) каждая из которых рассматривается как целостная система, связанная с конкретной культурно-экономической ситуацией.

Следовательно, изменение структуры педагогического образования, переход на разноуровневую подготовку учителя жизнедеятельности в обучении предполагает разноуровневую квалификацию:

- общую функциональную нацеленность содержания на подготовку специалиста педагогической квалификации, способного обеспечивать учебно-воспитательный процесс вполне определённой предметной направленности и отличия конкретных форм его реализации, позволяющая формировать разноуровневые знания, умения и ценностные установки;
  - неоднородность содержания образования, путём выделения в нём относительно взаимосвязанных сторон опыта деятельности в ситуациях;
  - вариативность содержания с возможностью альтернативных решений задач профессиональной подготовки будущих учителей;
  - обеспечение принципов дидактики, в первую очередь, доступности и систематичности, сознательности и активности, связи теории с практикой, воспитывающего характера обучения научности;
  - преемственность учебных программ на разных этапах реализации содержания образования.
- Таким образом, готовность будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях реализации идей личностно-ориентированного подхода базируется на ряде основополагающих компонентов:
- создание комфортных условий для самореализации и самосовершенствования личности;
  - создание ситуаций успеха, свободы выбора, диалога, рефлексии, состязательности, творческого поиска; создание образовательно-развивающей среды для самопроявления и раскрытия личностного потенциала обучаемых, творческого обогащения субъектного опыта;
  - выработка личностного смысла учения, личностной позиции, индивидуального стиля и манеры поведения, мышления, отношений, деятельности;
  - взаимосвязь теории и практики при ориентации студентов на мышление и действия творческого характера, самостоятельность в познании;
  - развитие способности к саморегуляции и самоуправлению;
  - совместное составление индивидуально-коррекционных программ саморазвития и самореализации воспитанников с определением границ ближайшей и отдалённой перспектив роста и развития каждого.

В заключение следует сказать, что предлагаемую модель личностно-ориентированного обучения целесообразно использовать в системе профессионально-педагогического образования, поскольку в ней учитывается специфика деятельности учителя безопасности жизнедеятельности.

#### Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. *Личностно-гуманная основа педагогического процесса*. Минск, 1990.
2. Алексеев Н.А. *Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики*: монография. Тюмень: Издательство Тюменского Государственного Университета, 1996.
3. Бондаревская Е.В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория. *Школа Духовности*. 1999.
4. Сериков В.В. *Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем*. Москва: Издательская корпорация «Плос», 1999.
5. Якиманская И.С., Якунина О.С. Личностно-ориентированный урок: планирование и технология проведения. *Директор школы*. 1998.
6. Леонтьева А.Н. Личностно-ориентированный подход в системе повышения квалификации. *Повышение квалификации и переподготовка кадров как фактор развития общеобразовательной школы*: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 18-19 декабря 1996 г. Кемерово, 1996.

#### References

1. Amonashvili Sh.A. *Lichnostno-gumannaya osnova pedagogicheskogo processa*. Minsk, 1990.
2. Alekseev N.A. *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki*: monografiya. Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenskogo Gosudarstvennogo Universiteta, 1996.
3. Bondarevskaya E.V. *Koncepcii lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya i celostnaya pedagogicheskaya teoriya*. *Shkola Duhovnosti*. 1999.

4. Serikov V.V. *Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya ped. sistem*. Moskva: Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 1999.
5. Yakimanskaya I.S., Yakunina O.S. Lichnostno-orientirovannyj urok: planirovanie i tehnologiya provedeniya. *Direktor shkoly*. 1998.
6. Leont'eva A.N. Lichnostno-orientirovannyj podhod v sisteme povysheniya kvalifikacii. *Povyshenie kvalifikacii i perepodgotovka kadrov kak faktor razvitiya obsheobrazovatel'noj shkoly: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, 18-19 dekabrya 1996 g. Kemerovo, 1996.

Статья поступила в редакцию 06.08.16

УДК 378

**Amirova Z.B.**, senior teacher, Department of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: a-editor@yandex.ru

**Agamuradova R.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: a-editor@yandex.ru

**Ragimkhanova L.K.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: raghimkhanova@mail.ru

**MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES.** The article emphasizes that a contemporary teacher raises a problem to look for new educational technologies for the development of motivation at English lessons, which takes into account the most serious interest and schools. The paper defines and describes characteristics of educational technology in vocational education institutions, where along with the higher educational schools training foreign language teachers for primary and basic schools is conducted. The use of modern educational technologies of formation of communicative culture of the teacher of a foreign language is an issue little understood and requires further research.

**Key words:** culture, communicative culture, teacher, technology, educational technology, teacher of foreign languages.

**З.Б. Амирова**, ст. преп. каф. иностранных языков, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: a-editor@yandex.ru

**Р.Ш. Агамурадова**, канд. филол. наук, доц., каф. иностранных языков, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: a-editor@yandex.ru

**Л.К. Рагимханова**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: raghimkhanova@mail.ru

## СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье подчёркивается, что перед современным преподавателем поднимается проблема поиска новых образовательных технологий для развития мотивации на уроках английского языка, который бы учитывал большую и серьезную заинтересованность учащихся школ. Выделяются и описываются характерные особенности образовательных технологий в учреждениях профессионального образования, где наряду с высшими учебным заведениям осуществляет подготовка учителей иностранного языка для начальной и основной школы. Использование современных образовательных технологий формирования коммуникативной культуры учителя иностранного языка проблема мало изучена и требует дальнейших исследований.

**Ключевые слова:** культура, коммуникативная культура, учитель, технология, образовательные технологии, учитель иностранного языка.

В последние годы перед российским образованием поднимается вопрос о качестве подготовки специалистов, применения новых форм и методов преподавания иностранного языка, новый подход к процессу обучения, использования новых информационных технологий в средней школе. Важнейшей целью учителя иностранного языка является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранным языком.

Также необходимо заметить, что ввиду перехода российской высшей школы на уровневую систему высшего образования и новые федеральные государственные образовательные стандарты, количество аудиторных часов на изучение иностранного языка на неязыковых специальностях резко сокращается. Соответственно, для сохранения качества обучения иностранному языку необходимо использовать такие методы и технологии обучения, которые могут дать положительные результаты за сравнительно короткий период обучения.

Основным задачей учителя иностранного языка состоит в том, создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать новые образовательные технологии, которые позволили бы каждому обучающемуся проявить свою активность, свое творчество.

В решении этого вопроса мы ориентируемся на общемировые тенденции, мировые стандарты качества, обуславливающие необходимость изменений в образовательной системе и расширение масштабов межкультурного взаимодействия, что требует наличия таких качеств, как коммуникабельность и толерантность.

Коммуникабельность ориентирована с умением общаться, умением прогнозировать поведение собеседника и извлекать необходимую информацию для эффективного образования и

воспитания квалифицированного, конкурентоспособного, творческого и при этом высоконравственного специалиста в педагогической сфере становится коммуникативная культура личности.

Основную роль в процессе формирования коммуникативной культуры учителя играют изучение языков и освоение иноязычных культур, на сегодняшний день в условиях информатизации, когда общество стало мобильным, коммуникативный, культурологический и личностно ориентированный подходы к изучению иностранного языка становятся очевидными. В современных условиях на плечи учителя ложится необходимость обучать различным категориям учащихся в контексте диалога культур и цивилизаций современного мира и самому владеть нормами профессионального общения и адаптироваться в новой образовательной среде.

Понятие «коммуникативная культура» ряд учёных рассматривают как совокупность знаний законов межличностного общения, умений и навыков пользования его средствами в различных жизненных и производственных ситуациях и личностных коммуникативных качеств.

Коммуникативная культура связывают с понятием «общение» на обеспечение благоприятного эмоционального климата, максимального использования личностных особенностей учителя и учеников, развитие мотивации последних и творческого характера учебной деятельности [1].

Авторы И.Я. Лернер, А. Сластенин, А.В. Мудрик, Е.В. Бондаревская в рамках педагогических исследований рассматривают коммуникативную культуру как основу профессиональной деятельности педагога, как показатель профессиональных и базовых качеств личности, как вид профессионально-педагогической культуры [2].

В диссертационных исследованиях рассматриваются проблемы формирования коммуникативной культуры учителя и преподавателя вуза (Г.П. Максимова, В. Мищенко), школьников младшей и средней ступени обучения (Е.В. Кравченко, О.П. Кравчук), проблемы формирования и развития коммуникативной культуры в профессиональном образовании (И.А. Мазеева, М.А. Царёв) [3].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить, что имеется недостаточно исследований, посвящённых формированию коммуникативной культуры будущего учителя иностранного языка. Что касается специфики использования учителем образовательных технологий, то в этой области формирования коммуникативной культуры остаются неисследованными [4].

При этом требует уделять внимание вопросам повышения общей культуры и при этом развивать способности к налаживанию содержательного, разнообразного, творческого и эффективного общения в будущей педагогической деятельности выпускнику педагогического вуза выдвигается овладение коммуникативной культурой.

В настоящее время активно развиваются образовательные технологии в учреждениях профессионального образования, где наряду с высшими учебными заведениями осуществляется подготовка учителей иностранного языка для начальной и основной школы. В современной России развитие профессиональных образовательных учреждений является приоритетным направлением модернизации образования, одна из причин заключается в доступности обучения для различных категорий населения в условиях расслоения общества. Вместе с тем образовательный процесс является практико-ориентированным, что отвечает запросам современной деятельности.

При подготовке учителя иностранного языка педагогические вузы учитывают богатый отечественный и зарубежный опыт подготовки педагогических кадров. Однако в силу новизны, отсутствия достаточного опыта подготовки по данной специальности, несовершенства временно действовавшего стандарта, отсутствия полной согласованности программ колледжей и вузов можно утверждать, что проблема подготовки учителя иностранного языка в рамках педагогического колледжа является малоисследованной. Таким образом, имеются основания считать проблему развития коммуникативной культуры будущего учителя иностранного языка, в условиях педагогического вуза требующей специального рассмотрения [5].

Система развития коммуникативной культуры будущего учителя иностранного языка будет эффективно функционировать при правильном выборе путей её реализации. В этой связи требует осмысления создание технологии развития коммуникативной культуры в практике подготовки специалиста в сфере иноязычного образования.

Современные образовательные технологии, которые используются для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студента, являются наиболее продуктивными для создания образовательной среды, которая обеспечивает личностно-ориентированное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Очевидно, что использование какой-то одной технологии обучения, какой бы совершенной она ни была, не создаст максимально эффективных условий для раскрытия и развития способностей учащихся и творческого поиска учителя.

При формировании коммуникативной культуры используют следующие образовательные технологии:

*Технология коммуникативного обучения:* направлена на формирование коммуникативной компетентности учащихся, которая является базовой, необходимой для адаптации к современным условиям межкультурной коммуникации.

*Технология дифференцированного обучения:* предполагает осуществление познавательной деятельности учащихся с учётом их индивидуальных способностей, возможностей и интересов, поощряя их реализовывать свой творческий потенциал.

*Технология модульного обучения:* предусматривает деление содержания дисциплины на достаточно автономные разделы (модули), интегрированные в общий курс. Сущность модульного обучения сводится к самостоятельному овладению учащимися определенными умениями и навыками в учебно-познавательной деятельности. Модульное обучение предполагает четкую структуризацию содержания обучения. Основными средствами модульного обучения служат учебные модули.

*Информационно-коммуникационные технологии:* расширяют рамки образовательного процесса, повышая его практическую направленность, способствуют интенсификации самостоятельной работы учащихся и повышению познавательной активности.

*Технология использования компьютерных программ:* позволяет эффективно дополнить процесс обучения языку на всех уровнях. Мультимедийные программы предназначены как для аудиторной, так и самостоятельной работы и направлены на развитие грамматических и лексических навыков.

*Интернет-технологии:* предоставляют широкие возможности для поиска информации, разработки международных научных проектов, ведения научных исследований. Внедрение информационных технологий в обучение значительно разнообразит процесс восприятия и отработки информации. Благодаря компьютеру, Интернету и мультимедийным средствам учащимся предоставляется уникальная возможность овладения большим объемом информации с ее последующим анализом и сортировкой.

*Технология индивидуализации обучения:* помогает реализовать личностно-ориентированный подход, учитывая индивидуальные особенности и потребности учащихся.

*Технология тестирования:* используется для контроля уровня усвоения лексических, грамматических знаний в рамках модуля на определённом этапе обучения. Осуществление контроля с использованием технологии тестирования соответствует требованиям всех международных экзаменов по иностранному языку.

*Проектная технология:* обеспечивает личностно-ориентированное обучение, это способ развития творчества, познавательной деятельности, самостоятельности.

*Технология обучения в сотрудничестве:* реализует идею взаимного обучения, осуществляя как индивидуальную, так и коллективную ответственность за решение учебных задач. Основная идея заключается в создании условий для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях и каждый ученик отвечает не только за результат своей работы, но и за результат всей группы.

*Тренинговая технология:* разработана для преобразования индивидуального аспекта, основана на личностном переосмыслении содержания деятельности общения и расширения поведенческого репертуара студентов.

*Межкультурная технология:* направлена на преобразование предметного аспекта, предполагает принятие основ межкультурной коммуникации и воспитание межкультурной компетентности. Она включает ряд методов: биографической рефлексии, интерактивного моделирования, ролевых игр, симуляции.

*Профессионально-ориентированная технология:* направлена на развитие профессионального аспекта, предполагает профессиональное развитие студентов в сфере коммуникативного поведения в учебном процессе и в области педагогического общения. Профессионально-ориентированная технология включает две группы приёмов, обеспечивающих развитие умений решать коммуникативные задачи в педагогическом процессе и выполнять иноязычные речевые функции.

*Игровая технология:* позволяет развивать навыки рассуждения ряда возможных способов решения проблем, активизируя мышление учащихся и раскрывая личностный потенциал каждого. Игра формирует устойчивый интерес к дальнейшему изучению иностранного языка, а также уверенность в успешном овладении им. Но хочется отметить, что игра имеет не только мотивационные функции.

Современные образовательные технологии в развитие коммуникативной культуры будущего учителя иностранного языка обладают следующими характеристиками: компетентностью, полидисциплинарностью, гуманистической основой, культурологический контекст, коммуникативная направленность.

Образовательные технологии, направленная на развитие профессионального аспекта, предполагает профессиональное развитие студентов в сфере коммуникативного поведения в учебном процессе и в области педагогического общения.

Использование современных образовательных технологий на уроках иностранного языка повышает качество образовательного процесса, развивает коммуникативную культуру в единстве всех её компонентов.



## Библиографический список

1. Максимова Г.П. *Коммуникативная культура преподавателя и ее развитие в профессиональной деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2000.
2. Сластенин В.А. *Профессиональная культура в структуре личности учителя*. Москва, 1993.
3. Битюцкая Н.Н. *Педагогические технологии развития коммуникативной культуры будущего учителя иностранного языка (в условиях педагогического колледжа)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Елец, 2006.
4. Гаджиев Р.Д., Магомедова М.А. Формирование технологической культуры будущего учителя технологии и предпринимательства. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Серия психолого-педагогические науки. Махачкала, 2009; 3: 55 – 57.
5. Будько А.Ф., Леонтьева Т.П. Приёмы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в языковом вузе. *Методика обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования*. Минск: «Высшая школа», 1992.

## References

1. Maksimova G.P. *Kommunikativnaya kul'tura prepodavatelya i ee razvitie v professional'noj deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2000.
2. Slastenin V.A. *Professional'naya kul'tura v strukture lichnosti uchitelya*. Moskva, 1993.
3. Bitiuckaya N.N. *Pedagogicheskie tehnologii razvitiya kommunikativnoj kul'tury buduschego uchitelya inostrannogo yazyka (v usloviyakh pedagogicheskogo kolledzha)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Elec, 2006.
4. Gadzhiev R.D., Magomedova M.A. Formirovanie tehnologicheskoy kul'tury buduschego uchitelya tehnologii i predprinimatel'stva. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya psihologo-pedagogicheskie nauki. Mahachkala, 2009; 3: 55 – 57.
5. Bud'ko A.F., Leont'eva T.P. Priemy professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v yazykovom vuze. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya*. Minsk: «Vyshejschaya shkola», 1992.

Статья поступила в редакцию 06.08.16

УДК 378.637

**Bokova O.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Altai State Pedagogical (Barnaul, Russia), E-mail: bokova\_oa@altspu.ru

**Veretennikova L.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Director of Institute of Additional Education, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: la\_v@list.ru

**Shamarina E.V.**, Cand. of Sciences (Culturology), senior lecturer, Department of Philosophy and Cultural Studies, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: shamarina\_ev@uni-altai.ru

**FORMATION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT TO ENSURE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A YOUNG TEACHER.** The article presents a way to form innovative educational environment to ensure professional development of a young teacher on the following topical areas of modern education: the trajectories of professional development of a young teacher; technology with operational staff support the region's schools with modern educational institution; development and improvement of the professional competence of expert ungraded schools; responsible parenthood and school teacher interaction with parents, health-educational space technology and a healthy lifestyle; specificity of training and education of gifted and highly motivated children in modern educational space; social networks as a tool for professional teacher communication; the role of digital technology and robotics in the development of educational space; organization of the educational process of children with disabilities; strategy for the development of an additional education of schoolboys in conditions of an educational organization.

**Key words:** holistic educational environment, young teachers, effective introduction of Federal Educational Standards and professional standards of teachers, quality of interaction between all subjects of educational activities.

**О.А. Бокова**, канд. психол. наук, доц. каф. психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova\_oa@altspu.ru

**Л.А. Веретенникова**, канд. пед. наук, доц., директор Института дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: la\_v@list.ru

**Е.В. Шамарина**, канд. филос. наук, доц. каф. философии и культурологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: shamarina\_ev@uni-altai.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

В статье представлены возможности формирования инновационного образовательного пространства обеспечения профессионального развития молодого педагога по следующим актуальным направлениям современного образования: траектории профессионального развития молодого педагога; технология организации оперативной кадровой поддержки школ региона современным педагогическим вузом; развитие и совершенствование профессиональной компетентности специалиста малокомплектной школы; школа ответственного родительства и взаимодействие учителя с родителями, здоровьесберегающее образовательное пространство и технологии формирования здорового образа жизни; специфика обучения и воспитания одаренных и высокомотивированных детей в современном образовательном пространстве; социальные сети как инструмент профессиональной коммуникации педагога; роль цифровых технологий и робототехники в развитии образовательного пространства; организация образовательного процесса с детьми с ограниченными возможностями здоровья; стратегия развития дополнительного образования школьников в условиях образовательной организации.

**Ключевые слова:** целостное образовательное пространство, молодые педагоги, эффективная реализация ФГОС и профстандарта педагога, качество взаимодействия между всеми субъектами педагогической деятельности.

Формирование инновационного образовательного пространства обеспечения профессионального развития молодого педагога является актуальным направлением развития современного образования [1 – 14], но, несмотря на его значимость, на данный момент нами не выявлено наличие комплексных научных разработок по данной теме. В настоящее время проводится

сравнительно немного исследований по отдельным аспектам данной проблематики: создание и работа сетевого профессионального сообщества учителей английского языка города; создание сетевого профессионального сообщества и его организация (г. Ноябрьск, Тюменская область); технология информационно-методического сопровождения инновационной деятельности



педагогов в муниципальной системе образования (Волгоградский государственный педагогический институт, г. Волгоград); проектно-сетевая организация инновационной деятельности педагогов в муниципальной системе образования (Нижегородский государственный педагогический университет, г. Нижний Новгород), модель сетевой муниципальной методической службы в муниципальном образовательном пространстве (Уренский район, Нижегородская область); современная модель информационной образовательной среды на основе проектно-сетевого взаимодействия как условие повышения качества образования (г. Улан-Удэ); сетевое взаимодействие: механизмы реализации образовательной политики (РГПУ им. Герцена), проблемы и условия формирования готовности к сетевому взаимодействию у будущих педагогов дошкольной образовательной организации (г. Санкт-Петербург); сетевое взаимодействие как способ повышения мастерства педагога (Саратовский государственный педагогический университет, г. Саратов); инновационные методы сетевого взаимодействия для профессионального развития участников образовательного процесса (Тамбовский государственный педагогический институт, г. Тамбов); состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ (Уральский государственный университет им. М. Горького, г. Екатеринбург); социально-педагогическая поддержка молодых учителей в муниципальной системе образования (Курганский государственный университет, г. Курган); сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога (Ярославский государственный педагогический университет им. К. Ушинского, г. Ярославль); развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразования (Краснодарский университет МВД РФ, г. Краснодар); единое информационное образовательное пространство для педагогов прибалтийских стран «Miksike» <http://miksike.net/#/en/gnews.html>; открытое образовательное пространство все-сезонной школы (Северная Африка, Австралия, страны Азии и Тихого океана: Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments Specialized Booklet 4, Practical Tips for Teaching Multigrade Classes. Published in 2015 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, place de Fontenay, 75352 Paris 07 SP, France). Вместе с тем, география данных исследований дополнительно указывает на актуальность темы заявляемого нами проекта.

Проведённое ранее скрининговое исследование профессиональных затруднений молодого специалиста системы образования Алтайского края позволило выделить следующие их направления: траектории профессионального развития молодого педагога; технология организации оперативной кадровой поддержки школ региона современным педагогическим вузом; развитие и совершенствование профессиональной компетентности специалиста малокомплектной школы; школа ответственного родительства и взаимодействие учителя с родителями, здоровьесберегающее образовательное пространство и технологии формирования здорового образа жизни; специфика обучения и воспитания одаренных и высокомотивированных детей в современном образовательном пространстве; социальные сети как инструмент профессиональной коммуникации педагога; роль цифровых технологий и робототехники в развитии образовательного пространства; организация образовательного процесса с детьми с ограниченными возможностями здоровья; стратегия развития дополнительного образования школьников в условиях образовательной организации.

На основании полученных данных нами планируется реализация проекта по формированию инновационного образовательного пространства обеспечения профессионального развития молодого педагога, целевым назначением которого является создание целостного образовательного пространства для научно-исследовательского, учебно-методического, технологического, организационного, информационного, психолого-педагогического обеспечения профессионального развития молодого педагога в логике требований профессионального стандарта.

Актуальность решаемых в процессе реализации проекта задач связана с необходимостью: совершенствования системы подготовки и переподготовки молодых учителей; создания условий для эффективной реализации ФГОС и профстандарта педагога; повышения уровня готовности молодых педагогов к эффективному взаимодействию с родителями (законными представителями) и обучающимися; расширения пространства сетевого взаимодействия в сфере профессионального развития молодых педагогов; создания сетевого контента научно-методического

сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога.

Перечисленные выше направления становятся темой исследований, реализуемых проектными группами с участием молодых специалистов образовательных организаций. Каждая проектная группа включает представителей профильных кафедр и учебных научно-исследовательских лабораторий (УНИЛ), а также экспертов со стороны работодателей. В рамках сформированного сетевого взаимодействия осуществляется развитие единого образовательного пространства с синхронизированной событийностью. Посредством организации и проведения научно-практических конференций, мониторингов, технологических семинаров, мастер-классов осуществляется продвижение разработанных технологий, инновационных практик и продуктов в образовательное пространство, а также анализ профессиональных затруднений в их реализации.

Продвижение концептуальных идей, подготовленных проектными командами в рамках сетевого взаимодействия, представляющее возможность создать единое образовательное пространство, позволит повысить качество взаимодействия между всеми субъектами педагогической деятельности, а именно, педагогами, учащимися и родителями.

Единое образовательное пространство способствует формированию условий для комплексного сопровождения профессионального развития молодого педагога, которое будет осуществляться по следующему алгоритму.

Алгоритм деятельности каждой проектной группы включает следующие этапы: выявление проблемного поля в профессиональной деятельности молодого педагога по направлению проекта; формулировка проблем, их научное обоснование; разработка стратегии и подходов к решению выявленных проблем на научно-методическом и практическом уровнях.

Научно-методический уровень: определение методологии, разработка теоретического обоснования, формирование исследовательского инструментария выявления и анализа заданной проблематики. Реализация научно-методического уровня осуществляется через организацию научно-исследовательской деятельности кафедр и УНИЛ университета, научно-практические конференции, дискуссионные, научно-экспериментальные, инновационные и модераторские площадки.

Практический уровень: апробация и внедрение разработанных технологий, организационных решений и методов. Реализация практического уровня осуществляется через семинары, вебинары, лектории, мастер-классы, воркшопы, реализацию программ дополнительного профессионального образования, создание базы данных лучших педагогических практик.

Формирование образовательного пространства профессионального развития молодого специалиста через активизацию потенциала сетевого взаимодействия субъектов образования (учителей, родителей, обучающихся) и их включение в инновационную образовательную деятельность по следующим направлениям:

1. «Траектории профессионального развития молодого педагога».

Проблемное поле включает: использование ресурсов системы образования (конкурсы, гранты, проекты, научно-исследовательская деятельность, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, дополнительное образование), как эффективного механизма самореализации успешного педагога и определение Я-стратегии построения карьерной траектории профессионального и личностного роста молодого педагога.

2. «Технология организации оперативной кадровой поддержки школ региона современным педагогическим вузом».

Проблемное поле включает: мониторинг кадрового обеспечения школ региона молодыми специалистами, кадрового дефицита с учетом региональных особенностей; разработка технологии оперативного решения кадровой проблемы; создание универсальной модели и технологии рекрутинга образовательных организаций Алтайского края.

3. «Развитие и совершенствование профессиональной компетентности специалиста малокомплектной школы».

Проблемное поле включает: анализ основных затруднений молодого специалиста малокомплектной школы; развитие и совершенствование профессиональных компетенций молодого специалиста; формирование у молодого учителя высокой гуманитарной, национально-традиционной культуры, готовности к преобразовательной деятельности в школе и в сельском социуме.

4. «Школа ответственного родительства и взаимодействие учителя с родителями».

Проблемное поле включает: организационные решения психолого-педагогической проблематики выстраивания взаимоотношений между учителем и родителем (законным представителем ребенка), солидарности учителя и родителя в формировании личности ребенка; создание стратегии формирования эффективного сотрудничества учителя и родителя (законного представителя ребенка); выработку эффективных механизмов включения родителей в образовательное пространство.

5. «Здоровьесберегающее образовательное пространство и технологии формирования здорового образа жизни».

Проблемное поле включает: формирование культуры здорового и безопасного образа жизни участников образовательного пространства; технологию развития мотивации к здоровьесберегающей деятельности; позиционирование модели здоровьесберегающей среды образовательной организации, диагностику комплекса условий для формирования, сохранения и укрепления здоровья участников образовательного процесса; разработку здоровьесберегающих технологий для реализации учебных и воспитательных задач в условиях ФГОС.

6. «Специфика обучения и воспитания одаренных и высокомотивированных детей в современном образовательном пространстве».

Проблемное поле включает: разработку технологий обеспечивающих формирование профессионального интереса молодого учителя к деятельности по выявлению, развитию и реализации детской одаренности; психолого-педагогическую поддержку молодого педагога в поиске современных подходов и методик к решению проблемы, связанной со спецификой обучения и воспитания одаренных, высокомотивированных детей; повышение профессиональной культуры и социальной компетентности молодого учителя для организации эффективного взаимодействия с родителями одаренных детей и процесса творческой самореализации.

7. «Социальные сети как инструмент профессиональной коммуникации педагога».

Проблемное поле включает: разработку технологий SMM-продвижения, методов PR и маркетинга в системе образования; внедрение организационных решений в использование социальных сетей как части единого информационного образовательного пространства; выявление и моделирование образовательного потенциала социальных сетей.

8. «Роль цифровых технологий и робототехники в развитии образовательного пространства».

Проблемное поле включает: разработку технологии формирования положительного отношения и мотивации учителей к при-

менению в учебном процессе современных цифровых средств и инновационных технологий обучения; оптимизацию использования потенциала образовательной робототехники и инновационных технологий обучения для повышения интереса учеников, активизацию их познавательной деятельности, формирование метапредметных навыков; разработку технологии применения инновационных цифровых средств обучения в условиях перехода на стандарты нового поколения; совершенствование методов применения современных программно-аппаратных комплексов.

9. «Организация образовательного процесса с детьми с ограниченными возможностями здоровья».

Проблемное поле включает: стратегию и технологии сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС (образовательные потребности и образовательный маршрут ребенка с ОВЗ); психолого-педагогическое сопровождение педагогов, работающих с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, технологий тьюторства.

10. «Стратегия развития дополнительного образования школьников в условиях образовательной организации».

Проблемное поле включает в себя диагностику специфики организации дополнительного образования детей в школе; технологию внеурочной деятельности как формы организации свободного времени школьников; анализ затруднений молодых педагогов в организации внеурочной деятельности школьников; разработку индивидуальной «Я-стратегии» молодого педагога в организации дополнительного образования детей в школе; создание модели развития дополнительного образования детей в школе.

Заявленный проект целенаправленно ориентирован на повышение качества образования посредством формирования образовательного пространства профессионального развития молодого специалиста через активизацию потенциала сетевого взаимодействия субъектов образования (учителей, родителей, обучающихся) и их включение в инновационную образовательную деятельность. Его значимость также состоит в непрерывном обновлении кадрового и административного потенциала системы образования региона посредством профессионального становления молодых специалистов через реализацию индивидуальных профессиональных траекторий.

Проект можно реализовывать в непрерывном формате в связи с постоянным обновлением кадров молодых педагогов и переформатированием проблемного поля их профессиональных затруднений. Непрерывность проекта обеспечивается также систематической разработкой и внедрением инновационных технологий в практику взаимодействия всех участников образовательной деятельности: учителей, обучающихся, родителей.

#### Библиографический список

1. Буланкина Н. Е. Резервные возможности педагогического творчества учителя в становлении личностного пространства ученика. *Сибирский учитель*. 2000; 1.
2. Гребенкина Л. К. *Формирование профессионализма педагога в системе непрерывного педагогического образования*. Рязань, 2000.
3. Загвязинский В.И. *Педагогическое творчество учителя*. Москва, 1987.
4. Солдатова А.А. *Творческое самовыражение как педагогическое средство подготовки будущего учителя к инновационной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Улан-Удэ, 2000.
5. Сластенин В.А. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва, 1997.
6. Хозяинов Г.И. *Педагогическое мастерство преподавателя: методическое пособие*. Москва: Высшая школа, 1988.
7. Магомедова Л.С. Модель совершенствования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 32 – 34.
8. Тарасов Д.Ю. Некоторые теоретические аспекты профессионального мировоззрения. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 63 – 66.
9. Шафранова О.Е. Сущностные основания построения непрерывного образования профессионала. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 66 – 68.
10. Щербakov Ю.И. Взаимодействие вуза и школы в современных условиях. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 105 – 107.
11. Пермьяков А.К. Компоненты готовности учителя к социально-педагогической фасилитации одаренных детей. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 121 – 123.
12. Беловолов В.А., Султанбеков Т.И. Образовательная среда как социально-педагогический феномен. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 2 (45): 52 – 54.
13. Шумакова А.В. Сущностные основания проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в условиях модернизации российского общества. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 2 (45): 144 – 145.
14. Кривых С.В., Суртаева Н.Н., Суртаева О.Н. Инновационные процессы в подготовке педагогов в современных социокультурных условиях. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 2 (45): 131 – 134.

#### References

1. Bulankina N. E. Rezervnye vozmozhnosti pedagogicheskogo tvorchestva uchitelya v stanovlenii lichnostnogo prostranstva uchenika. *Sibirskij uchitel'*. 2000; 1.
2. Grebenkina L. K. *Formirovanie professionalizma pedagoga v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Ryazan', 2000.
3. Zagvyazinskij V.I. *Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitelya*. Moskva, 1987.

4. Soldatova A.A. *Tvorcheskoe samovyrazhenie kak pedagogicheskoe sredstvo podgotovki buduschego uchitelya k innovacionnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ulan-Ud'e, 2000.
5. Slastenin V.A. *Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'*. Moskva, 1997.
6. Hozyainov G.I. *Pedagogicheskoe masterstvo prepodavatelya: metodicheskoe posobie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1988.
7. Magomedova L.S. Model' sovershenstvovaniya professional'noj gotovnosti buduschego uchitelya nachal'nykh klassov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 32 – 34.
8. Tarasov D.Yu. Nekotorye teoreticheskie aspekty professional'nogo mirovozzreniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 63 – 66.
9. Shafranova O.E. Suschnostnye osnovaniya postroeniya nepreryvnogo obrazovaniya professionala. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 66 – 68.
10. Scherbakov Yu.I. Vzaimodejstvie vuza i shkoly v sovremennykh usloviyakh. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 105 – 107.
11. Permyakov A.K. Komponenty gotovnosti uchitelya k social'no-pedagogicheskoy fasilitacii odarennykh detej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 121 – 123.
12. Belovolov V.A., Sultanbekov T.I. Obrazovatel'naya sreda kak social'no-pedagogicheskij fenomen. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 2 (45): 52 – 54.
13. Shumakova A.V. Suschnostnye osnovaniya proektirovaniya integrativnogo obrazovatel'nogo prostranstva pedagogicheskogo vuza v usloviyakh modernizacii rossijskogo obshchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 2 (45): 144 – 145.
14. Krivyh S.V., Surtaeva N.N., Surtaeva O.N. Innovacionnye processy v podgotovke pedagogov v sovremennykh sociokul'turnykh usloviyakh. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 2 (45): 131 – 134.

Статья поступила в редакцию 21.07.16

УДК 378

**Gabibov V.H.**, senior lecturer, Department of Higher Mathematics, Azerbaijan State Economic University (Baku, Azerbaijan),  
E-mail: ilhamahmed@mail.ru

**THE USE OF MATHEMATICAL THINKING SKILLS IN SOLVING PROBLEMS OF ANALYTICAL GEOMETRY.** In the article the author writes that there is no consensus on a question of definition of mathematical thinking in psycho-pedagogical and methodological literature. Most scientists tend to believe that mathematical thinking has its own characteristics that distinguish it from thinking in other scientific fields. The article provides examples of solving one problem of analytic geometry with algebraic geometry, a course in mathematical analysis, a Cauchy-Schwarz inequality, which is reflected in the existing program in mathematics. The author comes to a conclusion that one of the main objectives of education at different levels – both secondary and higher education – is development of thinking in students, including by means of math. The importance of the problems mentioned in the research is amplified due to the increasing importance and application of mathematics and various fields of science, economy and production.

**Key words:** sphere, plane, distance, mathematical thinking, analytical geometry tasks.

**В.Х. Габиров**, доц. каф. высшей математики, Азербайджанский Государственный Экономический Университет, г. Баку, E-mail: ilhamahmed@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАВЫКОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ

В статье автор пишет о том, что единого мнения по вопросу определения понятия математического мышления в психолого-педагогической и методической литературе нет. Большинство учёных склоняются к мысли о том, что математическое мышление имеет свои особенности, которые отличают его от мышления в других научных областях. В статье приведены примеры решения одной задачи аналитической геометрии с помощью алгебраической геометрии, курсом математического анализа, неравенством Коши-Буняковского, которое нашло своё отражение в существующей программе по математике. Автор приходит к выводу, что одна из основных задач образования – это развитие мышления у обучаемых, в том числе, математического.

**Ключевые слова:** сфера, плоскость, расстояние, математическое мышление, задачи аналитической геометрии.

Исследования многих учёных-психологов показывают, что без целенаправленного развития математического мышления, являющегося одним из важнейших компонентов процесса познавательной деятельности, невозможно достичь эффективных результатов и обучении, систематизации знаний, умений и навыков. Единого мнения по вопросу определения понятия математического мышления в психолого-педагогической и методической литературе нет. Одни исследователи считают, что математического мышления как такового, обладающего своими специфическими формами мыслительных действий, нет; своеобразие такого мышления связано, по их мнению, лишь с характером собственно математического материала. Тем самым представители этого подхода отрицают специфику математического мышления (Г. Фрейденталь и др.). Однако, более популярен другой подход. Например, Л.К. Максимов [1] считает, что, хотя методы математического мышления сейчас широко применяются в других науках, всё-таки математическое мышление имеет свои особенности, которые отличают его от мышления в других научных областях.

Согласно Ж. Пиаже, под математическим мышлением понимается собственно логико-математическое мышление, имеющее так называемые «абстракции действия». Теория Пиаже включает в себя два основных компонента: учение о функ-

циях интеллекта и учение о стадиях его развития. Согласно Ж. Пиаже, интеллектуальное, и в частности математическое развитие закапчивается к 15 годам, так как к этому времени все структуры у подростка уже сформированы [2]. Однако, как показали исследования И.Я. Каплуновича, после 15 лет математическое развитие продолжается, прежде всего, за счёт формирования разнообразных связей и отношений между отдельными подструктурами [3]. Мы активно поддерживаем эту мысль и развиваем математическое мышление у студентов Азербайджанского Государственного Экономического Университета.

Известно, что решение задач является не только закреплением теоретического материала, но и помощником для применения, и играет важную роль для изучения правил и методов математических рассуждений в этом процессе. С другой стороны решить одну задачу несколькими методами лучше, чем решить несколько задач одним методом [4; 5]. Решить уже решённую задачу студентами – это найти новые методы решения этой задачи и связи между областями математики, которые невозможно увидеть с первого взгляда. Мы пришли к этому после рассмотрения решения следующей задачи аналитической геометрии в кружке Азербайджанского Государственного Экономического Университета.

Задача. Сначала докажем, что плоскость  $x+y+z-3=0$  и сфера

$x^2 + y^2 + z^2 = 3$  касаются, а затем найдем координаты точки касания.

Решение. Найдем расстояние от центра  $O(0; 0; 0)$  сферы

$x^2 + y^2 + z^2 = 3$  до плоскости  $x+y+z-3=0$ .

$$d = \frac{|0 + 0 + 0 - 3|}{\sqrt{1^2 + 1^2 + 1^2}} = \frac{3}{\sqrt{3}} = \sqrt{3}$$

Значит, расстояние от центра сферы до плоскости равно радиусу сферы. Поэтому плоскость  $x+y+z-3=0$  является касательной сферы  $x^2 + y^2 + z^2 = 3$ . А сейчас найдем координаты касания. Так как вторую часть задачи возможно решить и по курсу аналитической геометрии и другой области математики, само решение можно разделить на разные методы. Рассмотрим некоторые методы данные студентами.

I метод. Известно, что прямая  $\frac{x-x_0}{A} = \frac{y-y_0}{B} = \frac{z-z_0}{C}$  перпендикуляр плоскости  $Ax+By+Cz+D=0$  в точке  $M_0(x_0; y_0; z_0)$ . Значит, перпендикуляр плоскости  $x+y+z-3=0$ , проходящий через центр  $O(0; 0; 0)$  сферы

$x^2 + y^2 + z^2 = 3$  имеет уравнение  $\frac{x-0}{1} = \frac{y-0}{1} = \frac{z-0}{1}$ , то есть  $x=y=z$ . Если это учесть в уравнении  $x+y+z-3=0$ , то получим  $x=y=z=1$ .

Ответ: (1; 1; 1).

II метод. Вычислить экстремум функции  $W = x^2 + y^2 + z^2$  при условии  $x+y+z=3$ . Если  $z=3-x-y$  учесть в выражении,  $W$  получим

$$W = x^2 + y^2 + (x + y - 3)^2.$$

Найдем экстремум этой функции:

$$\frac{\partial W}{\partial x} = 2x + 2(x + y - 3); \quad \frac{\partial W}{\partial y} = 2y + 2(x + y - 3)$$

Используя необходимое условие существования экстремума, найдём стационарные точки:

$$\begin{cases} 2x + 2(x + y - 3) = 0 \\ 2y + 2(x + y - 3) = 0 \end{cases}$$

Отсюда получим  $x=1; y=1$ .

То есть точка  $M(1; 1)$  – стационарная точка. Найдём значение производных второго порядка функции  $W$  в точке  $M(1; 1)$ .

$$\frac{\partial^2 W}{\partial x^2} = 4; \quad \frac{\partial^2 W}{\partial y^2} = 4; \quad \frac{\partial^2 W}{\partial x \partial y} = 2$$

$$A = \frac{\partial^2 W}{\partial x^2}; \quad B = \frac{\partial^2 W}{\partial x \partial y}; \quad C = \frac{\partial^2 W}{\partial y^2};$$

Так как  $\Delta = AC - B^2 = 12 > 0$  точка  $M(1; 1)$ , то есть точка  $M(1; 1; 1)$  является точкой минимума функции  $W = x^2 + y^2 + z^2$  при условии  $x+y+z=3$ . Так как  $W_{min} =$



$(x^2 + y^2 + z^2)_{\min} = 3$ , то сфера  $x^2 + y^2 + z^2 = 3$  и плоскость  $x+y+z=3$  пересекаются в одной точке (1; 1; 1).

Ответ: (1; 1; 1).

**III метод.** Рассмотрим случайную величину  $\varphi$  получающую значение  $x$ ;  $y$ ;  $z$  с одинаковыми вероятностями.

$\varphi$	$x$	$y$	$z$
P	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{3}$

Найдём математическое этой величины

$$M(\varphi) = \frac{1}{3}x + \frac{1}{3}y + \frac{1}{3}z = \frac{x+y+z}{3} = 1$$

$$\text{И } M(\varphi^2) = \frac{1}{3}x^2 + \frac{1}{3}y^2 + \frac{1}{3}z^2 = \frac{x^2+y^2+z^2}{3} = 1.$$

Тогда, используя формулу вычисления дисперсии, получим:

$$D(\varphi) = M(\varphi^2) - M^2(\varphi) = 0.$$

То есть, так как  $D(\varphi) = 0$  получим, что  $\varphi = \text{const}$ , поэтому  $x=y=z$ . Учитывая это в равенстве  $x+y+z=3$ , получим, что  $x=y=z=1$ .

**IV метод.** 
$$\begin{cases} x^2 + y^2 + z^2 = 3 \\ x + y + z = 3 \end{cases}$$

Обе части второго уравнения системы умножим на 2 и сложим соответствующие стороны получим:

$$x^2 - 2x + y^2 - 2y + z^2 - 2z = -3 \text{ или } (x-1)^2 + (y-1)^2 + (z-1)^2 = 0.$$

Отсюда получим:  $x=y=z=1$ .

**V метод.** Используем неравенство Коши-Буньяковского. Известно, что

$$(a_1b_1 + a_2b_2 + a_3b_3)^2 \leq (a_1^2 + a_2^2 + a_3^2)(b_1^2 + b_2^2 + b_3^2).$$

$$\text{Так, что } (x \cdot 1 + y \cdot 1 + z \cdot 1)^2 \leq (x^2 + y^2 + z^2) \cdot 3.$$

Если учесть  $\begin{cases} x^2 + y^2 + z^2 = 3 \\ x + y + z = 3 \end{cases}$ , в неравенстве получим

$$(x + y + z)^2 = (x^2 + y^2 + z^2) \cdot 3.$$

Неравенство Коши – Буньяковского превращается в равенство при  $\frac{x}{1} = \frac{y}{1} = \frac{z}{1}$ .

Если учесть  $x=y=z$  в отношении  $x+y+z=3$  получим  $x=y=z=1$ .

**VI метод.**  $H_1$  средняя чисел  $a_1, a_2, \dots, a_n$ , а  $H_2$  средняя квадратов  $a_1, a_2, \dots, a_n$ , определённые равенствами  $H_1^2 = \left(\frac{a_1+a_2+\dots+a_n}{n}\right)^2$ ;  $H_2^2 = \frac{a_1^2+a_2^2+\dots+a_n^2}{n}$ .

Известно, что между числами верно отношение  $H_1 \leq H_2$ .

Это неравенство превращается в равенство при  $a_1 = a_2 = \dots = a_n$ .

$$\text{Так как } \left(\frac{x+y+z}{3}\right)^2 = \frac{(x^2+y^2+z^2)}{3}, \text{ тогда } x=y=z=1.$$

Таким образом, одна из основных задач образования различных ступеней – как среднего, так и высшего – это развитие мышления у обучаемых, в том числе, математического. Важ-

ность исследований отмеченной проблемы усиливается возрастающим значением и применением математики в различных областях науки, экономики и производства.

#### Библиографический список

1. Максимов Л.К. Зависимость развития математического мышления школьников от характера обучения. *Вопросы психологии*. 2002; 2.
2. Пиаже Ж. *Структуры математики и операторные структуры мышления*. Москва, 2000.
3. Каплуневич И.Я. Измерение и конструирование обучения в зоне ближайшего развития. *Педагогика*. 2002; 10.
4. Данко П.Е., Попов А.Г., Кожевникова Т.Я. *Высшая математика в упражнениях и задачах*. Москва, 2003; Часть 1, 2.
5. Маммедов Р.Г. *Курс высшей математики*. Баку, 2013; Т. 1.

#### References

1. Maksimov L.K. Zavisimost' razvitiya matematicheskogo myshleniya shkol'nikov ot haraktera obucheniya. *Voprosy psihologii*. 2002; 2.
2. Piazhe Zh. *Struktury matematiki i operatornye struktury myshleniya*. Moskva, 2000.
3. Kaplunovich I.Ya. Izmerenie i konstruirovaniye obucheniya v zone blizhayshego razvitiya. *Pedagogika*. 2002; 10.
4. Danko P.E., Popov A.G., Kozhevnikova T.Ya. *Vyssshaya matematika v uprazhneniyah i zadachah*. Moskva, 2003; Chast' 1, 2.
5. Mammedov R.G. *Kurs vysshey matematiki*. Baku, 2013; T. 1.

Статья поступила в редакцию 20.07.16

УДК 378

**Gadjiev G.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Professional Education and Science, Ministry of Education and Science of the Republic of Dagestan (Makhachkala, Russia), E-mail: gadjiev62@mail.ru

**Mirzoev M.M.**, senior teacher, Department of Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gadjiev62@mail.ru

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN MODERN EDUCATION.** The article summarizes aspects of the use of diagnostics to determine an outcome of creative personality development, a level of educational attainment of students, as well as existing problems in organization of artistic and design activity. The authors conclude that the individual characteristics of students based on the diagnostics of personal sphere and study can build an individual educational program and provide a favorable psychological climate, facilitating self-expression of students as creative individuals.

**Key words:** pedagogical diagnostics, psycho-pedagogical diagnostics, diagnostic results.

**Г.М. Гаджиев**, д-р пед. наук, проф., начальник управления профессионального образования и науки, Министерство образования и науки Республики Дагестан, г. Махачкала, E-mail: gadjiev62@mail.ru

**М.М. Мурзоева**, ст. преп. каф. экономики и дизайна, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: gadjiev62@mail.ru

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье кратко представлены аспекты использования диагностики для определения результатов развития творческой личности, уровня образовательной подготовки студентов, а также для установления существующих проблем обеспечения готовности к художественно-проектной деятельности. Авторы приходят к выводу, что на основе диагностики личностной сферы и изучения индивидуальных особенностей студентов можно выстроить индивидуальную образовательную программу и обеспечить благоприятный психологический климат бесконфликтного взаимодействия, способствующего самовыражению творческих индивидуальностей.

**Ключевые слова:** педагогическая диагностика, психолого- педагогическая диагностика, результаты диагностики.

Анализ рынка труда указывает на нехватку квалифицированных педагогов профессионального обучения, отвечающих современным требованиям, способных проектировать и реализовывать процесс обучения по общепрофессиональным и специальным учебным предметам, а также осуществлять практическую подготовку по группам родственных профессий в области дизайна. Для этого педагог профессионального обучения должен владеть теорией и методикой проектной деятельности, использовать инновационные технологии создания искусственных систем жизнедеятельности, что предопределяется уровнем художественных и творческих способностей личности.

Педагогическая диагностика проводится на всех этапах образовательного процесса и представляет собой «совокупность приёмов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия» [1].

Разрабатывая методику определения результатов развития творческой личности, ориентируясь на структуру творческих характеристик будущих специалистов, мы полагаем, что необходимо определить комплекс диагностических процедур.

Проблема диагностики творчества, как и условий развития креативности являются одной из ключевых и противоречивых в

педагогике и психологии. В каждой отдельной области знаний или творческой деятельности свой набор характеристик личности. Определим характеристики личности, необходимые для творческой художественно-проектной деятельности.

Анализ функций художественного творчества, выявленных Л.Н. Столовичем, и изучение индивидуальных характеристик творческой личности в исследованиях Р.А. Гильман, мы можем представить взаимосвязь этих функций и индивидуальных особенностей в форме таблице 1.

Мы осознаём, что подобное установление взаимосвязи между функциями творчества и индивидуальными характеристиками творческой личности является упрощённым и схематичным. Тем не менее, такая взаимосвязь существует и её следует учитывать в развитии творческой индивидуальности средствами художественно-творческой деятельности.

С позиций личностно-ориентированного подхода в структуре личности педагога профессионального обучения нами выделены обобщённые характеристики: мотивация к учебно-познавательной деятельности, уровень креативного мышления и наличие локуса самоконтроля, готовность к экспериментированию в разных видах деятельности (табл. 2). При этом отношения осуществляются в познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, коммуникативной и художественной разновидностях деятельности.

Таблица 1

## Функции художественного творчества и соответствующие им характеристики личности

№ п/п	Функции художественного творчества	Характеристики творческой личности
1.	<b>Познавательная</b> , связанная с отражением в сознании окружающей действительности.	Широта и глубина познания мира и роли человека в нем; интеллектуальные способности (лингвистические, логико-математические, пространственные, телесно-кинестические, музыкальные, интерперсональные и интраперсональные); чувственная и интеллектуальная интуиция.
2.	<b>Эмоциональная</b> , связанная с реагированием личности на стимулы.	Энергетика эмоций; позитивный или негативный характер переживаний (оптимизм, пессимизм); способность к эмоциональной рефлексии и сопереживанию, тонкость и яркость эмоциональных переживаний; согласованность эмоций с ядром личности.
3.	<b>Коммуникативная</b> , связанная с восприятием художественной информации и влиянием произведения творческого продукта на общественное сознание.	Уровень развития культуры: рационально-логическое или эмоционально-эстетическое восприятие произведений творчества; умение соотносить художественные впечатления со своим опытом или отстраненность; оценка произведения культуры согласно общественным эстетическим критериям.
4.	<b>Воспитательная</b> , связанная с нравственными установками, убеждениями и взглядами.	Эгоизм, тщеславие, карьеризм или альтруизм, доброта, гражданская ответственность; научное или мистическое мировоззрение; приверженность или свобода от традиций какой-либо культуры.
5.	<b>Эвристическая</b> , связанная с творческой деятельностью.	Метафоричность, образность мышления; свобода фантазии от жизненных установок; гибкость ассоциативных процессов, вызванных художественным образом; способность одновременно и спонтанно сфокусировать все силы души и ума, остроту восприятия, запасы памяти и богатства воображения, т. е. реализовать ресурсы творческого потенциала.

Таблица 2

## Характеристики личности педагога профессионального обучения

№ п/п	Художественно-проектная деятельность		
	Декоративно-прикладное творчество	Дизайн	Конструирование женской одежды
1.	Мотивация к художественно-прикладному творчеству	Мотивация к проектной творческой деятельности	Мотивация к творческой конструкторской деятельности
2.	Сочетание традиционности и новаторства	Склонность к радикализму, постоянному экспериментированию	Стремление к поиску новых стратегий решения проблем
3.	Интравертность и экстравертность личности	Черты интравертности	Черты экстравертности, гибкость в общении
4.	Использование художественно-образных средств коммуникации	Высокая сензитивность, эстетическое восприятие окружающей среды	Стрессоустойчивость в сложных ситуациях

Как видим, оценить результаты развития творческой (креативной) личности только с позиций педагогической диагностики невозможно потому, что признаётся недостаточная разработанность и теоретическая обоснованность этого направления.

Некоторые педагоги считают, что им нет необходимости заниматься специально «научной» диагностикой. Поскольку давно известны такие методы изучения личности, как проверка знаний и умений, непосредственное общение с учащимися, наблюдения во время занятий и вне занятий, обмен мнениями о них с другими педагогами. Но в таких высказываниях нельзя не заметить их ограниченность.

В педагогической литературе часто используются такие понятия, как контроль педагогического процесса, проверка знаний и умений, оценка, отметка и реже педагогическая диагностика. Термин «педагогическая диагностика» был введён в науку в 1968 г. немецким учёным К. Ингекампом. Под диагностикой он понимал процесс, в ходе которого педагог наблюдает за учащимися, проводит анкетирование, обрабатывает данные наблюдений и опросов с целью описать их поведение, объяснить его мотивы или предсказать поведение в будущем [2].

Общеизвестно, что профессиональная деятельность любой отрасли осуществляет диагностику состояния и качества производимой продукции и производственного процесса. Педагогиче-

ская деятельность, как и всякая другая профессиональная деятельность, имеет предмет, цели, задачи, содержание, формы, методы и результаты, т. е. не является исключением и следует должна осуществлять диагностику состояния и качества образовательного процесса.

Однако педагогическая диагностика пока еще не стала компонентой структуры профессиональной деятельности педагога, и расценивается она педагогами не так серьезно, как психодиагностика у психологов, медицинская диагностика у медиков и техническая диагностика у инженеров. Принято считать, что изучение личности учащегося – функция психологии, а не педагогики. Все педагоги проверяют результативность обучения и воспитания, выясняют причины слабой успеваемости, но эти аналитические действия они не связывают с диагностикой.

Тем не менее, педагогическая диагностика в неявном виде присутствует в любом педагогическом процессе, начиная с взаимодействия педагога и студента на занятии и кончая управлением системой образования в целом. Она проявляется и в форме контрольно-оценочной функции деятельности, и в любой характеристике, как студента, так и педагога. Без педагогической диагностики не может быть состоятельным ни одно экспериментальное исследование.

Рассматривая понятие «педагогическая диагностика», заметим, что прилагательное «педагогическая» характеризует следующие особенности данной диагностики:

- диагностика осуществляется для педагогических целей, т. е. она ориентирована на то, чтобы на основе анализа и интерпретации результатов получить новую информацию о том, как улучшить качество образования (обучения, воспитания) и развития личности студента;
- даёт принципиально новую содержательную информацию о качестве педагогической работы самого педагога;
- осуществляется при помощи методов, которые органически вписываются в логику педагогической деятельности педагога;
- с помощью педагогической диагностики усиливаются контрольно-оценочные функции деятельности;
- некоторые традиционно применяемые средства и методы обучения и воспитания могут быть трансформированы в средства и методы педагогической диагностики.

Характерной особенностью педагогической диагностики предстает присутствие нетрадиционного объекта диагностики – педагогического процесса. Компоненты педагогического процесса предстают объектами педагогической диагностики: обучаемый, педагог, содержание, методы, средства и результаты педагогической деятельности и закономерности педагогического процесса.

Исследователи акцентируют внимание на различных этапах диагностирования при анализе педагогической диагностики как объекта научного изучения.

М.И. Шилова связала процесс педагогической диагностики со сбором, хранением, переработкой информации и её использованием для управления учебно-воспитательным процессом [3].

А.С. Белкин считает, что эффективная педагогическая деятельность не может проводиться вслепую, без постоянного отслеживания результатов, без прогнозирования тенденций развития и принятия адекватных управленческих решений. Речь идет о педагогическом мониторинге, т. е. о непрерывном, научно-обоснованном, диагностико-прогностическом, планомерно-деятельностном отслеживании образовательного процесса [4].

Л.Н. Давыдова, кроме выделенных в общей теории диагностирования, добавляет несколько специфических этапов, совпадающих с выявленными Т.В. Куприянчик и характерными именно для педагогической диагностики:

- выявление внутренних и внешних условий, определяющих тот или иной уровень развития личности;
- определение зоны ближайшего развития; продумывание срочных педагогических мер по дальнейшему развитию и формированию личности [5; 6].

Одновременно педагогическая диагностика, представляя собой, самостоятельный компонент педагогической деятельности, присутствует на всех ее уровнях: целеполагания, оценки, выбора технологий, конструирования содержания и т. д. [5].

Таким образом, педагогическая диагностика является нетрадиционной разновидностью диагностики так как:

- имеет специфический объект диагностирования и своеобразный подход к его исследованию;
- является самостоятельным компонентом педагогической деятельности, присутствующим на всех ее этапах;
- характеризуется наличием функций и принципов, несхожих с другими видами диагностики; имеет особую структуру и ряд специфических этапов.

В высшей школе целью диагностики является получение научно-обоснованной информации о подготовке студента. Сегодня в вузе применяются самые различные методы и формы диагностики: устные и письменные контрольные работы, рефераты, коллоквиумы, семинары, курсовые, лабораторные и дипломные работы и т. д. Каждый из этих методов имеет как достоинства, так и недостатки.

Центральное место педагогической диагностики принадлежит так называемым тестам успешности (тестам достижений). Наряду со стандартизированными тестами успешности в педагогической практике используются аналогичные контрольные задания, разработанные отдельными педагогами для конкретных педагогических целей. Диагностическая ценность таких заданий

ограничена, т.к. они, как правило, составлены достаточно произвольно и не апробированы на крупных выборках тестируемых. Вспомогательным методом педагогической диагностики служат психологические тесты.

В психолого-педагогической науке существуют теоретические и эмпирические методы для диагностики творческих (креативных) способностей: наблюдение, интервьюирование, методы диагностики интеллекта (памяти, внимания, логического мышления), диагностика психических состояний и свойств личности, диагностика межличностных отношений в коллективе и т. д.

*Предмет педагогической диагностики* – развивающаяся личность студента. Следовательно, чтобы овладеть теорией и практикой профессионально-диагностической деятельности, необходимо понимать современную трактовку понятия «личность», знать основные положения теории развития личности и в возрастные особенности становления личности студента.

Все диагностические процедуры исследования когнитивной, мотивационной, нравственной сфер личности, так или иначе, затрагивают проблему исследования личности. Для диагностики готовности студентов к художественно-проектной деятельности необходимо определить показатели креативности, формирующие профессиональные установки на участие в художественно-проектной деятельности и показатели личностного творческого потенциала.

Поэтому мы полагаем, что целесообразно вести диагностику целостного анализа личности с помощью многофакторного опросника личности Р.Б. Кеттелла. Этот тест универсален, практичен, дает многогранную информацию об индивидуальности.

Опросник Р.Б. Кеттелла обладает двумя важными преимуществами перед другими личностными методиками: во-первых, с его помощью можно достаточно полно охватить личностную сферу; во-вторых, в факторах Кеттелла отсутствует априорная предвзятость, свойственная факторам, выделенным на базе других теоретических концепций.

На основе диагностики личностной сферы и изучения индивидуальных особенностей студентов можно выстроить индивидуальную образовательную программу и обеспечить благоприятный психологический климат бесконфликтного взаимодействия, способствующего самовыражению творческих индивидуальностей.

Педагог профессионального обучения (дизайн) кроме личностных качеств должен обладать и креативными способностями для выполнения профессиональной деятельности дизайнера. Для определения креативности студентов предлагаем использовать тест П. Торренса – краткий тест творческого мышления (КТТМ) (фигуральная форма) компьютерный вариант.

Этот тест состоит из трёх заданий. Ответы на все задания даются в виде рисунков и подписей к ним. Время выполнения задания не ограничено, так как креативный процесс предполагает свободную организацию временного компонента творческой деятельности. Художественный уровень исполнения в рисунках не учитывается. Обработка результатов всего теста предполагает оценку пяти показателей креативности: «беглость» (скорость, продуктивность), «оригинальность», «разработанность», «сопротивление замыканию» и «абстрактность названия» [7].

Для включения студентов в художественно-проектную деятельность мы устанавливаем уровень креативности студентов, формирующий профессиональные установки и выявленный с помощью теста П. Торренса.

Результаты диагностики готовности студентов к художественно-проектной деятельности говорят о качестве или уровне образовательной подготовки студентов и имеющихся проблемах обеспечения готовности к художественно-проектной деятельности.

Для разрешения выявленных противоречий можно приступить к выполнению следующей задачи исследования: изучение педагогических условий, которые обеспечат включение в дизайнерскую деятельность будущих педагогов профессионального обучения (дизайн).

Таким образом, психолого-педагогическая диагностика в образовательном учреждении – практика выявления качества профессионально-педагогической деятельности, причин её успехов или неудач, а также совершенствования этой практики.

#### Библиографический список

1. Бим-Бад Б.М. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва, 2002.
2. Ингекамп К. *Педагогическая диагностика*. Москва: Педагогика, 1999.



3. Шилова М.И. Теория и технология отслеживания результатов воспитания школьников. *Классный руководитель*. 2000.
4. Белкин А.С. *Основы возрастной педагогики: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2000.
5. Давыдова Л.Н. *Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования: монография*. Астрахань: ИД «Астраханский университет», 2005.
6. *Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации*. Петрозаводск: Петроком, 1992.
7. Куприянчик Т.В. *Аналитико-диагностическая деятельность учителя и учащихся как фактор обновления воспитательной работы в школе*. Красноярск, 1991.

## References

1. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar`*. Moskva, 2002.
2. Ingekamp K. *Pedagogicheskaya diagnostika*. Moskva: Pedagogika, 1999.
3. Shilova M.I. *Teoriya i tehnologiya otslezhivaniya rezul'tatov vospitaniya shkol'nikov. Klassnyj rukovoditel'*. 2000.
4. Belkin A.S. *Osnovy vozrastnoj pedagogiki: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000.
5. Davydova L.N. *Pedagogicheskoe diagnostirovanie kak komponent upravleniya kachestvom obrazovaniya: monografiya*. Astrahan': ID «Astrahanskij universitet», 2005.
6. *Luchshie psihologicheskie testy dlya profotbora i proforientacii*. Petrozavodsk: Petrokom, 1992.
7. Kupriyanchik T.V. *Analitiko-diagnosticheskaya deyatel'nost' uchitelya i uchashchisya kak faktor obnoveniya vospitatel'noj raboty v shkole*. Krasnoyarsk, 1991.

Статья поступила в редакцию 06.08.16

УДК 378

**Dzhatdоеva I.M.**, postgraduate, Department of Painting and Methods of Teaching Fine Art, Karachay-Cherkess State University n. a. U. D. Aliev (Karachayevsk, Russia), E-mail: zzuleiha@mail.ru

**APPROACHES TO FORM PROJECT CREATIVE THINKING IN DESIGN STUDENTS.** The paper considers approaches to the process of formation project creative thinking of design students. The specifics of design creative thinking of a designer is that a designing process takes part in visual-efficient, visual-figurative and abstract-logical thinking. In design-based creative thinking the creative thinking is a guide to create something new, what previously didn't exist. Forming design and creative thinking is considered as an activity of a student in the process of creating a subjectively new product, a project image, in which a student uses his knowledge and skills, acquired through practical activities in a qualitatively new situation. One of the important tasks of training of future designers is to identify effective methods and techniques, to identify the required conditions.

**Key words:** design thinking, design activities, artistic image.

**И.М. Джатдоева**, аспирант каф. живописи и методики обучения изобразительного искусства, ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: zzuleiha@mail.ru

## ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОЕКТНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

В работе рассмотрены подходы к формированию проектно-образного мышления студентов-дизайнеров. Специфика проектно-образного мышления дизайнера заключается в том, что в процессе проектирования принимает участие его наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактно-логическое мышление. В основе проектно-образного мышления лежит творческое (креативное), мышление, как направляющее на создание нового, ранее не создававшегося. Формирование проектно-образного мышления рассматривается как деятельность студента в процессе создания субъективно нового продукта, проектного образа, в который обучаемый вложил свои знания, умения и навыки, приобретенные посредством практической деятельности в качественно новой ситуации. Одной из важных задач подготовки будущих дизайнеров, является выявление эффективных методов и приёмов, выявление необходимых для этого процесса условий.

**Ключевые слова:** проектное мышление, проектная деятельность, художественный образ.

Дизайн сегодня рассматривается как деятельность проектная, при которой овладение концептуальными и образно-пластическими способами решения творческих задач выступают как приоритетные умения дизайнера. При этом специфика дизайнерской деятельности заключается в динамизме процессов и постоянной изменчивости форм. Эффективность деятельности дизайнера заключается в творческом подходе и особом мышлении дизайнера, направленном на активное созидание и преобразование мира. Творческое начало личности дизайнера, его профессионально-мировоззренческие позиции формируются наиболее активно в процессе обучения в вузе.

Большинство современных школ отечественного и зарубежного дизайна исходят из того, что в процессе обучения решающее значение приобретают не столько овладение частными умениями и знаниями, сколько способность их интеграции на высоком профессиональном уровне, что указывает на необходимость формирования целостных познавательных структур личности. Профессиональная деятельность дизайнера опирается одновременно на рационально-логическое мышление и на эмоционально-образное. При этом изготавливаемый продукт должен соответствовать техническим требованиям, а так же быть оригинально окрашенным художественно-эстетическим мастерством профессионала, нести индивидуальность автора. [1].

Как писал Б.М. Неменский, отстаивая идею особой роли и специфики художественно-образного мышления: «Искусство предстает ... как проявление выработанной за миллионы лет человеческого существования, ничем не заменимой формы мышления, без которой человеческое общество, вообще не могло бы состояться» [2, с. 33].

В то же время формирование профессионального мышления у студентов-дизайнеров является актуальнейшей педагогической проблемой. При этом из-за нерешённости данной проблемы в значительной мере страдает качество подготовки будущих дизайнеров. В настоящий момент пока существует недостаточно исследований, направленных на изучение сущностных характеристик мышления дизайнера.

Нередко мышление дизайнера разными авторами определяется как «проектное» или «дизайнерское». При таком подходе учитывается профессионально-деятельностная характеристика мышления, но не раскрывается сущность познавательного процесса в художественно-проектном творчестве. На первое место выходит специфика взаимодействия тех образов, которые существуют в представлениях различных субъектов-участников проектного процесса о будущем дизайнерском объекте.

В этих образах отражается с различной степенью противоречивости совокупность представлений о структуре, функциях, узнаваемости, комфортности, социально-культурной значимости

дизайнерского объекта. Поэтому актуальным становится процесс формирования у студентов-дизайнеров проектного мышления, а также факторов, которые влияют на их содержание, причин, вызывающих их различия и совпадения, а также вариантов достижения согласованности и выделения основных характеристик проектируемого объекта [3].

Понятие «проектно-образное мышление», столь часто употребляемое в теоретических исследованиях по дизайну, недостаточно раскрыто на уровне познавательных процессов личности. Его специфика заключается в особом преобразовании информации, где проблема, представленная словесно-логически, наглядно воплощается в целостный концептуально-пластический образ. Как отмечают исследователи данной проблемы [3 и др.], для поиска путей формирования профессионального мышления дизайнера определение его как проектно-образного, как одной из форм образного мышления является наиболее целесообразным.

По мнению И. Каримовой [3], проектно-образное мышление — это познавательная деятельность, направленная на преобразование проектной проблемы посредством последовательного и целенаправленного оперирования образами.

Специфика проектно-образного мышления дизайнера заключается в том, что в процессе проектирования принимает участие его наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактно-логическое мышление. В основе проектно-образного мышления лежит творческое (креативное), мышление, как направляющее на создание нового, ранее не создававшегося.

При этом формирование проектно-образного мышления рассматривается как деятельность студента в процессе создания субъективно нового продукта, проектного образа, в который обучаемый вложил свои знания, умения и навыки, приобретенные посредством практической деятельности в качественно новой ситуации.

Исследователь А.Д. Григорьев рассматривает содержание понятия «проектное мышление студентов-дизайнеров» (это понятие по смыслу очень близко к понятию проектно-образное мышление студентов-дизайнеров) представлено следующими компонентами:

- проектный замысел,
- выработка оптимальных решений проектных творческих задач,
- выбор материалов и средств отображения и визуализации,

- планирование творческого процесса профессиональной деятельности с учетом специфики проектной ситуации [4].

Авторы выделяют следующий комплекс педагогических условий, направленный на эффективное развитие проектно-образного мышления у студентов-дизайнеров:

- применение учебно-профессиональных проблемных заданий, направленных на отработку различных видов проектного мышления;
- обеспечение принципа преемственности в проектной деятельности студентов,
- создание проектно-художественной творческой среды на основе диалогического взаимодействия субъектов учебного процесса [4].
- декоративность, как прием художественно-образного мышления, характерной чертой которого является создание особой композиционной модели, служащей для выявления внутренней согласованности произведения, соразмерности и упорядоченности всех его деталей и форм [5].

Как отмечает М.А. Карнаев [5], с кем мы полностью солидарны, специфика подготовки будущих художников-дизайнеров заключается не только в обучении профессиональному мастерству, но и в подготовке их к самостоятельной творческой работе.

Одним из главных условий эффективной подготовки будущих дизайнеров, является разработка перспективных методик обучения живописи, с учетом специфики дизайн-образования.

Перед педагогом-дизайнером стоит проблема формирования познавательной сферы студента, воспитание личности, восприимчивой к проблемам материальной культуры и понимающей социальную значимость тех преобразований, которые несет дизайнерская творчество. Поэтому педагогу в этом процессе необходимо найти пути и методы обучения и воспитания, направленные на развитие личности творческой, эстетически чуткой, мыслящей неординарно, и способной к активной преобразовательной деятельности, обладающей развитым профессиональным мышлением.

Таким образом, анализ практики проектного творчества показывает, что занятия декоративной живописью являются способом постижения проектного образа и репрезентации проектного замысла. Подготовка будущего художника-дизайнера основывается на организации занятий, способствующих формированию проектного мышления, где важную роль играет определение содержания учебных заданий, выявление эффективных методов и приёмов, определение необходимых для этого процесса условий.

#### Библиографический список

1. Королева Л. Ю. Творческое развитие в истории дизайн-образования. *Педагогика искусства*. 2015; 1.
2. Неменский Б.М. *Мудрость красоты: о проблеме эстетического воспитания*. Москва, 1987.
3. Каримова И.С. *Формирование проектно-образного мышления студентов-дизайнеров средствами графики*. Хабаровск, 2005.
4. Григорьев А.Д. *Формирование проектного мышления студентов-дизайнеров в процессе профессиональной подготовки*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 2007.
5. Карнаев М.А. Подготовка студентов-дизайнеров к проектной деятельности на начальных этапах обучения живописи. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 4-1: 156 – 158.

#### References

1. Koroleva L. Yu. *Tvorcheskoe razvitiye v istorii dizajin-obrazovaniya*. *Pedagogika iskusstva*. 2015; 1.
2. Nemenskiy B.M. *Mudrost' krasoty: o probleme `esteticheskogo vospitaniya*. Moskva, 1987.
3. Karimova I.S. *Formirovaniye proektno-obraznogo myshleniya studentov-dizajnerov sredstvami grafiki*. Habarovsk, 2005.
4. Grigor'ev A.D. *Formirovaniye proektnogo myshleniya studentov-dizajnerov v processe professional'noj podgotovki*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Magnitogorsk, 2007.
5. Karnaev M.A. *Podgotovka studentov-dizajnerov k proektnoy deyatel'nosti na nachal'nykh `etapah obucheniya zhivopisi*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 4-1: 156 – 158.

Статья поступила в редакцию 06.08.16

УДК 37.018.26

**Dzhafarova J.T.**, postgraduate, Department of General Theoretical Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-69@mail.ru

**STUDY OF PROBLEMS OF FAMILY EDUCATION IN MODERN PEDAGOGICAL RESEARCH.** Family education, as a basis and most important stage of all activities of the older generation on the formation of identity in modern conditions requires strengthening of attention of the society as a whole, and pedagogy, as people's experience of education, on the one hand needs to be enriched by science, but on the other hand, the education science and educational practice are able to creatively process the experience of folk pedagogy to address important educational tasks of our time. This article presents some views of scientists on the issue of family education.

**Key words:** family, family education, folk pedagogy, society, state, demography.

*Д.Т. Джафарова, аспирантка каф. общей теоретической педагогики, ФГБОУ ВО Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zamira-69@mail.ru*

## ИЗУЧЕННОСТЬ ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Семейное воспитание, будучи основой и важнейшим этапом всей деятельности старшего поколения по формированию личности, в современных условиях требует усиления к себе внимания как общества в целом, так и педагогической науки, т. к. народный опыт воспитания, с одной стороны нуждается в обогащении наукой, а с другой стороны, сама педагогическая наука и воспитательно-образовательная практика способны творчески переработать опыт народной педагогики с целью решения важных воспитательных задач современности. В данной статье представлены взгляды учёных на проблему семейного воспитания.

**Ключевые слова:** семья, семейное воспитание, народная педагогика, общество, государство, демография.

Семья – величайшая духовная ценность как отдельного человека, так всего общества в целом. Моральное и материальное состояние семьи глубоко и всесторонне отражается на социально-экономическом и духовном потенциале общества, т. к. семья – это первичная ячейка, клетка социального организма – общества.

Семья воспроизводит этнос не только физически, но и духовно, сохраняя в новых поколениях духовный облик, национальный характер и менталитет народа. Эту важнейшую свою функцию семья выполняет посредством духовно-нравственных богатств народа – традиций, обычаев, норм поведения, этикетной культуры, фольклора, религии и т. п.

Семья – это не только совокупность совместно проживающих кровных родственников двух-трёх поколений, но и уникальный трудовой и воспитательный коллектив, искренне заинтересованных во всесторонней подготовке своих питомцев к жизни людей.

Среди множества взаимосвязанных функций семьи особое значение для общества имеет функция воспитания, социализации растущих там детей, внуков – подрастающего поколения.

Перед человеческим обществом со времени его появления стоят две главные, жизненно важные для нормального функционирования общества задачи: непрерывное выполнение производственной (трудовой) деятельности и воспитания подрастающих поколений. Обе эти задачи общество главным образом решает с помощью семьи, являющейся важнейшим воспитательным институтом его.

В важнейших государственных документах Российской Федерации – в Законе «Об образовании в Российской Федерации» Национальной доктрине образования в Российской Федерации и др. – подчёркивается необходимость сохранения, защиты и развития региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства.

В аналогичных Закону «Об образовании в РФ» законодательных актах и постановлениях субъектов Федерации, в том числе и Республики Дагестан, указывается на важную роль этнокультурных ценностей в выполнении воспитательно-образовательных задач национальной школой.

Бережное и уважительное отношение к духовно-педагогической культуре народа основывается на том взгляде, в соответствии с которым она рассматривается как неразрывная часть общечеловеческой культуры.

Многовековой опыт семейного воспитания народов мира внес весьма значимый и ценный вклад в общечеловеческую педагогическую культуру. Выводы из социально-трудового, духовно-нравственного опыта народа лежат в основе педагогических взглядов на цели, содержание, методы и средства воспитания народной педагогики.

Народную педагогику в педагогической литературе нередко называют семейной педагогикой, что подчеркивает выдающуюся роль и место семьи и семейной педагогики в формировании подрастающих поколений.

Выдающиеся педагоги всех времен и народов, видные деятели духовной культуры разных стран высоко отзывались в своих трудах о роли семьи и семейного воспитания в развитии и становлении личности, в усвоении ею фундаментальных моральных, трудовых качеств, воздействие которых на личность сохраняется в течение всей жизни.

Благотворное влияние семейного воспитания на формирование подрастающего поколения подчеркивают и обосновывают в своих трудах классики мировой педагогики К.А. Гельвеций, Я.А. Коменский, Г.И. Песталоцци, К.Д. Ушинский и др.

Великий славянский педагог Я.А. Коменский в своих фундаментальных педагогических трудах убедительно раскрыл роль и значение материнской школы в формировании личности ребенка от рождения до достижения им шестилетнего возраста, что полностью подтверждается исследованиями современной психолого-педагогической науки.

Выдающийся русский педагог-гуманист К.Д. Ушинский считал, что без семейного, т. е. народного воспитания, школьное воспитание не полно; что родной язык – это бесценное средство, с помощью которого ребенок входит «в мир народной мысли, народного чувства, народной жизни, в область народного духа» [1].

Высоко оценивал народную педагогику, в том числе и народную педагогику Дагестана, гениальный писатель-гуманист и талантливый педагог Л.Н. Толстой, который изучал высоко нравственные воспитательные идеи фольклора дагестанских народов по «Сборникам сведений о кавказских горцах», вышедших в Тифлисе во второй половине XIX века.

Проблемам семейного воспитания много места и внимания уделено в педагогических трудах выдающихся советских педагогов А.С. Макаренко, Н.К. Крупской, В.А. Сухомлинского, ими разработаны целостные системы формирования личности в семье [2].

По мнению А.С. Макаренко, важнейшим фактором успешного воспитания детей в семье в первую очередь является пример родителей, их ответственное отношение к выполнению своего родительского долга и поддержанию престижа родителей в обществе.

Положения педагогического учения А.С. Макаренко о воспитании у детей чувства долга и ответственности за свое поведение и поступки, о важности самовоспитания в формировании личности имеют своим источником народную педагогику.

Н.К. Крупская в своих статьях, педагогических работах настойчиво ратовала за тесное сотрудничество семьи и школы в воспитании будущих граждан страны, подчеркивала, что школа должна способствовать семье в формировании полноценного педагогического потенциала.

В.А. Сухомлинский – глубочайший знаток народной (семейной) педагогики, гениально развивший её прогрессивные идеи, цели, опыт не только в теории, но и на практике работы Павлышской школы, которой он руководил до последних дней своей жизни. Он в своих многочисленных творческих трудах, статьях, выступлениях, лекциях для педагогов и родителей выступал за усиление, повышение роли семейного воспитания в обществе, так как его воздействие на личность сохраняется в течение всей её жизни [2].

По Сухомлинскому, воспитательный потенциал хорошей семьи, где сохраняются и почитают народные традиции в воспитании, несравнимо выше, благотворнее, действеннее, чем воздействие всех других воспитательных институтов общества, вместе взятых.

Особенности и актуальный опыт семейного воспитания многих народов России, в том числе и дагестанцев, как одной из ведущих форм народной педагогики нашли глубокое раскрытие в фундаментальных исследованиях по этнопедагогике видного российского ученого, доктора педагогических наук, основоположника советской этнопедагогической науки академика Г.Н. Волкова.

Его теоретические труды по всем проблемам и аспектам народной педагогики, выдвинутая и глубоко обоснованная им концепция этнопедагогизации национальной школы исходят из основополагающей идеи о единстве семейного (народного) и об-



щественного (школьного) воспитания с опорой на духовно-педагогическое наследие народа.

Учёный убедительно утверждает, что в народной педагогике концентрированно представлены общечеловеческие духовные ценности.

«Общечеловеческие духовные ценности создаются общими усилиями всех народов. Любая и каждая национальная культура – неотъемлемая часть мировой культуры» [3, с. 212].

Ш.А. Амонашвили в подготовке школьников к труду, семейной и общественной жизни подчеркивает важность усвоения ими народных представлений о семье как духовном богатстве человека, об идеалах супружества, родительства и необходимости опоры школьной воспитательной работы на педагогические традиции и опыт семьи.

В работах Е.В. Бондаревской («Формирование нравственного сознания старших школьников» и др.) глубоко разработаны проблемы нравственной подготовки молодежи к супружеству, браку, созданию семьи и воспитанию будущих детей, что является актуальнейшей проблемой социализации личности.

Роль социальной среды, комплекса условий семьи (в том числе традиционного семейного уклада, духовных ценностей семьи), значение сохранения и упрочения преемственности поколений в формировании личности раскрывается в работах советских социологов, философов, этнологов Г.Л. Смирнова, И.С. Кона, А.Г. Харчева, В.И. Переведенцева, И.В. Бестужева-Лады и др.

Проблема влияния на формирование личности совместной воспитательной работы семьи, школы и общественности рассматривается в трудах педагогов и психологов Д.И. Перфильевской, И.В. Гребенникова, С.В. Ковалева, В.Л. Титаренко и др.

Ценными источниками, глубоко раскрывающими сущность народной педагогики и ее актуальность для современного семейно-школьного воспитательного процесса, являются монографические исследования ученых-этнопедагогов Я.И. Ханбикова, А.Ф. Афанасьева, Г.С. Виноградова, А.Р. Хинтибидзе, А.Э. Измайлова и др.

Различные аспекты народной педагогики, в том числе и семейного воспитания русского, украинского, белорусского, абхазского народов освещены в монографических трудах, научных статьях Т.С. Буториной, М.И. Стельмаховича, А.П. Орловой, Н.Т. Лакашия и др. В них подчеркивается актуальная мысль о том, что «перестройка воспитания детей в семье должна происходить за счет применения веками сложившейся семейной этнопедагогики» [4, с. 74].

В работах названных выше этнопедагогов народная педагогика в основном интерпретируется как педагогика семейная.

Большое теоретическое и практическое значение для нашего исследования имеют труды известных дагестанских педагогов С.М. Омарова, Б.М. Багандова, З.Т. Гасанова, Э.Г. Гарунова, И.И. Асланова и др., в работах которых получили научное освещение актуальные проблемы и направления изучения семейной педагогики дагестанских народов.

Ценность их исследований заключается в том, что они раскрывают пути, методы использования положительного опыта традиционного семейного воспитания горцев в сочетании с законами и закономерностями педагогической науки.

Этнографии семьи, духовно-нравственным ценностям, иерархии семейных взаимоотношений и другим особенностям

уклада дагестанской семьи посвящены труды дагестанских историков, социологов, философов С.Ш. Гаджиевой, А.К. Алиева, С.С. Агашириновой, М.М. Ихилова, Р.М. Магомедова, А.Г. Агаева и др. [5].

Раскрытию сущности, содержания нравственного, трудового, патриотического воспитания в этнической воспитательной системе дагестанских народов посвящены диссертационные исследования Р.М. Пашаевой, З.М. Магомедовой, А.М. Магомедова, З.Л. Якубова, Б.Ш. Алиевой и др. [5].

Исследование Ш.А. Мирзоева «Народная педагогика Дагестана» посвящено разработке теоретических вопросов народной педагогики Дагестана, а также использованию опыта ее в современной дагестанской (а также северокавказской) семье и национальной школе [6].

Исследование актуальных этнопедагогических и этнокультурных проблем и разработка на их основе учебников, методических пособий для учителей национальной школы – основное направление в деятельности Т.Г. Саидова

С именами ученых-этнопедагогов Ш.А. Мирзоева и Т.Г. Саидова связано введение в дагестанской национальной школе, начиная с 1992-93 учебного года, этнокультурных предметов «Культура и традиции народов Дагестана» и «Подготовка юношей и девушек к жизни»; они являются как авторами концепции данных инновационных дисциплин, так и всей учебно-методической литературы по ним – программ, учебников и учебно-методических пособий для учителей.

Семейная педагогика горских народов как важнейшая часть народной педагогики Дагестана и как результат многовековых творческих поисков 15 родственных этносов на пути создания своей национальной (этнической) системы воспитания и в современной горской семье и джамаате (сельском обществе) функционирует, выполняя задачи всестороннего воспитания подрастающих поколений. Естественно, что она подвергалась соответствующей трансформации и обогащению за счёт достижений научной педагогики.

Семейное воспитание, будучи основой и важнейшим этапом всей деятельности старшего поколения по формированию личности, в современных условиях требует усиления к себе внимания как общества в целом, так и педагогической науки, т. к. народный опыт воспитания, с одной стороны нуждается в обогащении наукой, а с другой стороны, сама педагогическая наука и воспитательно-образовательная практика способны творчески переработать опыт народной педагогики с целью решения важных воспитательных задач современности.

На наш взгляд, объективно существует серьезное социально-педагогическое противоречие, заключающееся в том, что семья и школа нуждаются в использовании народного опыта воспитания в сочетании с достижениями педагогической науки, однако вследствие его не изученности или недостаточной для современных требований изученности, они, эти главные институты воспитания, не имеют возможности его использования.

Семейная педагогика горцев как самостоятельная научная проблема до настоящего времени, к сожалению, не была объектом изучения педагогической (этнопедагогической) науки, несмотря на её богатый и актуальный для современного семейно-общественного воспитания педагогический потенциал, что и объясняет актуальность выполненного нами исследования.

#### Библиографический список

1. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы. *Избранные педагогические сочинения*: в 2-х т. Москва, 1976; Т. I: 16 – 47.
2. Сухомлинский В.А. *Как воспитать настоящего человека: Советы воспитателю*. Минск, 1978.
3. Коменский Я.А. *Великая дидактика*. Москва: Педагогика; Т. I: 342 – 476.
4. Лакашия Н.Т. *Воспитание гуманности у подростков на традициях народной педагогики (на материале Абхазской АССР)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1988.
5. Магомедова З.Ш., Мунгиева Н.З. Использование опыта народной педагогики в практике современного образования. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*. Психолого-педагогические науки. 2015; 2 (31): 39 – 42.
6. Мирзоев Ш.А. *Народная педагогика Дагестана*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1984.

#### References

1. Ushinskij K.D. O pol'ze pedagogicheskoy literatury. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*: v 2-h t. Moskva, 1976; T. I: 16 – 47.
2. Suhomlinskij V.A. *Kak vospitat' nastoyaschego cheloveka: Sovety vospitatel'yu*. Minsk, 1978.
3. Komenskij Ya.A. *Velikaya didaktika*. Moskva: Pedagogika; T. I: 342 – 476.
4. Lakashiya N.T. *Vospitanie gumannosti u podrostkov na traditsiyah narodnoj pedagogiki (na materiale Abkhazskoy ASSR)*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1988.
5. Magomedova Z.Sh., Mungieva N.Z. Ispol'zovanie opyta narodnoj pedagogiki v praktike sovremennogo obrazovaniya. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2015; 2 (31): 39 – 42.
6. Mirzoev Sh.A. *Narodnaya pedagogika Dagestana*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1984.

Статья поступила в редакцию 06.08.16



УДК 377

*Imanmurzaeva A.U., teaching assistant, Department of Methods of Fine and Decorative Arts, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aida.k 87@mail.ru*

# PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ARTS AND CRAFTS IN FORMING OF A PERSONALITY IN YOUNG SCHOOLCHILDREN.

The article deals with important scientific problems of identity formation in younger school pupils on the basis of studying and deep perception of cultural and historical heritage of peoples. The author emphasizes that lessons of fine and decorative arts have become fundamental in the process of forming conditions for effective aesthetic attitude of school students on the basis of the use of pedagogical potential of arts and crafts. The author concludes that in the education system the national arts and crafts are of great importance in the artistic and aesthetic education and development of schoolchildren in elementary school.

**Key words:** arts and crafts, educational potential, formation of aesthetic attitude, criteria of realization of pedagogical potential, artistic creativity.

*А.У. Иманмурзаева, ассистент каф. методики изобразительного и декоративно-прикладного искусства, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: aida.k 87@mail.ru*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье рассматриваются важные научные проблемы формирования личности младшего школьника на основе изучения и глубокого восприятия культурно-исторического наследия народов. Особо подчёркивается, что уроки изобразительного и декоративно-прикладного искусства должны стать основополагающими эффективными условиями в формировании эстетического отношения учащихся школ на базе оптимального привлечения педагогического потенциала декоративно-прикладного искусства. Автор приходит к выводу, что в системе образования, народное декоративно-прикладное искусство имеет большое значение в художественно-эстетическом воспитании и в формировании личности младшего школьника.

**Ключевые слова:** декоративно-прикладное искусство, педагогический потенциал, формирование эстетического отношения, критерии реализации педагогического потенциала, художественное творчество.

Декоративно-прикладное искусство, как правило, вызывает духовно-нравственное, художественно-эстетическое удовлетворение, радость творчества. Эстетическое отношение человека к окружающему миру, предмету проявляется в различных формах и, в частности в декоративно-прикладной деятельности, которой присущ художественно-творческий характер труда. Красота вносится в предметный мир изделиями декоративно-прикладного искусства, что в свою очередь способствует развитию художественного вкуса, формированию эстетического отношения учащихся к окружающей действительности.

Изделие декоративно-прикладного творчества вносит большую чувственную, выразительную неповторимость в художественный образ, формирует личность и потому располагает мощными ресурсами освоения предметов окружающего мира, его образного осмысления, настроения. Истоками декоративно-прикладного искусства является народное художественное творчество, где основополагающим выступает единство этического и эстетического, чего не хватает сегодня в процессе формирования эстетического отношения к окружающей действительности.

В изучение данной проблемы большую лепту в основные положения искусствоведческой педагогической науки о сущности народного искусства внесли специалисты, как А.Б. Бакушинский, И.Я. Богуславская, Г.К. Вагнер, В.М. Василенко, В.С. Воронов, М.А. Некрасова, Т.М. Разина, А.Б. Салтыкова, Т.Я. Шпиалова и др. Их разработки и анализ проблем, связанных с восстановлением, изучением и использованием народных художественных традиций декоративно-прикладного искусства в образовательно-воспитательной деятельности школьников ценны и полезны.

Тем не менее, надо признать, что в общеобразовательных школах потенциал традиций народного декоративно-прикладного искусства как условие формирования эстетического отношения учащихся используется недостаточно. Это отчасти объясняется отсутствием целенаправленной работы по использованию декоративно-прикладного искусства в формировании эстетического отношения в образовательном процессе школы, а также неразработанностью содержания и форм приобщения учащихся к национальной культуре.

Поэтому наиболее верным направлением эстетического образования в формировании эстетического отношения у школьников является использование народного декоративно-прикладного искусства в учебно-воспитательном процессе с учётом гармоничного сочетания регионально-национальных традиций и общепедагогических требований преподавания этого предмета в школе.

Особо значимо формирование эстетического отношения в период социализации и становления личности, а именно в подростковом возрасте, так как именно на этом этапе закладываются основы морали, нравственности, гражданственности, патриотизма. Формированию морально-нравственных качеств способствует приобщение учащихся к народной художественной культуре.

Очевидно, что существенное значение в формировании личности младшего школьника имеют занятия декоративно-прикладным искусством.

«Народное декоративно-прикладное искусство имеет большое значение в художественно-эстетическом воспитании, а, следовательно, и в формировании личности младшего школьника» [1], — отмечает Т.Я. Шпиалова.

Специфической педагогической особенностью декоративно-прикладного искусства является то, что учащийся стоит перед необходимостью проявлять индивидуальное творчество. Такой вид деятельности обладает высокими воспитательными возможностями, позволяющими накапливать положительный опыт эстетического отношения к действительности.

Следует отметить, что декоративно-прикладное искусство, как никакой другой вид учебно-творческой работы школьников, позволяет одновременно с раскрытием огромной духовной ценности изделий народных мастеров, формированием эстетического отношения «вооружать учащихся техническими знаниями, развивать у них трудовые навыки и умения, вести психологическую и практическую подготовку к труду, к выбору профессии, путём включения их в увлекательный процесс создания собственных произведений» [2].

Мир, в котором живет ребёнок, отличается многообразием социальных ориентиров, разноречивостью многих представлений и знаний, образующихся в результате потока информации. В поисках цельности, в стремлении упорядочить эти знания педагоги обращаются к истории, стремятся осмыслить педагогический процесс в сложных связях не только с настоящим, но и с прошлым. Особое внимание при этом обращается на то, что рождает ощущение непреходящих ценностей. Именно к таким ценностям относится нестаряющееся, никогда не утрачивающее своей привлекательности художественное мышление предков, выраженное в произведениях декоративно-прикладного искусства.

Обращение к данному виду искусства не случайно, постоянный интерес к достояниям культурного наследия предков обнаруживается как в повседневной жизни, так и в организованном педагогическом процессе школьных образовательных учреждений. Развитие и формирование эстетических отношений должно проводиться с учётом не только их склонности, но и природных

географических условий, где они растут и воспитываются. В этом плане Дагестан – уникальная республика, где своеобразны природные, традиционные, климатические условия, имеются многие виды художественных промыслов и декоративно-прикладных ремесел.

Надо согласиться с М.М. Байрамбековым, отмечающим, что «декоративно-прикладное искусство Дагестана, сформировавшееся как многовековое творчество коренных народностей и под воздействием искусства ряда древних цивилизаций Европы и Азии, и на современном этапе продолжает развиваться в таких видах народного творчества, как художественная обработка металла, ковроткачество, гончарное производство, резьба по камню, дереву, кости, насечка дерева металлом и др.» [3].

Сегодня почти в каждом доме есть произведения народных мастеров – табасаранский ковер, балхарская керамика, кубачинское или гоцатлинское украшение и др. Использование в художественно-эстетическом воспитании разнообразных педагогических возможностей с привлечением материала декоративно-прикладного искусства с учётом национального колорита заметно влияет на формирование эстетического отношения младших школьников.

Народное декоративно-прикладное искусство есть важный компонент в общей системе художественного образования и эстетического воспитания учащихся общеобразовательных школ республики Дагестан при условии учета региональных, исторически сложившихся национальных эстетических критериев продуманного соотношения их с федеральным и региональным культурно-художественным цензом» [4].

Задача учителя изобразительного искусства расширить, обогатить и систематизировать знания учащихся о декоративно-прикладном искусстве, развить эстетическое отношение к окружающему миру, художественно-творческое воображение, память, представление, стимулируя этот процесс учащихся выполнением различных декоративных композиций, с использованием стилизованных форм и творческих принципов народного искусства. Очень важно при этом, выявить и подчеркнуть художественно-эстетическую ценность изделий декоративно-прикладного искусства. Правильное и естественное понимание, ценность красоты предметов эстетики, произведений народных мастеров может прийти лишь при условии активности мыслительной, творческой деятельности школьников. Поэтому развитие у младших школьников способности, подготовленности к правильным эстетическим отношениям, суждениям и оценкам представляет собой одно из основных условий обучения процессу познания и осознанного понимания произведений народного искусства.

Система образования может стать одним из важных средств социокультурного и духовного возрождения. Процесс выработки содержания национально-регионального компонента образования, служащего основанием для решения задач по созданию системы национального образования как в российском образовании в целом, так и в отдельных республиках в рамках разграничения компетенций субъектов Российской Федерации, уже прошел путь определения его составляющих и практической апробации.

Роль народного искусства и традиционных народных промыслов в воспитании детей огромна. Именно традиционные ремесла, к которым приобщается подрастающее поколение, рассказывают о жизни наших предков, об их нравах и обычаях, не дают народу забыть свою историю. Актуальная задача патриотического воспитания во многом реализуется через приобщение дошколят и школьников к традиционному искусству.

Как и другие направления изобразительного искусства, народное творчество учит ребёнка видеть мир во всей его полноте и красоте, любить свой край и беречь родную природу, прививает нравственные ориентиры. Вместе с тем ребёнок овладевает такими понятиями, как форма, размер и цвет, а также специфическими художественными навыками. Приобщение к народному

искусству на всю жизнь оставляет отпечаток прекрасного в душе человека, учит видеть красоту в окружающих предметах и явлениях.

Народное искусство является воплощенным представлением народа о красоте и добре, о богатстве родной земли. Отличительной особенностью декоративно-прикладного народного творчества является яркость красок, контрастность рисунка, пристрастие к растительным, животным или геометрическим орнаментам. Традиционно народные мастера были тесно связаны с природой. Обработывая землю и добывая дары леса, наши предки были чрезвычайно наблюдательны, и все свои наблюдения за животными, растениями и неживой природой воплощали в своих произведениях.

Занятие традиционными промыслами развивает у детей наблюдательность, образное и пространственное мышление, способствует формированию эстетического восприятия, развивает навыки рисования, лепки, вырезания, плетения. Поскольку большинство народных ремесел предполагают кропотливый труд, изготовление традиционных предметов способствует развитию мелкой моторики, а, следовательно, и когнитивных способностей.

В процессе практической части нашей работы мы старались формировать у школьников устойчивый интерес к декоративно-прикладному искусству Дагестана, развивать у детей художественно-творческие способности; формировать эстетическое отношение к предметам декоративно-прикладного искусства и явлениям окружающего мира; воспитывать самостоятельность, активность и творчество в применении ранее усвоенных способов изображения, используя выразительные средства.

Формируя эстетическое отношение у детей, необходимо подготавливать их к творчеству, потребности создавать узоры, украшать предметы, вырабатывать желания рассматривать новые узоры и высказывать свои оценочно-эстетические суждения.

Следовательно, педагогический потенциал народного декоративно-прикладного искусства – многогранное понятие, выступающее в совокупности признаков, направленных на личность и преобразующих ее на формальном (системные связи «Я-этнос») и реальном («Я-профессионал», «Я-творец», «Я-развивающаяся личность») уровнях, позволяющих ей существовать, творчески взаимодействовать и преобразовывать изменяющееся мультикультурное пространство. Рассмотренные подходы к определению педагогического потенциала народного декоративно-прикладного искусства позволяют сделать определенные выводы:

- педагогический потенциал народного декоративно-прикладного искусства – сложное понятие, осмысление которого должно осуществляться с позиции культурологии, педагогики и с позиций процессов, происходящих в обществе;
- определение данного понятия возможно только в связи с существующими в единстве их положительными и отрицательными сторонами;
- выработка понятия будет сопровождаться поиском условий его реализации в образовательной системе.

«В учебно-воспитательном процессе в школе, – пишет И.М. Раджабов, – где декоративно-прикладное творчество реально существует и плодотворно развивается, педагог должен понимать, что для учащихся декоративно-прикладное искусство теснейшим образом связано с повседневным бытом, являясь одной из важнейших условий организации оптимальной среды обитания, активно способствует формированию эстетического отношения младших школьников» [4].

Таким образом, знакомя учащихся с образцами народного декоративно-прикладного искусства необходимо добиться, чтобы они правильно поняли примеры практической художественной деятельности, принцип традиционного, коллективного создания образов, изобразительных сюжетов, декоративных мотивов народного творчества и, главное, основных его принципов (повтор, вариация, импровизация).

#### Библиографический список

1. Шпикалова Т.Я. *Изобразительное искусство. Основы декоративно-прикладного искусства*. Москва: Прогресс, 1996.
2. Янковская Е.А. Развитие творческой активности подростков средствами декоративно-прикладного искусства. *Педагогическое мастерство: материалы международной научной конференции*. (Москва, апрель 2012 г.). Москва: Буки-Веди, 2012.
3. Байрамбеков М.М. *Система обучения дошкольников и младших школьников народному искусству (На материале искусства народов Дагестана)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Махачкала, 2001.
4. Раджабов И.М. *Декоративно-прикладное искусство в системе художественного образования*. Москва: Прометей, 1998.

## References

1. Shpikalova T.Ya. *Izobrazitel'noe iskusstvo. Osnovy dekorativno-prikladnogo iskusstva*. Moskva: Progress, 1996.
2. Yankovskaya E.A. *Razvitiye tvorcheskoy aktivnosti podrostkov sredstvami dekorativno-prikladnogo iskusstva. Pedagogicheskoe masterstvo: materialy mezhdunarodnoj nauchnoy konferencii*. (Moskva, aprel' 2012 g.). Moskva: Buki-Vedi, 2012.
3. Bajrambekov M.M. *Sistema obucheniya doskol'nikov i mladshih shkol'nikov narodnomu iskusstvu (Na materiale iskusstva narodov Dagestana)*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Makhachkala, 2001.
4. Radzhabov I.M. *Dekorativno-prikladnoe iskusstvo v sisteme hudozhestvennogo obrazovaniya*. Moskva: Prometej, 1998.

Статья поступила в редакцию 12.08.16

УДК 377.031

**Murtuzaliev M.A.**, senior teacher, Dagestan State Agricultural University (Makhachkala, Russia),

E-mail: malena1231@rambler.ru

**Zhukova L.P.**, senior teacher, Department of Law and Life Safety, Dagestan State Agricultural University (Makhachkala, Russia),

E-mail: malena1231@rambler.ru

**LEGAL CULTURE STUDENT IN MODERN CONDITIONS.** The article analyzes legal culture of a person in modern conditions, and as a component of culture of the society, as well as values that are dependent on it, reflecting the degree and nature of social development, providing socialization of a personality and legitimate activities. The authors describe characteristics of legal culture of a person, which is commitment to activities corresponding to the progressive achievements of the company in the legal sphere, and so there is a constant enrichment of a legal personality. The authors conclude that legal culture is characterized by students' legal education, including legal awareness and skills of using law, subordination of legal regulations.

**Key words:** student, culture, legal culture, anthropological approach, legal professional culture.

**M.A. Муртузалиева**, ст. преподаватель, Дагестанский государственный аграрный университет, г. Махачкала,

E-mail: malena1231@rambler.ru

**Л.П. Жукова**, ст. преподаватель, каф. права и безопасности жизнедеятельности, Дагестанский государственный аграрный университет, г. Махачкала, E-mail: malena1231@rambler.ru

## ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье анализируется правовая культура личности в современных условиях как компонент культуры общества, отражающий степень и характер развития социума, обеспечивающий социализацию личности и правомерную деятельность. Выделяются и описываются характерные особенности правовой культуры личности, представляющие собой готовность к деятельности, соответствующей прогрессивным достижениям общества в правовой сфере, благодаря чему и происходит постоянное правовое обогащение личности.

Автор приходит к выводу, что правовая культура характеризует правовую образованность студента, включая правосознание, умения и навыки использования правовых норм, подчинение своего поведения правовым предписаниям.

**Ключевые слова:** студент, культура, правовая культура, антропологический подход, правовая культура специалиста.

На современном этапе культура вбирает в себя совокупность умений и навыков, сформировавшихся в обществе, вследствие чего она получила новый смысл, характеризующий возделывание, формирование заботу о нравственном облике личности, меру и способ реализации сущностных сил субъекта в его социальной деятельности.

Культура представляет собой сложное явление человечества, происходящее от латинского «cultura» и означающее возделывание почвы, её культивирование, изменение в природном объекте под воздействием человека в отличие от тех изменений, которые вызваны естественными причинами [1, с. 15].

Современная трактовка культуры претерпела изменения и характеризует совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых людьми, совокупность всех видов преобразовательной деятельности по производству ценностей, характеризующих уровень развития общества [2, с. 133].

Выявление сущности культуры личности способствует пониманию содержания и структуры правовой культуры, представляющей собой разновидность общей, относящейся к правовой действительности, вследствие чего включает то относительно прогрессивное, социально полезное и ценное в правовых явлениях, характеризую не только результат и способ деятельности. Кроме того, правовая культура понимается как нормы и стандарты поведения личности в социуме, вследствие чего профессионально-правовая культура рассматривается в двух аспектах: как оценочная (аксиологическая) и содержательная категория, понимаемая как качественное состояние правовой жизни общества на каждом конкретном этапе развития, позволяющая охватить и оценить правовую жизнь в целом и её основные сферы в отдельности.

По мнению С.С. Алексеева, правовая культура представляет собой своего рода юридическое богатство, выраженное в достигнутом уровне развития регулятивных свойств, накопленных

правовых ценностей, включая особенности юридической техники, относящиеся к духовной культуре и правовому прогрессу. При этом в качестве типичной и наиболее полной применительно к этому аспекту принято считать понимание правовой культуры как состояния правовой жизни общества, выражающееся в достигнутом уровне совершенства правовых актов, правоприменительной деятельности, правосознания и правового развития субъектов, включая степень свободы поведения и взаимной ответственности государства и личности, положительно влияющих на общественное развитие и поддержание самих условий существования общества [3, с. 10].

Сравнительно-сопоставительный анализ показывает, что правовая культура рассматривается как сумма накопленных в ходе исторического развития и воспроизводящихся правовых ценностей (принципов, норм, категорий, знаний), зависящих от общей культуры общества и степени её отражения в правовой системе данного социума.

Обобщая различные позиции в понимании культуры как сложного и многогранного феномена, следует обозначить преобладание нескольких научных подходов, среди которых:

- антропологический, характеризующий культуру как совокупность всех благ, созданных человеком;
- социологический, трактующий культуру как духовные ценности и, в отличие от первой, выступающий компонентом общественной жизни;
- философский, определяющий культуру как исторически сложившийся уровень развития общества, творческих сил и способностей человека.

В качестве положительного момента антропологического подхода рассматривается широта анализа, поскольку правовая культура выступает как проявление самых разнообразных сфер общественной жизни. При этом наиболее плодотворным и практичным подходом в понимании правовой культуры выступает её



рассмотрение как процесса и результата творчества человека в сфере права, который характеризуется созданием и утверждением в жизни правовых ценностей, включая систему прогрессивных достижений, накопленных человечеством в сфере правосознания, законности, источников права, юридической практики, что способствует развитию общества и личности.

В рамках антропологического подхода следует отметить серьезные недостатки, присущие данному подходу, поскольку он ориентирован лишь на суммарную, механическую фиксацию результатов человеческой деятельности, что не позволяет сформулировать четкие критерии для определения того, что следует считать ценностями, не позволяет вычленировать правовые ценности, без которых невозможно понять правовую культуру. При этом следует отметить факт того, что, играя позитивную роль в развитии ценностных представлений о культуре, антропологический подход целесообразно дополнить другими подходами, где одним из важнейших в осознании культуры показателем рассматривается творческая деятельность, представляющая собой специфический способ характеристик человеческого труда. При этом общим в трактовке данного явления выступает то, что в первом случае культура анализируется через процессы духовного производства, функционирования и совершенствования человека, а сторонники второй предлагают интерпретировать общую модель культуры как универсального свойства общественной жизни.

Следует отметить гуманистичность правовой культуры, ибо она создается человеком для его блага, вследствие чего в содержание правовой культуры не входят такие понятия реальной правовой деятельности и жизни, как правонарушение, правовой нигилизм и юридические ошибки. Кроме того, правовая культура включает в себя только позитивное проявление, не включая нормативно-правовые акты или иные источники права, закрепляющие произвол и противоправное поведение.

Анализ юридической, социологической и психолого-педагогической литературы подтверждает факт продолжающихся дискуссий о содержании правовой культуры, в частности, в аспектах вхождения в неё негативных проявлений правовой жизни, поскольку они не в меньшей степени, чем социально положительные компоненты правовой действительности, характеризуют, хотя и с отрицательной стороны, уровень развития правовой жизни общества [4; 5; 6].

Так, по мнению А.П. Семитко, исключение из правовой культуры негативных юридических явлений не способствует отражению в объективной противоречивости культурно-исторического процесса, лишает изучаемое явление внутреннего источника развития, в связи с чем в данное понятие следует включать уровень развития как положительных, так и отрицательных явлений [7, с. 34].

В связи с вышеизложенным, для измерения уровней правовой культуры (индивид не может быть полностью лишён правовой культуры, по причине очень низкого его уровня), где первоочередное значение приобретают прикладные аспекты исследования. При этом личностное рассмотрение правовой культуры обуславливает её исследование в аспекте расхождения во взглядах, анализа культуры с позиций исторически активной деятельности человека. Для понимания правовой культуры личности и важно выделить два параметра (творческий и личностный), благодаря чему устанавливаются критерии её выделения из всего комплекса социальной жизни, что подчеркивает фундаментальную роль субъекта как созидательного начала в развитии цивилизации.

Следовательно, характеристикой общества, показывающей состояние правовой культуры, включает уровень правосознания и правовой активности, степень прогрессивности юридических норм и юридической деятельности, в связи с чем правовая культура общества, являясь условием обеспечения свободы и безопасности личности, его прав, выступает гарантом правовой защищённости и гражданской активности, придает правовому статусу субъекта значимость и обеспеченность законом и судом. При этом, правовая культура общества, являясь частью общей культуры, включает духовные и материальные ценности, относящиеся к правовой действительности, характеризующиеся следующими факторами: реальной потребностью в праве; состоянием законности и правопорядка в государстве; степенью развитости в обществе юридической науки и юридического образования.

По мнению В.П. Сальникова, в основу классификации правовой культуры необходимо положить понимание её как целостной системы, которая создает теоретические предпосылки для выработки общей модели, приближенной к реальным процессам

функционирования и развития человека и общества, где правовая культура представляет особое социальное явление, воспринимаемое как качественное правовое состояние личности и общества, подлежащее структурированию по различным основаниям [8, с. 47].

По мнению А.В. Малько, в правовой культуре выделяются личностная и общественная составляющие, как качества, присущие человеку, субъекту исторического процесса, способствующие или препятствующие проявлению человеческого начала в деятельности. При этом автор отмечает, что правовая культура личности включает знание и понимание права и действие согласно предписаниям, проявляемая в объёме и глубине владения, наличии навыков и умений грамотного правового поведения. Кроме того, правовая культура личности тесно связана с правосознанием, опирается на него, включает в себя не только идеологические и психологические аспекты, но и юридически значимое поведение [9, с. 53].

Применительно к личности в рассматриваемом аспекте правовая культура представляет собой знание и понимание права, осознанное исполнение его предписаний и функционирует во взаимодействии с другими областями (политическая, нравственная, эстетическая, религиозная и т. д.). В специфическом содержании данного понятия обязательно проявляются черты и особенности, свойственные как господствующей культуре данного общества, так и отдельным областям.

С учётом сказанного, правовая культура личности представляет собой готовность к деятельности, соответствующую прогрессивным достижениям общества в правовой сфере, благодаря чему и происходит постоянное правовое обогащение личности индивида. При этом правовая культура характеризует правовую образованность человека, включая правосознание, умения и навыки использования правовых норм, подчинение своего поведения правовым предписаниям.

Кроме того, правовая культура представляет собой определенный характер и уровень творческой деятельности личности, в процессе которой приобретает или развивает соответствующие знания, умения, навыки, что позволяет говорить о том, что правовая культура представляет собой результат творческой деятельности в сфере права. С этих позиций активное правомерное поведение предполагает дополнительные затраты сил, средств и времени индивида, несмотря на то, что не всякую личность, знающую и понимающую правовые нормы, можно считать правовым культурным, поскольку правонарушители также могут обладать правовыми знаниями, зачастую зная их лучше, однако от этого не обладают высоким правосознанием.

Следовательно, правокультурным считается лишь тот, у кого правовые знания сочетаются с потребностью в соблюдении их предписаний, и кто в своей деятельности руководствуется ими. Данную позицию подтверждают результаты сравнительно-сопоставительного анализа и рассмотрения подходов к определению правовой культуры, понимаемого как творческий процесс и специфический способ деятельности, указывающий на взаимосвязанность и взаимозаменяемость, несмотря на различия культур личности и общества.

С этих позиций выделение в отдельности правовых культур личности и общества следует считать важнейшим методологическим принципом, поскольку существующие подходы к исследованию данных явлений, с учетом принципов формирования сущности правовой культуры позволяют сделать вывод о необходимости системного использования накопленного в теории права информации, что обеспечить всестороннее и качественное изучение данной проблемы. Лишь такой подход позволит обнаружить все богатство, жизненность и силу высшей абстракции в области правовой культуры, включая понимание ее как результата и средства развития такого субъекта права, как личность.

Кроме того, использование данного подхода позволит учесть позицию повышения роли личности в правовой жизни, обратить особое внимание, прежде всего, на функционально-содержательный аспект правовой культуры, представляемый как разновидность культуры общества, которая отражает определенный уровень правосознания и законности, степень совершенства законодательства и юридической практики, охватывая все ценности, созданные в области права, по существу, характеризующие совокупность всех позитивных компонентов правовой действительности в её реальном функционировании, включая достижения правовой мысли и юридической практики.

С этих позиций, важно отметить немыслимость правовой культуры без человека и его деятельности, прогрессивной



направленности мышления, поскольку как социальное явление, имеет ярко выраженную цель и охватывает всю совокупность важнейших ценностных компонентов правовой реальности в её фактическом функционировании и развитии. Следовательно, правовая культура личности является компонентом правовой культуры общества, зависимой от неё величиной, отражающей степень и характер развития социума, обеспечивающей социализацию личности и правомерную деятельность, способствующей прогрессивному движению общества и его культуры в сфере права, благодаря чему происходит постоянное правовое обогащение самой личности.

Обобщая различные подходы и позиции, правовую культуру личности и общества следует рассматривать как одну из категорий общечеловеческих ценностей, результат общегуманистических завоеваний человечества, вследствие чего она становится неотъемлемым компонентом цивилизованного государства. При этом анализ юридической, социологической, психолого-педагогической и другой литературы подтверждает существование различных научных подходов к изучению сущности правовой культуры, среди которых наиболее значима позиция В.Н. Кудрявцева, который считает данное понятие явлением идеологического порядка, ориентированное государством и обществом на формирование и развитие политического и правового сознания, их ценностно-нормативного комплекса, а тем самым, и деятельности в правовой сфере. Автор отмечает, что правовая культура активно

вторгается в социальную среду, воздействуя на сформировавшиеся установки членов коллективов и социальных групп, приводя к пониманию необходимости прогрессивных норм поведения [10, с. 124 – 125].

Проведённый анализ философской, юридической, психолого-педагогической литературы, позволяет нам сделать следующие выводы:

- правовая культура, являясь частью профессиональной культуры, включая в себя духовные и материальные ценности, характеризует качественное состояние правовой жизни общества, достигнутый уровень развития в правовой деятельности, юридических актов, правосознания и в целом уровень правового развития субъекта (индивида, социальных групп), а также степени гарантированности государством и гражданским обществом прав и свобод человека;

- правовая культура представляет собой систему принятых в обществе норм и ценностей, формирующих отношение личности к закону, государству, субъектом которого выступает индивид, социальная группа и общество в целом.

- правовая культура специалиста представляет собой совокупность личностных культур, характеризующих знание, понимание и сознательное выполнение правовых установок, сложное личностное образование, включающее когнитивный, мотивационно-ценностный, регулятивный и коммуникативный компоненты, характеризующие уровень правовых знаний, отношение к праву и деятельности.

#### Библиографический список

1. *Краткая философская энциклопедия*. Москва: Прогресс, 1994.
2. Давидович В.Е. *Сущность культуры*. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского государственного университета, 1997.
3. Алексеев С.С. *Теория права*. Москва: Бек, 1994.
4. Бельский К.Л. *Проблемы правового обучения и воспитания*: сборник научных трудов. Брянск, 1993.
5. Боер В.М. *Правовая информированность и формирование правовой культуры личности (вопросы теории)*. Диссертация ... кандидата юридических наук. Санкт-Петербург, 1993.
6. Бренчев З.А. *Правовое воспитание молодежи в современных условиях*: Диссертация ... кандидата юридических наук. Москва, 1987.
7. Семитко А.П. *Русская правовая культура: мифологические и социально-экономические истоки и предпосылки*. *Государство и право*. 1992; 10: 108 – 111.
8. Сальников В.П. *Стабильность общества и правовая культура: Материалы международной научно-практической конференции: в 2-х частях*. Санкт-Петербург, 1998.
9. Малько А.В. *Теория государства и права в вопросах и ответах: учебно-методическое пособие*. Москва: ЮристЪ, 1997.
10. Кудрявцев В.Н. *Правомерное поведение: норма и патология*. Москва: Наука, 1982.

#### References

1. *Kratkaya filosofskaya 'enciklopediya*. Moskva: Progress, 1994.
2. Davidovich V.E. *Suschnost' kul'tury*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta, 1997.
3. Alekseev S.S. *Teoriya prava*. Moskva: Bek, 1994.
4. Bel'skij K.L. *Problemy pravovogo obucheniya i vospitaniya: sbornik nauchnykh trudov*. Bryansk, 1993.
5. Boer V.M. *Pravovaya informirovannost' i formirovanie pravovoj kul'tury lichnosti (voprosy teorii)*. Dissertaciya ... kandidata yuridicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1993.
6. Brenchev Z.A. *Pravovoe vospitanie molodezhi v sovremennykh usloviyah*: Dissertaciya ... kandidata yuridicheskikh nauk. Moskva, 1987.
7. Semitko A.P. *Russkaya pravovaya kul'tura: mifologicheskie i social'no-ekonomicheskie istoki i predposylki*. *Gosudarstvo i pravo*. 1992; 10: 108 – 111.
8. Sal'nikov V.P. *Stabil'nost' obschestva i pravovaya kul'tura: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 2-h chastyah*. Sankt-Peterburg, 1998.
9. Mal'ko A.V. *Teoriya gosudarstva i prava v voprosah i otvetah: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva: Yurist'', 1997.
10. Kudryaycev V.N. *Pravomernoe povedenie: norma i patologiya*. Moskva: Nauka, 1982.

Статья поступила в редакцию 12.08.16

УДК 37.036

**Nurudinova A.M.**, postgraduate, Department of Methods of Fine and Decorative Arts, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aidabrain@mail.ru

**Radjabov I.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Methods of Fine and Decorative Arts, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: met-izo@mail.ru

**CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN SCHOOL STUDENTS.** The article discusses what the best educational environment for the creation of creative abilities, creative environment, creative activities, and the opportunity to develop substantive student environment should be. The development of creative abilities is one of the hottest topics in today's pedagogy, for only the developed creative abilities allow school students to cope with freight of information and duties that become more and more increasing in the developing civilization. The creative abilities help to learn a lot of things, without losing interest, help to learn, understand and use new information in work. It is important for a modern school to create more opportunities not only for receiving new knowledge, but also for usage of already gained knowledge and forming skills.

**Key words:** pedagogical conditions, creative development, inclinations, talent, development, techniques, creative abilities.

**A.M. Нурудинова**, аспирантка каф. методики изобразительного и декоративно-прикладного искусства, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: aidabrain@mail.ru  
**И.М. Раджабов**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. методики изобразительного и декоративно-прикладного искусства, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: met-izo@mail.ru

## ЭФФЕКТИВНЫЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматриваются оптимальные педагогические условия для создания творческих способностей, творческой обстановки, творческой деятельности и возможность развивать предметную среду школьника. Развитие творческих способностей – это одна из самых актуальных тем в педагогике сегодняшнего времени, так, как только развитые творческие способности позволяют школьникам справиться с грузом информации и обязанностей, все больше возрастающих в развивающейся цивилизации. Современной школе важно создавать эффективные условия для развития творческих способностей у учащихся, больше возможностей для получения новых знаний, для применения уже полученных знаний, умений и навыков в практической деятельности.

**Ключевые слова:** педагогические условия, творческое развитие, задатки, талант, развитие, методики, творческие способности.

В современном обществе всё больше требуется всесторонне развитая личность, умеющая с легкостью адаптироваться к меняющимся реалиям. В связи с этим всё более важным становится развитие творческих способностей у детей. Как мы знаем, наиболее легко происходит развитие творческих способностей в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Также известно, что на развитие творческих способностей у младших школьников прекрасно влияют предметы эстетического цикла, музыка, танцы, изобразительная деятельность, декоративно-прикладная деятельность. В системе эстетического образования и воспитания школьников особо выделяется вопрос развития творческих способностей школьников средствами изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

Важной задачей для учителя является научить ученика творчески мыслить, сформировать навык самостоятельной работы с информацией, развить умение творчески оценивать и анализировать полученную в ходе обучения информацию. Умение человека реализовать себя в повседневной деятельности, предполагает наличие навыков творческого мышления. Эти навыки призваны развивать в ребёнке школа. Цель педагогической деятельности связана с реализацией цели воспитания, которая и сегодня многими рассматривается как идущий из глубины веков общечеловеческий идеал гармонично развитой личности [1]. Важно развить в ученике творческие способности, умение анализировать, наблюдать, сопоставлять. Принимать самостоятельные решения, быть инициативными.

Помочь развить в ученике творческое мышление, могут правильно поставленные перед ребёнком педагогические задачи. Изобразительная деятельность сама по себе располагает ребёнка к раскрытию своего внутреннего потенциала. Но, как известно не всегда рисунок на бумаге выглядит так же красиво, как в фантазии ребёнка в этом случае может произойти неприятный инцидент, с одного или нескольких неудачных попыток нарисовать у ребёнка может сложиться мнение, что рисовать он не умеет и браться за изобразительную деятельность ему не стоит. Тут конечно стоит обратить внимание на то, что у всех разные способности и задатки, но все же развить у ребёнка умения и навыки творческой деятельности возможно всегда. Все исследователи детского творчества сходятся во мнении, что для успешного развития творческих способностей школьников необходимо создавать эффективные условия, а также применять те методы, которые уже существуют в педагогической науке, которые наиболее полно раскроют имеющиеся в ребёнке творческий потенциал. Многие учёные-педагоги занимались вопросом развития творческих способностей детей.

Изучением вопроса компонентов творческих способностей занимались Р. Стернберг, А.Н. Лук, Л.Д. Столяренко, В.И. Андреев, В.Т. Кудрявцев и В. Синельников. Вопросом развития личности, её творческого развития занимались Ю.К. Беджанова, Н.С. Боголюбова, М.К. Даутова, В.Ф. Канева ВВ. Корешкова, М.В. Соколова, В.И. Строкова, Р.Х. Тебуева, А.С. Хворостова, Т.Я. Шпикалова, И.М. Раджбова и многие другие художники-педагоги. Комплексным развитием личности, развитием творческой активности занимались А.Д. Алехина, Г.В. Беда, Д.Б. Богоявленский, В.С. Кузина, Н.Н. Ростовцева, Е.В. Шорохова и др.

Возникновение педагогической профессии поэтому имеет объективные основания. Общество не могло бы существовать и развиваться, если бы молодое поколение, приходящее на смену старшему поколению, вынуждено было начинать все сначала, без творческого освоения и использования того опыта, который оно получило в наследство. Б.М. Неменский отмечал, что главной творческой способностью человека является развитое ассоциативное мышление, а также развитая фантазия.

«В организованном целостном её формировании больше всего, естественнее всего может помочь художественное творчество. Даже дошкольникам можно ставить задачу действовать не по стереотипу, задачу наивных, но творческих, не по образцу поисков личностных решений» [2, с. 257].

Способность – это возможность для развития определённых навыков у человека. Способности можно развивать как в детстве, так и во взрослой жизни. Каждая способность человека – это возможность деятельности, охватывающей всю жизнь человека или часть его жизни. Развивая ту или иную способность у ребёнка, мы даем ему большие возможности для самореализации во взрослой жизни также как и, развивая способности у взрослых людей, они получают шанс для нового вида деятельности как индивидуально, так и в социуме.

Успешная деятельность человека во многом определяется степенью развития и формами его способностей. Под способностями понимают те психические свойства и качества, которые служат необходимым условием высококачественного выполнения конкретного вида деятельности. Специальные способности – это способности, проявляющиеся только в отдельных видах человеческой деятельности (художественные, музыкальные, математические и др.) [3].

Способности – индивидуально-психологические особенности личности, от которых зависит приобретение ими знаний, умений и навыков, а также успешность выполнения различных видов деятельности [4]. Способность может привести человека к большим успехам при выполнении деятельности, к которой у индивида есть выраженные склонности. Общими называют такие способности, которые в той или иной мере проявляются во всех видах деятельности человека, например интеллектуальные способности, проявляются в сообразительности и находчивости, быстром и глубоком запоминании материала, быстром переключении внимания, критичности и самостоятельности ума и др. Способность, как полагают некоторые учёные, является психологической особенностью индивидуума. Нужно учитывать, что способность развивается из задатка к той или иной деятельности.

Современное общество – это быстро меняющийся и постоянно развивающийся организм, в котором ученику нужно уметь не просто выжить, но научиться жить полноценной счастливой жизнью. Школа помимо передачи знаний, умений, навыков должна дать возможность развить ученикам данные им от природы способности в творческие навыки, которые в дальнейшем могут положительно повлиять на жизнь учеников, а для некоторых и стать делом всей жизни. То есть должны создаваться оптимальные условия для развития творческих способностей у учеников. Это уроки творчества, включающие в себя различные методики по работе с детьми, направленные не только на изучение предмета изобразительной деятельности, но и направленные на развитие творческих способностей. К примеру, темы, направленные на развитие воображения: «Мой любимый сказочный персонаж», «Город будущего» и другие темы, связанные с представлением собственного видения по выбранной художественной задаче. Также важны в эффективном развитии творческого воображения различные поделки, аппликации, как из цветной бумаги, так и из различных подручных материалов. Интересна техника сочетания различных технологий, например, рисование красками и крупами, техника рисования мозаикой и т. д.

Немаловажными являются различные кружки и секции. К примеру, кружок по лепке из пластилина или глины, очень сильно развивает воображение. Лепка очень важна особенно в раннем дошкольном развитии ребёнка, так как развивает усидчивость, внимательность, концентрацию на выполнение опреде-

лённой деятельности. Лепка развивает образное, абстрактное и логическое мышление, развивает оба полушария мозга, укрепляет межполушарные связи, что, в свою очередь, способствует развитию внимания и саморегуляции. Лепка по образцу развивает память, логическое мышление, терпение, концентрацию, сосредоточиться, благотворно влияют на нервную систему, психическое и эмоциональное состояние ребёнка. Занятие лепкой связано с целой гаммой чувств: от тактильных ощущений, восприятия цвета и запаха до сложных внутренних состояний – волнения, интереса, радости от того, что все получается, и огорчения, если ожидания не совпадают с результатом.

Для маленьких мечтателей лепка становится своеобразным мостом из мира собственных фантазий в реальную жизнь. Она помогает принять существующий мир и свыкнуться с его несовершенством. Психологи активно используют лепку как одно из направлений арт-терапии, которая обращается к внутренним скрытым самоисцеляющим ресурсам ребёнка. Опыт создания шедевров из обычных материалов убеждает ребёнка в его значимости и нужности, учит смотреть на вещи другим углом и находить оригинальные решения даже в самых безвыходных ситуациях. Занятие по лепке развивают воображение, творческие способности и образное мышление.

Классные часы могут использоваться как средство развития творческого мышления в связи с возможностью проводить занятия с детьми в более неформальной обстановке и решать задачи на стыке различных предметов, например подготовить доклады на заданную тему или разделить класс на команды с одинаковым заданием и другие варианты применения творческих заданий для школьников. Выставки, прекрасное средство для знакомства учеников с миром искусства, также важно и интересно участие учеников в различных конкурсах и выставках. Театральные постановки являются очень важным инструментом развития творческой активности, так как влияют сразу на несколько сфер, особенно если ученики не просто заучивают готовый текст, а принимают непосредственное участие во всех этапах подготовки театральной постановки. Так как только непосредственное участие в реальной подготовке даст результат развития, как творческих навыков, так и ответственности за собственную работу и за работу коллектива в целом. И прочие инструменты, помогающие школьнику проявлять творческую индивидуальность получать новый опыт. Возможность создания чего-то нового и индивидуального. Главное в таком подходе – систематичность и своевременно нарастающая степень сложности.

Для ребёнка, в первый год прошедшего, например, на кружок по рисованию в младшем школьном возрасте даётся меньшая степень сложности чем, для пятиклассника, занимающегося пятым или четвертым год. Но, конечно, и тут всё индивидуально, и зависит от состава способностей данного ученика. Ученикам с более развитыми способностями к определённой деятельности зачастую нужно меньше времени для получения хороших результатов, чем менее способному ученику.

Так как способным учеником двигает внутреннее чувство, он интуитивно понимает, какое действие в решении той или иной задачи будет верным.

К примеру, если провести анализ деятельности двух учеников, посещавших кружок изобразительной деятельности, сроком за полгода, мы можем наблюдать такую картину при одинаковом времени, затраченном на обучение: две одноклассницы, добились разных результатов, при преодолении одинаковых трудностей. Объясняется это тем, что первая ученица была более способной и более целеустремленной, чем её одноклассница. Вторая ученица также добилась хороших результатов, но у неё ушло на это больше времени. И тут мы наблюдаем, что для получения хороших результатов в человеке должны быть развиты несколько способностей в случае одноклассниц это способность к рисованию, хорошее чувство цвета, целеустремленность и желание. Но, даже обладая всеми этими способностями этого недостаточно для получения результатов. Тут нужна организация деятельности, нужно создавать эффективные условия. Также важно и желание родителей развивать своих детей, учитель, имеющий достаточные знания и навыки работы с учениками, а также имеющий терпение и волю к развитию таланта своих учеников.

Эффективные, оптимальные условия для создания творческой обстановки и творческой деятельности – это, прежде всего, сам учитель и его возможности, развивающую предметную среду. Ещё в вузе надо дать эмоционально эстетический настрой будущему учителю, становление на творчество, на применение различных методик для работы с учеником.

Предлагаем основные элементы эффективных педагогических условий для развития творческих способностей у школьников:

- развитие интереса учащихся к творчеству;
- воспитание у учащихся веры в собственные силы, в свой успех, осознание ими необходимости проявления активности для развития творческих, эстетических, индивидуальных способностей;
- создание непринуждённой творческой атмосферы урока, эмоционального настроя учащихся на выполнение практической работы;
- систематическая постановка на уроках изобразительного искусства учебных художественно-творческих заданий, стимулирующих активность учащихся к проявлению творческой активности на уроке. При этом учитель должен как давать ученикам творчески решать поставленные перед ними педагогические задачи, так и контролировать работу учеников, и помогать в решении педагогических задач;
- активное стимулирование работы учеников. Определение уровня интереса школьников к художественно-творческой деятельности, также использование элементов состязания и анализа продуктов полученной работы;
- изучение школьниками предметов народного художественного творчества знакомых им с детства, помогает не только изучить и познать народное художественное творчество, но и приобщиться к культуре родного края;

Нужно научиться воспринимать ученика как отдельную вселенную личности, индивидуальный психологический организм, к которому, несмотря на все стандарты, которые, несомненно, нужно соблюдать (общий рабочий план на учебный год и другие), нужно стараться находить индивидуальный подход к ученикам. Вот ещё один пример на уроке изобразительного искусства даётся тема урока, «кувшины с весенними цветами» к примеру, на фоне всех учеников, которые с различным успехом выполняют данное им задание один или два ученика не справляются с заданием по причине не интересности им темы урока. Что делать учителю? Наказать непослушных учеников и поставить им двойки? Это вполне предсказуемый вариант, но и в такой ситуации есть место творческому подходу, созданию творческих условий для выполнения задания. Которые могли бы облегчить работу, как самого учителя, так и учеников. И не только помочь им выполнить задание, но и по-другому отнестись к предмету. Найти в нём новые грани, создавать им необходимые, эффективные условия развить новые интересы в жизни ученика.

Любой творческий процесс происходит при решении проблемной задачи не стандартными способами. То есть для выявления творческих способностей у ученика учитель должен создавать проблемные задачи, в которых может проявиться способность ученика к тому или иному предмету. В примере с учениками, не желающими выполнять задания по общим требованиям, можно немного изменить требования и предложить ученикам выполнить то же задание, более творческим способом, изменить технику выполнения задания, создавая необходимые эффективные условия для развития творческих способностей у школьников

На развитие задатков и способностей влияют определённые факторы. Фактор среды оказывает огромное влияние на развитие способностей, к примеру, для объяснения этого фактора «известный советский психолог Я.Л. Коломенский, рассматривая проблему развития способностей, приводит такую воображаемую ситуацию: Где-то на далеком острове в Тихом океане родился мальчик с выдающимися музыкальными задатками. Кем он может стать, если учесть, что люди его племени не знают никакой музыки, кроме единогласного пения, и никакого другого музыкального инструмента, кроме барабана? В лучшем случае этот мальчик войдет в историю острова как самый замечательный барабанщик. Иными словами, он достигнет такого уровня развития своего музыкального таланта, который возможен в определённых социальных условиях. Совсем иначе сложилась бы его судьба, если бы он оказался в стране с высококоразвитой музыкальной культурой и попал к хорошим педагогам» [5].

Фактор личной активности – это в первую очередь интерес к деятельности, к развитию собственных знаний, умений и навыков. Этот фактор проявляет чудеса в упорстве достижения результата в любимой деятельности. Трудолюбие и интерес проявляют задатки и развивают способности и помогают добиться хороших результатов. Наоборот отсутствие интереса ограничивает развитие способностей.



Склонность, устойчивая расположенность к определённой деятельности, стремление ею заниматься, совершенствовать навыки и умения, связанные с данной деятельностью. Возникновение склонности является обычно предпосылкой развития соответствующих способностей [6].

Фактор личной активности проявляется в склонности ученика к деятельности. Основой любой склонности является личное желание ученика, заниматься деятельностью, несмотря на то есть ли у него способность к ней или нет. Также возникновение склонности является непосредственной предпосылкой развития задатков в способности.

Так, именно желание интересующей ученика деятельности даёт самый сильный толчок к раскрытию и развитию задатков и способностей, позволяет получить навык упорного труда над собой в достижении желаемого результата.

В развитии любых задатков существуют определённые методики, но один из способов является частью большого фундамента в системе развития творческих способностей школьника.

Это путь от малого к большому. Научить ребёнка открывать всем известные истины с той целью, чтобы постепенно он перешёл к собственным открытиям. В младшем школьном возрасте для ребёнка зачастую впервые появляется помимо игровой, приятной для ребёнка деятельности, трудовая деятельность, по

получению первых научных знаний. Воображение в младшем школьном возрасте – это одна из важнейших способностей человека. И важно её развивать именно воображение нуждается в активном развитии. Лучше всего усиленно развивать воображение в возрасте с 5 до 15 лет. Но это не означает, что воображению не нужно уделять внимание в возрасте до 5 лет и после 15 лет. При этом известно, что после 15 лет уменьшается способность к воображению. Это означает, что важно не только развить в ребёнке воображение, но и дать понятие о том, как его развивать, приучить к развитию воображения.

Для развития творческих способностей можно использовать различные методики. От мечтаний до придумывания с ребёнком сказок и различных персонажей. Детально продумывая, например, костюмы или местность где происходит действие сказки. Запись собственной сказки в специальную тетрадь или создание серии картин по воображаемой сказке и многие другие способы. Или же если вопрос касается развития способности у ребёнка, например, к истории, в этом случае можно с ребёнком подготовить маленький доклад, например, к классному часу с иллюстрациями любимых ребёнком исторических персонажей. Дать ему возможность пофантазировать на тему того, как мог бы выглядеть любимый исторический персонаж, во что он мог бы быть одет, что он ел и так далее.

#### Библиографический список

1. *Педагогика*: учебное пособие для студ. высших педагогических учебных заведений. Под редакцией В.А. Сластенина. Москва: Академия, 2002.
2. Неменский Б.М. *Педагогика искусства*. Москва: Просвещение, 2007.
3. Кузин В.С. *Психология*. Москва: «Агар» 1997.
4. Ермолаева-Томина Л.Б. *Психология художественного творчества*: учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект, 2003.
5. Бояркин М.Ю. *Некоторые аспекты формирования индивидуальных ценностей*: сборник научных работ аспирантов и студентов ВАГС. Волгоград: ВАГС, 2002; Вып. 4.
6. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва: НМЦ СПО, 1999.

#### References

1. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya stud. vysshih pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij. Pod redakciej V.A. Slastenina. Moskva: Akademiya, 2002.
2. Nemenskij B.M. *Pedagogika iskusstva*. Moskva: Prosveschenie, 2007.
3. Kuzin V.S. *Psichologiya*. Moskva: «Agar» 1997.
4. Ermolaeva-Tomina L.B. *Psichologiya hudozhestvennogo tvorchestva*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2003.
5. Boyarkin M.Yu. *Nekotorye aspekty formirovaniya individual'nyh cennostej*: sbornik nauchnykh rabot aspirantov i studentov VAGS. Volgograd: VAGS, 2002; Yyp. 4.
6. Vishnyakova S.M. *Professional'noe obrazovanie. Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika*. Moskva: NMC SPO, 1999.

Статья поступила в редакцию 15.08.16

УДК 378

**Shihshabekov Sh.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Physical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Sh-bek55@mail.ru

**Magomedov O.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Sports Pedagogical Disciplines, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: farida\_tisamaya@mail.ru

**Paizulaev M.K.**, senior teacher, Department of Physical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Sh-bek55@mail.ru

**ELEMENTS OF EASTERN FIGHTS AND IN THE SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION OF PUPILS OF GENERAL EDUCATION SCHOOL.** The article is dedicated to one of topical problems of theory and practice of physical education – updating contents of education for the subject of “Physical Education”: the use of elements of martial arts system of physical education of secondary school students. The authors pay attention to national gymnastics (recreational, sports-related and applied gymnastics), aimed at forming physical education in the educational and pedagogical process of school. The material of the research allows concluding that the use of elements of martial arts at lessons of physical training has a positive effect on formation and development of an individual, fostering equally both physical and moral qualities of students.

**Key words:** martial arts, system of physical education, wushu gymnastics, physical education, physical activity, lesson of Physical Education.

**Ш.Ю. Шихшабеков**, канд. пед. наук, проф. каф. физического воспитания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Sh-bek55@mail.ru

**О.М. Магомедов**, канд. пед. наук, проф. каф. спортивно-педагогических дисциплин, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: farida\_tisamaya@mail.ru

**М.К. Паизулаев**, ст. преподав. каф. физического воспитания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Sh-bek55@mail.ru



## ЭЛЕМЕНТЫ ВОСТОЧНЫХ ЕДИНОБОРСТВ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена одной из актуальных проблем теории и практики физической культуры – обновлению содержания образования по предмету «Физическая культура»: использование элементов восточных единоборств в системе физического воспитания учащихся общеобразовательной школы. В статье авторы значительное внимание уделяют отечественной гимнастике (оздоровительной, спортивной и прикладной) направленной на формирование физического воспитания в учебно-педагогическом процессе общеобразовательной школы.

Представленный материал позволяет сделать вывод, что использование элементов восточных единоборств на уроках физической культуры оказывает благотворное влияние на формирование и развитие личности, воспитывая в равной мере как физические, так и нравственные качества школьников.

**Ключевые слова:** восточные единоборства, система физического воспитания, гимнастика ушу, физкультурное образование, двигательная активность, урок физической культуры.

Содержание физкультурного образования должно предусматривать обеспечение учащихся общеобразовательной школы соответствующими знаниями, позволяющими определить действенность любой, в том числе и новой системы двигательной активности, её соответствие целям и задачам отечественной школы физического воспитания.

Особенно перспективным является путь заимствования опыта родственных видов гимнастики. Сравнение содержания и методических подходов, характерных для нетрадиционных видов физических упражнений, позволяет выделить ряд особенностей, учёт которых, как представляется, будет способствовать оживлению урока физической культуры, придаст ему новую эмоциональную окраску [1].

Сложившаяся школа отечественной гимнастики оздоровительной, спортивной и прикладной направленности формировалась под большим влиянием европейских национальных систем: немецкой, сокольской, шведской и некоторых элементов других школ. В меньшей мере это происходило (практически без всякого контакта) под влиянием традиционных восточных систем, таких как китайское ушу [2; 3]. С большим опозданием в нашу страну доходят сведения из-за рубежа о новинках в области методики оздоровительной физической культуры. Между тем, в последние годы в международной практике наблюдается взаимопроникновение достижений этой области. Это является естественным процессом, характерным для прогресса во всех сферах человеческой культуры.

Однако попытки найти сколько-нибудь адекватно адаптированную к условиям учебно-педагогического процесса общеобразовательной школы восточную систему физического воспитания не привели к положительному результату.

Вместе с тем, изучение программ физического воспитания учащихся общеобразовательной школы, публикаций по различным проблемам физического воспитания учащихся показало следующее: структура систем физического воспитания школьников в разных странах мира отличается незначительно, основой всех систем физического воспитания является урочная форма занятий, акцент делается на развитие двигательных качеств и освоение двигательных навыков [4; 5]. Цели физического воспитания в основном направлены на увеличение двигательного потенциала и частично затрагивают воспитание коллективизма, взаимопомощи, смелости. Формированию нравственных качеств внимание практически не уделяется. Практически отсутствуют элементы восточных систем физического воспитания, имеющие оздоровительную направленность.

Основное место в содержании образования по предмету «Физическая культура» составляют такие виды физкультурно-спортивной деятельности, как гимнастика, лёгкая атлетика, спортивные игры, лыжная подготовка, спортивная борьба, кроссовая подготовка. Последние традиционно вписались в арсенал испытанных средств отечественной физической культуры. Однако ряд причин обуславливает появление новых и нетрадиционных в массовом физкультурном движении видов двигательной активности, в том числе, таких как ритмическая гимнастика, атлетическая гимнастика, спортивная аэробика, стретчинг (гимнастика поз), ушу. Национальные феномены культуры, дошедшие до наших дней в виде различных систем физических упражнений, можно и нужно использовать в современной практике физического воспитания учащихся общеобразовательных школ [6; 7].

Несмотря на многочисленные положительные факторы, которые несут с собой занятия восточными системами физического воспитания и оздоровления, наработанные в этих системах средства физического, психического и нравственного совершенствования не нашли своего достойного отражения в системах физического воспитания учащихся общеобразовательной школы. Публикаций по данной тематике в зарубежной и, особенно, в отечественной литературе крайне мало, что не позволяет говорить о глубокой научной разработке использования восточных систем физического воспитания, применительно к детям (учащимся) школьного возраста.

Одним из эффективных средств для всестороннего совершенствования человека является китайская система ушу, детально разработанная для взрослого населения. Не все упражнения данной системы можно использовать на занятиях физической культурой с детьми школьного возраста. Причины этого кроются в большой технической сложности ряда упражнений, необходимости многолетней специальной тренировки для их освоения и боевой направленности некоторых приемов. Вместе с тем в ушу присутствует большой класс упражнений, доступных для использования детьми разного возраста, обладающие высоким уровнем оздоровительного воздействия, а также большим педагогическим потенциалом.

В литературе отсутствуют упоминания о научно обоснованном подборе упражнений системы ушу для учащихся младшего школьного возраста, а также о методике занятий этим эффективным средством физической культуры. Также отсутствуют упоминания о возможности включения элементов системы ушу в уроки физической культуры учащихся младшего школьного возраста.

Указанные положения, сформулированные в ходе теоретического исследования, позволили обосновать рабочую гипотезу и выдвинуть основную цель исследования. Современная общеобразовательная школа нуждается в специальной, научно разработанной методике использования элементов системы ушу, подготовке обученных кадров, способных методически грамотно проводить такие занятия или уроки физической культуры.

Помимо практической значимости данного исследования, оно представляет значительный теоретический интерес, поскольку использование элементов системы ушу в условиях современной общеобразовательной школы требует фундаментального научного обоснования.

В этой связи нами были разработаны комплексы упражнений, из элементов восточных единоборств и гимнастики ушу с учётом возрастных особенностей школьников. В ходе проведённого исследования в некоторых школах города Махачкалы проводились занятия по физической культуре с использованием элементов восточных единоборств и гимнастики ушу в подготовительных и основных частях уроков физической культуры.

Особенностью применения названных элементов восточных единоборств и гимнастики ушу является то, что они планировались, реализовывались и оценивались учителями физической культуры не только с точки зрения усвоения учащимися учебного материала, определенного в образовательной программе, но и использования их в формировании гармонично развитой личности.

Проведённые исследования показали, что использование элементов восточных единоборств на уроках физической культуры оказывает благотворное влияние на формирование гармонически развитой личности, воспитывая в равной мере как физические, так и нравственные качества школьников.

## Библиографический список

1. Смоловский В.М., Ивлиев Б.К. *Нетрадиционные виды гимнастики*. Москва: Просвещение, 1992.
2. Маслов А.А. *Ушу: Традиции духовного и физического воспитания Китая*. Москва: Молодая гвардия, 1990.
3. Чернышев М.А. Кто может заниматься ушу? *Цигун и спорт*. 1992; 2: 14 – 15.
4. *Анализ программ школьного физического воспитания в развитых капиталистических странах*. Обзорная информация. Составители Бондаревский Е.Я., Жарова Л.Б., Станиславская Е.Г., Якубова М.Е. Москва, 1986.
5. Бондаревский Е.Я., Кадетова А.В. О школьных программах по физической культуре. *Физическая культура в школе*. 1987; 4.
6. Лях В.И., Найданов Б.Н., Найданова Б.Ц. Учебные программы с углублённым изучением видов спорта как основы приобщения детей и подростков к регулярным занятиям физической культурой и спортом. *Пути оптимизации подготовки спортивных резервов в республике Узбекистан*: материалы республиканской научной конференции. Ташкент, 1992: 29 – 30.
7. Железняк Ю.Д., Петров П.К. *Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.

## References

1. Smolovskij V.M., Ivliev B.K. *Netradicionnye vidy gimnastiki*. Moskva: Prosveschenie, 1992.
2. Maslov A.A. *Ushu: Tradicii duhovnogo i fizicheskogo vospitaniya Kitaya*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1990.
3. Chernyshev M.A. Kto mozhet zanimat'sya ushu? *Cigun i sport*. 1992; 2: 14 – 15.
4. *Analiz programm shkol'nogo fizicheskogo vospitaniya v razvitykh kapitalisticheskikh stranah*. Obzornaya informatsiya. Sostaviteli Bondarevskij E.Ya., Zharova L.B., Stanislavskaya E.G., Yakubova M.E. Moskva, 1986.
5. Bondarevskij E.Ya., Kadetova A.V. O shkol'nyh programmah po fizicheskoy kul'ture. *Fizicheskaya kul'tura v shkole*. 1987; 4.
6. Lyah V.I., Najdanov B.N., Najdanova B.C. Uchebnye programmy s uglublennym izucheniem vidov sporta kak osnovy priobshcheniya detej i podrostkov k reguljarnym zanyatiyam fizicheskoy kul'turoj i sportom. *Puti optimizacii podgotovki sportivnyh rezervov v respublike Uzbekistan*: materialy respublikanskoj nauchnoj konferencii. Tashkent, 1992: 29 – 30.
7. Zheleznyak Yu.D., Petrov P.K. *Osnovy nauchno-metodicheskoy deyatel'nosti v fizicheskoy kul'ture i sporte*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002.

Статья поступила в редакцию 10.08.16

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 159.923.2

**Davudova A.R.**, postgraduate, Department of Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: dajzanat@inbox.ru

**Dalgatov M.M.**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: dalgatov@inbox.ru

**Magomedhanova U.Sh.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: uma-sh@mail.ru

**PERSONAL VALUES OF STUDENTS WITH INTERNAL AND EXTERNAL LOCUS OF CONTROL.** In the article on the basis of theoretical and empirical analysis of the specific features of manifestation of personal values of students with internal and external locus of control are studied. The results obtained in the empirical study of the diagnostic value sphere of students with different locus of control show that there are differences between two groups of students. The analysis also shows that personal values of students with different locus of control largely differ on the level of their structural organization. The results of the study can be used to develop recommendations for the organization of educational activities with regard to axiological sphere of personality of students. The authors conclude that the analysis showed that personal values of students with different locus of control largely differ in their structural organization. The differences between groups of students are believed to be significant. Students with internal locus of control have a more organized structure of personal values; basic values in the structure continue to fulfill their important role during three years of studies.

**Key words:** value sphere of students, personal values of students, locus of control, level of subjective control, internal locus of control, external locus of control.

**А.Р. Давудова**, соискатель каф. психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: dajzanat@inbox.ru

**М.М. Далгатов**, д-р психол. наук, проф. каф. психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: dalgatov@inbox.ru

**У.Ш. Магомедханова**, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: uma-sh@mail.ru

## ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С ИНТЕРНАЛЬНЫМ И ЭКСТЕРНАЛЬНЫМ ЛОКУСОМ КОНТРОЛЯ

В статье на основе теоретического и эмпирического анализа раскрываются особенности проявления личностных ценностей студентов с интернальным и экстернальным локусом контроля. Полученные в эмпирическом исследовании результаты диагностики ценностной сферы студентов с разным локусом контроля показывают нам на имеющиеся между обеими группами студентов различия. Проведённый анализ показал, что личностные ценности студентов с разным локусом контроля в большей степени различаются на уровне их структурной организации. Результаты исследования могут быть использованы для разработки рекомендаций по организации учебно-воспитательной деятельности с учётом ценностной сферы личности студентов. Авторы делают вывод о том, что проведённый анализ показал, что личностные ценности студентов с разным локусом контроля в большей степени различаются на уровне их структурной организации. Студенты с интернальным локусом контроля обладают более организованной структурой личностных ценностей; количество базовых ценностей в структуре, сохраняющий свою важную роль на протяжении трёх лет обучения.

**Ключевые слова:** ценностная сфера студентов, личностные ценности студентов, локус контроля, уровень субъективного контроля, интернальность, экстернальность, интернальный локус контроля, экстернальный локус контроля.

Проблема локуса контроля под разным углом зрения представлена во многих философских, психологических и социологических концепциях. Локус контроля (от лат. locus – место, местоположение и франц. controle – проверка) – личностная характеристика, отражающая предрасположенность и склонность индивида атрибутировать ответственность за успехи и неудачи своей активности либо внешним обстоятельствам, условиям

и силам, либо самому себе, своим усилиям, своим недочетам, рассматривать их в качестве собственных достижений или результатов собственных просчетов, а также попросту отсутствия соответствующих способностей или недоработок [1]. При этом данная индивидуально-психологическая характеристика является достаточно устойчивым, слабо поддающимся изменениям личностным качеством, несмотря на то, что окончательно фор-

мируется в процессе социализации. Во многом эта стабильность локуса контроля обусловлена тем, что он практически напрямую связан с таким показателем социальной ориентации личности, как экстернальность (экстернальный, или внешний локус контроля) и интернальность (интернальный, или внутренний локус контроля). При экстернальном локусе контроля человек полагает, что происходящее с ним не зависит от него, а является результатом действия внешних причин (например, случайности или вмешательства других людей). При интернальном – человек интерпретирует значимые события как результат своих собственных усилий [2].

Целью нашей работы является изучение ценностной сферы студентов с интернальным и экстернальным локусом контроля. Для реализации поставленной цели нами были использованы следующие методики:

1. Методика Шварца для изучения ценностей личности (адаптация В.Н. Карандашева). Концепция ценностей и методика Ш. Шварца и В. Билски были разработаны с целью выявления функций ценностей и их взаимосвязей в структуре личности, в которой они рассматриваются как некие (часто неосознаваемые) критерии выбора и оценки человеком своих поступков, а также оценки других людей [3].

2. Методика исследования уровня субъективного контроля (УСК, модифицированный опросник американского психолога Дж. Роттера). С помощью данной методики можно оценить уровень контроля над разнообразными ситуациями, другими словами, определить степень ответственности человека за свои поступки и свою жизнь. Люди различаются по тому, как они объясняют причины значимых для себя событий и где локализируют контроль над ними. Возможны два полярных типа такой локализации: экстернальный (внешний локус) и интернальный (внутренний локус). Первый тип проявляется, когда человек полагает, что происходящее с ним не зависит от него, а является результатом действия внешних причин (например, случайности или вмеша-

тельства других людей). Во втором случае человек интерпретирует значимые события как результат своих собственных усилий [4].

В проведенном исследовании принимали участие студенты 1, 2, 3, курсов трёх высших учебных заведений Дагестанского государственного педагогического университета, Дагестанского государственного университета и Дагестанской государственной медицинской академии. Статистический анализ данных исследования проводили с помощью SPSS [5]. Полученные результаты диагностики ценностной сферы студентов с разным локусом контроля показывают нам на имеющиеся между обеими группами студентов различия (таблице 1 и на рисунках 1, 2, 3).

В первую очередь обратимся к сравнению обеих групп студентов без деления их по курсам обучения. Так, используя непараметрический критерий U-Манна-Уитни, мы установили, что наиболее существенные отличия характеризуют студентов с экстернальной позицией. Для них статистически более значимыми являются такие личностные ценности как «конформность» ( $U=2512$  при  $p \leq 0,01$ ), «традиции» ( $U=2441$  при  $p \leq 0,01$ ) и «достижения» ( $U=2681$  при  $p \leq 0,05$ ). Это говорит о том, что студенты-экстерналы в большей степени ориентированы на взаимодействие с другими через такие формы, как не причинение вреда другим, стремление к соответствию социальным ожиданиям, стремление к уважению.

Однако, если обратиться к анализу различий между студентами обеих групп на разных курсах обучения, то можно обнаружить, что в действительности различия носят более специфичный характер.

Для студентов-экстерналов первого курса обучения свойственен статистически более высокий уровень значимости личностных ценностей «традиции» ( $U=574$  при  $p \leq 0,05$ ) и «достижения» ( $U=636$  при  $p \leq 0,05$ ). При этом для студентов с интернальной позицией характерен более высокий уровень значимости ценности «стимуляция» ( $U=637$  при  $p \leq 0,05$ ).

Таблица 1

Личностные ценности студентов с разным локусом контроля

	экстерналы				интерналы			
	Все	1 курс	2 курс	3 курс	Все	1 курс	2 курс	3 курс
1	2,72	2,76	2,73	2,67	2,38	2,57	2,04	2,32
2	2,89	3,04	2,21	2,94	2,47	2,67	1,93	2,52
3	3,01	3,05	3,13	2,88	2,87	3,07	2,56	2,79
4	2,83	2,87	2,71	2,82	2,72	2,79	2,42	2,78
5	2,88	2,89	2,68	2,96	2,80	2,88	2,39	2,92
6	2,40	2,42	2,45	2,36	2,42	2,66	2,28	2,22
7	2,49	2,42	2,89	2,43	2,14	2,32	2,22	1,87
8	2,64	2,79	2,46	2,49	2,28	2,41	2,18	2,18
9	1,39	1,33	1,80	1,31	1,27	1,28	1,20	1,30
10	2,48	2,49	2,46	2,47	2,40	2,58	2,09	2,36

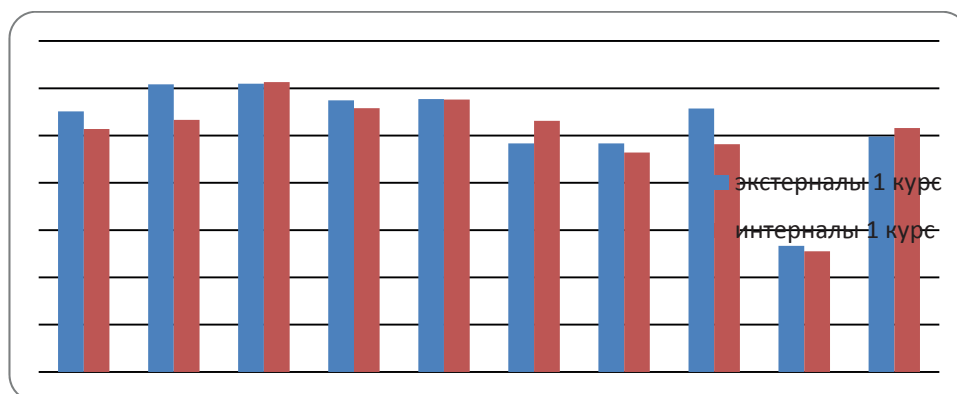


Рис. 1. Личностные ценности студентов 1 курса с разным локусом контроля



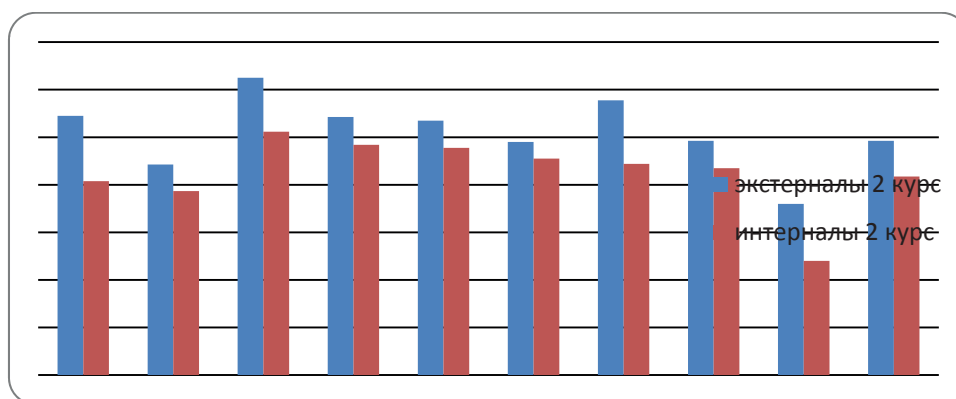


Рис. 2. Личностные ценности студентов 2 курса с разным локусом контроля

На втором курсе обучения различия между обеими группами студентов становятся менее явными.

На третьем курсе обучения (рисунок 3) число личностных ценностей, специфичных для разных групп студентов становится несколько больше. Так, для студентов-экстерналов на третьем курсе обучения статистически более значимыми являются такие личностные ценности, как «конформность» ( $U=287,5$  при  $p \leq 0,05$ ), «традиции» ( $U=282,5$  при  $p \leq 0,05$ ) и «гедонизм» ( $U=304,5$  при

$p \leq 0,05$ ). Как и на протяжении первого и второго курсов обучения, на третьем курсе отсутствуют такие личностные ценности, которые были бы специфичны для студентов с интернальной позицией.

Для получения полноценной картины о структуре ценностной сферы у студентов обеих групп нам следует обратиться к результатам структурного анализа личностных ценностей студентов с разным локусом контроля, которые представлены на рисунках 4, 5, 6, 7 и в таблице 2.

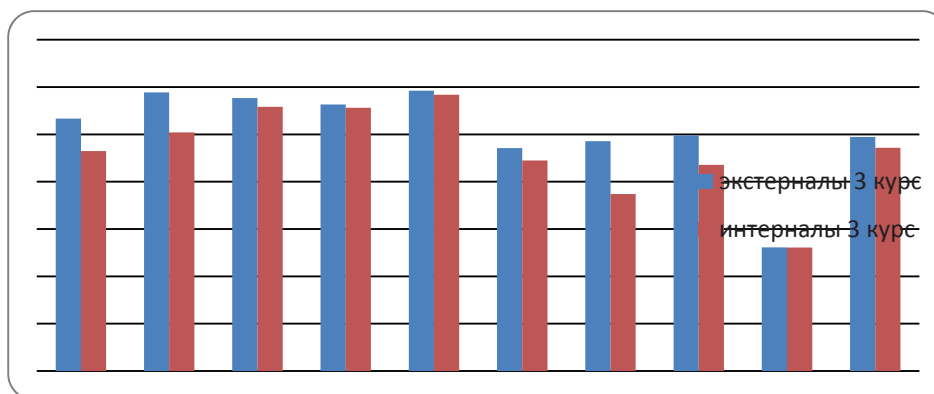


Рис. 3. Личностные ценности студентов 3 курса с разным локусом контроля

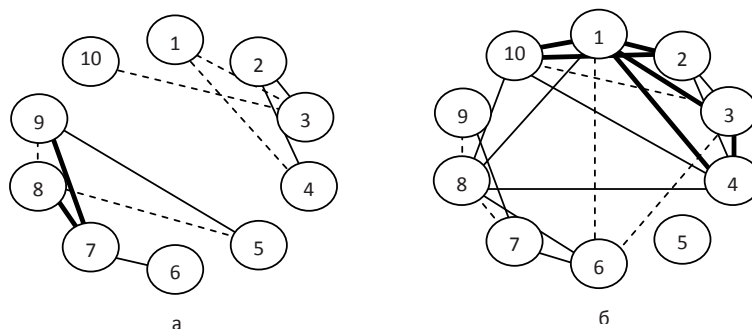


Рис. 4. Коррелограммы личностных ценностей экстерналов (а) и интерналов (б) 1 курса

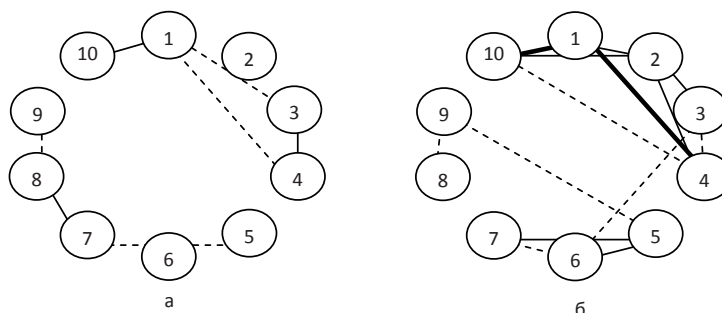


Рис. 5. Коррелограммы личностных ценностей экстерналов (а) и интерналов (б) 2 курса

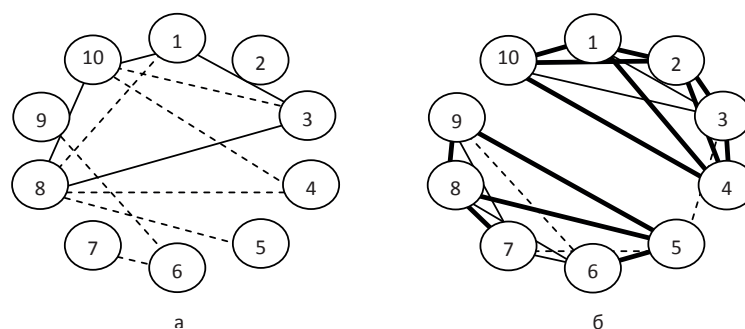


Рис. 6. Коррелограммы личностных ценностей экстерналов (а) и интерналов (б) 3 курса

Прежде всего, мы видим, что структура личностных ценностей студентов с интернальным локусом контроля на протяжении всех трёх курсов обучения является более организованной. Степень её интегрированности на первом и втором курсе превышает интегрированность структуры личностных ценностей экстерналов более чем в два раза; на третьем курсе обучения эти различия достигают более чем трехкратного размера.

Во-вторых, если обратиться к анализу базовых личностных ценностей, то можно обнаружить, что количество базовых ценностей на протяжении всех трёх курсов обучения в обеих группах студентов достаточно большое. Причём в обеих группах имеются

как «конформность», «традиции», «универсализм» и «безопасность».

Таким образом, проведённый анализ показал, что личностные ценности студентов с разным локусом контроля в большей степени различаются на уровне их структурной организации. Причём различия между группами студентов носят достаточно существенный характер. Студенты с интернальным локусом контроля обладают более организованной структурой личностных ценностей; количество базовых ценностей в структуре, сохраняющий свою важную роль на протяжении трех лет обучения, у интерналов.

Таблица 2

Показатели развития психологической структуры личностных ценностей студентов-экстерналов и интерналов

	1 курс		2 курс		3 курс	
	экстерналы	интерналы	экстерналы	интерналы	экстерналы	интерналы
ИКС	38	80	20	46	30	98
ИДС	0	2	0	2	0	6
ИОС	38	78	20	44	30	92
Базовые ценности	2 3 7 8 9	1 2 3 4 8 10	1 3 4 7 8	1 2 4 5 10	1 8 10	1 2 3 4 5 8 10

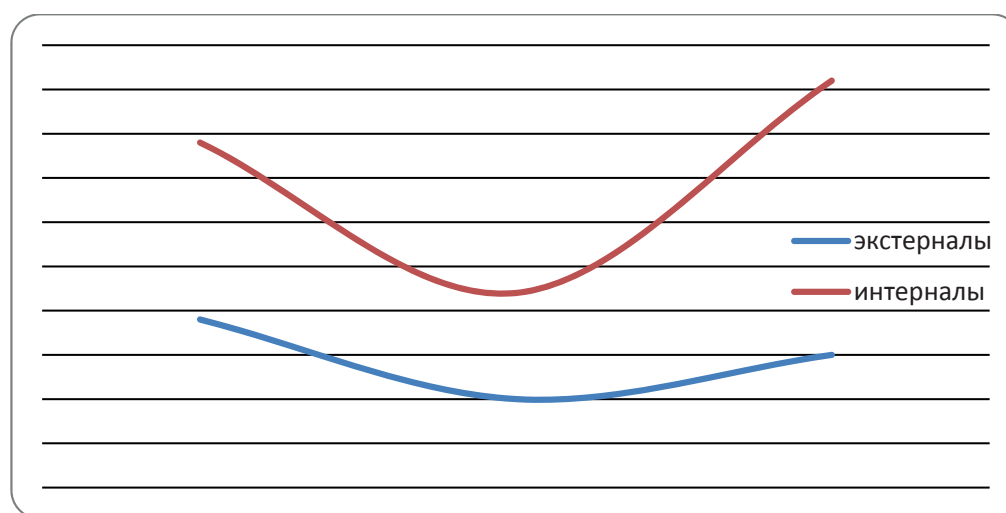


Рис. 7. Динамика организованности структуры личностных ценностей

схожие ценности, играющие роль базовых. Однако вес базовых ценностей в структурах обеих групп студентов разный, что отражает уже выявленную большую организованность структуры личностных-

В-третьих, отличительной особенностью структуры личностных ценностей интерналов является сохранение на протяжении всех трех курсов обучения ценностей, выполняющих структурообразующую роль. К ним следует отнести такие ценности,

Ещё одной важной особенностью является выявленная специфика взаимосвязи субъективного контроля и личностных ценностей студентов. Более тесный характер связи был обнаружен между особенностями субъективного контроля студентов и их личностными ценностями у интерналов – максимальные значения интегрированности достигают значения в 98 баллов для интерналов, тогда как для экстерналов это значение равно 30 баллам.

## Библиографический список

1. Кондаков И.М., Нилопец М.Н. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля. *Психологический журнал*. 1995; Т. 16; №1: 47 – 59.
2. Далгатова М.М. *Каузальная атрибуция и деятельность: феноменология, исследования, изменение*. Москва, 2006.
3. Карандашев В.Н. *Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство*. Санкт-Петербург: Речь, 2004.
4. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*. 1966; Vol.80, No.1: 1 – 28.
5. Наследов А.Д. *SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках*. Санкт-Петербург: Питер, 2005.

## References

1. Kondakov I.M., Nilopec M.N. 'Eksperimental'noe issledovanie struktury i lichnostnogo konteksta lokusa kontrolya. *Psihologicheskij zhurnal*. 1995; T. 16; №1: 47 – 59.
2. Dalgatova M.M. *Kauzal'naya atribuciya i deyatel'nost': fenomenologiya, issledovaniya, izmenenie*. Moskva, 2006.
3. Karandashev V.N. *Metodika Shvarca dlya izucheniya cennostej lichnosti: koncepciya i metodicheskoe rukovodstvo*. Sankt-Peterburg: Rech', 2004.
4. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*. 1966; Vol.80, No.1: 1 – 28.
5. Nasledov A.D. *SPSS: Komp'yuternyj analiz dannyh v psikhologii i social'nyh naukah*. Sankt-Peterburg: Piter, 2005.

Статья поступила в редакцию 24.06.16

УДК 159.9: 316.6

**Zhernova A.Yu.**, student, Department of Psychology, Kuibyshev branch of Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev, Russia), E-mail: marina250165@yandex.ru

**Petrovskaya V.G.**, Cand. of Sciences (Psychology), Dean of Faculty of Psychology, senior lecturer, Department of Psychology, Kuibyshev branch of Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev, Russia), E-mail: vera.petrovskaya.64@mail.ru

**LEADERSHIP QUALITIES OF STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.** The article discusses a problem of organization of students' council at a pedagogical university. One of the reasons of the research is an insufficient level of development of leadership qualities among students. The authors analyse the international and domestic theories of leadership, define the qualities necessary for work of self-management of students. The paper describes results of the empirical research, comparative analysis of the intensity of leadership qualities in students and how work of students' council can be organized. The prospect work that lies in the development and implementation of training programs may be aimed at the development of volitional qualities, creativity, flexibility, stress resistance, determination, and ability to defend their own point of view and to resolve conflict situations.

**Key words:** leader, leadership, leadership qualities, students' self-management.

**А.Ю. Жернова**, студентка 3 курса факультета психологии, Куйбышевский филиал ФБГОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Куйбышев, E-mail: marina250165@yandex.ru

**В.Г. Петровская**, канд. психол. наук, декан факультета психологии, доц., каф. психологии, Куйбышевский филиал ФБГОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Куйбышев, E-mail: vera.petrovskaya.64@mail.ru

## ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается проблема организации работы студенческого совета педагогического вуза, одной из причин которой является недостаточная степень сформированности лидерских качеств студентов. Авторами сделан анализ зарубежных и отечественных теорий лидерства, определены качества, необходимые для работы в органах студенческого самоуправления. Описаны результаты эмпирического исследования, проведен сравнительный анализ степени выраженности лидерских качеств у студентов, организующих работу студсовета. Определена перспектива работы, которая заключается в разработке и реализации тренинговой программы, цель которой заключается в развитии волевых качеств, инициативности, флексibility, стрессоустойчивости, решительности, умения отстаивать свою точку зрения, разрешать конфликтные ситуации.

**Ключевые слова:** лидер, лидерские качества, лидерство, студенческое самоуправление.

Современная реальность, предъявляя все новые требования к социуму, требует развития личности педагога с хорошо развитыми лидерскими качествами, внутренним стремлением к активности, умеющего учитывать пожелания, интересы и способности обучающегося, способного их мотивировать, сопереживать, готовых выслушивать конструктивную критику, умеющих продуктивно взаимодействовать с коллективом детей и взрослых.

В нашей работе мы поставили цель: определить особенности развития лидерских качеств у студентов педагогических вузов. Обилие исследований в области проблемы лидерства, которую уже много лет исследуют социологи, философы, историки, политики, психологи, позволило М.Г. Ярошевскому выделить отдельную область психологии под названием «лидерология». Тема лидерства является составной частью социальной психологии с первых дней её существования, к настоящему времени психологи выделяют несколько основных теоретических подходов в понимании происхождения лидерства. Особое место в исследованиях, особенно американских, занимает теория черт, или «харизматическая теория» (Ф. Гальтон, Г. Тард, Г. Лебон,

К. Бэрд), где авторы объясняют лидерство наличием определенных черт характера или характеристик. Р. Стогдилл и Р. Манн попытались обобщить и сгруппировать все ранее выявленные лидерские качества, выделив наиболее важные: 1) ум или интеллектуальные способности; 2) господство или преобладание над другими; 3) уверенность в себе; 4) активность и энергичность; 5) знание дела [1]. Позже Р. Стогдилл добавил к ним бдительность, популярность, красноречие.

Однако все эти особенности до конца не объяснили природу появления лидера. Поэтому второй подход к изучению лидерства – поведенческий – сосредоточил свое внимание на поведении руководителя, при этом в качестве наиболее значимого аспекта лидерства теперь рассматривалось влияние, оказываемое руководителем [2, с. 412]. В итоге были выявлены два основных вида поведения, свойственных различным лидерам: внимательность и заботливость в отношении к членам своей группы и инициативность (Р. Ликерт, Э. Хэлпин). Основным недостатком этой теории заключался в тенденции исходить из предположения, что существует какой-то один оптимальный стиль руководства.

Ситуационная теория лидерства (Р. Стогдилл, Т. Хилтон, А. Голдир, Е. Хартли) утверждает, что в основном лидерство – это продукт ситуации, а лидер – функция определенной ситуации, и человек, «являющийся лидером в одной ситуации, не обязательно будет лидером в других ситуациях» [1, с. 277]. Слабость ситуационной концепции – в недооценке личной активности человека, стремящегося занять место лидера: нет подходящей ситуации, и лидером ему уже не стать. Уточняет, развивает и качественно обогащает ситуационную концепцию теория конституентов (последователей), которая объясняет природу лидерства, исходя из принципа «лидера создают последователи» [3, с. 161].

Важный теоретический подход в понимании происхождения лидерства представлен в так называемой системной теории лидерства, согласно которой лидерство рассматривается как процесс организации межличностных отношений в группе, а лидер – как субъект управления этим процессом (Р. Бейлз, Ф. Слейтор, К. Бланшар) [4, с. 152].

В качестве основы изучения проблемы лидерства в разработанных отечественных теориях был взят деятельностный подход, предложенный М.Я. Басовым, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым. Принципы деятельностного подхода являются методологической основой исследования лидерской деятельности, а трактовка сущности лидерства обосновано рядом положений:

- 1) лидер немалым в одиночку, он всегда дан как элемент групповой структуры, а лидерство есть система в этой структуре;
- 2) лидерство можно представить как особый вид деятельности, рассматривая три основных звена его структуры: мотивационно-ориентировочное, исполнительное и контрольно-оценочное;
- 3) развитие лидерской деятельности целесообразно строить с точки зрения теории деятельности, поскольку без знания структуры деятельности невозможно построение концептуальных моделей управления её становлением и развитием [5, с. 123].

Следует подчеркнуть, что лидерство, с одной стороны, – наиболее изученный, а с другой стороны, – наименее понятный

конструкт в социальной психологии [6]. Поэтому ряд видных теоретиков лидерства (Дж. Пфедффер, Б. Кармел) заявили о наличии кризисной ситуации в области, особенно в разработке основных понятий лидерологии.

В нашей работе, исследуя недостаточную эффективность работы органов студенческого самоуправления педагогического вуза, мы проверяли гипотезу о том, что для студентов, входящих в их состав, характерна недостаточная степень выраженности лидерских качеств. Базой для исследования стал Куйбышевский филиал ФБГОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (далее – КФ НГПУ), ФБГОУ ВО «Кемеровский технологический институт пищевой промышленности» (далее – КемТИПП) и ФБГОУ ВО «Сибирская академия управления и массовых коммуникаций» (далее – САУМК). Сформировано 3 группы испытуемых: 1) экспериментальная группа (студенты КФ НГПУ, участники студенческого самоуправления); 2) контрольная группа № 1 (студенты КемТИПП и САУМК, получающие образование менеджеров); 3) контрольная группа № 2 (студенты КФ НГПУ, будущие психологи). Для диагностики нами использованы методики: «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий), 16 факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла, Томский опросник ригидности (ТОРЗ) Г. Залевского. Для обработки результатов использовался метод Н-критерия Крускала-Уоллиса, который направлен на оценку различий по степени выраженности анализируемого признака одновременно между тремя и более выборками.

Нами получен целый спектр достоверных различий по методике «16-ти факторный личностный опросник Кеттелла» (таблица 1). По средним значениям в большей степени лидерскими качествами обладают испытуемые контрольной группы 2: общительные, открытые, непринужденные, готовые к содружеству, внимательные к людям, склонные к доминированию, отстаиванию своей точки зрения, у них присутствует независимость мнения, они легко идут на конфликт, который является нормальным явлением при выполнении какой-либо деятельности. Для обеих контрольных групп свойственны: предприимчивость, социальная смелость, авантюризм, склонность к риску, общительность, от-

Таблица 1

Сводные данные Н-критерия по методике «16-ти факторный личностный опросник Кеттелла»

Шкала	Группа			Н-критерий	Примечание
замкнутость – общительность	13	13.7	11.57	<b>7.19*</b>	5%
интеллект	9	8.7	9.35	<b>7.99*</b>	5%
эмоциональная нестабильность -эмоциональная стабильность	18.4	20.64	12.35	<b>23.46**</b>	1%
подчиненность-доминантность	16.6	13.93	11.78	<b>10.8**</b>	1%
сдержанность – экспрессивность	15.6	19.9	12.21	<b>24.63**</b>	1%
низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения»	10.4	10.5	12.92	<b>6.38*</b>	5%
робость – смелость	20.6	18.64	10.85	<b>22.93**</b>	1%
жесткость – чувствительность	9.4	14.9	12.71	<b>11.02**</b>	1%
доверчивость – подозрительность	10.2	9.85	11.57	5.02	Нет различий
практичность – мечтательность	7.4	10.43	10.57	5.79	Нет различий
прямолинейность – дипломатичность	9.2	12.64	11.07	3.05	Нет различий
спокойствие – тревожность	8	8.29	14.28	<b>15.49**</b>	5%
консерватизм – радикализм	9	11.43	9.92	<b>6.71*</b>	5%
конформизм – неконформизм	9.2	8	11.28	<b>7.41*</b>	5%
низкий самоконтроль – высокий самоконтроль	12.2	10.57	11.28	<b>7.61*</b>	5%
расслабленность – напряженность	10.4	12.07	15	<b>9.91**</b>	1%

Примечание: X – контрольная группа № 1, Y – контрольная группа № 2, Z – экспериментальная группа

$$N_{\text{эмп}} = \begin{cases} 5.991 \text{ при } p \leq 0,05^* \\ 9.210 \text{ при } p \leq 0,01^{**} \end{cases} \quad \text{при } n=3$$



зависчивость, импульсивность, расторможенность, беззаботность, недостаточное понимание опасности.

Испытуемые из экспериментальной группы – более отчужденные, точные, объективные, недоверчивые, скептические, холодные (жесткие), сердитые, мрачные, что может быть связано с серьезностью выполняемых ими задач и их функцией подчинения высшим органам управления в вузе, а также с контролем своих эмоций и желаний при выполнении поручений. В экспериментальной группе респонденты показали самые высокие баллы по шкале «интеллект», что может быть связано с тем, что в условиях малого вуза, где незначительное количество студентов, в студсовете в большинстве случаев оказываются обучающиеся не столько с организаторскими и коммуникативными способностями, сколько с высокой академической успеваемостью.

Студенты органов студенческого самоуправления более беспокойны, имеют тенденцию уступать, не вступать в споры в проблематичных ситуациях, утомляемы, в сравнении с контрольными группами, это связано, по-видимому, с тем, что обучающиеся с высоким уровнем академической успеваемости, склонны в целом к нормативности поведения и бесконфликтности, не желают вступать в конфронтацию.

Участникам студенческого самоуправления присущи высокая нормативность, сильный характер, добросовестность, ответственность, эмоциональная дисциплинированность, собранность, чувство долга, соблюдение моральных стандартов и правил, точность, деловая направленность. Эти качества характерны для *исполнительской деятельности*, где акцент делается на точном и бесконфликтном исполнении порученного, что идет вразрез с требованиями к участникам студенческого самоуправления, где необходимы также такие качества, как *креативность, инициативность, настойчивость, решительность, умение отстаивать свою точку зрения и не пасовать перед авторитетами*.

Экспериментальную группу отличают также робость, нерешительность, строгое отношение к правилам, предпочтение находиться в тени, что обусловлено высокой нормативностью поведения. Кроме того, эти студенты предпочитают наличие 1 – 2 друзей большому обществу, что не соответствует требованиям, предъявляемым к организации деятельности студсовета, где главное – это уметь контактировать с большими группами людей, быть уверенными в себе, уметь оказывать психологическое воздействие на другого, проявлять интерес к социальному взаимодействию. Одной из сложностей работы органов студенческого самоуправления является нерешительность студентов, повышенная тревожность и неуверенность в себе. Такие особенности характерны для подростков и юношей в том случае, если их обучение и воспитание проходило в ситуации жесткого контроля, подавления инициативности и самостоятельности, когда от них требуется простое выполнение поставленных взрослыми задач. В таких условиях невозможно проявление творческого потенциала личности, что негативно влияет на развитие лидерских способностей, создавая сложное психоэмоциональное состояние. В целом стоит отметить, что система школьного образования постсоветской эпохи отличалась тоталитарностью, где главную роль играл учитель, в то время как оптимальные условия для развития творческого потенциала личности ребенка создает децентрализованная система обучения и воспитания, когда с мнением ребенка считаются, предоставляя ему возможность **сотрудничать** со взрослым и со сверстниками. Для системы профессиональной подготовки в высшей школе также, как и прежде,

характерны жесткие, административные, консервативные способы работы со студентами, порой отрицание демократических способов работы, что не позволяет студентам стать «хозяевами» своей студенческой жизни.

Будущим менеджерам и участникам студсовета свойственно следование консервативным взглядам, принятие только идей, испытанных временем, и отказ от нестандартных решений, что позволяет нам сделать вывод о том, что такой взгляд на работу, не всегда позволяет выполнить ее продуктивно, т. к. обществу нужны новые решения старых задач, можно предположить, что придерживание консервативных идей накладывает отпечаток на эмоциональное и психическое состояние участников студенческого самоуправления, так как в юношеском возрасте для человека характерно неприятие взглядов предыдущего поколения, критичное отношение к «старым» идеям. В контрольной группе 2, наоборот, отмечен хороший уровень информированности, недоверие авторитетам и критичность к предыдущему поколению, стремление к поиску новых решений, желание экспериментировать, свободомыслие, готовность конфликтовать. Это объясняется различиями в педагогическом и психологическом образовании, в первом случае важно, чтобы студенты подчинились авторитетам, во втором случае при подготовке профессиональных психологов важно научить студента видеть суть противоречия, которое требует психологической проработки.

Для членов студсовета характерны независимость от группы, самостоятельность, находчивость, умение принимать решения, возможность господствовать, к тому же они не нуждаются в поддержке других людей, независимы. Но эти данные парадоксальны только на первый взгляд: в поведении участников экспериментальной группы зависимость от авторитетов, от руководителей причудливо уживается с *нонконформизмом по отношению к своим сверстникам (!)*, что никак не добавляет авторитета у обычных студентов.

Для экспериментальной группы свойственны самоконтроль, точность, действие по осознанному плану, принятие социальных норм, контроль своих эмоций и поведения, доведение дела до конца, а это свидетельствует о том, что они могут быть эффективными лидерами. Сводные данные Н-критерия по методике «Диагностика лидерских способностей (Е. Жариков, Е. Крушельницкий)» также свидетельствуют о довольно высоком уровне лидерского потенциала участников студенческого самоуправления.

Данные по методике TOP3 показали более высокий уровень флексибельности у студентов КФ НГПУ: в контрольную группу 2 вошли студенты факультета психологии, где акцент в подготовке делается на практической работе с групповым и индивидуальным клиентом, при этом психологи чаще работают в ситуации высокой степени неопределенности, пробуют свои силы с людьми разного возраста, социального статуса, что требует определенной гибкости в общении.

Таким образом, мы установили, что для студентов, входящих в состав органов самоуправления педагогического вуза, характерна недостаточная степень выраженности лидерских качеств, поэтому для оптимизации деятельности студенческого совета необходимо целенаправленное развитие волевых качеств, инициативности, флексибельности, стрессоустойчивости, решительности, умения отстаивать свою точку зрения, разрешать конфликтные ситуации. Перспективной исследования является разработка и апробация тренинговой программы, направленной на развитие лидерских качеств студентов.

#### Библиографический список

1. Стогдилл Р. *Лидерство и структура управления персоналом*. Москва: Норд-Вест, 2000.
2. Пакулина С.А. *Содержание и психологические механизмы адаптации студентов педагогического вуза в процессе обучения*: монография. Москва: СГУ, 2012.
3. Столяренко В.Е. *Социальная психология*. Москва: Юрайт, 2015.
4. Бланшар К. *Лидерство: к вершинам успеха*. Перевод с английского. Под редакцией Т.Ю. Ковалевой. Санкт-Петербург: Питер, 2010.
5. Евтихов О.В. *Лидерский потенциал руководителя: специфика, содержание и возможности развития*: монография. Красноярск: СибЮИ МВД России, 2011.
6. Андреева Г.М. *Социальная психология: учебник для высших учебных заведений*. Москва: Аспект Пресс, 2012.

#### References

1. Stogdill R. *Liderstvo i struktura upravljeniya personalom*. Moskva: Nord-Vest, 2000.
2. Pakulina S.A. *i psihologicheskie adaptacii studentov vuza v obucheniiya*: monografiya. Moskva: 2012.
3. Stolyarenko V.E. *Social'naya psihologiya*. Moskva: Yurajt, 2015.
4. Blanshar K. *Liderstvo: vershinam uspeha*. Perevod s anglijskogo. Pod redakciej TYu. Kovalevoj. Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
5. Evtihov O.V. *Liderskij potencial rukovoditelya: specifika, i vozmozhnosti* monografiya. SibYul Rossii, 2011.
6. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya: uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij*. Moskva: Aspekt Press, 2012.

Статья поступила в редакцию 08.06.16

УДК 159.923+614.8

**Pronin S.V.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia),  
E-mail: svpronin@rambler.ru

**Chukhrova M.G.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia),  
E-mail: mba3@sibmail.ru

**PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF SELF-INJURIOUS BEHAVIOR IN DRUG ABUSERS.** It is believed that among persons with drug addiction unintentional overdoses are more common than true suicides. The objective of the research is to search for predictors of aggressive behavior. At the basis of the carried out data analysis of the observational of the study of 567 patients – nonmedical users of the opiates at  $27,9 \pm 7,1$  years of age (84 % men). The average mark of depressive manifestations according to Beck's scale at the moment of hospitalization composed  $21,4 \pm 9,4$  marks. In the abstinence period in heroine addiction of those having dependence also on the soporific preparations the risk of the appearance of suicidal thoughts increases several times OR = 2,05 (CI 1,03 ÷ 4,09; P = 0,034). It is noted that the predictors of self-injurious behavior are duration of disease, low self-esteem, polydrug use, drinking, benzodiazepines and cannabis. The correlation between the self-injurious behavior and some hereditary factors (alcoholism of parents) is established.

**Keywords:** drug abuse, polydrug use, depression, opioid related overdoses, self-injurious behavior, Beck's scale.

**С.В. Пронин**, канд. мед. наук, доц., ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»,  
E-mail: svpronin@rambler.ru

**М.Г. Чухрова**, д-р мед. наук, проф., ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»,  
E-mail: mba3@sibmail.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА АУТОАГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У НАРКОТИЧЕСКИХ АДДИКТОВ

Считается, что среди лиц с наркотической зависимостью непреднамеренные передозировки распространены больше, чем истинные самоубийства. Цель исследования: поиск предикторов аутоагрессивного поведения. Обследованы 567 немедицинских потребителей опиатов в возрасте  $27,9 \pm 7,1$  лет, среди них 84 % мужчин. Средний балл депрессивных проявлений по шкале Бека на момент госпитализации составил  $21,4 \pm 9,4$  балла. В абстинентный период у героинового аддикта имеющих зависимость и от снотворных препаратов риск появления суицидальных мыслей увеличивается в несколько раз OR = 2,05 (ДИ 1,03÷4,09; P = 0,034). Отмечено, что у наркотических аддиктов предикторами аутоагрессивного поведения являются: длительность заболевания, снижение самооценки, сопутствующая алкогольная зависимость, курение анаши и приём седативных препаратов бензодиазепинового ряда. Установлена корреляционная взаимосвязь между аутоагрессивным поведением и с некоторыми наследственными факторами (алкоголизм родителей).

**Ключевые слова:** наркотическая и лекарственная зависимость, депрессия, наркотические передозировки, аутоагрессивное поведение, шкала Бека.

Патологическое влечение к психоактивным веществам может рассматриваться как завуалированная авитальная активность, т. е. скрытое пролонгированное самоубийство [1]. Однако истинные самоубийства также нередки среди лиц, страдающих наркотической зависимостью [2], хотя, по литературным данным, отмечается, что непреднамеренные передозировки опиоидов более распространены, чем попытки самоубийства (58 % против 32 %) [3]. Вероятно, что имеет значение преморбидный фон: депрессия, наличие тревожных расстройств, которые чаще связаны с попытками самоубийства. Кроме того, те, кто имели попытки суицида в анамнезе, имели более тяжелый клинический профиль, который включал психологические расстройства и травмы в детском возрасте. Складывается впечатление, что несмертельные передозировки опиоидов у наркоманов, в сравнении с теми лицами, кто пытался покончить с собой, имеют различные клинически значимые проблемы, требующие различного подхода к профилактике [1]. В рамках многопрофильной модели мониторинга тенденций распространенности наркоманий в Сибири и тяжести социальных последствий употребления наркотиков и вызванных им последствий, предложенной Н.А. Боханом [4], представляется важным рассмотрение социо – и хронобиологических аспектов летальных передозировок, т. е. аутоагрессивного поведения. Это позволяет глубже понять механизмы возникновения и развития патологического влечения к психоактивным веществам (ПАВ), оценить риск передозировок и определить наиболее целесообразные временные схемы терапевтических и профилактических мероприятий. Известно о сезонности некоторых психотических нарушений, агрессивного поведения. Отмечено, что максимум депрессивных состояний приходится на раннюю весну [5].

**Цель исследования:** выявление предикторов аутоагрессивного поведения у лиц с наркотической зависимостью.

**Методология исследования.** Критерии включения в исследование: 1) диагноз, зависимость от ПАВ и абстинентные проявления, установленные в соответствии с критериями DSM-IV (1994) & DSM-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision. Association American

Psychiatric Association, 2000) и ICD-X; 2) у пациентов на момент госпитализации по критериям ICD-X верифицирована вторая стадия зависимости (F11.xx2), т.е. сформирована клиническая картина последствий приема опиатов (немедицинское применение), включавшая психическую зависимость, абстинентный синдром, высокую толерантность, соматические и социальные последствия, связанные с употреблением наркотика; 3) письменное согласие больного после получения информации о предлагаемой системе медицинской помощи; 4) первичное обращение (Д0) – консультирование перед госпитализацией; 5) наличие клинико-психопатологического обследования, с обязательным отражением в анкете структуры потребления ПАВ.

К критериям исключения относились: 1) острые инфекционные заболевания; 2) наличие эндогенных психических расстройств.

**Общая характеристика испытуемых.** В основе проведенного анализа данные наблюдательного исследования 567 немедицинских потребителей опиатов, в возрасте  $27,9 \pm 7,1$  лет, среди них 84 % мужчин. Средний балл депрессивных проявлений по шкале Бека на момент госпитализации составил  $21,4 \pm 9,4$  балла. Гендерных отличий по самооценкам не выявлено (P=0,013).

Исследование патопсихологических изменений проводилось на основе оценки депрессивных реакций (Beck's Depression Inventory, 1961). Опросник включает в себя 20 тестовых шкал, позволяющих после их количественной обработки показать уровень депрессии и близких к ней состояний. Анализировались шкалы: настроение; пессимизм, чувство несостоятельности, неудовлетворенность, чувство вины, ощущение наказания, возвращение к самому себе, идеи самообвинения, суицидальные мысли, слезливость, раздражительность, нарушение социальных связей, нерешительность, образ тела, утрата работоспособности, нарушение сна, утомляемость, утрата аппетита, потеря веса, охваченность телесными ощущениями, утрата либидо.

**Исследование структуры потребления ПАВ.** Опросник включал интервальные шкалы по интенсивности потребления за последний месяц: алкоголя, анаши, галлюциногенов, героина, кокаина, кустарных опиатов, трамала, психостимуляторов,

снотворных, барбитуратов, седативных, насвая и прочих веществ (вписывались в отдельную строку).

**Результаты исследования.** При анализе данных (рис. 1) можно заметить, что у наркотических аддиктов теряется временная чувствительность и связанная с этим актуальность акцента (проявление инстинкта самосохранения) на опасные последствия приема наркотиков. Выделяются три временных отрезка, где самый высокий риск летальных передозировок проявляется на первом – втором году развития наркотической зависимости.

Можно отметить разнонаправленность воздействия сочетания алкоголя, анаши, снотворных и седативных препаратов (немедицинское применение) с героином. Выделено два значимых фактора, где в первом случае ведущее влияние оказывали снотворные и седативные препараты. Во втором случае, наоборот, потенцировали формирование суицидных мыслей одновременный с героином прием алкоголя и анаши (Таблица 1). Здесь факторные нагрузки следует понимать как корреляционные коэффициенты между переменными – типом ПАВ и факторами

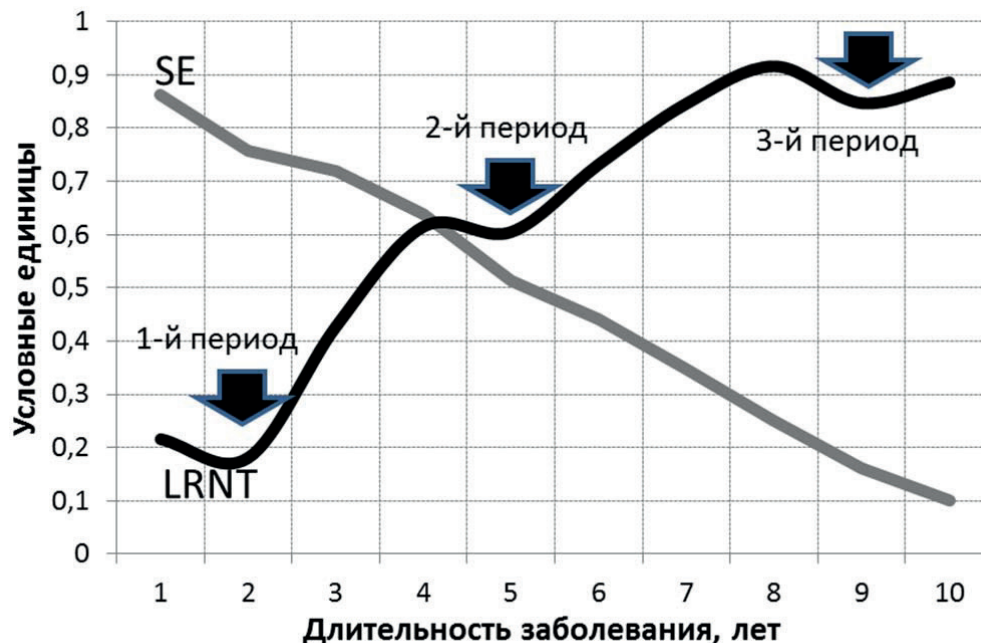


Рис. 1. Пример временного континуума наркотической зависимости (N = 567). Гетерогенная цикличность риска передозировок у немедицинских потребителей опиоидов в зависимости от длительности наркотизации. Условные обозначения на трендах: SE – чувствительность; LRNT (Likelihood Ratio Neg. Test) – отношение правдоподобия для отрицательных результатов, связанных с передозировками.

Далее был проведен сравнительный анализ шкал самооценочного опросника Бека, которые вероятнее всего могли ассоциироваться с агрессивностью. Это чувство вины (шкала «Д»)  $1,48 \pm 0,90$  баллов (различие по полу – ANOVA тест  $P = 0,01$ ;  $F = 6,74$ ). Появляется ощущение, что будут наказаны «Е»  $1,32 \pm 1,17$  ( $P = 0,393$ ;  $F = 0,733$ ). Возрастает отвращение к самому себе «Ж»  $0,80 \pm 0,76$  ( $P = 0,343$ ;  $F = 0,901$ ). Выявляются идеи самообвинения «З»  $1,08 \pm 0,96$  ( $P = 0,873$ ;  $F = 0,025$ ). Наплывают суицидальные мысли «И»  $0,53 \pm 0,78$  ( $P = 0,046$ ;  $F = 4,005$ ). При этом с увеличением возраста пациентов заметны половые отличия в самооценках по всем этим шкалам и наоборот длительность заболевания сглаживала такие отличия. Оказалось, что выбранные нами шкалы этого теста между собой значимо взаимосвязаны ( $P = 0,0001$ ) и вопрос о наличии у пациента суицидных мыслей может ассоциироваться с чувством вины ( $r = 0,160$ ), идеями самообвинения ( $r = 0,291$ ) и отвращения к самому себе ( $r = 0,383$ ). Одновременно мы пытались выяснить, может ли структура потребления ПАВ влиять на приведенные выше самооценки опийных аддиктов.

Таблица 1

Факторная нагрузка основных компонентов, связанных со структурой потребления ПАВ, которые могут влиять на аутоагрессивное поведение наркотических аддиктов (N = 567)

Тип психоактивного вещества	Компонент	
	первый	второй
Алкоголь	0,072	0,757
Каннабиоиды (анаша)	0,028	0,804
Героин	-0,599	0,345
Снотворные (донормил, имован и т.п.)	0,775	0,165
Седативные (седуксен, феназепам и др.)	0,769	0,139

(компонентами), где, чем меньше числовое значение показателя, тем слабее его влияние (макс. = 1).

Полученные нами результаты по диазепамам (седуксен и т.п.) – способность потенцировать само-агрессивное поведение, были отмечены и рядом других исследователей [6, 7]. Также отмечается увеличение агрессивности при одновременном приеме ПАВ стимулирующей направленности (амфетамины и т.п.), седативных средств, алкоголя и здесь сказывается влияние пола пациентов. По нашим наблюдениям, агрессивность не характерна для наркотических аддиктов, в том случае, если она не отягощена экзогенно органическим фоном и патохарактерологическими особенностями развития личности.

В абстинентный период у героино-аддиктов, имеющих зависимость и от снотворных препаратов, риск появления суицидальных мыслей увеличивается в несколько раз  $OR = 2,05$  (ДИ  $1,03 \div 4,09$ ;  $P = 0,034$ ). Возможно, сказывается последовательность. Так, в случаях, когда отмечалась алкогольная или наркотическая зависимость у родителей, вероятность самоназначения снотворных средств и риск аутоагрессивности увеличивался:  $OR = 2,18$  (ДИ  $0,79 \div 6,01$ ;  $P = 0,104$ ). Необходимо отметить и влияние конституции пациентов. Снижение веса тела и одновременно появление в «химическом» репертуаре аддикта снотворных препаратов должны нацелить нарколога на уточнение и, конечно, профилактику возможного аутоагрессивного поведения, где риск может составить  $OR = 2,11$  (ДИ  $1,85 \div 2,42$ ;  $P = 0,0001$ ). Обращает внимание, что подавление абстинентных симптомов самостоятельным приемом опийными аддиктами снотворных препаратов оказывает негативное влияние. Одна из причин приема снотворных может быть связана с попыткой ухода от реальности, так у таких лиц ощущение ожидания наказания возрастает  $OR = 2,68$  (ДИ  $1,23 \div 5,86$ ;  $P = 0,007$ ). Выясняя влияние на формирование суицидных мыслей различных типов ПАВ, можно утверждать, что у наркотических аддиктов ( $P = 0,0001$ ) – курильщиков анаши подавлено восприятие чувства вины ( $r = -0,123$ ), нет отвержения самих себя ( $r = -0,059$ ), они не фиксируются на идеях самообвинения ( $r = -0,078$ ), т. е. на самом деле всё это свидетельствует



о подавляемом чувстве агрессивности. Хотя по наблюдениям Е.М. Кouri [0] при абстинентных проявлениях, связанных с прекращением приема анаши, замечено усиление агрессивности на 3 – 7 день воздержания.

Также была проанализирована связь общего уровня депрессивных самооценок с наличием или отсутствием суицидальных мыслей. Условно оценки по депрессии ранжированы на две группы – первая с низким значением  $9,3 \pm 5,3$  и высоким  $24,2 \pm 2,6$  балла, где риск был высоким  $OR = 13,66$  (ДИ  $8,95 \div 20,80$ ;  $P = 0,0001$ ). Особого внимания требуют пациенты, которые одновременно в самооценочных тестах отмечают появление отрицательных к себе –  $OR = 13,12$  (ДИ  $3,34 \div 51,55$ ;  $P = 0,0001$ ). Эндogenous заболевания (МДП) надо исключать при оценках по тесту Бека более 30 баллов.

**Обсуждение результатов.** Выяснилось, что проекция агрессивного реагирования «на себя» или на окружающих, меняется в зависимости от того, сочетается ли употребление, например, героина с алкоголем, анашой, а также приемом без медицинского назначения седативных и снотворных препаратов. Обращает внимание, что подавление абстинентных симптомов самостоятельным приемом опийными аддиктами снотворных препаратов оказывает негативное влияние. Одна из причин приема снотворных может быть связана с попыткой ухода от реальности. Может быть, поэтому таких людей привлекают всякого рода общины с жестким регламентом пребывания и наказаниями по всякому поводу? Можно согласиться с утверждением Ф. Александера [9],

что враждебные, агрессивные, отчужденные импульсы вызывают чувство вины; что в свою очередь подавляет возможность человека утвердиться в соревновании с другими. Невозможность самоутвердиться тормозит успешное соревнование с другими, парализует агрессивность и враждебность, которыми впоследствии будут также подавлены чувством вины. Таким путем создается замкнутый круг и это способствует поддержанию аддикции. В общем контексте у наркотических аддиктов предикторами аутоагрессивного поведения будут: длительность заболевания, снижение самооценки, сочетанный прием героина, каннабиоидов, алкоголя, снотворных и седативных средств. Имеет значение и наследственная предрасположенность – алкогольная история их родителей.

В заключении необходимо еще раз подчеркнуть, что у наркотических аддиктов теряется временная чувствительность ответственности за свое здоровье и связанная с этим актуальность акцента (проявление инстинкта самосохранения) на опасные последствия приема любых психоактивных веществ. Выделяются три временных отрезка, где самый высокий риск летальных передозировок и аутоагрессивного поведения, которое особенно заметно проявляется на первом – втором году развития наркотической зависимости. В последующем на формирование аутоагрессивности в большей степени будут влиять не только персоналогические, личностные особенности, но и психосоматические последствия вызванные приемом психоактивных веществ.

#### Библиографический список

1. Медведев А.С., Чухрова М.Г. *Психолого-педагогические принципы профилактики и коррекции наркозависимого поведения*. Минск: Ковчег, 2012.
2. Дресвянников В.Л., Пронин С.В., Чухрова М.Г. Выявление склонности к рисковому поведению с помощью анализа вариабельности сердечного ритма. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 [55]: 273 – 276.
3. Чирко В.В. *Закономерности течения и исходов наркоманий и токсикоманий, начавшихся в молодом возрасте (в свете отдаленного катамнеза)*. Автореферат диссертации ... доктора медицинских наук. Москва, 2001.
4. Бохан Н.А. Научные основы первичной профилактики наркоманий. *Актуальные вопросы пограничных и аффективных состояний*. Томск – Барнаул, 1998: 33 – 35.
5. Опенко Т.Г. *Системный анализ феномена самоубийства*. Новосибирск: Издательство СО РАМН, 2008.
6. Berman M.E. The effects of diazepam on human self-aggressive behavior / M.E. Berman, G.D. Jones, M.S. McCloskey. *Psychopharmacology* (Berl). 2005 Feb; 178(1):100 – 106. Epub 2004 Aug 17.
7. Ben-Porath DD, Taylor SP. The effects of diazepam (valium) and aggressive disposition on human aggression: an experimental investigation. *Addict Behav.* 2002 Mar-Apr;27(2):167 – 177.
8. Kouri E.M., Pope HG. Jr., Lukas S.E. Changes in aggressive behavior during withdrawal from long-term marijuana use. *Psychopharmacology* (Berl). 1999 Apr; 143 (3):302 – 308.
9. Александер Ф. *Психосоматическая медицина. Принципы и применение*. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2004.

#### References

1. Medvedev A.S., Chuhrova M.G. *Psichologo-pedagogicheskie principy profilaktiki i korrekcii narkozavisimogo povedeniya*. Minsk: Kovcheg, 2012.
2. Dresvyannikov V.L., Pronin S.V., Chuhrova M.G. Vyyavlenie sklonnosti k riskovomu povedeniyu s pomosh'yu analiza variabel'nosti serdetsnogo ritma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 [55]: 273 – 276.
3. Chirko V.V. *Zakonovernosti techeniya i ishodov narkomanij i toksikomanij, nachavshihsiya v molodom vozraste (v svete otдалennogo katamneza)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora medicinskih nauk. Moskva, 2001.
4. Bohan N.A. Nauchnye osnovy pervichnoj profilaktiki narkomanij. *Aktual'nye voprosy pogranych i afektivnyh sostoyanij*. Tomsk – Barnaul, 1998: 33 – 35.
5. Openko T.G. *Sistemnyj analiz fenomena samoubijstva*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAMN, 2008.
6. Berman M.E. The effects of diazepam on human self-aggressive behavior / M.E. Berman, G.D. Jones, M.S. McCloskey. *Psychopharmacology* (Berl). 2005 Feb; 178(1):100 – 106. Epub 2004 Aug 17.
7. Ben-Porath DD, Taylor SP. The effects of diazepam (valium) and aggressive disposition on human aggression: an experimental investigation. *Addict Behav.* 2002 Mar-Apr;27(2):167 – 177.
8. Kouri E.M., Pope HG. Jr., Lukas S.E. Changes in aggressive behavior during withdrawal from long-term marijuana use. *Psychopharmacology* (Berl). 1999 Apr; 143 (3):302 – 308.
9. Aleksander F. *Psichosomaticheskaya medicina. Principy i primenenie*. Moskva: Institut obschegumanitarnyh issledovanij, 2004.

Статья поступила в редакцию 07.06.16

УДК 316.61

**Dunayeva N.I.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Nizhny Novgorod State Technical University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: natasha468@rambler.ru

**ICDP PROGRAM AS A MEANS TO INCREASE PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF PARENTS.** The article raises a problem of identification and introduction in practice of the productive programs, promoting an increase of psychological competence of parents, and as a result optimization of child-parent relations. The author conducts an analysis of views of researchers about the influence of nature of the child-parent interaction on a child's development. The work describes consequences of destructive influence of upbringing on various spheres of development of the identity of the child. The analysis of components of parental competence of questions of education of children reveals a difficult, multidimensional construct. Thus, on the basis of the analysis of research of productivity of application of the ICDP program the author shows that now it is the most effective program allowing to increase competence of parents in questions of development and education. The diagnostic complex presented by the author will allow to obtain reliable data at further research of influence of the program on parents and to estimate its efficiency on the Russian selection.

**Key words:** psychological competence of parents, competence components, quality of child-parent relationship, child development, International development program of the child (ICDP).



*Н.И. Дунаева, канд. психол. наук, доц., каф. менеджмента, Нижегородский государственный технический университет, г. Нижний Новгород, E-mail: natasha468@rambler.ru*

## ПРОГРАММА ICDP КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ

В статье раскрывается проблема выявления и внедрения в практику результативных программ, способствующих повышению психологической компетентности родителей и как следствие, оптимизации детско-родительских отношений. В статье приведён анализ взглядов исследователей о влиянии характера детско-родительского взаимодействия на развитие ребёнка, а также рассмотрены последствия деструктивного воспитания на различные сферы развития личности ребёнка. Дается анализ компонентов родительской компетентности в вопросах воспитания детей, которая рассматривается как сложный, многоаспектный конструкт. Таким образом, на основании анализа исследований результативности применения программы ICDP устанавливается, что в настоящее время она является наиболее эффективной программой, позволяющей повысить компетентность родителей в вопросах развития и воспитания. Представленный автором диагностический комплекс, позволит получить достоверные данные при дальнейшем исследовании влияния программы на родителей и оценить её эффективность на российской выборке.

**Ключевые слова:** психологическая компетентность родителей, компоненты компетентности, детско-родительские отношения, качество взаимоотношений родителей и ребёнка, развитие ребёнка, Международная программа развития ребёнка (ICDP)

В настоящее время возрос интерес к проблеме качества взаимодействия взрослого с детьми и его влияние на дальнейшее развитие ребёнка. Безусловно, что в формировании и развитии личности ребёнка, его индивидуальных качеств и социальных свойств незаменимую роль играет семья.

Наибольшую значимость приобретает работа, направленная на формирование компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста. От того, насколько рано и качественно родители осваивают навыки взаимодействия, зависит полноценное развитие ребёнка.

Согласно современным представлениям о движущих силах, источниках и условиях развития психики и личности человека, психическое развитие ребёнка опосредовано общением и взаимодействием со взрослым, и в первую очередь, с родителем. Семья удовлетворяет потребности ребёнка в эмоциональной поддержке, принятии, защите, в ней же ребёнок приобретает первый опыт эмоционального и социального взаимодействия. Роль взрослого в становлении личности ребёнка рассматривается в традициях культурно-исторического подхода Л.С. Выготского. В общении ребёнка со взрослым создается «зона ближайшего развития», где данное взаимодействие позволяет ребёнку развивать потенциальные возможности.

Качество взаимоотношений родителей и ребёнка складывается из разных аспектов. Психологами-исследователями было выявлено много причин, влияющих на взаимоотношения родителей и ребёнка. Эти причины условно разделить на две группы. Первые касаются в основном ребёнка, его психологических особенностей и поведения в семье, вторые относятся непосредственно к родителям, к их поведению, манере общения и воспитания ребёнка.

Известно, что качество взаимодействия ребёнка и взрослого имеет прямое воздействие на психосоциальное и нейрофизиологическое развитие ребёнка, особенно в первые годы жизни. Естественно, чем хуже условия, в которых растёт ребёнок, тем больше отклоняется от нормы его развитие. К сожалению, долгое время последствия деструктивного воспитания недооценивались, хотя оно затрагивает все сферы развития ребёнка. Так, Х. Херт, американский неонатолог в восьмидесятих годах прошлого века, провела исследование, изучая родительское поведение и его влияние на развитие интеллекта ребёнка. Она пришла к выводу, что мозг ребёнка изначально обладает поразительными способностями, и особенно быстро он формируется в первый год жизни ребёнка, но его развитие зависит от внешних факторов. Положительные эмоции и приобретенный опыт в этот период жизни ребёнка способствуют созданию развитой структуры мозга. Х. Херт изучала наличие в семьях маленьких детей развивающей среды. Она спрашивала у родителей, если у них, хотя бы десяток детских книг, проигрыватель с пластинками детских песен, игрушки, помогающие ребёнку освоить счёт. Также её интересовало, говорят ли родители ласково с детьми, отвечают ли на вопросы детей, целуют ли, обнимают ли, хвалят детей. Оказалось, что у малышек, которым уделялось больше внимания, любви, заботы, коэффициент интеллекта был выше. Дети, которые росли в атмосфере любви, где поощрялось их любопытство, лучше справлялись с языковыми упражнениями, лучше

запоминали материал. Полученные результаты свидетельствуют о том, насколько большое значение для становления человека имеют благоприятные условия в раннем детстве.

Изучению проблемы детско-родительских отношений посвящены работы А.Я. Варги, Л.С. Выготского, А.В. Гумницкой, М.Р. Битяновой, И.В. Дубровиной, Н.С. Колмогоровой, Н.А. Рыбаковой, Е.Г. Силяевой. Данная проблема представлена в многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных авторов, в которых выявлена зависимость от неблагоприятных социальных условий, обусловленность нарушениями процесса социализации и насильственной воспитательной практикой.

В работах отечественных психологов А.А. Бодалева, А.Я. Варги, Е.Т. Соколовой, А.С. Спиваковской, В.В. Столина и других рассматриваются проблемы диагностики нарушений семейных отношений и развития личности ребёнка в семье, взаимодействию и общению родителей и детей.

Характер детско-родительского взаимодействия и его виды определяются соотношением позиций обоих партнеров по совместной деятельности – как родителя, так и ребёнка. Тип взаимодействия в диаде ребёнок-родитель обусловлен особенностями родительской позиции: характером эмоционального принятия ребёнка, содержанием родительской дисциплины, определяющий тип воспитания (санкции, требования, запреты), характером контроля и мониторинга.

В процессе воспитания ребёнка в семье особое значение приобретает родительская позиция в отношении требований, контроля, запретов, наказаний. На практике часто родители применяют неконструктивные формы взаимодействия с детьми, что приводит к неблагоприятному развитию ребёнка. Воспитание ребёнка в условиях эмоционального и психологического насилия приводит к деформации личности. Злобная, недоброжелательная обстановка формирует низкую самооценку, которая основывается на отношении к нему родителей и значимых взрослых. Маленький ребёнок, в отношении которого применяют отвержение, наказания, угрозы, начинает чувствовать себя нежеланным и нелюбимым, относиться к себе враждебно и с презрением. Ощущение себя нежеланным, вызывает в ребёнке глубокое чувство вины и стыда за своё существование.

В дальнейшем он воспроизводит уже усвоенные им паттерны поведения в собственной жизни, в том числе и в общении со своими детьми.

Яркой иллюстрацией эмоциональных нарушений могут послужить данные, полученные психотерапевтами Поллоком и Штилем [1]. Они описывают курс лечения в клинике как родителей, которые жестоко обращались со своими детьми, так и самих жертв. Авторы отмечают, что у всех этих детей наблюдались похожие проявления, такие как неспособность расслабиться, радоваться жизни, крайне редкое выражение своих симпатий и антипатий. Некоторые дети за всё время пребывания в клинике ни разу не улыбнулись, словно это были «сумрачные взрослые в детском обличье», находящиеся в состоянии тяжелой депрессии.

У всех детей было негативное самовосприятие, а когда их просили описать себя в сочинениях, то они называли себя «дурочками», «скверными» «ни к чему не способными», писали, что их

«никто не любит». А на вопрос, что им нравится в себе, многие так и не смогли ничего сказать, хотя признавали, что в них есть что-то хорошее.

Многие дети не имели понятия об играх и игрушках, были крайне удивлены, когда психотерапевты с увлечением и с радостью предложили детям поиграть. Дети любили рассказывать страшные истории и отдавали предпочтение жестоким играм, некоторые из них обращались с игрушками жестоко, куклы или другие игрушки постоянно становились в играх объектами унижений, побоев, издевательств. По отношению к взрослым вели себя покорно, раболепно. Дети просто не могли себе позволить недовольства по отношению к взрослым. Самосознание многих детей было совершенно не развито. Как отмечают исследователи, в целом на их манеру поведения наложили отпечаток откровенное пренебрежение взрослыми интересами, потребностей ребёнка.

В результате вышеперечисленных воздействий возникают разнообразные эмоциональные и поведенческие нарушения развития ребёнка. Как правило, такие дети социально неуверенны. В психологической литературе возникновение социальной неуверенности часто объясняют двумя причинами: отсутствием или недостаточностью навыков социального поведения и социальными страхами. Недостаточность навыков социального поведения проявляется в отсутствии эффективных умений и навыков межличностного взаимодействия, адекватных коммуникативных средств, навыков конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, социально-приемлемых средств выражения негативных эмоций и т.д.

Важно понимать, что в основе социальной неуверенности лежит инстинкт самосохранения, глубинное, не всегда осознаваемое чувство страха, которое при неблагоприятном социальном развитии является причиной вторичных эмоциональных состояний – тревожности, чувства вины, гнева, страха перед общением и деятельностью и результатами этой деятельности. Именно социальная неуверенность в процессе становления ребёнка наносит серьёзный вред целостности его развития.

Всё вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что необходимо повышать родительскую культуру, родительскую компетентность, что позволит грамотно выстраивать взаимоотношения с ребёнком. В литературе существуют различные определения осведомлённости родителей в вопросах воспитания детей, к ним относятся педагогическая компетентность, психологическая культура.

На сегодняшний день исследователями активно изучается педагогическая, психологическая компетентность родителей. Согласно словарю С.И. Ожегова, понятие компетентность связано с определённым видом деятельности, и означает «осведомлённость, авторитетность в какой-либо области. Родительская компетентность в вопросах воспитания детей сложный, многоаспектный конструкт. Так, А.Т. Кокоева, Т.В. Лодкина, Е.А. Овсянникова, Л.С. Колмогорова понятие педагогическая культура связывают с психологическим аспектом. К психологической культуре Л.С. Колмогорова относит представление о себе как реальном и идеальном родителе, отношении к собственному ребёнку как к безусловной ценности, знание и владение различными продуктивными стратегиями взаимодействия с ребёнком. И развитие данных представлений будет способствовать более гармоничному выстраиванию отношений между родителями и детьми [2].

В исследовании Ю.А. Гладковой отмечается, что одним из аспектов психологической культуры родителей является способность к эмпатии, рефлексии и самоконтролю. В психологической литературе также активно изучается педагогическая компетентность родителей. В своих исследованиях А.В. Минина определила компоненты педагогической компетентности родителей: мотивационно-личностный, гностический, коммуникативно-деятельностный. Так, мотивационно-личностный компонент позволяет стимулировать развитие у родителей способности к эмпатии, рефлексии, самоконтролю; гностический связан со знаниевой сферой родителя и включает психолого-педагогические знания; в коммуникативно-деятельностный входят организаторские умения, практические и коммуникативные навыки, которые способствуют формированию умений родителей строить эффективные взаимоотношения с ребёнком [3].

В процессе воспитания ребёнка в семье особое значение приобретает родительская позиция, включающая такие компоненты, как особенности эмоционального отношения к ребёнку, мотивы, ценности и цели родительства, стиль взаимодействия

с ребёнком, способы разрешения проблемных ситуаций, социальный контроль.

В своем исследовании А.В. Гумницкая (2006) изучая особенности психологической культуры родителей, выявила её взаимосвязь с детско-родительскими отношениями и личностными особенностями ребёнка. Было установлено, что чем выше уровень психологической культуры родителей, тем в большей степени родители заинтересованы в общении со своим ребёнком, в его делах, планах и интересах. При этом они более ответственно подходят к воспитанию своего ребёнка, формируя и развивая жизненно важные социально-значимые черты и качества, способны создавать оптимальные отношения с ребёнком, учитывая его индивидуальные особенности [2].

В настоящее время всё яснее становится необходимость в формировании родительской компетентности за счёт применения результативных технологий, позволяющих родителям обладать суммой знаний об основных положениях и подходах в решении проблем, возникающих при взаимодействии с ребёнком. Родителей можно научить лучше чувствовать и понимать своего ребёнка, открыто и честно строить взаимодействие.

В последнее время стали активно применяться групповые формы психологической работы в обучение родителей. Именно эти формы, как отмечает Л.А. Петровская, «стали подлинным znameniem времени как в силу экономичности, так и в силу своей эффективности, в ряде случаев более высокой по сравнению с индивидуальной работой» [4].

Практика групповых встреч родителей, была применена много лет назад Р. Дрейкусом, он положил начало организации дискуссионных групп их живущих по соседству родителей. Дрейкус исходил из того, что родители будут обмениваться друг с другом опытом, задавать вопросы и стремиться получить поддержку и одобрение группы. Он способствовал разработке идеи «семейного совета» как одного из средств, которое помогает установить атмосферу любви и доверия в доме [5].

На сегодняшний день в отечественной и зарубежной практике накоплен богатый опыт в вопросах воспитания ребёнка и создано и внедрено множество разнообразных программ, ориентированных на поддержку родителей как воспитателей. В качестве примера можно привести программу для родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста «Head Start». Были получены данные, подтверждающие эффективность ее применения (Бронфенбреннер, 1975). Ряд других подобных программ, применяемых в родительских группах, также показали положительные эффекты на развитие детей (Bereiter, 1972; Berman, 1983; Габер 1988; Rye, 1993).

Следует отметить, что в этих программах подробно рассказывались важные сведения о закономерностях психического, социального развития ребёнка, давалась информация о том, какими должны быть занятия и игры детей в соответствии с их возрастом. Хотя содержание этих программ различается, но в них есть один серьёзный недостаток. Все программы создают зависимость родителей от профессиональной помощи, советов специалистов.

Программа «Направляемый диалог» (ICDP, 1992) отличается от других программ тем, что она опирается на имеющиеся положительные ресурсы взрослых, относительно воспитания детей, не описывает конкретно как надо себя вести. Не случайным эпиграфом к программе стало высказывание: «Начинайте с того, что знают, отталкивайтесь от того, что имеют». Родители – знатоки собственных детей, их универсальные знания необходимо взять на вооружения, поддерживать и развивать дальше.

На наш взгляд, именно эта программа не только повысит психологическую компетентность родителей, но и позволит выработать свой индивидуальный стиль взаимодействия с ребёнком в повседневных жизненных ситуациях.

Международная программа развития ребёнка (ICDP) представляет собой международную практику оптимизации детско-родительских отношений. В основе данной программы лежит фасилитативный подход, который считается наиболее конструктивным, поскольку, он нацелен на создание условий, наиболее благоприятных для выработки каждым родителем собственной, самостоятельной позиции в воспитании ребёнка. Данный подход позволяет увидеть родителям позитивные стороны и возможности ребёнка и предоставляет более глубокое понимание тех навыков воспитания, которыми они обладают как родители.

В 1992 г. программа ICDP получила положительную оценку и впоследствии была адаптирована Мировой организацией здраво-

охранения (WHO) с названием «Программа ранней психо-социальной интервенции WHO/ICDP».

Подход программы ICDP основан на идее, что наилучшим образом оказать помощь детям возможно через помощь взрослым, воспитывающим этих детей, посредством повышения их компетентности в вопросах развития и воспитания детей. В программе сделан акцент на основных и критических аспектах хорошего взаимодействия, таких как внимание и способность распознать эмоциональные сигналы ребёнка; рефлексия и расширение опыта ребёнка на базе опыта, уже имеющегося у него; похвала ребёнку; поддержка способности ребёнка регулировать, планировать и контролировать свое поведение.

Программа ICDP строится на 8 принципах хорошего взаимодействия, объединённых в 3 диалога: первые 4 принципа имеют отношение к эмоциональной системе коммуникации, описанной выше, в то время как вторые 4 принципа связаны с посреднической системой. Программа разработана для передачи смысла этих принципов родителям в доступной форме, с применением практических примеров из их собственного взаимодействия и последующего обсуждения этого опыта в группах. Эффект, который будет иметь программа, не зависит только от ее содержания, но в большей степени от того, как идеи, заложенные в ней, будут переданы родителям [6].

Следует отметить, что данная программа активно внедрялась в различных странах, где был накоплен достаточно богатый материал по оценке эффективности программы ICDP по оптимизации детско-родительских отношений. Так, в Норвегии (Шерр и др., 2014) родители, которые посещали занятия по программе и первоначально имели низкие оценки эффективности взаимодействия и принятия ребёнка, после её прохождения показали положительную динамику.

В программе ICDP представлен диагностический комплекс, включающий в себя такие методики как: Опросник «Восприятие родителем себя как воспитателя», Опросник «Восприятие родителем своего ребёнка», Лист наблюдений за взаимодействием «родитель – ребёнок», Интерактивный профиль взаимодействия. Данные методики позволяют выявить изменение показателей в восприятии себя как родителя и восприятии собственного ребёнка до участия родителей в программе и после завершения её.

На наш взгляд, для более детального и объективного изучения взаимодействия родитель – ребёнок к данному диагностическому комплексу следует добавить «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга и В.В. Столин), и Опросник «Мера заботы». Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностью восприятия и понимания характера личности ребёнка, его поступков. Опросник «Мера заботы», позволит выявить недостаточное или чрезмерное внимание к ребёнку родителей и определить воспитательную позицию и уровень родительской заботы о ребёнке. Представленный диагностический комплекс позволит получить более достоверные данные при дальнейшем исследовании влияния программы на родителей. На сегодняшний день оценка эффективности программы ICDP по оптимизации детско-родительских отношений в условиях российской действительности только началась и требует дальнейших исследований.

Таким образом, реализация данной программы позволит сформировать навыки анализа процесса взаимодействия родителя с ребёнком, изменить нежелательное привычное поведение родителя, найти собственные ресурсы дальнейшей оптимизации взаимоотношений с ребёнком и в целом, повысит родительскую компетентность.

#### Библиографический список

1. Миллер Алис. *Вначале было воспитание*. Перевод с немецкого И.В.Силаевой. Москва: Академический проект, Фонд «Мир», 2013.
2. Гумницкая А.В. *Психологическая культура в детско-родительских отношениях*. Автореферат ... диссертации кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2006.
3. Минина А.В. *Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
4. Петровская Л.А. *Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг*. Москва: Издательство МГУ, 1989.
5. Дрейкус Р. *Счастье вашего ребёнка*. Перевод с английского. Москва: Прогресс, 1986.
6. Исаева О.М., Дунаева Н.И. Возможности международной программы детского развития (ICDP) в профилактике насилия и жестокого обращения. *Начало всех начал: университет педагогической культуры: теория и практика*. 2013; Выпуск 6: 18 – 24.

#### References

1. Miller Alis. *Vnachele bylo vospitanie*. Perevod s nemeckogo I.V.Silaevoy. Moskva: Akademicheskij proekt, Fond «Mir», 2013.
2. Gumnitskaya A.V. *Psichologicheskaya kul'tura v detsko-roditel'skikh otnosheniyah*. Avtoreferat ... dissertacii kandidata psichologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2006.
3. Minina A.V. *Formirovanie pedagogicheskoy kompetentnosti roditelej v vospitanii samostoyatel'nosti detej doshkol'nogo vozrasta*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2015.
4. Petrovskaya L.A. *Kompetentnost' v obschenii: Social'no-psichologicheskij trening*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1989.
5. Drejkus R. *Schast'e vashego rebenka*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Progress, 1986.
6. Isaeva O.M., Dunaeva N.I. Vozmozhnosti mezhdunarodnoj programmy detskogo razvitiya (ICDP) v profilaktike nasiliya i zhestokogo obrascheniya. *Nachalo vseh nachal: universitet pedagogicheskoy kul'tury: teoriya i praktika*. 2013; Vypusk 6: 18 – 24.

Статья поступила в редакцию 22.07.16

УДК 316.6

**Eliseeva A.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakas State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: elisiny@yandex.ru  
**Platonova M.S.**, senior teacher, Khakas State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: s.mariana@list.ru  
**Kornienko A.V.**, senior teacher, Khakas State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: iggdrasil01@yandex.ru

**EXTREMISM AMONG YOUNG PEOPLE: REGIONAL ASPECTS.** The paper deals with a problem of extremism among young people with regards to regions in Russia. The work provides the most representative definitions of a concept of "extremism", describes the main manifestations of an extremism activity. The objective of the research is to examine the degree of psychological stability and the spread of extremism tendencies among the youth of the Republic of Khakasia, and justify the need for preventive work in this aspect. The work is based on an empirical study; the problem is described according to levels of development of the main predictors of extremist behavior: the low level of ethnic tolerance, tendency to xenophobia, conflict and an increased level of risk appetite. As a result of a qualitative analysis of personal data the author identifies quantitative characteristics of respondents' awareness of what extremism is as a social phenomenon and their other ideas on this subject.

**Key words:** extremism, tolerance, tolerant mind, conflict, willingness to take risks, predictors of extremism.

**А.П. Елисеева**, канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет им. Н.Ф.Катанова», г. Абакан, E-mail: elisiny@yandex.ru  
**М.С. Платонова**, ст. преп., Хакасский государственный университет им. Н.Ф.Катанова», г. Абакан, E-mail: s.mariana@list.ru  
**А.В. Корниенко**, ст. преп., Хакасский государственный университет им. Н.Ф.Катанова», г. Абакан, E-mail: iggdrasil01@yandex.ru



## ЭКСТРЕМИЗМ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ: РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ

В данной статье рассматривается проблема распространения экстремизма в молодёжной среде, в частности в регионах РФ. Представлены наиболее репрезентативные понятия дефиниции «экстремизм», описаны основные проявления экстремистской деятельности. Целью статьи является: изучить степень психологической стабильности и распространения экстремистских тенденций в молодёжной среде республики Хакасия, а также обосновать необходимость профилактической работы в данном аспекте. На основе эмпирического изучения проблемы описаны уровни развития основных предикторов экстремистского поведения: низкий уровень этнической толерантности, склонность к ксенофобии, конфликтности и повышенный уровень готовности к риску. В результате качественного анализа анкетных данных выявлены количественные характеристики информированности респондентов об экстремизме как общественном явлении и уже сформированные представления испытуемых об изучаемом феномене.

**Ключевые слова:** экстремизм, толерантность, толерантное сознание, конфликтность, готовность к риску, предикторы экстремизма.

В последние годы отмечается активизация ряда экстремистских движений, которые вовлекают в свою деятельность молодых людей. По экспертным оценкам, в среднем до 80 процентов участников организаций экстремистского характера составляют лица до 30 лет.

Проблема экстремизма, в молодёжной среде – явление чрезвычайное, зачастую влекущее за собой серьезные последствия для государства, общества и личности. Проявления экстремизма в молодёжной среде в настоящее время стали носить более опасный для общества характер, чем за все прошлые периоды существования государства. Экстремизм в молодёжной среде стал в нашей стране массовым явлением [1].

Термин «экстремизм» в переводе с латинского означает «крайний» и понимается как «приверженность к крайним взглядам, мерам, интолерантности и ксенофобии» [2]. В данном случае приверженность к крайним взглядам и действиям рассматривается не только в политической сфере, но и в других отраслях социальной жизни. Однако наиболее опасным для государства представляется политический экстремизм, и этим обосновывается тенденция особо политизировать данный феномен. В настоящий момент в международной и российской политической и юридической практике ещё не предложено общепризнанное понятие дефиниции «экстремизм».

В Федеральном Законе «О противодействии экстремистской деятельности» № 114 – ФЗ от 25 июля 2002 г. экстремистская деятельность (экстремизм) определяется как:

- «деятельность общественных и религиозных объединений, либо иных организаций, либо средств массовой информации, либо физических лиц по планированию, организации, подготовке и совершению действий, направленных на:
- насильственное изменение основ конституционного строя и нарушение целостности Российской Федерации;
- подрыв безопасности Российской Федерации;
- захват или присвоение властных полномочий;
- создание незаконных вооружённых формирований;
- осуществление террористической деятельности;
- возбуждение расовой, национальной или религиозной розни, а также социальной розни, связанной с насилием или призывами к насилию;
- осуществление массовых беспорядков, хулиганских действий и актов вандализма по мотивам идеологической, политической, расовой, национальной или религиозной ненависти либо вражды, а равно по мотивам ненависти либо вражды в отношении какой-либо социальной группы;
- пропаганду исключительности, превосходства либо неполноценности граждан по признаку их отношения к религии, социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности;
- пропаганда и публичное демонстрирование нацистской атрибутики или символики либо атрибутики или символики, напоминающих таковую;
- публичные призывы к осуществлению указанной деятельности или совершению указанных действий;
- финансирование указанной деятельности либо иное содействие ее осуществлению или совершению указанных действий» [3].

Для проявления молодёжного экстремизма характерно пренебрежение к общепринятым моральным, юридическим и социальным нормам поведения, к закону в целом, появлению неформальных молодёжных субкультур делинквентной направленности. Развитие молодёжного экстремизма является показателем недостаточной социальной адаптации молодёжи, развития

асоциальных установок и самосознания, как следствие приводящих к девиантным паттернам поведения [4].

Как отмечают современные зарубежные источники, основными причинами экстремизма в молодёжной среде являются т.н. атрибуты молодёжного поведения: демонстративная смелость и склонность к риску, экстремальные виды спорта и увлечений, склонность к социальным рискам и конфликтности [5].

В этой связи решением проблемы может являться формирование культуры толерантности в российском обществе и молодёжной среде. В первую очередь, необходимо отметить такое направление профилактической деятельности, как психолого-педагогические исследования современного состояния проблемы, для подбора адекватного диагностического инструментария, выделения и описания критериев и предикторов экстремизма [6].

В данном случае профилактические мероприятия целесообразно проводить в образовательной системе, для превенции экстремистских тенденций и мониторинга уровня психологической безопасности обучающихся. Данная работа по профилактике в первую очередь начинается с формирования у работников сферы образования навыков воспитания толерантного сознания у обучающихся, представлений о толерантной среде, идеологии и культуре толерантности. Также необходимо разработать и внедрить в учебно-воспитательный процесс комплексов образовательных программ, которые будут направлены на профилактику терроризма и экстремизма, укрепление установок толерантного сознания и поведения среди молодёжи.

Поэтому целью нашего исследования является необходимость измерить психологическую стабильность среди молодёжи Республики Хакасия, выявить основные критерии экстремистского поведения, а также получить количественные характеристики информированности респондентов об экстремизме как общественном феномене, о существовании и деятельности организаций экстремистского толка и выявить их отношение к экстремизму, нами было проведено исследование.

Выборка исследования составила 120 человек (N=120), обучающихся в Хакасском государственном университете им. Н.Ф. Катанова, на очной и заочной форме обучения, в возрасте от 18 до 30 лет.

Для реализации цели и задач исследования были использованы следующие методы:

- 1) теоретические: анализ литературы по проблеме исследования, обобщение;
- 2) эмпирические: опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова); методика «Диагностика степени готовности к риску» А.М. Шуберта; методика «Оценка склонности к конфликту» В. Алексеенко; авторская анкета «Показатели экстремизма в молодёжной среде»;

- 3) статистические: описательная статистика.

Выбор методик для исследования был обоснован анализом литературных источников, описывающих основные предикторы экстремистского поведения в молодёжной среде. К выделенным предикторам относятся: интолерантность, ксенофобия, повышенная склонность к риску, девиациям и делинквенциям, конфликтность и др. [7].

Анализ результатов исследования уровней толерантности по методике экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) показал, что высокий уровень толерантности характерен для 10 % (12 человек) испытуемых, то есть представители этой группы обладают выраженными чертами толерантной личности. Средний уровень толерантности свойственен большинству испытуемых – 62,5 % (75 человек). Этим респондентам характерно



сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность. Низкий уровень толерантности имеют 27,5 % испытуемых (33 человека), то есть это свидетельствует о выраженности интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям (рис. 1).

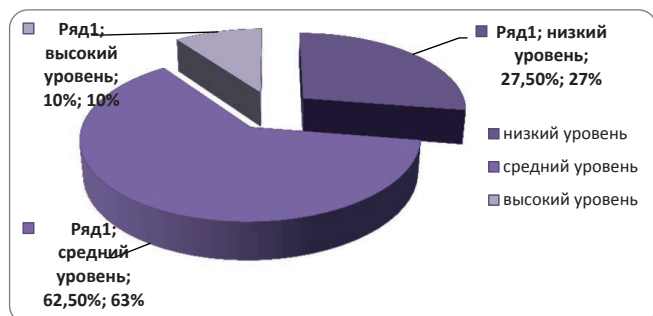


Рис. 1. Уровень толерантности испытуемых

Проведя качественный анализ экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатов, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), были получены следующие результаты: для молодёжи в большей степени характерна толерантность как черта личности (средний балл – 28,5), а именно, эмпатийность, рефлексивность, активная жизненная позиция, ассертивное поведение. Активная нравственная позиция, и установки толерантного поведения формируются, стимулируются и корректируются, сначала окружающими взрослыми, а потом самим человеком. Целью формирования этих качеств является позитивное взаимодействие с людьми иных культур, взглядов, позиций, ориентаций.

В средней степени для исследуемой выборки характерна социальная толерантность (средний балл – 22,8), то есть толерантные и интолерантные проявления в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей), а также установки личности по отношению к некоторым социальным процессам (рис. 2).

В меньшей степени данной выборке свойственна этническая толерантность (средний балл – 20,1), данные можно интерпретировать как преобладание интолерантных установок по отношению к различным этносам. Для подобного типа установок характерно самосознание по типу «гиперэтничность», что проявляется в различных формах этнической нетерпимости: от раздражения, возникающая как реакция на присутствие других членов этнических групп, до более агрессивных форм действий [8].

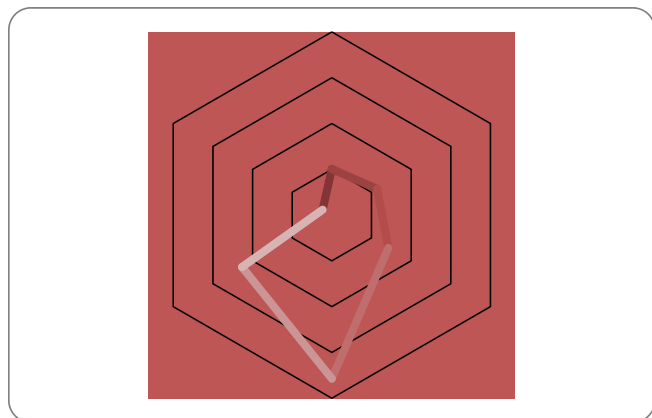


Рис. 2. Показатели основных критериев экстремизма молодёжи

Анализ результатов исследования уровней толерантности по методике «Диагностика степени готовности к риску» А.М. Шуберта показал, что высокий уровень готовности к риску характерен для 26,6% испытуемых (32 человека). Высокий уровень риска свидетельствует о поведенческих реакциях человека в ситуациях, сопряжённых с опасностью для жизни, требующих нарушения установленных норм, общепризнанных правил пове-

дения, склонности к «адреналиновой зависимости» и доминированию, желанию получить «острые ощущения».

Средний уровень готовности к риску был выявлен у 55,83% испытуемых (67 человек), для данного уровня характерно ориентация на соблюдение общепринятых норм и правил поведения, девиации у таких людей могут проявляться в экстремальных ситуациях, либо если за делинквентное поведение гарантированно не последует наказание (рис. 3.).



Рис. 3. Уровни готовности к риску в молодёжной среде.

Низкий уровень готовности к риску был выявлен у 17,5% испытуемых (21 человек), данный уровень характеризует людей с повышенной осторожностью, мнительностью, тревожностью, не склонных совершать рискованные поступки даже в экстремальных ситуациях, часто в данной категории респондентов встречаются различные фобические расстройства.

Анализ результатов исследования уровней конфликтности по методике «Оценка склонности к конфликту» В. Алексеевко выявил высокий уровень конфликтности у 33,3% испытуемых (40 человек), для данного уровня характерны следующие проявления: склонность личности к инициированию конфликтов, состояние психического напряжения и агрессии по отношению к оппоненту, стремление к доминированию, самоутверждению, скрытому комплексу неполноценности. Высокий уровень конфликтности часто коррелирует с интолерантными установками личности (рис. 4).

Г.Е. Григорьева считает, что «конфликтность – интегральное качество личности, определяющее нравственное отношение личности к окружающим людям и проявляющееся в избираемых индивидом способах разрешения конфликтов» [9].

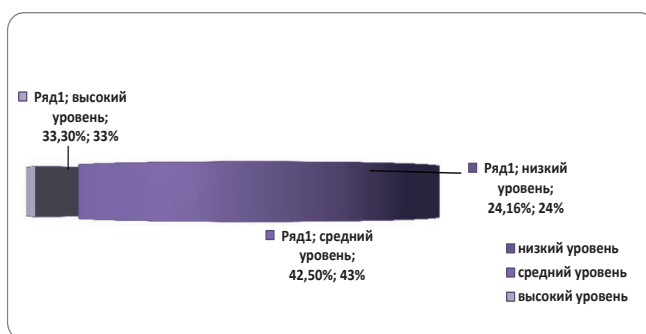


Рис. 4. Уровни склонности к конфликтности в молодёжной среде

Средний уровень конфликтности был выявлен у 55,83% испытуемых (67 человек), для данной выборки присуще проявление конфликтности, повышенной раздражительности, обидчивости, неадекватная самооценка, однако, данные негативные качества личности испытуемые часто умеют контролировать, и проявляют при повышенном уровне конфликтогенности и стрессоров.

Низкий уровень конфликтности был выявлен у 24,16% испытуемых (29 человек), для данной выборки характерно проявление сдержанности в конфликтной ситуации, умение регулировать своё эмоциональное состояние, склонность к конфликтности может быть выявлена в ситуациях жизненно важных для личности или при конфликтах, связанных с глубинными установками и ценностями.

Результаты анализа проведения авторской анкеты показали, что большинство студентов (57%) правильно понимают феномен «экстремизм», как приверженность к крайним взглядам и мерам (политический экстремизм).

Студентами были выделены причины распространения экстремизма, к которым они отнесли: особенности молодого возраста и стремление молодежи изменить мир (38%), низкий уровень интеллекта и духовной культуры (35%), подверженность чужому влиянию, мнению (15%), отсутствие идеалов, государственной идеологической позиции (10%), влияние СМИ (10%), отсутствие правовой и нравственной культуры (10%), безработица в молодежной среде (5%).

77 % студентов считают, что экстремистские взгляды среди молодежи нашего города имеют место только в отдельных случаях, 7% согласны с распространением экстремизма среди молодежи, 5% считают, что они получают быстрое распространение и 12% выразили уверенность, что это неприемлемо для молодежи нашего города.

На вопрос о том, являетесь ли вы по своим взглядам экстремистом, более 80% студентов ответили категорически отрицательно, и только 1 человек из всей выборки отнес себя, по своим взглядам близко к экстремистским.

Далее респондентам было предложено выделить основные причины его распространения среди молодежи. И как оказалось, 38% опрошенных видят причину, связанную с особенностями молодого возраста и с их стремлением изменить мир, 35% связывают это с низким уровнем интеллекта, 25% респондентов считают, что это происходит вследствие подверженности чужому влиянию, мнению.

При этом 74% студентов считают нужным проведение предупредительных мероприятий против экстремизма.

Ответы респондентов на поставленный вопрос о механизмах борьбы с проявлениями экстремизма в молодежной среде (не более 3 вариантов) выявили следующую картину:

- 1) работа с проявлениями экстремизма должна осуществляться через развитие молодежного движения, работу спортивных, культурных и иных учреждений (75%);
- 2) через правовое и духовно-нравственное воспитание молодежи (48%);
- 3) с помощью активной деятельности администрации города по трудоустройству молодежи, ее социальной защищенности (27%);
- 4) через выработку новой государственной идеологической политики (8%);
- 5) через активную работу правоохранительных и судебных органов (2%).

Также был задан открытый вопрос о необходимых мероприятиях в студенческой среде для предупреждения экстремизма, который показал, что основными приемлемыми формами для большинства, являются: беседы, конференции, лекции с привлечением работников правоохранительных органов, публикации, буклеты, тренинги, направленные на повышение толерантности.

Анализ последующих ответов позволяет сделать вывод, что большинство опрошенных достаточно толерантны к другим конфессиям (вероисповедание), нациям, социальным меньшинствам, другим людям (55%). Однако 40% респондентов не имеют социальных противоречий, пока не затронуты их личные интересы.

Стоит так же отметить, что 56% студентов не являются приверженцами, какой либо идеологии и категорически исключают такой вариант, однако 41% не исключает возможности принятия идеологии при определенных обстоятельствах. Что может сигнализировать о высокой психологической лабильности и неустойчивости в молодежной среде.

Анализ мнений респондентов по поводу имеет ли оправдание терроризм, и иная террористическая деятельность дал достаточно оптимистический результат, практически все 100% респондентов категорически осуждают терроризм и считают, что он не имеет никаких оправданий.

Также обнадеживающим оказалось и то, что 98% студентов готовы сообщить в органы правопорядка о готовящемся или совершенном преступлении, если им вдруг станет известен такой факт.

В целом же можно отметить достаточно высокую психологическую стабильность среди молодежи Республики Хакасия, условий для разжигания национальной розни нет. Тем не менее, факторы, влияющие на формирование экстремистских установок у молодежи города, существуют, что может приводить к ситуативным вспышкам экстремизма. Также в целом для выборки испытуемых характерен низкий уровень этнической толерантности, проявляющийся в нетерпимости и ксенофобии по отношению к лицам других этносов и тенденция к конфликтному поведению и самосознанию. Средний уровень толерантности был выявлен у 62, 5% испытуемых, для данного уровня развития исследуемого параметра характерно признание и принятием культурного плюрализма, уважением к самым разнообразным социокультурным группам, но при этом склонностью человека разделять (зачастую неосознанно) некоторые культурные предрассудки, использовать стереотипы в отношении представителей тех или иных культур.

Предупреждение молодежного экстремизма должно быть связано с профилактикой психической безопасности и здоровья обучающихся, с вопросами эффективной адаптации к жизни и образовательному процессу. В связи с этим целесообразно организовывать профилактические мероприятия, направленные на пропаганду толерантности и критики экстремизма, а так же регулярные мониторинги в виде анкетных опросов, для того, чтобы не пропустить возможный всплеск экстремистских настроений.

В данной ситуации необходимо внедрение инновационных методов профилактической работы, которые должны содержать косвенные формы включения молодежи в социальную и учебную деятельность.

#### Библиографический список

1. Кузьмин А.В. *Социально-культурная профилактика экстремизма в молодежной среде*. Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2012.
2. *Советский энциклопедический словарь*. Издание 4-е. Москва, 1987.
3. *О противодействии экстремистской деятельности*. Федеральный Закон. № 114 от 25 июля 2002 г.
4. Дробизева Л., Пайн Э. *Политический терроризм и экстремизм. Век толерантности*. Москва, 2003.
5. Davydov D.G. The Causes of Youth Extremism and Ways to Prevent It in the Educational Environment Russian Education & Society. 2015. Vol.57. P. 146-152.
6. Афанасьева Р.М. Молодежь и проблема экстремизма в современной России. *Труды МГУУ Правительства Москвы*. Москва, 2007; Вып. № 10.
7. Babintsev V. Zalivanskiy, B., Samokhvalova, S. *Ethnic Extremism in the Youth Environment: Diagnostics and Overcoming Prospects*. 2011; Vol. 20; No. 1: P. 74-87.
8. Солдатова Г.У. Толерантность-интолерантность: две грани межэтнического взаимодействия. *Век толерантности. Научно-публицистический вестник*. 2001; № 1-2: 19-37.
9. Григорьева Г.Е. *Предупреждение и разрешение конфликтов в подростковом коллективе средней общеобразовательной школы*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Пермь, 2003.

#### References

1. Kuz'min A.V. *Social'no-kul'turnaya profilaktika `ekstremizma v molodezhnoy srede*. Avtoreferat dissertacii... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2012.
2. *Sovetskij `enciklopedicheskij slovar`*. Izdanie 4-e. Moskva, 1987.
3. *O protivodejstvii `ekstremistskoj deyatel'nosti*. Federal'nyj Zakon. № 114 ot 25 iyulya 2002 g.
4. Drobizheva L., Pain `E. *Politicheskij terrorizm i `ekstremizm. Vek tolerantnosti*. Moskva, 2003.
5. Davydov D.G. *The Causes of Youth Extremism and Ways to Prevent It in the Educational Environment Russian Education & Society*. 2015. Vol.57. P. 146-152.
6. Afanas'eva R.M. *Molodezh' i problema `ekstremizma v sovremennoj Rossii*. *Trudy MGUU Pravitel'stva Moskvy*. Moskva, 2007; Vyp. № 10.

7. Babintsev V. Zalivanskiy, B., Samokhvalova, S. *Ethnic Extremism in the Youth Environment: Diagnostics and Overcoming Prospects*. 2011; Vol. 20; No. 1: P. 74-87.
8. Soldatova G.U. Tolerantnost'-intolerantnost': dve grani mezh'etnicheskogo vzaimodejstviya. *Vek tolerantnosti. Nauchno-publicisticheskij vestnik*. 2001; № 1-2: 19-37.
9. Grigor'eva G.E. *Preduprezhdenie i razreshenie konfliktov v podrozkovom kollektive srednej obsheobrazovatel'noj shkoly*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Perm', 2003.

Статья поступила в редакцию 21.07.16

УДК 612

**Kudryashov A.A.**, postgraduate, Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: gen@chems.ru  
**Dmitrieva V.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department of Ontopsychology, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: gen@chems.ru

**INFORMATION APPROACH TO EFFECTS OF SUPERWEAK RADIATION ON BIOLOGICAL OBJECTS.** In the article an information approach to a problem of an impact of ultra-weak fields and radiation on biological objects is observed. Analyzing features of the impact of these radiations on living organisms, the authors come to the conclusion that an information component is in the basis of nature of any superweak radiation, which determines the nature of biological response object, embodies a radiation. In favor of this hypothesis there is an evidence of the possibility of experimental confirmation of conformity to the nature of the recipient organism response information sender-ID and the independence of the response from the instrumental way to broadcast. When analyzing the impact of the radiation on a biological object the wave spectrums should be investigated first of all for the sake of the information transmitted and no to define the way it is transferred.

**Key words:** superweak fields and non-thermal radiation intensity, semantic field, information transfer.

**А.А. Кудряшов**, аспирант, Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: gen@chems.ru

**В.А. Дмитриева**, канд. психол. наук, зав. каф. онтопсихологии, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербурге, E-mail: gen@chems.ru

## ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ СВЕРХСЛАБЫХ ИЗЛУЧЕНИЙ НА БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОБЪЕКТЫ

В статье рассмотрен информационный подход к проблеме воздействия сверхслабых полей и излучений на биологические объекты. Анализируя особенности воздействия данных излучений на живые организмы, авторы приходят к заключению, что весьма вероятно, что в основе сверхслабых полей и излучений любой природы лежит информационная составляющая, которая и определяет характер отклика биологического объекта, поглотившего то или иное излучение. В пользу данной гипотезы выступает возможность экспериментального подтверждения соответствия характера отклика организма получателя информационному коду отправителя, и независимость ответной реакции от инструментального способа трансляции. При анализе воздействия сверхслабых излучений на биологический объект необходимо исследовать в первую очередь передаваемую информацию, а не способ передачи.

**Ключевые слова:** сверхслабые поля и излучения нетепловой интенсивности, семантическое поле, информационный перенос.

В современной науке проблема сверхслабых излучений и полей рассматривается преимущественно с материальных позиций. Несмотря на то, что данные излучения – нетепловой интенсивности, гипотезы о механизмах влияния сверхслабых излучений на биологические объекты, в том числе человека, в первую очередь касаются энергетических концепций, среди которых встречаются гипотеза резонанса [1], гипотеза накопления энергии [2], гипотеза акустоэлектрических колебаний мембран [3], гипотеза радиоотклика [4].

До настоящего времени единой общепризнанной теории, объясняющей механизм влияния излучений нетепловой интенсивности на биологические объекты, не существует, что подчеркивается многими исследователями. Так Ю.Б. Кудряшов и А.Б. Рубин [5, 6, 7] отмечают, что очень немногие области биологических исследований породили столько дискуссий и противоречивых точек зрения, как нетепловое действие электромагнитных излучений и его механизмы. М.А. Большаков [8] приходит к выводу, что к настоящему моменту нет общепринятых взглядов, раскрывающих сущность нетепловых эффектов низкоинтенсивных электромагнитных излучений.

Многие авторы рассматривают целесообразность рассмотрения (наряду с материально-энергетическим подходом) альтернативных информационных концепций. Так В.И. Лобышев и др. [9] отмечают, что если механизм действия растворенных веществ в области относительно малых концентраций (до  $10^{-13}$  М) ещё может быть понят на основе существующих знаний, то в области сверхмалых концентраций теряется собственно статистический смысл слова «концентрация». Количество растворённого вещества может составлять одну или несколько молекул в расчёте на одну клетку. В этой области идет накопление экспериментальных данных, но нет научного объяснения получаемых результатов. Ещё один вопрос, ожидающий ответа – как инфор-

мация о слабых воздействиях, воспринятых водой, передается живому организму.

В статье мы приведём данные научных экспериментов последних лет, посвящённых влиянию излучений нетепловой интенсивности на биологические объекты и, опираясь на информационный подход, предложим объяснение полученным результатам.

**Влияние излучений нетепловой интенсивности на биологические объекты. Экспериментальные данные.** А.А. Еськов и В.А. Дмитриева [10] из Санкт-Петербургского государственного университета провели исследование психологических и психофизиологических особенностей невербальной коммуникации при атрибутировании эмоционального состояния, задачей которого было выявление корреляций между психофизиологическими параметрами эмитента, находящегося под воздействием различных эмоционально насыщенных видеосюжетов, и испытуемого-получателя, зрительно и акустически не воспринимающего видеотрансляции, но находившегося рядом с эмитентом. В качестве стимульного материала использовались видеоролики различного эмоционально насыщенного содержания. Экспериментальное исследование состояло из трёх частей: 1) вербальное взаимодействие, 2) наблюдение за невербальным поведением информатора, 3) только невербальная коммуникация (получатель должен был сидеть спиной к информатору и определять его эмоциональное состояние, исходя только из своих ощущений). Авторы исследования утверждают, что они не обнаружили статистически значимых различий между изменением психофизиологических параметров информаторов и получателей в процессе эмоционального реагирования на стимулы в 1-й, 2-й и 3-й частях эксперимента. Все 28 измеренных показателей информаторов и получателей в процессе проведения эксперимента обнаружили практически полную сопряженность в



изменении, а в некоторых случаях показатели были равны. Сопряжённое изменение всех психофизиологических параметров испытуемых позволяет подтвердить единство поля как взаимодействие между людьми, которое может происходить на неосознаваемом уровне.

Показательным с точки зрения информационной концепции является эксперимент Е. Вартанова и В. Ипполитова [11]. Авторы эксперимента растворили в воде психотропный препарат галоперидол, известный тем, что он весьма оригинально воздействует на крыс: после его употребления они даже под угрозой голодной смерти наотрез отказываются есть свое любимое лакомство – сыр. Растворённое лекарство просветили ультрафиолетом и направили этот свет на подопытную белую крысу. После таких манипуляций голодное животное, точно так же, как и после получения препарата внутрь, стало отказываться от сыра. Воздействие модулированного лекарством света оказалось идентичным прямому введению самого лекарства. На этом основании были сделаны выводы, что информация о свойствах препарата передавалась «лучевым образом».

Т.С. Виноградова в своей диссертационной работе [12] исследовала электрофизиологические критерии изменения функционального состояния организма у студентов при невербальном внушении, по результатам которого сделала следующие выводы: 1) *неосознаваемое невербальное внушение у испытуемых 18 – 28 лет вызывает реакции неспецифической активности центральной нервной системы*, которые представляют собой увеличение доли  $\alpha$ -ритма ЭЭГ и амплитуды ЭМГ-колебаний мышц нижней губы, а также уменьшение амплитуды зубца Т на ЭКГ и увеличение амплитуды кожногальванической реакции; 2) изменения электрофизиологических параметров функционального состояния организма зависят от фонового психофизиологического состояния. У испытуемых с «хорошим самочувствием» и «высокой активностью» преобладает уменьшение амплитуды R-зубца; у «более внушаемых» и «тревожных» испытуемых – уменьшение зубца Т на ЭКГ; у лиц с низкими фоновыми значениями амплитуды ЭМГ – увеличение ЭМГ-активности; 3) по данным электроэнцефалографии наиболее чувствительными к невербальному внушению областями коры больших полушарий являются лобные, где наблюдается тенденция к уменьшению частоты доминирующего (31-ритма ЭЭГ, и теменно-височная область правого полушария, где отмечается уменьшение доли  $\alpha$  1-диапазона; 4) воздействие неосознаваемого невербального внушения приводит к изменению психоэмоционального состояния, что проявляется в увеличении амплитуды пиков СКГР у подавляющего большинства испытуемых (86,7%).

Т.Ю. Харитонова [13] исследует в том числе воздействие художественных образов на психофизиологические реакции организма человека. При визуальном восприятии картины Рафаэля «Святое семейство» и скульптуры Кановы «Поцелуй Амура и Психеи», которые вызывают положительную организменную реакцию испытуемых, повышается оценка (по наблюдению) мимики, пантомимики (по сравнению с тем, что было перед входом на экспозицию, мимика становится более уверенной, появляется легкая улыбка, исчезают мимические морщины). Движения становятся менее скованными, свободными, отсутствует тремор. Вазомоторные и пилomotorные реакции также нормализуются, выравнивается цвет лица. Нет выраженных изменений в фонации и артикуляции речи. По сравнению с исходными данными нормализуется величина зрачка, что означает отсутствие внутренней напряжённости и тревоги. Колебания в показателях артериального давления (АД) не превышают 5 – 10 мм. Частота сердечных сокращений (ЧСС) изменяется менее чем на 5 – 10 ударов в минуту, что является нормальным для здорового человека. Показатели АД и ЧСС при восприятии скульптуры Кановы «Поцелуй Амура и Психеи» становятся значительно лучше, чем были перед входом в музей у всех испытуемых.

При восприятии остальных произведений искусства происходит снижение оценки функционального состояния испытуемых по всем показателям. Достаточно заметно изменяется мимика: индивид волнуется, нахмурен лоб, приподняты брови, сжимаются зубы, иногда шевелятся желваки, бывает нарушение симметрии лица. Движения становятся напряжёнными, скованными, приподнимаются плечи, у некоторых испытуемых появляется тремор. Особенно заметно изменение поведенческих реакций при восприятии картины Пикассо «Зелёная миска и чёрная бутылка». Испытуемые роняют ручки, телефоны, часто спотыкаются, стараются поскорее уйти из зала. Изменяется обычная окраска лица. Человек заметно краснеет или бледнеет. Особенно

видно изменение величины зрачка при восприятии картины «Святое семейство» Рембрандта. Появляются изменения в речи, хрипота, иногда кашель, заикание, замедляется или ускоряется темп речи. Данные наблюдения подтверждаются изменением показателей АД более чем на 20 мм и ЧСС более чем на 20 ударов в минуту. Чаще всего скачки давления наблюдаются при восприятии Рембрандта, что подтверждается медперсоналом музея. Особенно частыми бывают вызовы к посетителям на экспозицию Рембрандта.

В журнале «Наука и Жизнь» [14] опубликовано сообщение об эксперименте по выявлению чувствительности организма человека к магнитному полю. Американский геофизик Джо Кирсвинк (Joe Kirschvink) из Калифорнийского технологического института экспериментально доказал способность человека ощущать направление магнитного поля. Свои результаты он доложил в апреле 2016 года на конференции в Королевском институте навигации в Лондоне. Эксперименты ставили в подземной лаборатории: доброволец заходил в помещение с магнитным экранированием, стены которого были сделаны из алюминия (так называемая клетка Фарадея), где находилась система из расположенных в трех перпендикулярных направлениях прямоугольных катушек (система Мерритта), создающих однородное магнитное поле. Такое расположение катушек позволяет, меняя в них величину тока, управлять направлением магнитного поля. Возможную реакцию мозга на магнитное поле измеряли с помощью электроэнцефалографии (ЭЭГ): изменение  $\alpha$ -волн, видимое по ЭЭГ, должно было свидетельствовать о новых ощущениях. В течение часа выполнялись несколько тестов: в одних случаях вокруг головы медленно вращалось магнитное поле, по величине примерно равное земному полю, в других же на человека воздействовало только естественное геомагнитное поле. Тесты чередовались случайным образом, так что ни экспериментатор, ни испытуемый не знали, какой из тестов происходит в данный момент. Выяснилось, что когда магнитное поле вращается против часовой стрелки (как если бы подопытный смотрел вправо), то  $\alpha$ -волны резко слабеют, и то же самое происходило при отклонении магнитного поля вниз (соответствует взгляду вверх). Почему  $\alpha$ -волны реагируют именно на такие движения магнитного поля и не реагируют на движения в противоположном направлении, пока непонятно, но, возможно, это свидетельствует о полярности нашего «магнитного компаса». Само по себе переменное магнитное поле способно влиять на электрические токи в мозге, которые могли бы имитировать ЭЭГ сигнал, но такой непосредственный эффект должен был бы отображаться немедленно. В данном случае, как подчёркивает Джо Кирсвинк, нервная реакция задерживалась на несколько сотен миллисекунд – такая задержка могла возникнуть именно из-за активной реакции мозга, то есть если бы в нём и впрямь работал некий магниточувствительный анализатор.

Бразильский исследователь Э. Азеведо [15] провёл эксперимент по исследованию взаимосвязи между изолированным по всем возможным каналам (зрительному, слуховому, температурному, электромагнитному, вербальному и прочим) внутри алюминиевой клетки Фарадея испытуемым и находящимися вовне эмитентами. Внешние эмитенты в случайный период времени осуществляли следующие процедуры – звонили на телефон испытуемого, просматривали фото испытуемых в социальных сетях, читали заранее записанные сообщения в мессенджерах. У находящихся внутри экранированного помещения испытуемых измеряли показатели деятельности сердечно-сосудистой системы, в том числе ЧСС, также в качестве регистрирующей аппаратуры использовали аппарат газоразрядной визуализации (аналог камеры Кириана). Исследователем с высокой степенью вероятности (всего проведено около 30 экспериментов) установлена корреляция (одновременность) между действиями эмитентов по отношению к испытуемому и характерные изменения в физиологических реакциях последних.

Общим фактором приведённых, достаточно разносторонних, экспериментов является чувствительность организма получателя (испытуемого) к изменению эмоционального фона, и, как следствие, изменению психофизиологических параметров эмитента. Принципиальными вопросами являются следующие – по каким каналам передаются данные воздействия? Что является основой данного взаимодействия? Попытаемся ответить на эти вопросы.

**Принцип гилеморфизма.** С целью выдвижения гипотезы, позволяющей взглянуть на любой без исключения материальный объект, относящийся как к живой, так и неживой природе,



не только с сугубо материально-энергетических позиций, ни и информационный, обратимся к так называемому принципу гилеморфизма.

Уже в Древней Греции, задолго до Гипократа и Галена, была выдвинута теория гилеморфизма (от греч. «гиле» – материя и «морфе» – форма). Форма – классическое понятие философии. Уже Аристотель обозначил соотношения материи и формы: материя сама по себе просто есть, а форма придает ей специфичность [16].

Знание формы дает власть над телом (материей), пропускает в причины материальных явлений, разворачивающихся уже на заключительной стадии. В сущности, речь идет о прогнозировании материального следствия прежде его воплощения, о распознавании, например, болезни до ее возникновения [16].

Таким образом, можно предположить, что любое материальное тело или силовое поле любой природы (как тепловой, так и нетепловой интенсивности) – это двухкомпонентная система, состоящая из материальной оболочки и структурирующего эту оболочку проекта-формы, улавливаемого по изменениям в материальном.

**Информационные гипотезы механизма воздействия сверхслабых излучений на биологические объекты.** Информационную концепцию воздействия сверхслабых излучений нетепловой интенсивности на биологические объекты представляет В.Х. Хачатрян [17]. В качестве одной из основных проблем существующего сугубо материалистического подхода он отмечает, что *биология и медицина не изучают информационную часть живого и такую задачу не ставят*. В то же время все больше оснований полагать, что информация является обязательной составляющей всего живого, именно она обуславливает его удивительные свойства, составляет суть феномена живого.

И.И. Юзвизин [18] говорит о том, что в основе всего – информация. То, что мы ощущаем, слышим и видим – все это конкретные формы, информационно-кодовые структуры и виды материализованной и дематериализованной информации, а наша жизнь является ее феноменом. Во Вселенной имеются открытые информационные системы (люди, животные, растения) и закрытые, масса которых постоянна. В открытых системах массы могут увеличиваться за счёт притока информации извне или уменьшаться из-за оттока информации вовне. Фундаментальными проявлениями информационных процессов являются электромагнитные, гравитационные, сильные и слабые ядерные поля. Поскольку масса – это одно из проявлений информации, то энергия является условием материализации и дематериализации информации. Без рассмотрения понятия «информация» невозможно выкристаллизовать глубинную сущность физического мира и описать его фундаментальную первичную основу. В пределах микромерных расстояний (менее 10 – 29 см) при огромных энергиях гравитационное, электромагнитное, сильное и слабое взаимодействия сливаются в единое информационное взаимоотношение, но на расстояниях, превышающих указанное, симметрия объединения может нарушиться и проявляться как различные привлекательные нам взаимодействия. Гипотетические возможности организма человека предполагают генерацию локального (биологического) поля, предполагающего взаимодействие между людьми на значительных расстояниях без использования технических средств связи [18].

Итальянский ученый А. Менегетти на основе многолетней психотерапевтической практики отмечает [19], что *всё тело человека воспринимает реальность, словно радар*. Рефлексия – это лишь аспект рационального сознания, которое сообщает некоторые формы в силу нашей интеллективной способности. В результате этого человек получает сегменты, которые не отображают целостного единства факта. «Целостное организменное познание (познание всем телом) возможно потому, что все мы существуем в единой, не знающей разрывов и промежутков, динамической совокупности жизни» [19 с. 97 – 99]. Менегетти констатирует, что, объединяя внешние научные знания с орга-

низмическим познанием, можно получить точное прочтение любой ситуации.

Определяя феномен передачи и приёма информации от одного организма к другому, Менегетти вводит в научный оборот понятие «*семантическое поле*», подчеркивая, что информационная передача свойственна всем индивидуациям жизни и именно она является основой единства всего живого.

Говоря о семантическом поле [19] Менегетти подразумевает «поле» в атомном, ядерном, математическом, физическом смысле. «Семантическое» – от древнегреческого *sema* (знак) и *ontos* (бытие, движение). «*Семантическое поле – это информационный передатчик, передача информации без переноса энергии*» [19, с. 100 – 101]. Под информацией автор концепции понимает истинное значение понятия: «*Informazione – от лат. In action formo, signo – обозначить действие, придать действию структуру. Означает ввести новую причинность. Это «моделирование» энергетического кванта, момента жизни по проекту, или модусу, преследующему определённую цель*» [21, с. 71].

Резюмируя вышеизложенное отметим, что весьма вероятно, что в основе сверхслабых полей и изучений любой природы лежит информационная составляющая, которая и определяет характер отклика биологического объекта, поглотившего то или иное излучение. В пользу данной гипотезы выступает возможность экспериментального подтверждения соответствия характера отклика организма получателя информационному коду отправителя, и независимость ответной реакции от инструментального способа трансляции. При анализе воздействия сверхслабых излучений на биологический объект необходимо исследовать в первую очередь передаваемую информацию, а не способ передачи.

Достаточно простым примером может служить книга или письмо, переданные одним человеком другому. Сугубо материальный подход подразумевает установление корреляции между физическими параметрами материального носителя информации (письма или книги), такими, как, например, вес, размер, цвет и так далее, и ответной реакцией получателя, в том числе на психофизиологическом уровне. Если рассматривать проблему таким образом, то становится более ясно, почему вопрос механизма действия сверхслабых излучений на биологические объекты не имеет однозначного решения на сегодняшний день. Вероятно, сугубо материалистический метод априорно не даст искомого ответа.

*Информационный подход предполагает изучение сообщения, априорно внутренне присущего любому энергетическому кванту (энергии, или материи, без формы не существует) и выявление корреляций именно между информационной основой, которое переносит любое энергетическое излучение, особенно сверхслабой интенсивности, и ответной реакцией метаболизировавшего это сообщение биологическим объектом.*

Ежедневный жизненный опыт подтверждает, что чувствительные люди, находясь среди других людей, автоматически начинают воспринимать информационные эманации окружающих. Это касается всех аспектов жизнедеятельности – среди голодных ощущается голод, а в агрессивно настроенной толпе неосознанно возникает желание крушить всё подряд. Неосознанно улавливая внешние сигналы, человек воспринимает их как собственную эгоистическую мотивацию и реализует её, и только потом, по результатам, понимает, гетерогенность воспринятой информации.

С прикладной, инженерной точки зрения информационная концепция предполагает смену технологической парадигмы. Например, в химической промышленности вместо внедрения различных целевых химических элементов (пластификаторов, модификаторов) в композицию можно внедрить информацию об этих модификаторах, по аналогии с переписыванием информации с одной кассеты («флешки») на другую. В подобном ключе действуют все гомеопатические технологии. Вероятно, дальнейшие открытия в этом направлении окажут на технический прогресс даже большее значение, нежели открытие электрической энергии и её производных.

#### Библиографический список

1. Гамаюрова В.С., Крыницкая А.Ю. Влияние ЭМИ КВЧ нетепловой интенсивности на рост дрожжей *SACCHAROMYCES CEREVISIAE*. Журнал радиоэлектроники. 2003; 3.
2. Перельмутер В.М. и др. *Медико-биологические аспекты взаимодействия электромагнитных волн с организмом*. Томск, 2009.
3. Бецкий О.В. Современные представления о механизмах воздействия низкоинтенсивных миллиметровых волн на биологические объекты. *Биомедицинская радиоэлектроника*. 1998.; 2: 3 – 6.

4. Савельев С.В., Бекий О.В., Морозова Л.А. Основные положения теории действия миллиметровых волн на водосодержащие и живые биологические объекты. *Журнал радиоэлектроники*. 2012; 11.
5. Кудряшов Ю.Б., Рубин А.Б. *Радиационная биофизика: сверхнизкочастотные электромагнитные излучения*. Москва, 2014.
6. Кудряшов Ю.Б., Перов Ю.Ф., Голеницкая И.А. Механизмы радиобиологических эффектов неионизирующих электромагнитных излучений низких интенсивностей. *Радиационная биология. Радиоэкология*. 1999; Т. 39; N 1: 79 – 83.
7. Кудряшов Ю.Б., Рубин А.Б. Биологическое действие сверхнизкочастотных электромагнитных полей. *Тезисы докладов VII съезда по радиационным исследованиям (радиобиология, радиоэкология, радиационная безопасность)*. Москва, 21-24 окт. 2014. Москва, 2014: с. 217.
8. Большаков М.А. *Физиологические механизмы действия радиочастотных электромагнитных излучений на биообъекты разных уровней организации*. Диссертация ... доктора биологических наук. Томск, 2002.
9. Лобышев В.И., Дубровский А.А., Мухачев А.Я., Соловей А.Б. Вода – первичная мишень слабых воздействий на биологические системы. *Проблемы биологической физики: сборник тезисов VIII международной конференции*. Москва, 2011: 245 – 263.
10. Еськов А.А., Дмитриева, В.А. Психологические и психофизиологические характеристики невербального компонента интерсубъективной коммуникации. *Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ*. 2013; Т. 1, № 1: 83 – 89.
11. Лаговской В. Ультрафиолетовые мысли. *На грани невозможного*. 1993; 2.
12. Виноградова Т.С. *Электрофизиологические реакции центральной нервной и сердечно-сосудистой систем при невербальном внушении у студентов 18-28 лет*. Диссертация ... кандидата биологических наук. Челябинск, 2008.
13. *Сборник статей по материалам работ выпускников факультета психологии: специализация «Онтопсихология»*. Научные редакторы Н.В. Гришина, В.А. Дмитриева. Санкт-Петербург, 2012.
14. Понятов А. У человека обнаружено шестое чувство? *Наука и Жизнь*. 2016; 7.
15. Азеведо Э. *Наука. Информация. Сознание: сборник статей по материалам Конгресса*. Санкт-Петербург, 2016.
16. Менеgetti А. *Физический мир и онтология. Критическая связь ядерной физики и онтопсихологии*. Перевод с итальянского. Москва: БФ «Онтопсихология», 2011.
17. Хачатрян В.Х. *Биоинформационные возможности микроорганизмов. Потенциал клеточных механизмов управления процессами обновления человеческого организма на биоинформационном уровне*. Санкт-Петербург: «Издательство «ДИЛ»», 2013.
18. Юзвishin И.И. *Информационная или закономерности информационных процессов и технологий: монография*. 4-е изд, испр. Москва: Международное издательство информაციология, 1996.
19. Менеgetti А. *Семантическое поле*. Перевод с итальянского. Москва: БФ «Онтопсихология», 2008.
20. Менеgetti А. *Клиническая онтопсихология*. Москва, 1997.
21. Менеgetti А. *Тезаурус: словарь онтопсихологических терминов*. Перевод с итальянского БФ «Онтопсихология». Москва: БФ «Онтопсихология», 2007.

## References

1. Gamayurova V.S., Krynickaya A.Yu. Vliyaniye `EMI KVCh neteplovoy intensivnosti na rost drozhzhej SACCHAROMYCES CEREVISIAE. *Zhurnal radio`elektroniki*. 2003; 3.
2. Perel'muter V.M. i dr. *Mediko-biologicheskie aspekty vzaimodejstviya `elektromagnitnykh voln s organizmom*. Tomsk, 2009.
3. Beckij O.V. Sovremennyye predstavleniya o mekhanizmah vozdejstviya nizkointensivnykh millimetrovnykh voln na biologicheskie ob`ekty. *Biomeditsinskaya radio`elektronika*. 1998.; 2: 3 – 6.
4. Savel'ev S.V., Beckij O.V., Morozova L.A. Osnovnyye polozheniya teorii dejstviya millimetrovnykh voln na vodosoderzhaschie i zhivyye biologicheskie ob`ekty. *Zhurnal radio`elektroniki*. 2012; 11.
5. Kudryashov Yu.B., Rubin A.B. *Radiacionnaya biofizika: sverhnizkochastotnye `elektromagnitnye izlucheniya*. Moskva, 2014.
6. Kudryashov Yu.B., Perov Yu.F., Golenitskaya I.A. Mekhanizmy radiobiologicheskikh `effektov neioniziruyuschih `elektromagnitnykh izluchenij nizkikh intensivnostey. *Radiacionnaya biologiya. Radio`ekologiya*. 1999; Т. 39; N 1: 79 – 83.
7. Kudryashov Yu.B., Rubin A.B. Biologicheskoe dejstvie sverhnizkochastotnykh `elektromagnitnykh polej. *Tezisy dokladov VII s'ezda po radiacionnym issledovaniyam (radiobiologiya, radio`ekologiya, radiacionnaya bezopasnost')*. Moskva, 21-24 okt. 2014. Moskva, 2014: s. 217.
8. Bol'shakov M.A. *Fiziologicheskie mekhanizmy dejstviya radiochastotnykh `elektromagnitnykh izluchenij na bioob`ekty raznykh urovnej organizatsii*. Dissertatsiya ... doktora biologicheskikh nauk. Tomsk, 2002.
9. Lobyshev V.I., Dubrovskij A.A., Muhachev A.Ya., Solovej A.B. Voda – pervichnaya mishen' slabyyh vozdejstviy na biologicheskie sistemy. *Problemy biologicheskoy fiziki: sbornik tezisov VIII mezhdunarodnoy konferencii*. Moskva, 2011: 245 – 263.
10. Es'kov A.A., Dmitrieva, V.A. Psihologicheskie i psihofiziologicheskie harakteristiki neverbal'nogo komponenta intersub'ektivnoy kommunikatsii. *Nauchnye issledovaniya vypusknikov fakul'teta psihologii SPbGU*. 2013; Т. 1, № 1: 83 – 89.
11. Lagovskoy V. Ul'trafiol'etovyye mysli. *Na grani nevozmozhnogo*. 1993; 2.
12. Vinogradova T.S. *`Elektrofiziologicheskie reakcii central'noy nervnoy i serdechno-sosudistoy sistem pri neverbal'nom vnushenii u studentov 18-28 let*. Dissertatsiya ... kandidata biologicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2008.
13. *Sbornik statej po materialam rabot vypusknikov fakul'teta psihologii: specializatsiya «Ontopsihologiya»*. Nauchnye redaktory N.V. Grishina, V.A. Dmitrieva. Sankt-Peterburg, 2012.
14. Ponyatov A. U cheloveka obnaruzheno shestoe chuvstvo? *Nauka i Zhizn'*. 2016; 7.
15. Azevedo E. *Nauka. Informatsiya. Soznanie: sbornik statej po materialam Kongressa*. Sankt-Peterburg, 2016.
16. Menegetti A. *Fizicheskij mir i ontologiya. Kriticheskaya svyaz' yadernoy fiziki i ontopsihologii*. Perevod s ital'yanskogo. Moskva: BF «Ontopsihologiya», 2011.
17. Hachatryan V.H. *Bioinformatsionnye vozmozhnosti mikroorganizmov. Potencial kletochnykh mekhanizmov upravleniya processami obnoveniya chelovecheskogo organizma na bioinformatsionnom urovne*. Sankt-Peterburg: «Izdatel'stvo «DILYa», 2013.
18. Yuzvishin I.I. *Informatsionnaya ili zakonomernosti informatsionnykh processov i tehnologii: monografiya*. 4-e izd, ispr. Moskva: Mezhdunarodnoe izdatel'stvo informatsionnaya, 1996.
19. Menegetti Antonio. *Semanticheskoe pole*. Perevod s ital'yanskogo. Moskva: BF «Ontopsihologiya», 2008.
20. Menegetti A. *Klinicheskaya ontopsihologiya*. Moskva, 1997.
21. Menegetti A. *Tezaurus: slovar' ontopsihologicheskikh terminov*. Perevod s ital'yanskogo BF «Ontopsihologiya». Moskva: BF «Ontopsihologiya», 2007.

Статья поступила в редакцию 13.07.16

УДК 159.99

**Tunis L. Yu.**, senior teacher, Department of Psychology, Pedagogy and Organization of Work with Personnel, Academy of Ministry of Internal Affairs of Russia (Moscow, Russia), E-mail: tyunis1@ramber.ru

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF CHIEF PERSONNEL OF BODIES OF INTERNAL AFFAIRS IN THE LEARNING PROCESS.** The article considers organizational and contents-related aspects of psychological support, implemented in the system of work with personnel of bodies of internal affairs. The author analyses psychological support at personal and professional development of heads of bodies of internal affairs. In the context of conditions of optimization of this process, the author proposes a structural model of psychological support of heads of bodies of internal affairs in the learning process. The article is addressed to subjects of psychological support of educational institutions of the MIA of Russia, implementing state educational standards of training, retraining and advanced training of managerial personnel of police, namely, department psychologists, teaching staff, students of management faculties.

**Key words:** psychological support, head of a body of internal affairs, personal and professional development, model of psychological support.

**Л.Ю. Тюнис**, ст. преп. каф. психологии, педагогики и организации работы с кадрами, Академия управления МВД России, г. Москва, E-mail: tyunis@rambler.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В обзорной статье рассматриваются организационно-содержательные аспекты психологического сопровождения, реализуемого в системе работы с кадрами органов внутренних дел. Непосредственным предметом анализа стало психологическое сопровождение профессионально-личностного развития руководителей органов внутренних дел. В контексте обеспечения условий оптимизации указанного процесса, автором предложена структурно-содержательная модель психологического сопровождения руководителей органов внутренних дел в процессе обучения. Статья адресована субъектам психологического сопровождения образовательных организаций МВД России, реализующих государственные образовательные стандарты подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров полиции, а именно: ведомственным психологам, профессорско-преподавательскому составу, слушателям управленческих факультетов.

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение, руководитель ОВД, профессионально-личностное развитие, модель психологического сопровождения.

Компетентное, профессионально обученное и стабильное кадровое ядро руководителей органов внутренних дел (*далее: ОВД*) – один из ключевых резервов повышения эффективности деятельности МВД и целевой компонент системного реформирования ведомства. Социальный заказ на качество управления, надежность и профессионализм руководящих кадров полиции выражается в системе требований к личности руководителя ОВД. В связи с чем, проблема обеспечения релевантности профессиональных качеств и компетенций руководителя квалификационным требованиям и стандартам управленческой деятельности в ОВД имеет особую значимость в контексте подготовки управленческих кадров полиции. Большими потенциалом в направлении оптимизации подготовки и повышения квалификации руководителей ОВД обладает специально организованная деятельность по *психологическому сопровождению профессионально-личностного развития руководящих кадров* на всех этапах служебной карьеры. Однако данное направление ещё не получило должного освещения в научных исследованиях и практике подготовки управленческих кадров.

Проблема психологического сопровождения личности и деятельности профессионала активно разрабатывалась в отечественной психологии с середины 1990-х гг. Так, в работах Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, Л.Н. Корнеевой была сформулирована *концепция психологического сопровождения профессионала* на разных этапах профессиональной деятельности: самоопределения, подготовки и адаптации, периода профессионализации и периода «выхода» из профессии. Указанными авторами, впервые актуализированы вопросы непрерывного психологического сопровождения субъекта профессиональной деятельности [см.: 1]. Заслуживают внимания и подходы к организации психологического сопровождения субъектов образовательной деятельности, изложенные в работах К.А. Абульхановой-Славской, М.Р. Битяновой, Е.А. Климова, Б.Б. Коссова, Н.С. Пряжникава. Наибольшее распространение в психологии управления получил *акмеологический подход* к психологическому сопровождению профессионального развития государственных служащих (Л.А. Степанова, А.А. Деркач). В его рамках, психологическое сопровождение определяется как система общих, частных, специальных технологий психолого-акмеологической помощи руководителю и специалисту, дифференцированно используемых для разных категорий госслужащих, на разных этапах его профессиональной карьеры и в различных условиях профессиональной деятельности [2]. Предложенная модель психолого-акмеологического сопровождения, предполагает: разработку целостной концепции управленческой деятельности; развитие профессиональной Я-концепции; формирование эффективного стиля управленческой деятельности; развитие психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях. Методический инструментарий акмеологической подготовки предполагает проведение индивидуальных консультаций, собеседований и тренингов.

В правоохранительной сфере, в рамках вышеозначенной проблематики, широкое распространение получил также термин *психологическое обеспечение*. Понятие «психологическое обеспечение деятельности органов внутренних дел» впервые было введено И.Б. Пономаревым в середине 1990-х г. и определялось как: «комплексное использование психологической науки,

средств и технологий специально подготовленными людьми для совершенствования деятельности сотрудников органов внутренних дел» [3, с. 23]. Задачи психологического обеспечения первоначально формулировались достаточно широко. Так, Н.И. Мягких, Б.Г. Бовиным были обоснованы методические подходы к определению критериев психологической пригодности к службе в ОВД, разработаны психогаммы основных специальностей в ОВД, сформулированы первые психодиагностические модели отбора кандидатов на службу в ОВД. С начала 2000-х, некоторые вопросы психологического обеспечения работы с управленческими кадрами получили освещение в работах М.И. Марьина, М.Г. Дебольского, В.М. Позднякова. В работах И.О. Котенева и В.Е. Петрова, впервые были проанализированы концептуальные подходы к психодиагностике профессионально важных качеств руководителей ОВД, предложена компьютерная технология оценки личности руководителя ОВД и его психологического потенциала [см.: 4].

В настоящее время понятием психологическое обеспечение органов внутренних дел обозначают «систему организационных и психологических мероприятий, направленных на повышение эффективности профессиональной деятельности на основе мобилизации психологического потенциала коллектива, организационной структуры и системы управления органами внутренних дел» [5, с. 15]. Однако когда речь идет о психологической работе с личностью, коллективом сотрудников ОВД, традиционно используется термин «психологическое сопровождение».

Субъектами психологического сопровождения являются: психологи и руководители ОВД, а объектами – коллектив подразделения, сотрудники и руководители ОВД, их профессиональная деятельность. Таким образом, руководитель ОВД является одновременно субъектом и объектом психологического сопровождения. В соответствии с нормативно-правовыми актами МВД России руководители разных уровней управления в качестве субъектов психологического обеспечения принимают активное участие в планировании и организации психологической работы, контролируют качество ее исполнения. Ключевым же субъектом психологического сопровождения является психологическая служба ОВД и её представитель – психолог подразделения, непосредственно реализующий мероприятия психологической работы, несущий личную ответственность за содержание, обоснованность и объективность её результатов. Психологической службе ОВД отводится значимая роль и в работе с руководящими кадрами, а социальный заказ на её деятельность формируется в широком диапазоне кадровых решений. Активно разрабатываются такие направления психологического сопровождения, как: аттестация управленческих кадров, работа с кадровым резервом, адаптация к должности. Однако методический инструментарий психологической работы с личностью руководителя, обеспечивающий формирование и развитие профессионально важных качеств, компетенций и навыков управления (суть профессионально-личностного развития) не имеет на сегодняшний день должного теоретико-методологического обоснования. В деятельности руководителей ОВД, в практике их подготовки и повышения квалификации психологическая работа с субъектом управления имеет выраженный дискретно-локальный характер и осуществляется эпизодически: в мероприятиях психодиагностической направленности; при проведении занятий



в системе профессиональной подготовки, при усвоении курса психолого-педагогических дисциплин. Тогда как реализация задач психологического сопровождения в контексте непрерывного профессионального развития субъекта управленческой деятельности требует создания целостной модели данного процесса, учитывающей все элементы этой системы: цели, задачи, нормативно-правовую регламентацию, методический инструментарий, средства обеспечения циркуляции психологически значимой информации, а также особенности субъектов и объектов психологического сопровождения.

Организация психологического сопровождения профессионально-личностного развития (далее ПЛР) руководителей ОВД может быть наглядно продемонстрирована в *структурно-содержательной модели психологического сопровождения ПЛР в системе подготовки и повышения квалификации (обучения) управленческих кадров*. Структура модели представлена целевым, содержательным, технологическим и критериально-результативным компонентами.

**Целевой компонент** модели: обосновывает целевые и инструментальные функции психологического сопровождения ПЛР; определяет субъектов психологического сопровождения профессионально-личностного роста; формулирует базовые теоретические подходы и принципы ПЛР; конкретизирует планируемый результат профессионально-личностного роста руководителей ОВД; осуществляет постановку задач психологического сопровождения ПЛР.

Психологическое сопровождение профессионально-личностного развития руководителей ОВД в процессе обучения (подготовки, переподготовки и повышения квалификации) предполагает:

1. Содействие в профессиональной самореализации, достижении высоких результатов управленческой деятельности, карьерного роста;
2. Помощь в формировании профессионально важных качеств и компетенций руководителя ОВД, осознании «ресурсных» и «проблемных зон управленческого потенциала»;
3. Формирование психологической готовности к преодолению профессиональных и жизненных кризисов;
4. Обучение дифференцированному использованию стратегий поведения в различных подсистемах управленческой деятельности: руководитель – подчиненный, руководитель – вышестоящий руководитель, руководитель – информация, руководитель – внешняя среда.

Субъектами психологического сопровождения ПЛР руководителей ОВД в процессе обучения являются психологи, руководители структурных подразделений различного уровня и научно-педагогические кадры образовательных организаций МВД России. В соответствии с ведущими теоретико-методологическими подходами ПЛР (субъектно-деятельностным, компетентностным, акмеологическим, системным) – руководитель ОВД является полноправным субъектом собственного развития реализуемого, во многом, как саморазвитие, а объектом психологического сопровождения является его деятельность, связанная с профессиональным и личностным ростом.

Основными задачами ПЛР руководителей ОВД в процессе обучения являются: формирование мотивации ПЛР, осознание персонального содержания и причин, блокирующих ПЛР; развитие социально-психологической, управленческой и аутопсихологической компетентности; профилактика «синдрома выгорания», основанная на проработке ситуаций, вызывающих затруднения профессионально-личностного роста; овладение психотехниками профессионально-личностного саморазвития.

**Содержательный компонент** модели:

- конкретизирует цели и задачи ПЛР относительно сфер развития личности, профессионально-важных свойств и качества руководителя ОВД (данные компоненты имеют индивидуально-своеобразное содержание, обусловленное конкретными запросами и объективными исходными характеристиками личности и профессиональных качеств руководителя), управленческих

способностей и навыков успешного решения профессиональных задач;

- предполагает планирование мероприятий ПЛР;
- обосновывает систему методов, приемов, средств, обеспечивающих оптимальное ПЛР руководителя в процессе обучения и алгоритм их применения;
- координирует взаимодействие всех субъектов психологического сопровождения, в том числе, обеспечивает механизмы циркуляции психологически значимой информации.

**Технологический компонент** модели определяет:

- этапы сопровождения ПЛР: диагностический, проектировочный и оценочный;
- конкретный методический инструментарий психологического сопровождения ПЛР: методы и технологии развития (тренинги профессионально-личностного роста, психологическое консультирование по вопросам ПЛР, психотехники саморазвития).

**Критериально-результативный компонент** модели: определяет критерии эффективности ПЛР руководителя ОВД и условия его оптимизации.

Изучение психологических особенностей и условий оптимизации ПЛР руководителей ОВД в процессе обучения [6, с. 45] было проведено на кафедре психологии Академии управления МВД России методом анкетирования и стандартизированного интервью. В исследовании приняли участие 145 слушателей управленческих факультетов – руководителей территориальных органов внутренних дел. Полученные эмпирические результаты позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Субъективными факторами, препятствующими профессионально-личностному развитию руководителя ОВД, чаще всего, являются: преобладание в структуре личности направленности «на себя»; слабо выраженная мотивация ПЛР; неконструктивные личностные установки относительно профессионально-личностных достижений (доминирование мотивации «избегание неудач», неконструктивное целеполагание ПЛР); недостаточная выраженность качеств психолого-управленческого потенциала, интеллектуальных и организаторских способностей.

2. Психологическими условиями, оптимизирующими ПЛР являются: опыт качественного решения профессиональных управленческих задач, личная эмоциональная заинтересованность в продуктивной управленческой деятельности, выраженная мотивация к самообразованию и саморазвитию личности.

3. Социально-психологическими условиями оптимизации ПЛР являются: востребованность профессионально и личностно развитых руководителей; сформированность социально-психологических характеристик организации (высокая организационная культура, благоприятный социально-психологический климат и оптимальный стиль управления); интеграция профессиональной деятельности руководителя и коллектива, качественное психологическое сопровождение управленческой деятельности и профессионально-личностного развития руководителя и персонала управления.

4. Педагогическими условиями оптимизации ПЛР являются: организация развивающей среды в процессе обучения; обогащение теоретических знаний о личности профессионала, методах её развития; включение в совместную педагогическую деятельность, ориентированную на ПЛР.

Таким образом, *психологическое сопровождение профессионально-личностного развития руководителей ОВД* можно определить как специально организованную системно-комплексную (психологическую, социальную, воспитательную) работу субъектов психологического обеспечения, реализуемую посредством научно-обоснованных принципов, методов и технологий психологического обеспечения и, целеполагающую мобилизацию психологического потенциала, достижение задач и создание условий непрерывного профессионально-личностного развития и саморазвития руководителя ОВД в процессе обучения.

#### Библиографический список

1. Никифоров Г.С., Дмитриева М.А., Корнеева Л.Н. *Психологическое обеспечение профессиональной деятельности*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1991.
2. Деркач А.А., Степанова Л.А. *Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих*. Москва: РАГС, 2003.
3. Пономарев И.Б. *Основные направления психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел*: материалы межведомственной научно-практической конференции. Москва, 1996.
4. Петров В.Е. *Психологическая диагностика профессионально важных качеств руководителей органов внутренних дел на основе компьютерных технологий*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2001.



5. Марьин М.И., Петров В.Е. *Организация психологического обеспечения в образовательных учреждениях МВД России: учебно-методическое пособие*. Москва: ЦОКР МВД России, 2006.
6. Тюнис Л.Ю. *Психологическое обеспечение профессионально-личностного развития руководителей территориальных органов внутренних дел в процессе обучения*. Москва: Академия управления МВД России, 2016.

## References

1. Nikiforov G.S., Dmitrieva M.A., Korneeva L.N. *Psihologicheskoe obespechenie professional'noj deyatel'nosti*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 1991.
2. Derkach A.A., Stepanova L.A. *Razvitiye avtopsihologicheskoy kompetentnosti gosudarstvennykh sluzhaschikh*. Moskva: RAGS, 2003.
3. Ponomarev I.B. *Osnovnye napravleniya psikhologicheskogo obespecheniya deyatel'nosti organov vnutrennih del: materialy mezhdvornostvennoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moskva, 1996.
4. Petrov V.E. *Psihologicheskaya diagnostika professional'no vazhnykh kachestv rukovoditeley organov vnutrennih del na osnove komp'yuternykh tekhnologiy*. Dissertatsiya ... kandidata psikhologicheskikh nauk. Moskva, 2001.
5. Mar'in M.I., Petrov V.E. *Organizatsiya psikhologicheskogo obespecheniya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh MVD Rossii: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva: COKR MVD Rossii, 2006.
6. Tyunis L.Yu. *Psihologicheskoe obespechenie professional'no-lichnostnogo razvitiya rukovoditeley territorial'nykh organov vnutrennih del v processe obucheniya*. Moskva: Akademiya upravleniya MVD Rossii, 2016.

Статья поступила в редакцию 04.07.16

УДК 37.015.31

**Arskieva Z.A.**, senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia),  
E-mail: zaliya66@mail.ru

**RESEARCH OF OPTIMISTIC AND PESSIMISTIC WORLD VIEWS OF STUDENTS.** The article presents an analysis of theoretical and empirical studies of optimism and pessimism including philosophical, sociological and psychological approaches. The work shares results of the study of students according to the type of an attitude to optimistic and pessimistic world view. The characteristics of the system of the attitude of an individual depend on many phenomena of his inner world, mental states and processes. In the author's opinion, optimism in the system of relations, estimates, and outlooks is an active life position of an individual, which influences a choice of models of behavior, role position and resistance to psychological stress. Optimism is a stable position of a person related to difficulties based on a belief in the success and strength of human nature.

**Key words:** optimism, pessimism, attitude, outlook, integrated identity, internality, module.

**З.А. Арскиева**, ст. преп. каф. педагогики и психологии, Чеченский государственный университет, г. Грозный,  
E-mail: zaliya66@mail.ru

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОПТИМИСТИЧЕСКОГО И ПЕССИМИСТИЧЕСКОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТОВ

В статье представлен анализ теоретических и эмпирических исследований проблемы оптимизма / пессимизма (включая философские, социологические и психологические подходы); представлены результаты изучения своеобразия студентов в зависимости от типа мировосприятия оптимистического и пессимистического. От особенностей системы отношений личности зависят многие явления внутреннего мира, психические состояния и процессы. На наш взгляд, оптимизм как система отношений, оценок и мировосприятия представляет собой активную жизненную позицию личности, которая оказывает влияние на выбор моделей поведения, ролевую позицию и устойчивость к психологическому стрессу. Оптимизм – это устойчивая личностная позиция человека по отношению к трудностям, основанная на вере в успех и силу человеческой природы.

**Ключевые слова:** оптимизм, пессимизм, мировосприятие, мировоззрение, интегральная индивидуальность, интернальность, модуль.

**Научная проблема и её обоснование.** Оптимистическое мировосприятие как психологическая категория – понятие весьма ёмкое и многозначное. В отечественной психологии в настоящее время не существует чёткого определения этого понятия. В повседневной жизни под «оптимизмом» чаще всего подразумеваются такие качества человека, как бодрость, жизнерадостность, жизнелюбие, чувство юмора. В философском словаре оптимизм и пессимизм определяются как понятия, характеризующие ценностную сторону мировосприятия, в которой мир осмысливается лишь с точки зрения соотношения в нём добра и зла, справедливости и несправедливости, счастья и бедствий [1]. Исходя из динамической функциональной структуры личности К.К. Платонова, оптимизм как устойчивая личностная характеристика тесно связан с её направленностью и установками. С позиций гуманистической психологии оптимизм рассматривается как вера в человеческую природу, в безусловно позитивную, добрую и конструктивную сущность человека, заложенную в виде потенциала, который раскрывается при соответствующих условиях. Оптимизм также можно рассматривать как систему взглядов и отношений личности к своей жизни, к будущему, к окружающим людям и самому себе. Д. Осгуд в своих трудах отметил, что самое крупное открытие нашего поколения заключается в том, что человек может изменить свою жизнь, изменив отношение к ней. От особенностей системы отношений личности зависят многие явления внутреннего мира, психические состояния и процессы. На наш взгляд, оптимизм как система отношений, оценок и ми-

ровосприятие представляет собой активную жизненную позицию личности, которая оказывает влияние на выбор моделей поведения, ролевую позицию и устойчивость к психологическому стрессу. Оптимизм – это устойчивая личностная позиция человека по отношению к трудностям, основанная на вере в успех и силу человеческой природы. [2]

**Обзор литературы по теме.** В России в середине 70-х гг. XIX века, интерес к этой проблематике оформляется в дискуссию после знакомства общественности с этикой Шопенгауэра [3]. В полемике приняли участие знаменитые мыслители: Н.Я. Грот, Н.Н. Страхов, В.С. Соловьёв, Д.Н. Цертелёв, П.Л. Лавров, П.В. Мокиевский, К.Н. Леонтьев, Ал-й И. Введенский, В.М. Хвостов, И.И. Мечников и другие. Общим для них является тенденция поиска аргументов в пользу позитивного мышления.

Весьма весомый вклад в освещение проблемы оптимизма и пессимизма внесли М.Э. Зелингман, Л. Абрамсон, К. Петерсон, Ч. Карвер и М. Шейер, С. Мадди (в русле позитивной психологии), К.А. Абульханова, Т.Н. Березина, О.А. Сычев (в русле модели гуманистического типа личности как субъекта своего жизненного пути), Л.Е. Кесельман, М.Г. Мацкевич, К. Муздыбаев (в русле экономических стратегий поведения), П. Юсупов, Н.Г. Капустина (как определённого типа мироощущения) и др. [4].

Следует отметить, что оптимизм / пессимизм не был предметом научного интереса не только в рамках интегративной психологии развития (во всех возрастных периодах), но и в рамках теории интегральной индивидуальности. В нашем исследовании

мы руководствовались следующей гипотезой: оптимистическое и пессимистическое мировосприятие оказывают влияние на формирование уникальных, несхожих структур интегральной индивидуальности.

**Цель и задачи исследования.** Цель исследования – изучение своеобразия структур интегральной индивидуальности в зависимости от определённого типа мировосприятия. Цель исследования определила следующие задачи:

- Подобрать методику для диагностики оптимизма и пессимизма и в соответствии с её критериями разделить испытуемых на две группы.

- Составить программу по диагностике разноуровневых свойств интегральной индивидуальности студентов с различным типом мировосприятия и определить статистические критерии для оценки эмпирического материала.

- Выявить особенности структур интегральной индивидуальности студентов оптимистов и пессимистов посредством поэлементного, системного анализа и сравнить полученные результаты.

**Методы и этапы исследования.** На данный период мы остановимся на следующих этапах исследования:

Первый этап исследования предусматривал теоретический анализ литературы; выявление проблемы исследования; постановку задач исследования; определение контингента испытуемых; разработку процедуры исследования; уточнение общей гипотезы исследования.

Второй этап представлял собой констатирующий эксперимент, позволивший описать интегративные портреты студентов оптимистов и пессимистов.

В качестве ведущей методики была выбрана «Шкала оптимизма и активности», Методика содержит две субшкалы: оптимизм и активность.

#### Результаты исследования.

В исследовании приняли участие 171 студент в возрасте от 18 до 20 лет.

В результате апробации по шкале оптимизма в группе студентов вуза нами было выявлено следующие результаты:

Студенты – «Активные оптимисты» – 31 человек; «Реалисты» – 22 человек; «Активные реалисты» – 27 человек; «Реальные оптимисты» – 20 человек; «Пассивный реалист» – 1 человек и «Пассивные пессимисты» – 70 человек, с которыми предстоит проведение дальнейшей психокоррекционной деятельности.

По результатам исследования нами было обнаружено следующее. Что большинство студентов имеют оптимистическое мировосприятие – «оптимисты отличаются высокой адаптивностью к новым ситуациям, интернальным локусом контроля и высокой коммуникабельностью. В трудных жизненных ситуациях они чаще используют конструктивные, преобразующие модели поведения. «Пессимисты» хуже адаптируются к новым социально-экономическим условиям, они более агрессивны и склонны обвинять в своих неудачах судьбу или других людей, в стрессовых ситуациях «пессимисты» часто используют деструктивные модели преодолевающего поведения и управления, характеризуются более низкой стрессоустойчивостью по сравнению со студентами «оптимистами» [5].

Оптимизм в данной методике понимается, как предрасположенность человека верить в свои силы и успех, иметь преимущественно положительные ожидания от жизни и других людей. «Оптимисты», как правило, экстравертированы, доброжелательны и открыты для общения. Для противоположной категории людей, «пессимистов», свойственны сомнения в своих силах и доброжелательности других людей, ожидание неудачи, стремление избегать широких контактов, замкнутость на своем внутреннем мире (интровертированность). Под активностью в данном контексте понимается энергичность, жизнерадостность, бесечность, безмятежность и склонность к риску. Пассивность проявляется в тревожности, боязливости, неуверенности в себе и нежелании что-либо делать.

«Активные оптимисты» верят в свои силы и успех, позитивно настроены на будущее, предпринимают активные действия для того, чтобы добиться желаемых целей. Они бодрые, жизнерадостные, не подвержены унынию или плохому настроению, легко и стремительно отражают удары судьбы, как бы тяжелы они ни

были. В трудных ситуациях используют проблемно-ориентированные стратегии преодоления стресса.

«Пассивные пессимисты» – противоположная «активным оптимистам» категория людей, которые ни во что не верят и ничего не предпринимают для того, чтобы изменить свою жизнь в лучшую сторону. Они характеризуются преобладанием мрачного и подавленного настроения, пассивностью, неверием в свои силы. В трудных ситуациях предпочитают стратегии ухода от решения проблем.

«Активные пессимисты», которым свойственна большая активность, но эта активность часто носит деструктивный характер. Такие люди, вместо того чтобы созидать новое, предпочитают разрушать старое. В трудных ситуациях часто используют агрессивные стратегии преодолевающего поведения.

«Пассивные оптимисты», – это те люди, которые считают что: «Все как-нибудь само образуется...». Такие люди уверены в том, что «все будет хорошо», хотя и не предпринимают для этого никаких усилий. Они добродушны, веселы и умеют даже в негативно происходящем находить что-то позитивное, однако их отличительной чертой является недостаток активности. Они больше надеются на случай, на удачу, чем на собственные силы. Склонны к пассивному ожиданию или откладыванию принятия решений.

**Выводы и перспективы.** Анализ работ М. Селигмана, К. Петерсона, Л. Абрамсона, Ч. Шейера и М. Карвера, В.С. Комптона, Л.А. Кинга, М.Ф. Стерера, Н. Маскаро, С. Мадди и Д. Кошачи, С.Токмана, Дж. Роттера, В.Л. Чепляева, Е.И. Жигзу, П. Юсупова, К.А. Абульхановой, Т.Н. Березиной, А.Д. Кошелевой, О.В. Лобза, Н.Г. Капустиной, П. Юсупова, О.А. Сычева, Е. Кесельмана, В.Б. Звонковского, М.Г. Мацкевича, К. Муздыбаева, Н.В. Самоукиной, Ю.В. Щербатых и др. позволил разработать модель коррекционно-консультационной работы со студентами с пессимистическим мировосприятием.

Целью данной модели является коррекция пессимистического и формирование позитивного мировосприятия. Достижению цели способствует решение следующих задач:

- формирование позитивного отношения к окружающим;
- формирование позитивного отношения к себе, повышение уровня самопринятия, самоуважения;
- формирование жизненной перспективы;
- развитие волевой регуляции, навыков контроля над жизненными ситуациями и формирование позитивного атрибутивного стиля объяснения успехов и неудач;
- формирование осознания тесной взаимосвязи между психическим и физиологическим состояниями.

Модель развития интегральной индивидуальности пессимистов включает в себя четыре модуля:

**1 модуль** «Социально-коммуникативный» направлен на формирование позитивных установок по отношению к социальному окружению; развитие рефлексивности; обогащение репертуара коммуникативных и ситуационных заготовок.

**2 модуль** «Личностно-смысловой» направлен на развитие навыков регулирования позитивного настроения, уверенности в себе, в успехе; выяснении роли и значения вероисповедания в жизни человека; повышение уровня осмысленности жизни; активизацию интеллектуального развития и стремления к применению полученных знаний в жизни.

**3 модуль** «Прогностический» направлен на изменение отношения ко времени; формирование долговременной жизненной перспективы, толерантности к неопределенности; активной жизненной позиции; постановку четких, реальных жизненных целей.

**4 модуль** «Когнитивно-деятельностный» направлен на развитие навыков волевой регуляции; контроля над жизненными событиями, ответственности за свои поступки и полученные результаты; формирование отношения к трудным жизненным ситуациям как возможностям для роста; развитие адаптационных способностей; формирование позитивного атрибутивного стиля.

Психологическое сопровождение должно помочь пессимистически настроенным людям так гармонизировать свои ресурсы, чтобы не растративать силы на бесполезную компенсацию, а достигать желаемого результата энергосберегающими способами.

#### Библиографический список

1. Деменев А.Г. И.И. Мечников и Е.П. Аквилонев: проблема оптимизма (историко-философский анализ). Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 2001.

2. *Словарь практического психолога*. Составитель С.Ю. Головин. Минск: Харвест, Москва: ООО «Издательство АСТ», 2003.
3. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. *О воле в природе. Мир как воля и представление*. Москва: Наука, 1993; Т. 2.
4. Арскиева З.А. Системный подход к изучению оптимистического и пессимистического мироощущения. *Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. Кострома, 2014; Том 20; № 1.
5. Селли Дж. *Пессимизм: История и критика*. Перевод с английского. Под редакцией В.И. Яковенко. Изд. 2-е. Москва: Издательство ЛКИ, 2007.

## References

1. Demenev A.G. I.I. *Mechnikov i E.P. Akvilonov: problema optimizma (istoriko-filosofskij analiz)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2001.
2. *Slovar' prakticheskogo psihologa*. Sostavitel' S.Yu. Golovin. Minsk: Harvest, Moskva: ООО «Izdatel'stvo AST», 2003.
3. Shopenhauer A. *Mir kak volya i predstavlenie. O vole v prirode. Mir kak volya i predstavlenie*. Moskva: Nauka, 1993; T. 2.
4. Arskiyeva Z.A. *Sistemnyy podhod k izucheniyu optimisticheskogo i pessimisticheskogo mirooschuscheniya. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika*. Kostroma, 2014; Tom 20; № 1.
5. Selli Dzh. *Pessimizm: Istoriya i kritika*. Perevod s anglijskogo. Pod redakciej V.I. Yakovenko. Izd. 2-e. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2007.

Статья поступила в редакцию 29.07.16

УДК 159.9

**Nikonov G.A.**, postgraduate, Russian Presidential Academy of National Economy And Public Administration (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: Grr.nikonov@gmail.com

**SUBJECTIVE FEELING OF QUALITY OF LIFE AND PSYCHOLOGICAL DIFFERENTIATION.** Quality of life is determined not only by objective indicators and subjective feeling. An ability to arbitrarily adjust the feeling of quality of life to your inner state is a basis of optimism. To formation such feeling, an important role is played by "Remembering I". The author of the paper studies the mechanism of how it works and what relation to psychological differentiation it has. The key to maintaining a positive attitude towards life can serve as an ability to differentiate events of the past and present by yourself. The work reviews and analyzes how a person recreates his past. Three phases are distinguished, their main challenges and driving forces are analyzed. The author reveals a role of psychological differentiation in these stages.

**Key words:** psychological differentiation, Experiencing I, Remembering I, subjective feeling of quality of life, worldview, adaptation, optimism.

**Г.А. Никонов**, аспирант, преп. каф. социологии и психологии, Нижегородский институт управления Российской академии народного хозяйства и госслужбы, г. Нижний Новгород, Email: Grr.nikonov@gmail.com

## СУБЪЕКТИВНОЕ ОЩУЩЕНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТЬ

Качество жизни человека определяют не только объективными показателями, но и субъективное ощущение качества жизни. Способность произвольно регулировать ощущение качества жизни лежит в основе оптимизма. В его формировании важную роль играет «помнящее Я». Механизм его работы и взаимосвязь его с психологической дифференцированностью и посвящена статья. Ключевым моментом для сохранения положительного отношения к жизни может служить умение дифференцировать события прошлого и себя в настоящем. Рассмотрен и проанализирован способ, которым человек воссоздаёт свое прошлое. В нём выделены три этапа, проанализированы их основные задачи и движущие силы. Показана роль психологической дифференцированности в этих этапах.

**Ключевые слова:** психологическая дифференцированность, переживающее Я, помнящее Я, субъективное ощущение качества жизни, картина мира, адаптация, оптимизм.

В 1948 году Всемирная организация здравоохранения определила здоровье как «состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или неспособности» [1]. Для определения понятия «благополучие» в середине 70-х годов был разработан опросник качества жизни [2]. Кроме ВОЗ, с конца 80-х годов прошлого века, понятием качества жизни начало широко использоваться ООН. В 2009 г. нобелевские лауреаты Дж. Стиглиц и А. Сен предложили использовать понятие «качество жизни» в качестве основного критерия экономического развития общества вместо ВВП [3]. На данный момент существует множество подходов к определению качества жизни, что отчётливо показывает, насколько важным и сложным является это понятие [4; 5; 6].

Несмотря на кажущуюся его простоту, долгое время значительно переоценивался тот вклад, который вносили в него объективные показатели (доход на душу населения, степень миграции, смертность и др.). В 2002 году Д. Канеман получил Нобелевскую премию за исследования в области поведенческой экономики. Одним из результатов его работ стало широкое признание того факта, что субъективные характеристики жизни (уровень счастья, личная оценка качества жизни) так же существенны, как и объективные показатели качества жизни [7].

Важность ощущения качества жизни подтверждается повседневным опытом: все знакомы с людьми, которые при относительно благополучной жизни чувствуют себя гораздо хуже, чем те, кто по объективным причинам должны чувствовать себя

гораздо хуже, чем первые. Важным оказываются не только реальные обстоятельства жизни, но и то, как человек их переживает – его отношение к ситуации, интерпретация происходящего, индивидуальное видение будущего, вписанность происходящего в жизненную перспективу. Каким же образом можно обеспечить положительное восприятие происходящего?

Для решения этих и некоторых других вопросов Д. Канеман предложил использовать два понятия: «чувствующее Я» и «помнящее Я» [8]. По сути, это два способа видеть мир. Чувствующее Я переживает мир изнутри, непосредственно сейчас, в настоящем времени, пока событие происходит. Для чувствующего Я не существует ни прошлого, ни будущего, оно все целиком сосредоточено в настоящем. Если использовать терминологию Ф.Е. Василюка, чувствующее Я живёт в легком и простом мире [9]. Для него не существует ничего, что бы выходило за пределы текущего индивидуального опыта. Человек, проживающий жизнь от имени чувствующего Я, должен быть всецело сосредоточен на происходящем, на чувственной ткани мира, такого, каким он представлен человеку в его переживаниях.

Помнящее Я работает совершенно иначе. Это то, что мы можем рассказать, обернувшись в прошлое из настоящего. Помнящее Я – это рассказчик, сочинитель историй, который задним числом объясняет всё, что случилось.

Сравнивая эти два способа смотреть на мир, можно предположить, что вклад чувствующего Я должен быть более значительным, потому что именно из непосредственных переживаний



и складывается жизнь. Однако сумма прожитых моментов не составляет в целом жизни. Большая часть информации, проживаемая чувствующим Я, пропадает бесследно. Остаются только наши воспоминания, которые, в силу своей реконструктивной природы, редко точно отражают прошлый опыт.

Современная психология знает, что память не работает как записывающее и воспроизводящее устройство. Это сложная деятельность, сутью которой является, скорее, реконструкция, нежели воспроизведение. Воспроизведение, опосредуемое множеством факторов, каждый из которых может повлиять на качество результата.

Почти все, оценивая качество жизни, совершают одну ошибку – смешение опыта и памяти. Существует значительная разница между состоянием счастья в жизни и ощущением счастья относительно своей жизни (ощущением того, что жизнь тебя устраивает). Когда мы вспоминаем, какое из двух переживаний в прошлом было лучше, мы выбираем не между двумя единицами опыта, а между двумя воспоминаниями об опыте. Это можно называть тиранией помнящего Я. Различение двух Я приводит к важному следствию – наше ощущение проживаемой жизни это не то, насколько счастливо живет человек, а то, насколько он удовлетворен, когда думает о своей жизни. Рассмотрим психологические механизмы, принимающие участие в работе помнящего Я.

Важен также способ, которым мы воссоздаем своё прошлое, он влияет на наше мироощущение. Так, оптимисты – это люди, которые научились произвольно регулировать субъективное ощущение качества жизни. Наше предположение заключается в том, что в основе такой регуляции лежат функциональные проявления психологической дифференцированности. Раскроем эту мысль.

Мы выделили три этапа, которые могут присутствовать в процессе переживания критической, эмоционально нагруженной ситуации. Надо отметить, что на поздних ступенях развития, навыка регуляции субъективного ощущения качества жизни процесс автоматизируется и не рефлексивируется. А в каждом конкретном случае какие-то этапы могут выпадать или существенно сокращаться, но для полноты анализа, мы рассмотрим их все целиком.

Обращаясь к отрицательному опыту с точки зрения помнящего Я (собственно, рефлексия), мы видим нерасчленённую картину отрицательно заряженного прошлого и себя в нём. В условиях эмоциональной вовлечённости человек и вспоминаемая ситуация представляют собой единое целое. Человек, не сумевший отделить себя от той ситуации, занять отстранённую позицию, проецирует отрицательные эмоции на себя. Феноменологически это выражается в том, что ему плохо, неприятно вспоминать, и это серьёзная причина избегать рефлексии.

Задачей первого этапа, таким образом, является задача дистанцироваться от этих чувств, установить психологическую дистанцию между событиями прошлого и самим собой. Решить

для себя, что плохая ситуация в которой человек оказался не тождественна ему самому. Если этого не сделать, боль и негативные переживания останутся слитыми. Из этой ситуации есть выход – уже постфактум, находясь в более удобной позиции, ретроспективно, постараться занять метапозицию.

Второй этап позволяет отделить факты от эмоций, связанных с ними. Факты и то, что я по поводу этих фактов чувствую. Это приводит нас к следующему этапу.

Третий этап сводится к анализу полученных фактов. Благодаря первым двум этапам человек может посмотреть на них спокойно. Если первый этап дифференцировал субъекта и ситуацию, то на втором и третьем дифференциации подвергается сама ситуация. Анализ произошедшего позволяет структурировать ситуацию, выделить в ней ключевые моменты, воздействуя на которые можно было бы повлиять на случившееся. Мы предполагаем, что существует некоторый оптимальный уровень сложности, который, с одной стороны, не оставит ситуацию слишком простой, не поддающейся коррекции, а с другой – не слишком сложной. Впрочем, этот уровень достигается автоматически, в силу когнитивных ограничений самого анализирующего субъекта.

Новая, усложнённая картина мира – результат третьего этапа. Она даёт, пусть даже ничем не проверяемое, ощущение контроля над ситуацией, что способствует равновесию и душевному спокойствию человека, т. е. положительной субъективной оценке качества жизни.

Рассмотрим силы, которые стоят за выделенными этапами. Движущей силой первого этапа является стремление к сохранению положительного образа Я. До тех пор, пока мы слиты с неприятной ситуацией, мы так же неприятны, как и она. Такое состояние не только эмоционально неприятно, но и противоестественно для сохранного, психологически адаптированного человека.

Движущей силой следующих этапов является потребность в структурированности (одна из форм потребности в безопасности). Другими словами эту потребность можно определить, как потребность в стабильной картине мира. Связанное с ней снижение тревожности, является важным условием субъективного ощущения положительного качества жизни.

Таким образом, чем более дифференцирован человек, то есть чем больше у него автоматизирован навык дифференцирования, тем в большей степени он способен осуществлять регуляцию субъективного качества жизни.

Мы уже рассматривали на примере когнитивной эмоционально-рациональной терапии А. Эллиса механизмы повышения качества жизни и эффективности оказания психологической помощи, связанные с усложнением картины мира в процессе дифференцирования [10]. Эта статья высвечивает ещё один механизм повышения субъективного качества жизни и роль в нем дифференцированности.

#### Библиографический список

1. *Преамбула к Уставу (Конституции) Всемирной организации здравоохранения.*
2. *The Quality of Life Scale.* Available at: <http://hqlo.biomedcentral.com/articles/10.1186/1477-7525-1-60>
3. Stiglitz Joseph E., Sen Amartya. *Statistics: Experts to continue work of Stiglitz-Sen-Fitoussi Commission on measuring progress.* Available at: [http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/dossiers\\_web/stiglitz/doc-commission/RAPPORT\\_anglais.pdf](http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/dossiers_web/stiglitz/doc-commission/RAPPORT_anglais.pdf)
4. Савченко Т.Н., Головина Г.М. *Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования.* Москва: ИП РАН, 2006
5. Давыдов Е.Е., Давыдова А.А. *Измерение качества жизни.* Москва: Издательство РАН, 1993.
6. Абульханова-Славская К.А. *Стратегия жизни.* Москва: Мысль, 1991.
7. Канеман Д. *Думай медленно... решай быстро.* Москва: Аст, 2014.
8. Kahneman D. *Experienced Utility and Objective Happiness: A Moment-Based Approach.* Cambridge University Press, 2000.
9. Василюк Ф.Е. *Психология переживания.* Москва: МГУ, 1984.
10. Никонов Г.А. Егорова Т.Е. Картина мира и психологическая дифференцированность в контексте психологического консультирования. *Мир науки, культуры, образования.* 2016; 1.

#### References

1. *Preambula k Ustavu (Konstitucii) Vsemirnoj organizacii zdavoohraneniya.*
2. *The Quality of Life Scale.* Available at: <http://hqlo.biomedcentral.com/articles/10.1186/1477-7525-1-60>
3. Stiglitz Joseph E., Sen Amartya. *Statistics: Experts to continue work of Stiglitz-Sen-Fitoussi Commission on measuring progress.* Available at: [http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/dossiers\\_web/stiglitz/doc-commission/RAPPORT\\_anglais.pdf](http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/dossiers_web/stiglitz/doc-commission/RAPPORT_anglais.pdf)
4. Savchenko T.N., Golovina G.M. *Sub'ektivnoe kachestvo zhizni: podhody, metody ocenki, prikladnye issledovaniya.* Moskva: IP RAN, 2006
5. Davydov E.E., Davydova A.A. *Izmerenie kachestva zhizni.* Moskva: Izdatel'stvo RAN, 1993.
6. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni.* Moskva: Mysl', 1991.
7. Kaneman D. *Dumaj medlenno... reshaj bystro.* Moskva: Ast, 2014.
8. Kahneman D. *Experienced Utility and Objective Happiness: A Moment-Based Approach.* Cambridge University Press, 2000.
9. Vasilyuk F.E. *Psihologiya perezhivaniya.* Moskva: MGU, 1984.
10. Nikonov G.A. Egorova T.E. Kartina mira i psihologicheskaya differencirovannost' v kontekste psihologicheskogo konsul'tirovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2016; 1.

Статья поступила в редакцию 28.07.16



УДК 159

**Shevtsov A.A.**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of Department of Cultural-Historical Psychology, Baltic Pedagogical Academy (St. Petersburg, Russia), E-mail: al.al.shevtsov@gmail.com

**ABOUT WILL AND ITS PSYCHOLOGY.** In this article a problem of psychology of will is considered. The situation with the psychology of will reminds a conceptual dump. The main attention of the work is focused at polar opinions of modern psychologists: some of them stick to an opinion that will is a certain reality, while others, approve that there is no will at all. Thus, under the term of "psychology of will" very different things depending on preference of a researcher are understood. At the same time the main opinions in modern will psychology comprise two poles: self-determination and self-control. In works of leading experts of will psychology the question that the concept of will is only a theoretical construct without any contents was seriously discussed. Owing to this fact there is a reasonable requirement to find out what will is by itself. The author states that psychologists should not give an additional sense to the word "will", they should accurately work together with linguistic researchers, because people have already connected the word "will" with quite certain significance and until it is not accepted by the will psychology, there will be an infinite and silly conceptual confusion. The question of will psychology remains debatable and this article is extremely important to continue the discussion on this subject.

**Key words:** will, will psychology, self-determination, self-control, mind, reflex.

**А.А. Шевцов**, д-р психол. наук, проф., руководитель секции культурно-исторической психологии Балтийской Педагогической Академии, г. Санкт-Петербург, E-mail: al.al.shevtsov@gmail.com

## О ВОЛЕ И ЕЁ ПСИХОЛОГИИ

В данной статье рассматривается проблема психологии воли. Положение дел психологии воли таково, что она стала напоминать понятийную свалку. Основное внимание в работе автор акцентирует на том, что мнения современных психологов делятся полярно, начиная от того, что воля есть как некая реальность до того, что воли нет вообще, с множеством градаций посередине. То есть под психологией воли понимаются самые разные вещи в зависимости от предпочтения исследователя. При этом основными мнениями в современной психологии воли являются два полюса: самодетерминация и саморегуляция. В работах ведущих специалистов психологии воли всерьез обсуждается вопрос о том, что понятие воли является всего лишь теоретическим конструктом, под которым нет собственного содержания. В силу этого возникает обоснованная потребность выяснить, что же такое воля сама по себе. Вопрос психологии воли остается дискуссионным, и данная статья является чрезвычайно важной для продолжения дискуссии по данной теме.

**Ключевые слова:** воля, психология воли, самодетерминация, саморегуляция, психика, рефлекс.

Словосочетание «психология воли» стало настолько привычным, что мы даже не задумываемся, что, по сути, оно является невозможным: не может быть *науки о душе воли*, тем более, если нет и самой души! Может быть, разве что наука о воле.

Но сложности с психологией, потерявшей, подобно Офелии и разум, и душу, замечали ещё в девятнадцатом веке. Ещё Василий Осипович Ключевский, восклицая, подобно Гамлету: Бедная психология! А вот то, что нет и самой воли, принять, вероятно, гораздо труднее. Однако, если с уровня общедоступных университетских учебников, написанных в соответствии с Госстандартом на высшее образование опуститься до теории науки, то положение с волей оказывается неожиданно плачевным.

Во-первых, сама наука о воле оказывается огромной понятийной свалкой, в которой правят самые различные мнения, либо никак между собой не согласующиеся, либо одновременно сосуществующие в соседних абзацах одного и того же труда.

Во-вторых, все психологи болеют потребностью давать определения: воля – это то! Нет, воля – это вот это! И даже простые формулы точного рассуждения из разряда «договориться о терминах», вроде: вот это явление я буду называть волей, – не используются. Всюду правит абсолютный волюнтаризм, и каждый «кулик» однозначно уверен, что «только его болото лучшее».

В-третьих, если отбросить всё лишнее, то в действительности вся наша академическая психология воли сводится к двум предметам, которые и понимаются под волей. Это самодетерминация, либо саморегуляция.

В действительности это означало, что психологи не могут решить, с чем связывать своё понятие воли – с произвольностью действия или с усилием, которое называется силой воли. Правда, была ещё неослабевающая потребность доказать, что человек – это автомат, и у него есть встроенные механизмы психофизиологической регуляции, вроде рефлексов, которые и есть воля...

Путаница в исходных понятиях и изначальная невозможность договориться, что именно исследуем, привела к тому, что советская психология воли стала настолько большой понятийной свалкой, что сами учёные потеряли возможность использовать накопленные знания как инструмент.

Поэтому уже в восьмидесятые годы появляются исследования, сомневающиеся в оправданности всей психологии воли. В частности начало подобным сомнениям было положено вполне авторитетным психологом Вячеславом Андреевичем Иван-

никовым. Первые работы, посвященные воле, он издаёт ещё в начале восьмидесятых [1; 2; 3; 4], а в конце девяностых выпускает учебное пособие «Психологические механизмы волевой регуляции» где подводит итоги всей всем усилиям психологического сообщества.

В предисловии ко второму изданию 1998-го года он заявляет необходимость методологического пересмотра науки о воле:

*«Не только студенты, но и многие исследователи забыли, что некоторые понятия вводились в психологию не как обозначения каких-то психических реальностей, а как теоретические конструкты, призванные объяснить психические явления или поведение живых существ. Даже само понятие психики является не более чем теоретическим допущением, предназначенным объяснить, почему мы видим, слышим, ощущаем горькое, помним, что с нами происходило, или выбираем нужное решение»* [5, с. 4].

Иногда, как пишет Иванников, объяснительные понятия приобретают новое содержание и становятся обозначением какой-нибудь реальности, как это произошло с понятием атома, которое вводилось именно как теоретический конструкт, обозначавший гипотетическую мельчайшую и неделимую частицу.

*«Но, к сожалению, нередко случается, что объяснительное понятие начинает жить новой жизнью, выдавая себя за обозначение какой-то реальности, природа которой остается невыясненной, и тогда многие, если не все, оказываются уверенными, что термин «потребность» означает какую-то реальность, что воля как психическая реальность существует...»* [5, с. 4].

Приданию неким условным понятиям значения действительных явлений называется гипостазированием. Естественное начало свое триумфальное шествие по умам с того, что разрушило несколько гипостазированных понятий, на которых строилось религиозное мировоззрение. Взамен оно обещало описать действительный мир, но на деле создало свою, условно говоря, мифологию из гипостазированных понятий.

Таковыми гипостазированными понятиями стали рефлекс, инстинкт, организм, психика. Все они имеют под собой некую действительность, но сами по себе значительно выходят за рамки того явления, которое обозначают. И психика, и организм в действительности должны быть всего лишь работой мозга и телом, но тогда не удастся объяснить многих явлений, которые раньше связывались с душой и духом.

Вот так же Иванников подозревает, что и понятие «воля» было искусственно создано однажды психологами, чтобы можно было говорить о чем-то, что является себя в некоторых особенностях человека, но неуловимо. Его описание современной психологии воли весьма точно отражает то, что обнаруживается даже при беглом обзоре учебников психологии.

*«Место понятия, занимавшего длительное время центральное место в психологических концепциях, в настоящее время весьма неопределенно, впрочем, как и само содержание этого понятия. Среди исследователей нет единства в определении воли и связанных с ней понятий волевого действия, волевой регуляции, волевого усилия, отсутствует единство в выделении реальности, которая обозначается термином «воля»...»* [5, с. 9].

Это свидетельство человека, посвятившего свою научную жизнь психологии воли и ставшего одним из авторитетнейших специалистов в этой отрасли. Могу лишь поддержать его своим опытом прикладного психолога: действительно, использовать наши учебники психологии для работы с волей или силой воли невозможно. Они не дают объяснительной базы, делающей прикладную работу возможной.

В отношении воли наша естественнонаучная психология, отрящая психологию «идеалистическую», всё же придерживалась того деления, что существовала ещё в античные времена: внутренняя жизнь человека состоит из трех частей: разума, чувств и воли. Точнее, из разума, чувств и того, что в русских переводах было принято понимать как волю. Как пишет тот же Иванников:

*«Поскольку два других основных понятия античной науки о душе – разум и чувство – претерпели значительную дифференциацию, породив множество самостоятельных понятий объединенных в современной психологии в систему познавательных и эмоциональных процессов, можно было бы ожидать, что такое же расщепление на несколько самостоятельных понятий произойдет и с понятием “воля”»* [5, с. 10].

Судя по тому, что психологи воли в действительности разделены на несколько спорящих между собой лагерей, это разделение понятия воли не только назрело, но в действительности уже обосновано и теоретически и на исследовательском материале. И не признаётся, на мой взгляд, лишь потому, что никто не понимает, чем саморегуляция отличается от самодетерминации.

И даже если эта моя шутка может вызвать возмущение со стороны обоих лагерей, все же остаются бесспорными слова Иванникова, которыми он заключает проделанное исследование:

*«Заметим, что стремление увидеть за волевыми качествами человека особое образование – волю – пока не подкреплено какими-либо существенными доказательствами. Наоборот, имеется множество фактов, свидетельствующих о самостоятельности каждого волевого качества и независимости их формирования друг от друга»* [5, с. 135].

Безусловно, взгляды Вячеслава Андреевича Иванникова не были приняты однозначно психологами воли. Многие видные психологи, к примеру, В.К. Калинин, Е.О. Смирнова, были возмущены самой мыслью, что воли нет, и критиковали взгляды Иванникова в своих трудах [6; 7].

Критикует его и Евгений Павлович Ильин, но при этом и он вынужден принять, что взгляд на волю, как искусственное понятие без содержания, в рамках научной психологии воли признано и должно осмысляться. Поэтому он пишет в своей «Психологии воли»:

*«Противоборство между психологами по проблеме воли наблюдается и по другой линии. Одни отстаивают ту точку зрения, что воля – это не только реальное, но и вполне самостоятельное психическое явление, другие – что в реальности никакой воли нет и что это понятие – лишь конструкт, термин, обозначающий довольно разнородные явления»* [8, с. 35].

Я с огромным уважением отношусь к Евгению Павловичу, но в данном случае вынужден высказаться против его подхода как бы на стороне Иванникова по той простой причине, что психологи очень плохо владеют языком точного рассуждения. Они чрезвычайно небрежны с тем, что Иванников называет «теоретическими конструктами» и «терминами». Им как бы наплевать, что действительно означает используемое слово, есть ли под ним некая действительность.

Вот и сам Ильин говорит о «чём-то реальном», что понимается под волей, о некой «реальности» воли, явно не задумываясь, что наше простонаучное словечко «реальность» происходит от латинского *res*, обозначающего вещь. Иными словами, Ильину

все равно, что на деле он говорит о воле как о чем-то вещественном.

Однако на уровне таких сложных понятий, как «воля» в психологии, уже пора было бы прийти к пониманию, что точность рассуждений психологов недостаточна и оборачивается явной небрежностью к языку рассуждений, которая и порождает столь противоположные точки зрения на предмет, от которого зависит все существование науки. Мне даже кажется, что и все психологическое сообщество не осознает, в какой беде оно находится, если исходное понятие науки настолько ускользает от него, что даже считается несуществующим!

Впрочем, другого пути к созданию точных инструментов, кроме вытачивания все более тонких орудий с помощью имеющихся, а потом еще более тонких с помощью тех, что выточил, пожалуй, не существует. Поэтому я с удовольствием слежу за тем, как Евгений Павлович ведёт рассуждение, уточняя понятия. Самое малое, так создаётся исходная феноменология явления, позволяющая строить теоретические предположения.

*«Некорректность использования понятия “воля” проявляется и тогда, когда говорят о качествах воли, вместо того чтобы говорить о волевых качествах личности».*

*«Вообще, читая работы, посвященные проблеме воли, видишь, как волю иные психологи обращают с этим понятием. Волю воспитывают, формируют, укрепляют и ослабляют, дезорганизуют, высвобождают от ограничений и навязывают другому. Воля бывает, по словам психологов, зрелой, сильной или слабой, собственной («поступать по собственной воле») и чужой («действовать не по своей воле»).*

*И когда читатель встречается с таким разнородным даже у одного и того же автора на нескольких соседних страницах, он либо действительно начинает верить, что воля – это что-то такое, что можно подержать в руках или хотя бы увидеть, либо, если он обладает критическим складом ума, начинает сомневаться, существует ли вообще корректное употребление понятия “воля” и если таковое существует – то можно ли понять, в чем оно состоит»* [8, с. 37].

Это очень важное перечисление, для меня даже Феноменологическая Основа, с которой может начаться действительное изучение того, что называют волей.

Самое ценное в нем то, что, читая используемые психологами понятия, мы их узнаем, потому что они же используются в быту. А узнавая, принимаем, потому что они действительно описывают что-то из нашей жизни, что-то в поведении и взаимодействиях людей.

И в то же время, когда эти понятия приведены вместе, начинаешь невольно ощущать, что то, что они описывают, лишь являет себя через них, но само ускользает, скрываясь и за ними и за самим именем воли. Поэтому критику Ильиным высказываний Иванникова надо принимать условно, скорее, как уточнения:

*«В.А. Иванников, считая понятие воли чисто описательным и в большей мере житейским, чем научным, с определенной долей самобичевания пишет о том, что, находясь в плену старых догм, тоже пытался “открыть природу воли, и только позже пришло понимание того, что природу воли открыть нельзя, потому что мы сами (учёные – Е.И.) ввели это понятие для объяснения особого поведения человека».*

*«Поэтому, продолжает он, – мы должны вернуться к тем явлениям и реальностям поведения человека, которые заставили нас ввести понятие воли. То есть мы должны найти психологический механизм (механизмы), обеспечивающий волевою регуляцией действий, которые человек должен, но не хочет или не может осуществить в данный момент, а не пытаться догадаться, что есть воля»* [8, с. 37 – 38].

Я понимаю лёгкий сарказм Ильина в отношении Иванникова: если учёный заявляет, что «мы сами ввели» какое-то понятие, стоит привести точную выдержку из тех сочинений, где оно впервые было введено. Этого у Иванникова действительно нет. Зато есть общеисторический обзор использования слова «воля», в рамках которого не подвергается сомнению, что Аристотель или Блаженный Августин тоже говорят о воле, хотя один говорит на греческом, другой на латыни.

Психологи очень мало занимаются историей своей науки. Имеющиеся общедоступные сочинения по истории психологии – по преимуществу рассказывают истории о психологах. Действительно исторических исследований используемых сейчас психологами понятий очень мало. А уж такие авторы, как Максим Грек, Александр Радищев, святитель Феофан Затворник или даже читавшие курсы психологии профессора Духовных Академий вро-

де Галича, Авсенева, Голубинского, Карпова, Зубовского, Платонова-Кудрявцева, Несмелова – и совсем не рассматриваются как часть истории нашей психологии.

Между тем, в отношении понятия «воля» этими мыслителями сказано достаточно, чтобы утверждение Иванникова, что «мы сами ввели понятие воли», подразумевая сообщество естественнонаучных психологов, звучало легковесным. Даже если мы действительно сами ввели это понятие, все же остается вопрос: когда? И как? Да и почему?

Поэтому в рамках длительной исторической перспективы существования в русской научной и философской мысли понятия «воля» разборки советских психологов о том, есть ли под этим понятием некая действительность, мелковаты.

И когда сам Ильин высказывает свою точку зрения о воле, она звучит убедительно, только пока остаешься в рамках, что называется, научно-психологического дискурса отечественной психологии конца прошлого века:

«С моей точки зрения, «воля» – не столько объяснительное, сколько классификационное понятие. Воля, как и многие другие психологические термины (восприятие, мышление, память), – это обобщенное понятие, обозначающее определённый класс психических процессов, действий, объединённых единой функциональной задачей – сознательным и преднамеренным управлением поведением и деятельностью человека. Использование таких обобщающих понятий удобно, так как с их помощью мы сразу узнаем, о каком классе действий, процессов идет речь» [8, с. 39].

Из этого высказывания непонятно, почему Ильин не соглашался с Иванниковым по поводу того, что тот отказал воле в действительном существовании. В сущности, он и сам говорит, что никакой воли в действительности нет, а есть имя, знак, которым обозначается некий «класс процессов».

Во-вторых, к чему менять непонятное выражение «объяснительное понятие» на не менее непонятное «классификацион-

ное понятие», если речь идет о главном: есть воля или её нет? Ну, классификационное, и что? А то же самое, что утверждал и Иванников: нет никакой воли, есть способы говорить о чём-то, вроде личности или поведения, или способы обозначать нечто в личности или поведении.

И тогда это, в-третьих, само построение рассуждения неверно: не воля, даже «с моей точки зрения» – есть способ говорить о процессах, а: *вот такие процессы я намерен обозначать именем воля в рамках моих научных исследований*. Это чистой воды научный волюнтаризм, то есть произвол, потому что учёные почему-то присвоили себе право на то ли детское, то ли хамское отношение к словам живых языков, считая, что только они знают, что эти слова обозначают в действительности.

Но стоит нам не додумывать, что означает слово воля, а строго связывать его с определёнными значениями, как появляется возможность для научной критики таких допущений. И тогда все остальные исследователи получают право обозначать этим именем свои предметы. И становится возможным научный спор о том, что именно из внутренних состояний и действий человека можно называть именем воля, а для чего стоит придумать новый термин.

Почему? Да потому, что народ уже придал этому слову вполне определённые значения, и до тех пор, пока это уважительно не принято наукой, в ней будет бесконечная и глупая понятийная путаница.

Воля – это либо то, что называет волей живой русский язык, либо неправомерное использование слова учёным в том случае, когда он столкнулся с чем-то, что просто-напросто не понимает! Дать неведомому всем известное имя – это подлог и трусость, бегство от действительного исследования и настоящего познания.

Поэтому итогом последних веков существования психологии воли можно уверенно считать один крошечный вопрос: ЧТО ТАКОЕ ВОЛЯ?

#### Библиографический список

1. Иванников В.А. К сущности волевого поведения. *Психологический журнал*. 1985; 3.
2. Иванников В.А. Произвольные процессы и проблема воли. *Вестник Московского университета*. Сер. 14. Психология. 1986; 2.
3. Иванников В.А. Воля как произвольная форма мотивации. *Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности*: тезисы Всесоюзной конференции: Симферополь, 1986.
4. Иванников В.А., Эйдем Е.В. Количественная оценка волевого усилия при напряженной физической работе. *Вопросы психологии*. 1986; 5.
5. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. Москва: УРАО, 1998.
6. Калинин В.К. На путях построения психологии воли. *Психологический журнал*. 1989; 2.
7. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1990; 3.
8. Ильин Е.П. *Психология воли*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.

#### References

1. Ivannikov V.A. K suschnosti volevogo povedeniya. *Psichologicheskij zhurnal*. 1985; 3.
2. Ivannikov V.A. Proizvol'nye processy i problema voli. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Ser. 14. Psihologiya. 1986; 2.
3. Ivannikov V.A. Volya kak proizvol'naya forma motivacii. *Emocional'no-volevaya regulyaciya povedeniya i deyatel'nosti*: tezisy Vsesoyuznoj konferencii: Simferopol', 1986.
4. Ivannikov V.A., Ejdmann E.V. Kolichestvennaya ocenka volevogo usiliya pri napryazhennoj fizicheskoj rabote. *Voprosy psichologii*. 1986; 5.
5. Ivannikov V.A. Psihologicheskie mehanizmy volevoj regulyacii. Moskva: URAO, 1998.
6. Kalin V.K. Na putyah postroeniya psichologii voli. *Psichologicheskij zhurnal*. 1989; 2.
7. Smirnova E.O. Razvitiye voli i proizvol'nosti v rannem ontogeneze. *Voprosy psichologii*. 1990; 3.
8. Il'in E.P. *Psichologiya voli*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.

Статья поступила в редакцию 25.07.16

УДК 159.9.07

**Volkova S.V.**, senior teacher, Kuibyshev branch of Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev, Russia),  
E-mail: s-v-volkova@list.ru

**ATTITUDE TO LIFE IN ADOLESCENTS IN RURAL AREAS WITH TRAITS OF DEVIANT BEHAVIOR.** The paper is dedicated to an analysis of perception of world view and attitude to life by adolescents, who live in rural areas and who have traits of deviant behavior. The study included 43 adolescents 14-15 years of age, including 23 girls and 20 boys, divided into two groups, depending on the propensity for all sorts of deviations. It is shown that for teenagers with a penchant for deviant behavior the attitude to life, past and present is characterized by pessimism, and the future is often seen with no hope.

**Key words:** adolescents, deviant behavior, world view, worldview, I-concept.

**С.В. Волкова**, ст. преп., Новосибирский государственный педагогический университет, Куйбышевский филиал,  
г. Куйбышев, E-mail: s-v-volkova@list.ru



## ОТНОШЕНИЕ К ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ СО СКЛОННОСТЬЮ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ, ПРОЖИВАЮЩИХ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Проведён анализ восприятия «картины мира» и отношения к своей жизни у подростков со склонностью к девиантному поведению, проживающих в сельской местности. Обследованы 43 подростка в возрасте 14 – 15 лет, из них 23 женского пола, 20 мужского пола, разделённых на две группы в зависимости от склонности к разного рода девиациям. Показано, что для подростков со склонностью к девиациям отношение к своей жизни, прошлому, настоящему характеризуется пессимизмом, а будущее чаще видится бесперспективным.

**Ключевые слова:** подростки, отклоняющееся поведение, картина мира, мировосприятие, Я-концепция.

Таблица 2

Результаты применения метода математической статистики  $\Phi$ -критерия Фишера к методике «Картина мира»

Показатель	$\Phi^*_{\text{эмп.}}$	Примечание	Уровень значимости
Планетарная	1,082	Незначимость $H_0$	Различий нет
Пейзажная	4,441***	Значимость $H_1$	Вероятность ошибки 0,1%
Ситуативная	2,319*	Значимость $H_1$	Вероятность ошибки 5%
Метафорическая	1,874	Незначимость $H_0$	Тенденция
Абстрактная	3,726***	Значимость $H_1$	Вероятность ошибки 0,1%

$$\varphi_{\text{критическое}} = \begin{cases} 2,021 \text{ при } p \leq 0,05^* \\ 2,704 \text{ при } p \leq 0,01^{**} \\ 3,551 \text{ при } p < 0,001^{***} \end{cases}, \text{ при } n = 43.$$

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о наличии значимых различий по видам: «Пейзажная», «Ситуативная», «Абстрактная» картина мира, и о наличии тенденции к различиям по шкале «Метафорическая картина мира». То есть 44% подростка экспериментальной группы воспринимают Мир и Окружающих «упрощённо», что и отражается в изображённых символах, рисунках, а именно – в лаконичности построения, «выхолащивании» изображения. При этом присутствуют рисуночные элементы, указывающие на проявления тревожности, напряжённости, пессимистичности. Следует отметить наличие у 22% подростков данной группы смысловое, содержательно-субъективное восприятие Мира и Окружающих метафорического характера при отвержении реального объекта. Среди особенностей «Я-концепции» подростка экспериментальной группы знание о несоответствии требований в диаде «Взрослый – Подросток», повышение уровня тревожности, неприязненное отношение к процессу школьного обучения.

Подростки экспериментальной группы считают Прошлое более насыщенным важными событиями. Наблюдается снижение Средней оценки будущего и Средней оценки всей жизни (без достоверных различий, но с учётом средних значений (табл. 3)).

Можно отметить следующее: сочетание повышенной тревожности и сложной жизненной ситуации, негативное восприятие процесса школьного обучения у подростков со склонностью к отклоняющемуся поведению обуславливает более пессимистичное самооценивание собственной жизни, вплоть до снижения активности в планировании и реализации жизненного пути. Отношение к настоящему времени также свидетельствует о неблагоприятной ситуации развития, снижении активности и результативности в учебной деятельности. Не обнаружены достоверные различия по шкале Оценки предыдущего пятилетия как очередной этап в своей жизни, но в целом, оценка насыщенности событиями была выше, чем в настоящем в экспериментальной группе. Подростки этой группы сравнивали предыдущее пятилетие с настоящим и оценивали его существенно выше, то есть их жизнь ранее была насыщена событиями гораздо сильнее, чем в настоящее время. В контрольной группе также есть различия в оценке событий текущих и прошлых, но эти различия не столь существенны. Переоценивание благополучного Прошлого

Считается, что трудности адаптации и социализации, которые зачастую провоцируют отклоняющееся поведение, могут усугубляться у подростков, проживающих в условиях сельской местности [1]. Подростковый возраст – период кристаллизации «картины мира», которая должна отражать специфику отношения к жизни и формирование склонности к разного рода девиациям. Пребывание в специфических условиях деревенской жизни едва ли является определяющим фактором.

Для проверки этой гипотезы было проведено эмпирическое исследование на базе муниципального казённого образовательного учреждения Старощербаковская средняя общеобразовательная школа деревни Старощербаково Барабинского района НСО с целью изучения специфики картины мира у подростков, склонных к отклоняющемуся поведению, проживающих в сельской местности. В исследовании приняли участие 43 подростка (из них 23 женского пола, 20 мужского пола) в возрасте 14 – 15 лет, учащиеся 8, 9 классов.

Отношение к предстоящему тестированию было преимущественно доброжелательным. Распределение испытуемых на экспериментальную и контрольную группы произведено в зависимости от результатов, полученных по данным «Методики диагностики склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП – автор А.Н. Орёл). Экспериментальную группу (со склонностью к отклоняющемуся поведению) составили 18 подростков (7 женского пола и 11 мужского), контрольную (без склонности к отклоняющемуся поведению) – 25 подростков (16 женского пола и 9 мужского). Для реализации диагностического этапа были использованы: проективная методика «Картина мира» (Г. Рид, Е.С. Романова), методика «Исследование особенности «Я-концепции»» (Е. Пирс, Д. Харрис, А.М. Прихожан), методика «Оценивание пятилетних интервалов» (А.А. Кроник) [2].

Анализ сводных данных СОП шкалы №1 «Склонность к нарушению норм и правил» позволяет отметить предрасположенность к преодолению установленных норм, склонность к минимизации и отрицанию общепринятых ценностей, моделей поведения у подростков экспериментальной группы. Значения шкалы «Склонность к аддитивному поведению» свидетельствуют о готовности в большей степени подростками экспериментальной группы реализовать аддитивное поведение, вплоть до стремления к уходу от реальности посредством изменения собственного психического состояния, склонности к иллюзорно-компенсаторному способу решения проблем. При этом подростки экспериментальной группы, независимо от гендерного статуса, демонстрируют готовность к реализации агрессивных поведенческих тенденций, склонны прибегать к насилию в процессе решения проблем. Также для подростков данной группы свойственны слабость волевого контроля эмоциональной сферы, недостаточная сформированность волевого самоконтроля над влечениями и потребностями.

Результаты количественного и качественного анализа методики «Картина мира» представлены в табл. 1, 2.

Таблица 1

Распределение видов рисунков. Методика «Картина мира»

№	Картина мира	экспериментальная группа		контрольная группа	
		кол-во	%	кол-во	%
1	Планетарная	1	6%	4	16%
2	Пейзажная	3	17%	7	28%
3	Ситуативная	2	11%	8	32%
4	Метафорическая	4	22%	3	12%
5	Абстрактная	8	44%	4	16%



Таблица 3

Сводная таблица расчетов t-критерия Стьюдента по методике «Оценивание пятилетних интервалов»

№	Шкалы	X	Y	$t_{\text{эмп}}$	Примечания
1	Средняя оценка прошлого	8,01	6,4	1,74*	$P \leq 0,05$
2	Средняя оценка будущего	6,5	10,2	3,28***	$P \leq 0,001$
3	Средняя оценка всей жизни	6,4	7,5	0,21	Различий нет
4	Оценка текущего пятилетия	3,2	7,4	2,97**	$P \leq 0,01$
5	Оценка предыдущего пятилетия	6,6	8,0	1,42	Различий нет
6	Ожидаемая продолжительность жизни – (года)	66	72	1,27	Различий нет
7	Реализованность замыслов(%)	27,4	17	3,04*	$P \leq 0,05$
8	Психологический возраст (года)	16	15,6	0,68	Различий нет
9	Хронологический возраст	14,5	14,5	0	Различий нет
10	Коэффициент взрослости(%)	100	105	1,07	Различий нет

X – экспериментальная группа Y – контрольная группа

$$t_{\text{критическое}} = \begin{cases} 1,68 \text{ для } P \leq 0,05 \\ 2,02 \text{ для } P \leq 0,01 \\ 2,70 \text{ для } P \leq 0,001 \end{cases}$$

при относительно бесперспективном Будущем подростками со склонностью к отклоняющемуся поведению также указывает на социальную дезадаптацию.

Таким образом, для подростков, проживающих в сельской местности, со склонностью к отклоняющемуся поведению отношение к своей жизни, прошлому, настоящему характеризуется

пессимизмом, а будущее чаще видится бесперспективным, что имеет свои корни в специфике жизнедеятельности современной деревни. Данные особенности могут выступать как «мишени» коррекционного воздействия, на что стоит обращать внимание педагогам, помогая подросткам выстраивать реальные и конструктивные жизненные стратегии.

## Библиографический список

1. Шнейдер Л.Б. *Психология подростковой девиантности и аддиктологии*. Москва: НОУ ВПО МПСУ, 2016.
2. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. *Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути*. Москва: Смысл, 2008.

## References

1. Shnejder L.B. *Psichologiya podrostkovo deviantnosti i addiktologii*. Moskva: NOU VPO MPSU, 2016.
2. Kronik A.A., Ahmerov R.A. *Kauzometriya. Metody samopoznaniya, psihodiagnostiki i psihoterapii v psihologii zhiznennogo puti*. Moskva: Smysl, 2008.

Статья поступила в редакцию 04.08.16

УДК 159.9

**Nagoev B.B.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Kabardino-Balkarian State University n.a. H.M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: nagoev\_b@rambler.ru

**Pashtov T.Z.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kabardino-Balkarian State University n.a. H.M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: timur555111@mail.ru

**Malamatov A.H.**, Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Kabardino-Balkarian State University n.a. H.M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: axmed\_malamatov@mail.ru

**AN IMPACT OF PARENTS' MARITAL SATISFACTION ON THE ATTITUDE OF THEIR ADULT CHILDREN TO A FUTURE FAMILY.** The researchers present an analysis of results of a study of attitude of adult children to their future family. The work discusses marital satisfaction of spouses as an indicator of productive development of the family. The paper considers the influence of parents' marriage satisfaction on the position of adult children in matters of building their future family. It shows features of evaluation of adult children of their parents' family. The article discusses conditions for training of children as future spouses in families with different levels of satisfaction of their parents' marriage. It addresses issues relating to a possibility of constructing a family by children on the basis of independent creativity. The paper gives results of studies of children ideas about family life and shows specific features of the influence of parents on the activity, adaptability and adequacy of children in family and marriage matters.

**Key words:** marital satisfaction, evaluation by children of their parents' family, productive family, unproductive family.

**Б.Б. Нагоев**, канд. психол. наук, доц., Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: nagoev\_b@rambler.ru

**Т.З. Паштов**, канд. пед. наук, доц., Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: timur555111@mail.ru

**А.Х. Маламатов**, д-р техн. наук, проф., Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: axmed\_malamatov@mail.ru

## ВЛИЯНИЕ УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ БРАКОМ РОДИТЕЛЕЙ НА ОТНОШЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ ДЕТЕЙ К СВОЕЙ БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ

Представлен анализ результатов исследования отношения взрослых детей к своей будущей семье. Обсуждается удовлетворённость браком супругов как показатель продуктивного развития семьи. Рассматривается влияние удовлетворённости браком родителей на позицию взрослых детей в вопросах построения своей будущей семьи. Показаны особенности оценки взрослыми детьми родительской семьи. Обсуждаются условия воспитания детей как будущих супругов в семьях с

разным уровнем удовлетворённости браком у родителей. Затрагиваются вопросы, касающиеся возможности построения своей семьи взрослыми детьми на основе самостоятельного творчества. Приводятся результаты исследования особенностей представлений детей к семейной жизни. Рассматриваются особенности влияния родителей на активность, адаптивность и адекватность детей в вопросах семьи и брака.

**Ключевые слова:** удовлетворённость браком, оценка детьми родительской семьи, продуктивная семья, непродуктивная семья.

В современных реалиях нашей жизни, с учётом опыта постперестроечных лет (которые оставили определённый «след» в мировоззрении людей), определяющим «вектором» социализации детей в семьях стала ориентация их на поиск средств к существованию (а в некоторых случаях – к выживанию). Подготовка детей к их семейной жизни в этих условиях уходит на второй план, причём зачастую в буквальном смысле («На что будешь содержать семью»). При этом, формирование в детях качеств (компетенций) будущих супругов, которые позволят им не просто вступать в брак, но создавать благополучные, счастливые семьи, является, пожалуй, важнейшей задачей воспитания в семье.

В этой связи, понятие «всесторонне развитой личности» не может быть рассмотрено без учёта её возможностей (способностей) к организации своей личной жизни. Достаточно сказать, что все «возобновляемые и умножаемые ресурсы» (А.А. Деркач, В.Н. Марков), обеспечивающие личностный потенциал, её развитие и рост, формируются, воссоздаются и поддерживаются именно в семье [1]. Однако вопросу подготовки личности к её семейной жизни уделяется недостаточно внимания и не прилагаются необходимые усилия.

Вполне закономерно, что по мере взросления дети все больше начинают понимать, что для существования и жизни необходимы средства, которые так или иначе требуется зарабатывать. Это правильно и логично, так как основной источник доходов для обеспечения приемлемых условий жизни – это профессиональная трудовая деятельность. Подготовка детей к этой деятельности, в принципе, более продумана, планомерна и систематически организована. И это благодаря тому, что работа в этом направлении ведётся во всех образовательных учреждениях и на всех уровнях. Это и понятно: государство «берет на себя» и под свой контроль эту сторону социализации подрастающего поколения. Для этого создаются различные обучающие и образовательные программы, стандарты профессиональной подготовки и т. д.

В этом направлении, безусловно, работает и семья. Однако здесь мы имеем определённые отличия в подготовке детей к их трудовой жизни. Родители как таковые не представляют формальные организации или учреждения. Но семья, тем не менее, является социальным институтом [2]. Поэтому, со стороны государства и общества имеются оговоренные требования к

родителям в их отношении к детям: обеспечение быта, жизни и здоровья и т. д. В этом ряду требований формирование у детей определённых качеств, характеристик, начиная с определённых трудовых навыков и заканчивая отношением к труду и трудовой деятельности в целом. Таким образом, семья, родители выполняют возложенные на них обязательства в этой сфере с большим успехом, чем в работе по подготовке детей к их будущей семейной жизни.

Такая разница в подготовке определяется многими обстоятельствами. В их числе – отсутствие единых нормативов или требований к тому какая семья должна получиться в итоге и, особенно – как этого добиться. В этих условиях родители формируют своих детей как будущих супругов «по своему усмотрению и разумению». Связано это с тем, что в принципе не существует подготовки «профессиональных» супругов. Речь идёт о том, что люди, вступающие в брак, как правило, не являются «специалистами», «профессионалами» в традиционном смысле этого слова в сфере брачно-семейных отношений. Действительно, трудно себе представить, например, «профессионального папу» или «мастера – маму».

Тем не менее, семья в лице родителей, готовит своих детей к супружеской жизни теми способами и средствами которыми располагает. Здесь именно и следует искать возможности, пути более успешной «продуктивной» подготовки детей к браку.

В ходе наших многолетних исследований нами было впервые предложено использовать понятие «продуктивный» применительно к семье на основе акмеологической теории [3]. Не вдаваясь сейчас в подробное описание нашего подхода к изучению семьи, скажем лишь, что это понятие позволяет с совершенно новых принципиальных позиций изучать семью, её жизнедеятельность, все вопросы и проблемы с ней связанные.

Термин «продуктивный» в рамках данной статьи мы используем исходя из акмеологической теории [4]. Кроме того мы исходим из представления в качестве продукта тех новообразований, которые формируются в детях к моменту вхождения их во взрослую жизнь. Эти новообразования появляются в результате усилий со стороны родителей, которые прилагаются ими при реализации их ролевого поведения. В данном конкретном случае таким «продуктом» воплощенным во взрослых детях будет их отношение к своей будущей семье.

Таблица 1

Процентное соотношение различных вариантов ответов на анкету для взрослых детей  
з продуктивных и непродуктивных семей

№№ вопросов	Варианты ответов	Тип семей	
		Продукт. семьи	Непрод. семьи
1. Как бы вы оценили отношения в семье, в которой Вы выросли?	Очень хорошие	45,2 %	8,3 %
	Хорошие	54,8 %	25,0 %
	Посредственные	-	33,3 %
	Скорее неудовлетворительные	-	25,0 %
	Неудовлетворительные	-	8,3 %
2. Когда Вы будете строить свою семью, возьмете ли в качестве идеальной модели отношения в семье, в которой Вы выросли?	Да, буду строить по образцу	33,3 %	-
	Да, но кое-что исправлю	64,3 %	-
	Нет, но кое-что можно перенять	2,4 %	25,0 %
	Нет, буду строить по-своему	-	33,3 %
	Не знаю	-	41,7 %
3. Охарактеризуйте отношения в семье, в которой выросли?	Баллы по шкале от 7 (максимум) до 1 (минимум)	Сумма баллов 82,74	Сумма баллов 60,58

В наших исследованиях, нами были рассмотрены различные факторы, способствующие продуктивному воспитанию будущих супругов. Среди этих факторов нами и был выделен уровень удовлетворённости своим браком родителей. Это выделение было основано на том, что смыслом осуществления в семье ролевого поведения является достижения удовлетворения различных потребностей членов семьи. Степень достижения этого результата будет выражаться в том, как высоко оценивают супруги свой брачный союз. Поэтому удовлетворённость браком мы определяем как акмеологический фактор развития продуктивной семьи.

Получается, что если супруги хотят построения благополучной семьи, то им приходится организовывать свое ролевое поведение таким образом, чтобы удовлетворять потребности друг друга, реализуя при этом на должном уровне все сферы семейного функционирования [5]. Степень стремления к этому определяет уровень прилагаемых усилий и как следствие, уровень развития своего ролевого поведения.

В ходе реализации этого стремления фактически происходит формирование детей как будущих супругов: они видят то, как родители строят семью, что для этого делают, чего избегают, к чему стремятся и т. д. Через это они выстраивают свою позицию к семье, к браку вообще. В итоге мы получаем с одной стороны

своей будущей семье. Проведённое нами исследование показало, что существует определённая связь между этими двумя сторонами.

В рамках нашего исследования мы предлагали взрослым детям ответить на два вопроса:

№ 1 «Как бы Вы оценили отношения в семье, в которой Вы выросли?»

№ 2 «Когда Вы будете строить свою собственную семью, хотели бы Вы в качестве идеальной модели взять отношения в семье, в которой Вы выросли?»

Помимо количественных параметров, мы рассматривали и качественные характеристики, которые давали дети отношениям в родительской семье. Все ответы и характеристики мы распределили в зависимости от того, выходцами из каких семей являются респонденты – из продуктивных или непродуктивных семей (в данном случае с высокими или низкими показателями удовлетворённости браком у родителей). Итоговые результаты наших исследований представлены в таблице 1.

Полученные ответы оказались довольно показательными, что хорошо видно на рисунке 1.

Так, взрослые дети оказались «единодушны» с родителями в оценке их брачного союза: ответы детей закономерно распределены по типу семьи. При ответе на первый вопрос,

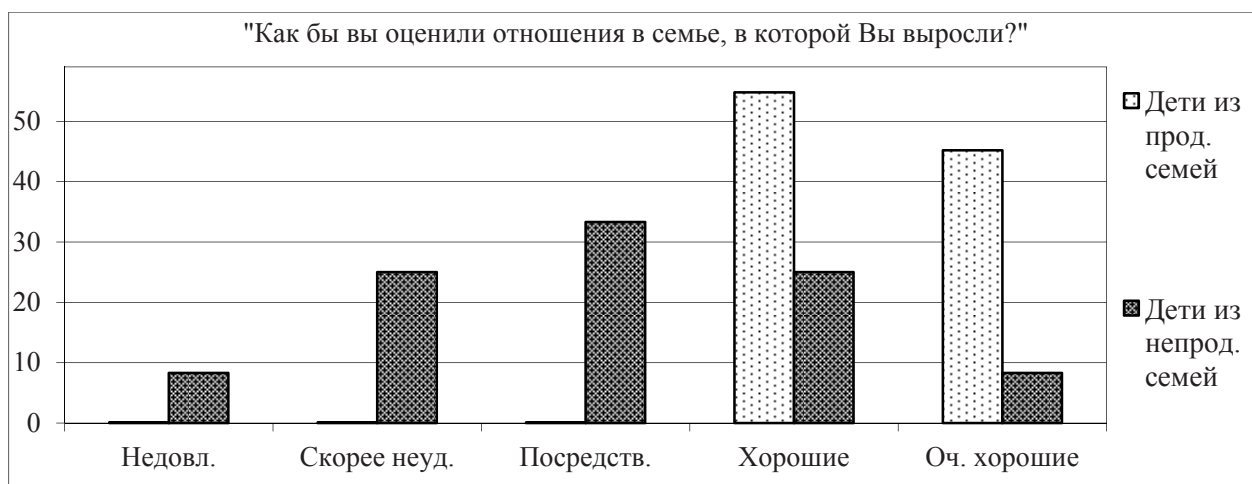


Рис. 1. Диаграмма процентного соотношения различных вариантов ответов детей из продуктивных и непродуктивных семей.



Рис. 2. Диаграмма процентного соотношения различных вариантов ответов детей из продуктивных и непродуктивных семей.

усилия родителей по построению своей семьи, а также удовлетворённость этой работой, достигнутым результатом (полученным продуктом) в виде семьи. А с другой стороны взрослые дети, на глазах которых строилась родительская семья и их отношение к тому, как это происходило со сформированным отношением к

дети из «продуктивных» семей оценивали отношения только как «Очень хорошие» (45,2%) и «Хорошие» (54,8%). Практически отсутствовали ответы «Посредственные» (0%), «Скорее неудовлетворительные» (0%) и «Неудовлетворительные» (0%).

Дети из «непродуктивных» семей использовали весь спектр возможных ответов, но в большинстве своем самым «популярным» оказался третий вариант ответа – «Посредственные», таких ответов было большинство (33,3%). По 25% пришлось на ответы «Хорошие» и «Скорее неудовлетворительные» и по 8,3% – на ответы «Очень хорошие» и «Неудовлетворительные».

Эти результаты раскрываются в ином ключе, если взглянуть на них с позиций ожидаемой в перспективе модели поведения детей при построении ими своей семьи. Так родители, высказываясь по поводу своей удовлетворенности браком, фактически давали оценку себе, своему поведению, тем отношениям, которые они выстроили в семье. При этом дети непосредственно воспринимали все, что осуществлялось их родителями в семье. Именно в этих условиях формировались их представления о семье, обо всем, что с ней связано. Пропуская все это сквозь призму собственных ощущений от пребывания в родительской семье, дети выстраивали свое видение того, как они будут создавать свои собственные семьи. То, к чему это привело, наглядно видно на рисунке 2.

Как, впрочем, можно было ожидать, дети из «продуктивных» семей рассматривали супружеский союз своих родителей как «идеальную модель отношений в семье». Подавляющее большинство детей ответили, что они готовы рассматривать родительскую семью как «идеальную модель» (97,6%). При этом 33,3% детей из них готовы строить свою семью по эталону родительской. Большая же часть респондентов (64,3%) указала, что собирается, тем не менее, «кое-что исправить».

В свою очередь, дети из «непродуктивных» семей в большинстве своем (58,3%) отрицательно высказались по этому пункту. Они считают, что их родительскую семью нельзя рассматривать как «образец для подражания». Потому что, конечно, что многие из них (33,3%) не собираются при строительстве своих семей использовать родительские модели. Четверть (25,0%) опрошенных детей из «непродуктивных» семей указали, что могут, не копируя родительскую модель семьи, использовать некоторые положительные, по их мнению, моменты.

Примечательным фактом стало то, что почти половина детей из «непродуктивных» семей (41,7%) так и не смогли однозначно ответить на этот вопрос. Учитывая, что респондентами были взрослые совершеннолетние дети, такой результат стал

наглядным доказательством того, как плохая организация родителями семейной жизни приводит к тому, что их дети фактически дезориентированы в сфере брачно-семейных отношений: они не могут ни оценить однозначно уже существующий брачный союз, ни определиться со своими планами по поводу своего семейного будущего. Конечно, с течением времени их позиция в этом вопросе может поменяться в ту или иную сторону. Но хотелось бы отметить ещё раз – речь идёт о взрослых, совершеннолетних, половозрелых людях, которые по всем объективным признакам «должны» иметь определённое суждение по данному вопросу. В то же время социум, общество уже рассматривает, ожидает от этих граждан, что они уже должны определиться в вопросах семьи и брака.

На этом фоне более явно прослеживается рассматриваемая в данной статье закономерность, если обратить внимание на то, что большая часть детей (64,3%) из «продуктивных» семей оценивая родительскую семью как «идеальную» модель, при создании своего брака собирается проявить больше творчества, чем все остальные дети. Исключительно важным моментом, по нашему глубокому убеждению, является то, что «продуктивные» родители предоставили своим детям не только положительно оцениваемую ими модель семьи, но и смогли так воспитать, вырастить, подготовить их, что они могут, хотя и способны проявить творчество в вопросе построения своей личной жизни. Нам кажется, это огромное достижение для родителей, так как эта способность и готовность проявить творчество вероятнее всего будут проявляться и в иных сферах их жизни: трудовой, общественной и т. д. Таким образом, мы и получаем «всесторонне развитую личность», которую мы представляем как наделённую тремя важнейшими качествами: активностью, адекватностью и адаптивностью.

В той или иной мере, отсутствие или слабое, недостаточное развитие этих качеств, следует предполагать у детей из «непродуктивных» семей. Большая часть из них своими ответами скорее продемонстрировала либо пассивность, либо неадекватность, либо неадаптивность. Несомненно, следует провести ещё ряд уточняющих исследований в данном направлении. Но главное – наличие определённой закономерности во влиянии удовлетворённости браком родителей на отношение взрослых детей к своей будущей семье – было убедительно показано и доказано в ходе нашего исследования.

#### Библиографический список

1. Зазыкин В.Г. *Краткий акмеологический словарь*. 2009.
2. Черняк Е.М. *Семьеведение: учебник для бакалавров*. Москва: Дашков и К, 2014.
3. Нагоев Б.Б. *Акмеологические факторы развития продуктивного ролевого поведения в семье*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2006.
4. Деркач А.А. *Акмеология*. Москва: РАГС, 2004.
5. Гуркина С.В. Особенности семейного воспитания в современном мире. *Гуманитарные научные исследования*. 2015; 11.

#### References

1. Zazykin V.G. *Kratkij akmeologicheskij slovar'*. 2009.
2. Chernyak E.M. *Sem'evedenie: uchebnik dlya bakalavrov*. Moskva: Dashkov i K, 2014.
3. Nagoev B.B. *Akmeologicheskie faktory razvitiya produktivnogo rolevogo povedeniya v sem'e*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
4. Derkach A.A. *Akmeologiya*. Moskva: RAGS, 2004.
5. Gurkina S.V. Osobennosti semejnogo vospitaniya v sovremennom mire. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2015; 11.

Статья поступила в редакцию 04.08.16

УДК 159

**Litvinenko M.P.**, Cand. of Sciences (Psychology), Director of Psychological Services, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: litvinenmary@yandex.ru

**Suroedova E.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: suroedova@mail.ru

**ON THE PROBLEM OF ENSURING IDEOLOGICAL SAFETY OF STUDENTS.** The authors consider a problem of the modern society and youth in the aspect of safety. The paper solves some questions of ideological education in the education system, search technologies and means of transmission of traditions, values and meanings relevant Russian culture and mentality. The authors propose a program of educational work at a university, aimed at formation of ideological security of a person in the environment of students. The research shows that the main issue of the work remains a debatable question of adequate security practices and ideological education of the individual technologies.

**Key words:** worldview security, ideological stability, educational environment, morals, values, meanings, process of sense transmission.



**М.П. Литвиненко**, канд. психол. наук, руководитель психологической службы, Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: litvinenmary@yandex.ru

**Е.А. Суредова**, канд. психол. наук, доц., Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: suroedova@mail.ru

## К ПРОБЛЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Авторы статьи рассматривают современные проблемы общества и молодёжи в аспекте безопасности. Поднимаются вопросы мировоззренческого воспитания в системе образования, поиска механизмов и средств передачи традиций, ценностей и смыслов соответствующих российской культуре и менталитету. Авторы предлагают программу воспитательной работы в вузе, направленную на формирование мировоззренческой безопасности личности в студенческой среде. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос об адекватных методах и технологиях воспитания мировоззренческой безопасности личности. Такой взгляд будет интересен специалистам в области педагогики и психологии образования и воспитания, политехнологии, культурологии, социологии.

**Ключевые слова:** мировоззренческая безопасность, мировоззренческая устойчивость, образовательная среда, мораль, ценности, смыслы, процесс смыслопередачи.

В настоящее время наблюдается большое число социально-психологических и духовных проблем в нашем обществе. Сегодня уже возникает необходимость говорить о бездуховности, упадке нравственности у современной молодёжи. Психологи, педагоги, юристы, социальные работники и представители церкви уже видят и ощущают вокруг катастрофическое падение нравов, высмеивание всего и вся, стирание границ добра и зла. Идёт размывание ценностных основ и традиционных форм общественной морали, ослабление и разрушение механизмов культурной преемственности, возникает угроза сохранению самобытности отечественной культуры. Размытость современных понятий «патриотизм», «честь», «долг», «совесть», «достоинство», «любовь» вносит свой негативный вклад в морально-психологическое состояние российской молодёжи и всего общества.

На фоне этой мировоззренческой неопределённости молодёжи (отсутствия у неё мировоззренческих основ смыслоориентации и социально-культурной идентификации), насаждения стандартов психологии общества потребления происходит нравственная деградация личности, формирование чуждого нашей культуре мировоззрения, перепрограммирование сознания молодых людей. Отсюда рост и обострение страхов, неврозов, повышение тревожности, агрессивности, психических заболеваний и суицидов в молодёжной среде. Бездуховность и экзистенциальный вакуум членов общества приводит к проявлениям экстремизма, терроризма, наркомании и другим всевозможным разрушительным, негативным явлениям нашего времени, приводящим к полной дестабилизации и разрушению человека, социума и цивилизации.

В связи со сказанным в современных условиях необычайно актуальной становится проблема формирования мировоззренческой и эмоциональной устойчивости личности и, как никогда, остро стоит вопрос создания системы мировоззренческой безопасности. Только объединив традиционное видение проблемы безопасности личности, коллектива, социума с мировоззренческим аспектом, мы сможем говорить о создании мощного противодействия, нейтрализации опасностей современного общества. Это личностные взгляды и убеждения, прочувствованные и глубоко осознанные, определяющие духовность, ценностные ориентации детей и молодёжи, собственное «Я», творческое и деятельное отношение к миру, к людям, к своему месту в обществе. Но для этого нужна и социальная среда, и образование, и психологическая поддержка, и помощь молодым со стороны старшего поколения в поисках истины своего бытия, своего мировоззрения.

Под безопасностью следует понимать отсутствие опасности, т. е. ситуацию, при которой для кого-нибудь или чего-нибудь не существует угрозы со стороны кого-либо или чего-либо [1]. Современные учёные указывают, что безопасность личности зависит не только от её личного поведения, но также от количества и силы угроз, формируемых окружающей средой (природной, социальной, техногенной). По мнению Г.П. Звездиной, будущее общества зависит не столько от организованных мер по обеспечению безопасности, сколько от направленности сознания людей, от мировоззрений индивидов. Мировоззрение представляет собой систему взглядов на объективный мир и место в нём человека. Мировоззрения, содержащие систему смыслов, ценностей, взглядов и цели жизни и деятельности личности, у всех разные.

Но для стабильности в социуме, его сохранении и развитии мировоззрения разных людей должны содержать общую составляющую, иметь общий фундамент [2]. И сегодня уже понятно, что формирование общей составляющей мировоззрения членов общества происходит не спонтанно, а целенаправленно.

Одним из механизмов формирования мировоззренческой позиции является смыслопередача. Смыслопередача — это процесс передачи смыслов другим участникам группы вербальными и невербальными средствами и направлена на образование общих смыслов, ценностей и целей. Смыслопередача направлена на формирование общей психологической ситуации внутри группы (учебной, профессиональной, социальной), которая объединяет каждого участника совместной мыслительной деятельности [3]. Е.А. Суредова в экспериментальном исследовании раскрыла роль вербальных и невербальных средств общения в смыслопередаче студентов. Ею было выявлено, что смыслопередача вербальными средствами включает в себя: раскрытие содержания смыслов и ценностей студентов в значениях; определение отношения к ним студентов и раскрытие содержания функций смыслов и ценностей в жизни человека; определение места и связей смыслов и ценностей в структуре ценностно-смысловой сферы студентов. Также автору удалось установить, что смыслопередача посредством системы невербальных средств направлена: на выражение индивидуальных смыслов и ценностей и отношений к ним студентов-субъектов смыслопередачи; на расширение пространства инициативного воздействия на партнёров [4; 5]. Таким образом, можно утверждать, что смыслопередача может являться важным механизмом формирования личности в целом и мировоззрения молодёжи в частности.

Особую роль в формировании и сохранении безопасности личности играет её мировоззренческая устойчивость. По мнению С.И. Мелиной, собственно мировоззренческая устойчивость личности и позволит сформировать гражданскую позицию в сфере безопасности. Это и будет залогом нормального существования общества и государства, в котором должен существовать приоритет права человека на свою защиту и безопасность [6].

В связи с этим усиление воспитательной и социально-психологической работы в вузе по проблеме обеспечения мировоззренческой безопасности студенческой молодёжи является необходимой и наиважнейшей задачей в настоящее время. Нами была разработана программа воспитательной работы, направленная на формирование эмоциональной и мировоззренческой устойчивости студенческой молодёжи и создание безопасной среды мировоззренческой составляющей. Эта работа, на наш взгляд, должна состоять из двух блоков (направлений), имеющих совершенно разные цели, содержание и формы работы. Мы условно их обозначили как проблемный и ресурсный блоки.

Целями проблемного блока являются:

- 1) формирование основ мировоззренческой безопасности через воспитание способности критически оценивать, анализировать, эффективно выявлять и преодолевать любые внешние манипулирующие воздействия;

- 2) противодействие распространению идеологии экстремизма и терроризма среди молодёжи через просвещение об истинных целях, формах воздействия и последствиях тоталитарных сект, экстремизма, терроризма, наркомании, манипулятивных информационных технологий.

Организация воспитательной и социально-психологической работы по проблемному блоку осуществляется в форме индивидуальной и групповой работы на уровне малых студенческих групп, чтобы разговор о негативных явлениях в нашем обществе происходил исключительно на сознательном уровне функционирования психики, формируя у студентов умения и навыки противостоять им, избегая скрытой рекламы подобных явлений.

Данная работа строится в два этапа:

1 этап. Методическая работа, которая включает в себя обучающие семинары и тренинги с приглашением специалистов (психологов, наркологов, историков и др.) для преподавателей, кураторов, сотрудников вуза, которые непосредственно будут организовывать воспитательные и психологические мероприятия со студенческими группами по проблемному блоку работы. Кураторам, заместителям деканам по воспитательной работе и всем преподавателям, которые непосредственно взаимодействуют со студенческой молодежью, предоставляется методический материал для проведения просветительских мероприятий по мировоззренческой безопасности.

2 этап. Мероприятия, которые осуществляются преподавателями, кураторами, прошедшими специальное психолого-педагогическое обучение (повышение квалификации).

Занятия со студентами проводятся в интерактивной форме как специалистами-психологами, так и кураторами групп. Это могут быть видеолектории, на которых проходят обсуждение и анализ художественных и документальных фильмов соответствующей тематики; круглые столы; дискуссионные клубы; кураторские тематические часы и семинары.

Ежегодно профессиональными психологами проводятся со студентами первых курсов психологические адаптационные и тематические тренинги, целью которых является выявление студентов с трудностями в адаптации и обучении, личностными и характерологическими особенностями и оказание им квалифицированной психологической помощи.

Цели ресурсного блока (духовно-нравственное воспитание):

1) активная помощь студенту в выборе здоровых жизненных ориентиров через развитие ценностно-смысловой и эмоционально-волевой сферы студентов, приобщение их к духовно-нравственным, традиционным ценностям и традициям нашего народа;

2) формирование у студентов репродуктивного сознания и установок на создание семьи как основы возрождения традиционных ценностей;

3) повышение социальной роли патриотического воспитания студенческой молодежи, организация широкой пропаганды физической культуры и спорта, здорового образа жизни.

Работа по духовно-нравственному воспитанию (ресурсный блок) проводится на всех уровнях общеуниверситетских форм организации воспитательной деятельности, так как формирование позитивных установок, приобщение к национальным традициям своего народа происходит не только и не столько на сознательном уровне, сколько в значительной степени на эмоциональном, бессознательном уровне психики человека.

Уровни организации деятельности по духовно-нравственному воспитанию студенческой молодежи:

Первый уровень: культурно-массовые и спортивно-массовые мероприятия. К ним относятся: мероприятия в масштабах университета, района, города.

Второй уровень – групповые формы. К ним относятся: мероприятия внутри коллектива академических групп, работа научно-исследовательских студенческих групп, работа кружков по интересам, студий творческого направления, клубная работа, работа общественных студенческих объединений, волонтерские отряды, психологические тренинговые занятия.

Третий уровень – индивидуальная личностно-ориентированная воспитательная работа.

Четвертый уровень – проведение молодежной политики на уровне региона и государства: проведение молодежных межрегиональных и всероссийских мероприятий; организация и участие в межрегиональных, всероссийских и международных молодежных проектах; участие в межрегиональных, всероссийских и международных молодежных конкурсах.

Таким образом, мы считаем, что нужны разнообразные формы работы со студенческой молодежью по проблеме обеспечения мировоззренческой безопасности в вузовской среде, которые могут быть реализованы только при тесном планомерном сотрудничестве многих служб и подразделений университета: воспитательного отдела вуза, психологической службы, факультетов, кураторов. Только в тесном сотрудничестве можно противостоять распространению экстремистской и террористической угрозы, распространению наркотических веществ, обеспечить комплексную безопасность студенческой молодежи.

#### Библиографический список

1. Торгунаков Е.А., Мазуров Г.И., Акселевич В.И. *Безопасность жизнедеятельности*: учебник. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2012.
2. Звездина Г.П. Проблема формирования мировоззренческой безопасности как средства профилактики экстремизма в молодежной среде. *Российский психологический журнал*. 2010; Т. 7; № 6: 76–80.
3. Белоусова А.К. *Самоорганизация совместной мыслительной деятельности*. Ростов-на-Дону, 2005.
4. Даутов Д.Ф., Суроедова Е.А. *Феномены совместной мыслительной деятельности*: монография. Ростов-на-Дону: Издательский центр ДГТУ, 2012.
5. Суроедова Е.А. *Роль вербальных и невербальных средств смыслопередачи в процессе решения студентами профессиональных задач*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Ростов-на-Дону, 2011.
6. Мелина С.И. *Безопасность и формирование мировоззренческой устойчивости учащихся в чрезвычайных ситуациях*. Available at: <http://www.km.ru/referats/B6F7F45048B649F1A1ADAE8B1C1A604>

#### References

1. Torgunakov E.A., Mazurov G.I., Akselevich V.I. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti*: uchebnik. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta upravleniya i `ekonomiki, 2012.
2. Zvezdina G.P. Problema formirovaniya mirovozzrencheskoj bezopasnosti kak sredstva profilaktiki `ekstremizma v molodezhnoj srede. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 2010; T. 7; № 6: 76-80.
3. Belousova A.K. *Samoorganizaciya sovmestnoj myslitel'noj deyatel'nosti*. Rostov-na-Donu, 2005.
4. Dautov D.F., Suroedova E.A. *Fenomeny sovmestnoj myslitel'noj deyatel'nosti*: monografiya. Rostov-na-Donu: Izdatel'skij centr DGTU, 2012.
5. Suroedova E.A. *Rol' verbal'nyh i neverbal'nyh sredstv smysloperedachi v processe resheniya studentami professional'nyh zadach*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2011.
6. Melina S.I. *Bezopasnost' i formirovanie mirovozzrencheskoj ustojchivosti uchashchihся v chrezvychajnyh situacijah*. Available at: <http://www.km.ru/referats/B6F7F45048B649F1A1ADAE8B1C1A604>

Статья поступила в редакцию 08.08.16

УДК.159.99

**Kuznetsova E.N.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior teacher, Department of Foreign Languages, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: [elekuznetsova@yandex.ru](mailto:elekuznetsova@yandex.ru)

**Khilko O.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Psychology Department, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: [olia.hilcko@yandex.ru](mailto:olia.hilcko@yandex.ru)

**THE RELEVANCE OF HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN WORK OF TEACHERS' UNIVERSITIES.** The article's main focus is justification of the importance of implementation of health saving technologies in the educational practice of pedagogical universities of the Stavropol Territory and Russia as a primary measure to improve the health of population. The authors note that the

demographic situation in the country, the decline in the share of youth among the population, a lower percentage of the working-age population poses a challenge for pedagogical universities to prepare teachers with valeological culture, who are able to maintain physical and psychological health of the younger generation and to improve the competence of the population in the region, to preserve and maintain psychological and physical health. The teacher should broadcast valeological culture on students and their families, to contribute to improvement of health of the nation.

**Key words:** psychological health, physical health, culture of valueology.

**Е.Н. Кузнецова**, канд. психол. наук, ст. преп. каф. иностранных языков, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: [elekuznetsova@yandex.ru](mailto:elekuznetsova@yandex.ru)

**О.В. Хилько**, канд. психол. наук, доц. каф. психологии, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: [olia.hilcko@yandex.ru](mailto:olia.hilcko@yandex.ru)

## АКТУАЛЬНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКУ РАБОТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Статья посвящена обоснованию актуальности внедрения здоровьесберегающих технологий в практику работы педагогических вузов Ставропольского края и страны, как важной меры по улучшению здоровья нации. Авторы отмечают, что демографическая ситуация в стране, снижение доли молодёжи среди населения, понижение процента трудоспособного населения ставит задачу для педагогических вузов: подготовить учителей, обладающих валеологической культурой и способных сохранять физическое и психологическое здоровье подрастающего поколения и повышать компетентность населения в области сохранения и поддержания психологического и физического здоровья. Учитель должен транслировать валеологическую культуру на учеников и их семьи, способствовать оздоровлению нации.

**Ключевые слова:** психологическое здоровье, психическое здоровье, валеологическая культура.

Состояние здоровья населения является одним из важнейших показателей благополучия страны. В «Сводном докладе о состоянии здоровья населения и организации здравоохранения», направленном в Правительство РФ 1 июня 2015 года, с 2013 года отмечается положительная динамика естественного прироста населения. В 2014 году рождаемость составила 13,3 на тысячу человек населения. В 42 субъектах Российской Федерации отмечен рост рождаемости, причем Ставропольский край отмечен среди восьми регионов с наибольшим приростом рождаемости и занимает пятое место (3,1 %) [1]. Также в «Сводном докладе о состоянии здоровья населения и организации здравоохранения» [1] подробно описана статистика снижения смертности от самых распространенных причин (летальный исход болезней системы кровообращения, смертность от новообразований, смертность от туберкулеза, от внешних факторов, включая гибель в дорожно-транспортных происшествиях) [1]. Ставропольский край не указан в статистике снижения смертности от заболеваний, кроме указания на Северо-Кавказский федеральный округ как регион, где отмечено понижение смертности от новообразований на 0,5 % [1]. В Северо-Кавказском федеральном округе отмечен самый низкий уровень заболеваемости злокачественными образованиями среди федеральных округов (241,4 на 100 тыс. населения) [1]. Также в Северо-Кавказском федеральном округе отмечено наибольшее по стране снижение процента болезней системы кровообращения (-6,2 %).

В Северо-Кавказском регионе отмечена тенденция роста травм и отравлений (+ 0,2 %). При этом Ставропольский край отмечен среди субъектов РФ с минимальными показателями числа лиц, с впервые в жизни установленным диагнозом наркотического расстройства, в 2014 году на 100 тыс. населения: среди двадцати субъектов Ставропольский край занимает восемнадцатое место. Состояние психологического здоровья населения в Ставропольском крае до недавнего времени было одним из самых оптимальных. Количество самоубийств в Ставропольском крае — 11,6 человек на 100 тысяч населения, смертность от самоубийств в Ставропольском крае в 2013 г. была 9,7 человек на 100 тыс. населения (один из самых низких показателей по стране) [1]. В 2015 году был отмечен рост числа самоубийств в Ставропольском крае, и рост подростковых самоубийств, по июль 2015 года в крае было зарегистрировано 14 случаев самоубийств среди подростков и молодёжи, что существенно превышает показатели прошлых лет, но официальная статистика суицида в Ставропольском крае по 2015 году еще не опубликована.

Таким образом, исходя из вышеперечисленной информации, Ставропольский край по состоянию физического, психического и психологического здоровья населения занимает одно из первых мест, заболеваемость и смертность в крае на одном из самых низких уровней в стране, рождаемость находится на достаточно высоком уровне (5 место среди 8 регионов с наибольшей рождаемостью) с одной стороны. С другой стороны, наблюдается противоречие: в 2015 году в крае отмечено ухуд-

шение психологического здоровья подростков и юношества в Ставропольском крае, с весны 2015 по июль отмечен всплеск суицида подростков и молодёжи. Данный пик суицида противоречит привычной тенденции, в соответствии с которой увеличение количества самоубийств наблюдается обычно осенью и весной, а не летом. Поскольку физическое здоровье, психическое и психологическое тесно связаны, следует ожидать в ближайшие годы прироста заболеваний сердца, иммунной системы, системы кровообращения и других заболеваний среди подростков и молодёжи. Основанием для подобного прогноза является психосоматическая природа многих заболеваний, а пик самоубийств в Ставропольском крае в 2015 году по сравнению с предыдущими годами является показателем психологического неблагополучия населения [2]. Ввиду тяжёлой социально-политической и экономической ситуации в России, вызванной общемировыми процессами, наблюдается рост психических отклонений у населения страны в целом и Ставропольского края в частности [2]. В кризисные периоды происходит рост неврозов, истерий, массовых психозов [3], снижается психологическая зрелость населения, осознанность [4], способность к рефлексии.

Молодое поколение страны составляет основной демографический и кадровый потенциал, но, в то же время, физическое и психологическое здоровье студенчества находится под угрозой, студенчество входит в зону повышенного риска для здоровья из-за противоречия в системе высшего образования «между необходимостью оптимизировать деятельность высшего профессионального образовательного учреждения с целью сохранения здоровья студентов и одновременной интенсификацией учебного процесса с целью повышения качества и уровня готовности к профессиональной деятельности» [5, с. 100]. Студенты педагогических вузов являются наиболее рекомендуемой для психологического сопровождения категорией студентов в области психопрофилактической работы по внедрению здоровьесберегающих технологий и развитию компетенций в области здоровьесбережения, поскольку работа современного учителя связана с большим объемом видов деятельности, с оформлением большого количества документации.

Компетентный учитель должен владеть навыками и умениями организации всех аспектов собственного труда и учебного процесса таким образом, чтобы организовать здоровьесберегающую образовательную среду. Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) предполагает, что выпускник будет обладать общепрофессиональной компетенцией ОПК-12, связанной со «способностью использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства» [6]. Таким образом, пересмотр методов и технологий обучения в педагогических вузах, является первостепенной задачей для современной системы педагогического образования.



В Ставропольском крае ведутся исследования по здоровьесбережению и внедрению здоровьесберегающих образовательных технологий в системе дошкольного образования [7] и в средней общеобразовательной школе, но недостаточно разработана проблема внедрения здоровьесберегающих технологий в практику работы высших учебных заведений и педагогических вузов в частности.

Поступление в высшее учебное заведение связано со смежной деятельностью, технологии обучения в средней общеобразовательной школе существенно отличается от таковой в высших учебных заведениях. В педагогических вузах также существенной по занимаемому времени и по нагрузке является педагогическая практика, которая вводится в учебные планы многих специальностей, зачастую с первого курса.

С целью оптимизации учебного процесса и сохранения или повышения его эффективности и адаптации студентов педагогического вуза к учебному процессу, необходимо внедрение в образовательную практику следующих мер:

- введение психологического сопровождения процесса здоровьесбережения педагогов и студентов вуза;

- исследование влияния плотности и качественного состава видов учебных занятий на нервную систему и на физическое и психологическое состояние студентов и оптимизация расписания занятий с учетом результатов исследования;

- введение на учебных занятиях упражнений, направленных на снятие мышечных зажимов (3 минуты на каждой паре);

- введение просветительской работы, направленной на повышение компетентности студентов и преподавателей педагогического вуза в области сохранения и улучшения психологического и физического здоровья.

Демографическая ситуация в стране и в Ставропольском крае, снижение доли молодежи среди населения, понижение процента трудоспособного населения ставит задачу для педагогических вузов: подготовить учителей, обладающих валеологической культурой и способных сохранять физическое и психологическое здоровье подрастающего поколения и повышать компетентность населения в области сохранения и поддержания психологического и физического здоровья. Учитель должен транслировать валеологическую культуру на учеников и их семьи, способствовать оздоровлению нации.

#### Библиографический список

1. *Сводный доклад о состоянии здоровья населения и организации здравоохранения, направленный в Правительство РФ 1 июня 2015 года.* Available at: <http://www.rosminzdrav.ru/ministry/61/22/stranitsa-979/svodnyy-doklad-o-sostoyanii-zdorovya-naseleniya-i-organizatsii-zdravooohraneniya-apravlennyy-v-pravitelstvo-rf-1-iyunya-2015-goda>
2. Боев О.И., Василенко А.О., Швыдкая С.В. Опыт работы суицидологической службы Ставропольского края. Результаты, уроки, перспективы. *Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика*: электронный научный журнал. 2015; № 2 (8). Available at: <http://medpsy.ru/climp>
3. Швецова (Хилько) О.В. Массовые апокалиптические психозы и истерии. *Прикладная психология и психоанализ*: электронный научный журнал. 2013; 3. Available at: <http://ppip.idnk.ru>
4. Прилепских О.С., Кобзарева И.И. Феномен осознанности в современной психологической науке и практике. *Научный альманах*. 2015; 8 (10): 1546 – 1548.
5. Ивахненко Г.А. Здоровьесберегающие технологии в Российских вузах. *Вестник Института социологии*. Сетевой журнал. Москва, 2012; 6: 99 – 111. Available at: [http://www.vestnik.isras.ru/files/File/Vestnik\\_2013\\_6/Ivachnenko.pdf](http://www.vestnik.isras.ru/files/File/Vestnik_2013_6/Ivachnenko.pdf)
6. *Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата).* Available at: [http://www.spbstu.ru/upload/iblock/cb6/53\\_44.03.02.pdf](http://www.spbstu.ru/upload/iblock/cb6/53_44.03.02.pdf)
7. Корлякова С.Г., Горбачева Т.В. Музыкальная психотерапия как средство здоровьесбережения учащихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 176 – 178.

#### References

1. *Svodnyy doklad o sostoyanii zdorov'ya naseleniya i organizatsii zdavooohraneniya, napravlenyj v Pravitel'stvo RF 1 iyunya 2015 goda.* Available at: <http://www.rosminzdrav.ru/ministry/61/22/stranitsa-979/svodnyy-doklad-o-sostoyanii-zdorovya-naseleniya-i-organizatsii-zdravooohraneniya-apravlennyy-v-pravitelstvo-rf-1-iyunya-2015-goda>
2. Boev O.I., Vasilenko A.O., Shvydkaya S.V. Opyt raboty cuicidologicheskoy sluzhby Stavropol'skogo kraja. Rezul'taty, uroki, perspektivy. *Klinicheskaya i medicinskaya psihologiya: issledovaniya, obuchenie, praktika*: `elektronnyy nauchnyy zhurnal. 2015; № 2 (8). Available at: <http://medpsy.ru/climp>
3. Shvecova (Hil'ko) O.V. Massovyie apokalipticheskie psihozy i isterii. *Prikladnaya psihologiya i psihoanaliz*: `elektronnyy nauchnyy zhurnal. 2013; 3. Available at: <http://ppip.idnk.ru>
4. Prilepskih O.S., Kobzareva I.I. Fenomen osoznannosti v sovremennoj psihologicheskoy nauke i praktike. *Nauchnyy al'manah*. 2015; 8 (10): 1546 – 1548.
5. Ivahnenko G.A. Zdorov'esberegayuschie tehnologii v Rossijskih vuzah. *Vestnik Instituta sociologii*. Setevoy zhurnal. Moskva, 2012; 6: 99 – 111. Available at: [http://www.vestnik.isras.ru/files/File/Vestnik\\_2013\\_6/Ivachnenko.pdf](http://www.vestnik.isras.ru/files/File/Vestnik_2013_6/Ivachnenko.pdf)
6. *Prikaz ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.02 Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata).* Available at: [http://www.spbstu.ru/upload/iblock/cb6/53\\_44.03.02.pdf](http://www.spbstu.ru/upload/iblock/cb6/53_44.03.02.pdf)
7. Korlyakova S.G., Gorbacheva T.V. Muzykal'naya psihoterapiya kak sredstvo zdorov'esberezeniya uchashchihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 176 – 178.

Статья поступила в редакцию 07.08.16

УДК: 159.9.07

**Aminov N.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), leading researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: [aminovpirao@yandex.ru](mailto:aminovpirao@yandex.ru)

**Chernyavskaya V.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of Psychology, Vladivostok branch of Russian Customs Academy (Vladivostok, Russia), E-mail: [valstan13@mail.ru](mailto:valstan13@mail.ru)

**SELF-DISCLOSURE OF ABILITIES OF A HIGH SCHOOL PUPIL.** A problem of self-disclosure of abilities among high school students is revealed as a factor of productivity of the general education. Age, personal, psychology and pedagogical arguments are used by the authors to prove their point. The work gives a scientific review of application of a term "self-disclosure" in psychology. The paper shows distinctions of self-disclosure and self-determination from the point of view of newest research. The authors use a methodological approach to understanding and research of abilities, which is based on ideas of B.M. Teplov. N.A. Aminov's approaches to the role of reflection of a teacher in understanding of the help in self-disclosure of abilities of pupils are studied, as well as V.S. Chernyavskaya's ideas in pedagogical tolerance as a basis of the help to pupils in self-disclosure. An existential and analytical approach of A. Lengle is reasonable as methodology of understanding and the basis to form self-disclosure.

**Key words:** self-disclosure, abilities, self-determination, high school pupils, teenagers, teachers, "I disclose for myself".



**Н.А. Аминов**, канд. психол. наук, вед. науч. сотр. Психологического института Российской Академии Образования, г. Москва, E-mail: aminovpirao@yandex.ru

**В.С. Чернявская**, д-р пед. наук, проф. психологии, проф. каф. теории и истории государства и права, Российская таможенная академия, Владивостокский филиал, г. Владивосток, E-mail: valstan13@mail.ru

## САМОРАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКА

Обоснована проблема самораскрытия способностей старшеклассника как фактор результативности общего образования. Приведены возрастные, личностные, психолого-педагогические аргументы. Дан научный обзор применения в психологии термина «самораскрытие». Показаны различия самораскрытия и самоопределения с точки зрения большей широты последнего термина. Приведён методологический подход к пониманию и исследованию способностей Б.М. Теплова. Рассмотрены подходы Н.А. Аминова к роли рефлексии педагога для помощи в самораскрытии способностей старшеклассников, В.С. Чернявской – в педагогической толерантности как основе помощи ученику в самораскрытии. Экзистенциально-аналитический подход А. Лэнгле обоснован в качестве методологии понимания и основания для формирования сущности самораскрытия способностей старшеклассника.

**Ключевые слова:** самораскрытие, способности, самоопределение, старшеклассники, подростки, педагоги, раскрытие «себя для себя».

Молодые люди подросткового и раннего юношеского возраста решают основную проблему, которая связана с целеполаганием, планированием жизни: социальной, личной и будущей профессиональной. Вслед за кризисом 13 лет такого рода самоопределение и целеполагание становятся важнейшими процессами, которые оборачиваются для человека ценными переживаниями или мучительными поисками себя. Для самораскрытия ученика важными являются совершенно определённые личностно-профессиональные качества и способности педагога. Это происходит в том случае, если педагог обладает верой в ученика, оптимизмом относительно перспектив его развития. Термин «самораскрытие» (self-disclosure) в психологии часто упоминается при описании компонентов практической деятельности психолога в области консультирования и тренинга. Самораскрытие как приём психолога, психотерапевта предоставляющего важную личную информацию клиенту, описан S.M. Jourard [1].

Отечественные авторы Н.В. Амига, Н.В. Перепелица и другие исследователи понимают феномен самораскрытия как сообщение субъектом личной информации реципиентам [2; 3]. Представленные виды трактовки данного понятия связаны с социально-психологическим пониманием коммуникации «Я – Другой». Н.А. Евченко формулирует такой тип коммуникации как «внутренняя коммуникация «Я – другое Я» [4]. Показано, что развитие личности через внутренний диалог опосредовано созданием субъектом новых смыслов, трансформацией смысловой структуры личности.

На наш взгляд, фиксация такого рода возникает, когда личность раскрывает себя себе: такая рефлексивная коммуникация обладает большим личностно-развивающим потенциалом для подростка. Старшеклассник, который готовится к выбору будущего пути, раскрывает «себя для себя» в качестве личности, живущей в настоящее время и в качестве будущего взрослого, профессионала. Этот процесс происходит при опосредованном, но весьма значимом, участии педагогов. Нам видится, что широта применения категории «самоопределение» не позволяет выделить в ней компонент, связанный с обнаружением собственных специальных способностей старшеклассником, что, в свою очередь, не даёт возможности исследовать данный ресурс, его психолого-педагогические предикторы.

Наиболее часто в психологии рассматриваются следующие типы самоопределения: личностное, профессиональное, жизненное, социальное. Исследователи акцентируют внимание на личностном (М.Р. Гинсбург), профессиональном (Е.А. Климов), жизненном (А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров) типах самоопределения [5; 6; 7]. А.К. Маркова указывает на динамику и взаимодействие разнообразных его видов [8]. Н.В. Антонова и В.В. Белоусова пишут об отсутствии чёткости, полноты его определения и трудностей моделирования процесса самоопределения [9]. Авторы делают вывод о том, что результатом самоопределения становится идентичность, а процесс самоопределения – это «принятие решений относительно самого себя, собственных качеств, убеждений, целей и ценностей» [9, с. 79]. Нам представляется, что самораскрытие (себя для себя) в психологии может являться частным случаем широко известного феномена самоопределения. Особенно важным предметом самораскрытия старшеклассника являются специальные способности, как важные ресурсы, с одной стороны – особенные, уникальные, с другой стороны – такие, которые

дают возможность понять своё призвание, имеющее и социальное значение.

Что же является для подростка предметом узнавания «себя о себе»? На наш взгляд, это способности и, прежде всего специальные способности. В подростковом возрасте способности развиваются особенно интенсивно, и именно на их базе вызревает опыт и предположение о своём профессиональном призвании.

Результаты исследований Б.М. Теплова в области способностей свидетельствуют о том, что способность «не может возникнуть» вне соответствующей деятельности [10]. В этом контексте педагог организует учебную деятельность и её, хоть и не напрямую, но результатом являются соответственные способности. Рамки предметности, специальной области образовательной деятельности, организуемой учителем для старшеклассника, определяют специфику результатов – развитие специальных способностей, которые Б.М. Теплов определяет как «систему свойств личности, которая помогает достигнуть высоких результатов в какой-либо специальной области деятельности» [10].

Современный педагог-профессионал, в соответствии с общепринятым системно-деятельностным подходом, ставит цель развития компетенций ученика. Определение компетенции, как правило, даётся через способности – это способность применять знания для решения задач. Развитие способностей ученика возможно при организации особого образовательного процесса.

Один из авторов настоящей статьи, Н.А. Аминов подтвердил это влияние на концептуальном уровне [11; 12]. Он обосновал и разработал модель педагогических способностей, показав, что в основе успешности педагога, как профессионала, чьи ученики показывают выдающиеся результаты и подтверждены их деятельностью, стоит рефлексивная природа профессионала: педагогическое кредо, как осознанные и принятые ценностно-профессиональные установки, педагогическая интенциональность, личностная зрелость и устойчивость к синдрому эмоционального сгорания [11; 12]. Педагогическая толерантность, является базовой способностью учителя для помощи в самораскрытии старшеклассника, её основания разработала другой автор настоящей статьи, эта способность является препятствием как для дифференциации учащихся на «более трудных» и «более лёгких», так и для негативных установок в образовательном процессе, которые нивелируют индивидуальность ученика и снижают его ценность для себя [13]. Самораскрытие подростка-старшеклассника мы понимаем, как частный случай самоопределения, который является процессом раскрытия в первую очередь, «себя для себя». А. Лэнгле в русле экзистенциального анализа рассмотрел основания самораскрытия человека. Формирование Я, самости, по его мнению, находится в постоянном движении, проходит разные этапы и фазы, что продолжается в течение всей жизни [14; 15]. С позиции экзистенциального анализа, человеку нужны три вида опыта: уважительное понимание, справедливое отношение к нему, признание им его ценности. Эти виды опыта – внешние условия для того, чтобы старшеклассник понял «кто я», «как я могу стать тем, кем являюсь на самом деле?» [14; 15]. Если обобщить представленные выше данные, то самораскрытие способностей подростков – такое новообразование подросткового возраста, которое влечёт за собой профессиональное самоопределение, оно состоит в развитии специальных способностей подростка.

Функционально самораскрытие способностей через внутреннюю коммуникацию «Я – другое Я» для узнавания «себя для себя». Самораскрытие, как новообразование в значительном числе случаев является результатом взаимодействия с Другим, например, с педагогом.

Результаты беседы с 175 студентами-первокурсниками из 3 вузов Владивостока показали, что 142 из них (81%) при боре предметов для сдачи ЕГЭ руководствовались собственным ин-

тересом к предметам, который в свою очередь обусловлен личностными качествами и способностями педагогов их преподающих.

В основе исследования самораскрытия способностей старшеклассников могут лежать следующие теоретико-методологические подходы: теория способностей Б.М. Теплова, экзистенциально-аналитический подход А. Лэнгле, теория педагогических способностей Н.А. Аминова.

#### Библиографический список

1. Jourard S.M. *Self-disclosure: An experimental analysis of the transparent self*. New York: Wiley, 1971.
2. Амяга Н.В. *Самораскрытие педагога в общении со старшеклассниками*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 1989.
3. Перепелица Н.В. *Самораскрытие взрослых людей и его связь с Я-концепцией*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Ростов-на-Дону, 2003.
4. Евченко Н.А. *Внутренняя коммуникация «Я-другое Я» в динамике субъектных проявлений личности*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2015.
5. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема. *Вопросы психологии*. 1988; 2: 19–26.
6. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*. Москва: Академия, 2004.
7. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. *Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути*. 2-е издание. Москва: Смысл, 2008.
8. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
9. Антонова Н.В., Белоусова В.В. Самоопределение как механизм развития идентичности. *Педагогика и психология образования*. 2011; 2: 79 – 92.
10. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. Москва, 1961: 9 – 20.
11. Аминов Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей. *Вопросы психологии*. 1995; 5: 5 – 17.
12. Аминов Н.А., Жамбева З.З. Разноразличные связи «самоценности» личности подростка в структуре интегральной индивидуальности. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 232 – 237.
13. Чернявская В.С. *Психолого-педагогические факторы педагогической толерантности*: монография. Владивосток: Издательство Дальнаука, 2006.
14. Лэнгле А. *Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности*: сборник статей. Москва: Генезис, 2009.
15. Лэнгле А. *Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций*. Москва: Генезис, 2009.

#### References

1. Jourard S.M. *Self-disclosure: An experimental analysis of the transparent self*. New York: Wiley, 1971.
2. Amyaga N.V. *Samoraskrytie pedagoga v obschenii so starsheklassnikami*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 1989.
3. Perepelica N.V. *Samoraskrytie vzroslykh lyudej i ego svyaz' s Ya-koncepciej*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2003.
4. Evchenko N.A. *Vnutrennyaya kommunikaciya "Ya-drugoe Ya" v dinamike sub'ektnykh proyavlenij lichnosti*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2015.
5. Ginzburg M.R. Lichnostnoe samoopredelenie kak psihologicheskaya problema. *Voprosy psihologii*. 1988; 2: 19-26.
6. Klimov E.A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya*. Moskva: Akademiya, 2004.
7. Kronik A.A., Ahmerov R.A. *Kauzometriya: Metody samopoznaniya, psihodiagnostiki i psihoterapii v psihologii zhiznennogo puti*. 2-e izdanie. Moskva: Smysl, 2008.
8. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva: Mezhdunarodnyj humanitarnyj fond «Znanie», 1996.
9. Antonova N.V., Belousova V.V. Samoopredelenie kak mehanizm razvitiya identichnosti. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya* <<http://cyberleninka.ru/journal/n/pedagogika-i-psihologiya-obrazovaniya>>. 2011; 2: 79 – 92.
10. Teplov B.M. Problemy individual'nykh razlichij. Moskva, 1961: 9 – 20.
11. Aminov N.A. Differencial'nyj podhod k issledovaniyu strukturnoj organizacii glavnykh komponentov pedagogicheskikh sposobnostej. *Voprosy psihologii*. 1995; 5: 5 – 17.
12. Aminov N.A., Zhambeeva Z.Z. Raznouronovnevyje svyazi "samocennosti" lichnosti podrostka v strukture integral'noj individual'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 232 – 237.
13. Chernyavskaya V.S. *Psihologo-pedagogicheskie faktory pedagogicheskoy tolerantnosti*: monografiya. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nauka, 2006.
14. L'engle A. *Person: 'Ekzistencial'no-analiticheskaya teoriya lichnosti*: sbornik statej. Moskva: Genезis, 2009.
15. L'engle A. *Chto dvizhet chelovekom? 'Ekzistencial'no-analiticheskaya teoriya 'emocij*. Moskva: Genезis, 2009.

Статья поступила в редакцию 12.08.16

УДК 37.013

**Petrova N.F.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Institute of Education and Social Studies, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: klinpsych@mail.ru

**DISTINCTIVE FEATURES OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF WORKERS OF EXTREME LABOR.** The article considers specifics of professional motivation of workers of extreme difficulty. Such workers especially demand high motivation. Among the motivational factors of professional development of employees of extreme profile are the most important ones that evoke a feeling of meaning of existence and contribute to personal growth. The author comes to a conclusion that the staff of extreme labor have to perform tasks of increased complexity, so there is a more visible strengthening relationship between results of their professional activity and a psychological status, degree of motivation to work in extreme conditions. Thus, there is need to use all methods for the reinforcement of employee's motivation, strengthening their methods, aimed at the prevention of mental health of workers of this category.

**Key words:** motivation of professional activity, professional motivation of workers of extreme difficulty.

**Н.Ф. Петрова**, д-р пед. наук, проф. каф. специальной психологии Института образования и социальных наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: klinpsych@mail.ru

## СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ РАБОТНИКОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ТРУДА

В статье рассмотрена специфика профессиональной мотивации работников экстремального труда. Служебная деятельность сотрудников экстремального профиля предъявляет к ним высокие требования мотивации. Среди мотивационных факторов профессионального развития сотрудников экстремального профиля наиболее значимы те, которые вызывают ощущение осмысленности существования и способствуют личностному росту. Автор приходит к выводу, что с учётом того, что сотрудникам экстремального труда приходится выполнять служебные задачи повышенной сложности, стало более заметным усиление взаимосвязи между результатами профессиональной деятельности и психологическим состоянием, степенью его мотивации к работе в экстремальных условиях. Тем самым необходимо использовать все методы подкрепления мотивации сотрудников, усиливая их методами, направленными на профилактику психологического здоровья работников экстремального труда.

**Ключевые слова:** мотивация профессиональной деятельности; профессиональная мотивация работников экстремального труда.

Мотивация профессиональной деятельности выступает как процесс и результат формирования профессионально значимых мотивов. Возникновению этих мотивов способствуют осознание сотрудником значимости своего труда, реализация себя и своих возможностей при помощи выполнения поставленных задач, а также общественное признание деятельности и адекватная система стимулов.

Как показал анализ литературы [1; 2], способствуют повышению уровня мотивации следующие факторы:

- гордость за личные и коллективные успехи,
- удовлетворение процессом работы в целом,
- осознание профессионального роста и выстраивание профессиональной карьеры,
- радость овладения новыми способами выполнения профессиональных обязанностей и др.

Все эти факторы вырабатывают у сотрудников положительные переживания. Система внутренних убеждений личности к профессиональной деятельности, положительное отношение к профессии, осознание её значимости для себя лично и для общества в целом оказывают значительное влияние на качество выполняемых профессиональных обязанностей.

Среди мотивационных факторов профессионального развития сотрудников экстремального профиля наиболее значимы те, которые вызывают ощущение осмысленности существования и способствуют личностному росту.

Служебная деятельность сотрудников экстремального профиля предъявляет к ним высокие требования мотивации.

Среди мотивов поступления на службу сотрудники экстремального профиля в первую очередь называют: оказание помощи людям, стремление к риску, опасности; пример друзей, знакомых, работающих в системе МЧС России; склонность к военизированной службе; стремление к моральному удовлетворению от работы; возможность иметь льготы, стабильный заработок. Характер мотивации опытных сотрудников экстремального профиля связан с эмоциональной устойчивостью, волевым самоконтролем, интеллектом, творческой направленностью и интернальностью личности. Между тем, все способы удовлетворения потребностей и управления мотивацией персонала можно разделить на три основные группы (табл. 1):

В американском менеджменте выделяют следующие факторы, повышающие мотивацию работника [1; 2], которые носят универсальное значение и характерны так же для Российской действительности (табл. 2):

Таблица 1

Методы подкрепления мотивации сотрудников

№	Название группы методов	Их роль в мотивации персонала	Пример
1.	Организационно-административные	ориентированы на мотивы поведения, включающие: ориентацию на общую культуру трудовой деятельности, чувство долга сотрудников, осознанную необходимость трудовой дисциплины, стремление сотрудника трудиться в определенной организации,	В систему административных методов входят: федеральные законы, указы, уставы, правила, инструкции, то есть правовые нормы и акты, регулирующие трудовую деятельность сотрудника в организации.
2.	Материальные	Их влияние на мотивацию и рабочее поведение персонала связано с тем, насколько справедливой она воспринимается работниками, насколько непосредственно, по их мнению, оплата труда связана с рабочими результатами.	зарплата и премии (бонусы), пенсионные накопления, участие в прибылях, оплата обучения (работника или его детей), беспроцентные займы на покупку дома или машины, оплата питания или проезда работников, оплата отдыха работника и т.п.
3.	Социально-психологические	Их влияние на мотивацию и рабочее поведение персонала связаны с социальными отношениями, с моральным и психологическим воздействием. С их помощью активизируются гражданские и патриотические чувства, регулируются ценностные ориентации через мотивацию, нормы поведения, создание социально-психологического климата, моральное стимулирование.	Основаны на использовании моральных стимулов к труду и оказании воздействия на личность с целью превращения задания в осознанный долг, внутреннюю потребность человека – благодарности. Грамоты, награждение кубками «Лучший в организации» и т. д.

Таблица 2

Основные факторы, повышающие мотивацию работника (по Сэму Блэку)

№	Фактор
1.	Достойное вознаграждение за труд
2.	Атмосфера доверия между работником и работодателем.
3.	Отсутствие неконструктивных конфликтов.
4.	Полная и правдивая информация, направленная сверху вниз, снизу вверх и от сотрудника к сотруднику.
5.	Удовлетворенность сотрудников работой.
6.	Гордость за свою организацию и уверенность в будущем

Таблица 3

## Направления профилактики профессионального здоровья личности

<i>Создание условий в организации для эффективной деятельности, приносящей удовлетворение её сотрудникам</i>	<i>Психологическая подготовка работников к деятельности экстремального типа</i>
направление связано с созданием и поддержанием организационной культуры такого типа, который стал бы достаточно привлекательным для большинства её сотрудников. Внимания к организационной культуре позволяет формировать высокую профессиональную мотивационную включенность сотрудников, что в значительной мере влияет на их профессиональное здоровье	направление связано в большей степени с индивидуальной работой руководителей и сотрудников кадровой службы с работниками экстремального труда. Здесь пойдет речь о значении установок человека на здоровье или болезнь, а также – о способности отслеживать стрессовые ситуации и оптимально реагировать на них.

Мотивация может выступать и как один из факторов профилактики психологического здоровья работников экстремального труда. В целом профилактика профессионального здоровья личности должна включать в себя два направления приложения усилий [3] (табл. 3):

Следует также отметить, что на сотрудников, которые находятся в экстремальных условиях, наряду с различными поражающими факторами действуют и психотравмирующие обстоятельства, представляющие собой обычно комплекс сверхсильных раздражителей, вызывающих нарушение психической деятельности в виде так называемых реактивных (психогенных) состояний. При этом важно понимать, что психогенное воздействие экстремальных условий складывается не только из прямой, непосредственной угрозы жизни человека, но и опосредованной, связанной с ожиданием её реализации [4; 5]. При выполнении специалистами служебных обязанностей в экстремальных условиях весьма высока вероятность возникновения разнообразных психогенных расстройств.

Оптимизация поведения работника в экстремальных и особых условиях предполагает решение нескольких стандартных задач:

- изучение возможностей человека адаптироваться к деятельности в особых и экстремальных условиях, его психологической стрессоустойчивости;
- изучение феноменологии психических состояний человека в особых и экстремальных условиях, механизмов их возникновения и развития;
- разработка методов диагностики функциональных состояний на различных уровнях: психофизиологическом, психологическом, нозологическом;
- разработка методов и средств управления и самоуправления функциональным состоянием;
- моделирование «трудных» психологических состояний человека.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что с учётом того, что сотрудникам экстремального труда приходится выполнять служебные задачи повышенной сложности, стало более заметным усиление взаимосвязи между результатами профессиональной деятельности и психологическим состоянием, степенью его мотивации к работе в экстремальных условиях. Тем самым необходимо использовать все методы подкрепления мотивации сотрудников, усиливая их методами, направленными на профилактику психологического здоровья работников экстремального труда.

## Библиографический список

1. Ханахбеева Е. *Мотивация сотрудников в построении внутрикорпоративных отношений*. Available at: <http://www.advlab.ru/articles/article622.htm>
2. *Управление персоналом*. Под редакцией Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. Москва, 1998.
3. *Психологическое состояние человека и производственная безопасность*. Available at: <http://studopedia.org/9-105882.html>
4. Никифорова Г.С. *Психология здоровья*. Москва, 2001.
5. Петрова Н.Ф. Здоровье человека как многоаспектный феномен. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 113 – 115.

## References

1. Hanahbeeva E. *Motivaciya sotrudnikov v postroenii vnutrikorporativnyh otnoshenij*. Available at: <http://www.advlab.ru/articles/article622.htm>
2. *Upravlenie personalom*. Pod redakciej T.Yu. Bazarova, B.L. Eremina. Moskva, 1998.
3. *Psichologicheskoe sostoyanie cheloveka i proizvodstvennaya bezopasnost'*. Available at: <http://studopedia.org/9-105882.html>
4. Nikiforova G.S. *Psichologiya zdorov'ya*. Moskva, 2001.
5. Petrova N.F. *Zdorov'e cheloveka kak mnogoaspektnyj fenomen*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 113 – 115.

Статья поступила в редакцию 11.07.16



**В начале было Слово...**  
**/ Библия /**

# **ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**



# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ – доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

УДК 372.881.1

**Baikalova Ye.D.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: tyrtty-ool@inbox.ru*

**Ochur T.Kh.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: taigana82@mail.ru*

**MORPHOLOGICAL INTERFERENCE IN THE PROCESS OF MASTERING ENGLISH SPEECH IN CONDITIONS OF INTERACTION OF TUVAN, RUSSIAN LANGUAGES AND ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE.** The article examines a grammatical system of nominal parts of English, Tuvan and Russian languages in a methodological aspect. The identification of typological features of grammatical categories of parts of speech in English, Tuvan and Russian makes it possible to analyze similar and distinctive features of the grammatical system of the three languages and to help in achieving positive results in learning grammar and morphology of the language being studied. The comparative analysis helps the teacher to eliminate common errors in learning the grammatical structure of the English language under the interfering influence of the morphological features of the native language.

**Key words:** morphology, grammatical category, interference, parts of speech, similar and distinctive features.

**Е.Д. Байкалова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: tyrtty-ool@inbox.ru

**Т.Х. Очур**, канд. филол. наук, ст. преп. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: taigana82@mail.ru

## МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧЬЮ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТУВИНСКОГО, РУССКОГО ЯЗЫКОВ И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Статья изучает грамматическую систему именных частей речи английского, тувинского и русского языков в методическом аспекте. Выявление типологических особенностей грамматических категорий частей речи английского и тувинского языков дает возможность анализировать сходные и отличительные черты грамматической системы трех языков, помогает достичь положительных результатов в усвоении грамматики и морфологии изучаемого языка. Сопоставительный анализ помогает учителю устранить типичные ошибки в изучении грамматического строя английского языка под интерферирующим влиянием морфологических особенностей родного языка.

**Ключевые слова:** морфология, грамматическая категория, интерференция, части речи, сходные и отличительные черты.

Языковая интерференция являлась объектом исследования в течение многих лет [1; 2; 3]. «Интерференция (от лат. «inter» – между собой, взаимно и «ferio» – касаюсь, ударяю) – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного...» [4].

В условиях полилингвизма проблема интерференции приобретает всё большую актуальность. Изучение английского языка тувинскими школьниками происходит в условиях триязычия. Родным языком для обучающихся является тувинский язык – агглютинативный язык тюркской семьи языков. А посредством русского языка ведётся преподавание всех учебных предметов кроме тувинского языка и литературы [5].

В усвоении английской грамматики допускаются типичные ошибки под интерферирующим влиянием родного языка. Знание особенностей морфологии английского и тувинского языков даёт возможность целенаправленно анализировать, сравнивать грамматический строй родного и иностранного языков, помогает достичь положительных результатов в усвоении грамматики изучаемого языка.

Настоящее исследование посвящено вопросу сравнения морфологических особенностей именных частей речи – имени существительного, числительного, местоимения в английском, тувинском и русском языках, которые вызывают трудности в овладении грамматической стороной английской речи в условиях тувинско-русского двуязычия.

Категория числа имени существительного в сравниваемых языках представлена двумя числами – единственным и множественным числом. Во всех сравниваемых языках множественное число образуется с помощью суффиксов:

Английский язык	Тувинский язык	Русский язык
<i>lakes</i>	<i>хөлдөр</i>	<i>озёра</i>
<i>chairs</i>	<i>сандайпар</i>	<i>стулья</i>
<i>pupils</i>	<i>өөреникчилер</i>	<i>ученики</i>

Трудности для тувинских учащихся могут быть связаны с употреблением суффикса – е(s) во множественном числе, что вызвано интерферирующим влиянием родного языка, в котором за количественными числительными следует существительное в единственном числе. Сравните:

Английский язык	Тувинский язык	Русский язык
<i>nine cats</i>	<i>тос дуус_</i>	<i>девять кошек</i>
<i>many girls</i>	<i>хэй уруг</i>	<i>много девочек</i>
<i>two rivers</i>	<i>уйи хем</i>	<i>две реки</i>

Сравним следующую категорию – категорию артикля. Артикль *a (an), the* в английском языке является постоянным спутником имен существительных. В русском и в тувинском языках артикль отсутствует, что может вызывать значительные трудности у учащихся-тувинцев. Однако следует отметить, что в тувинском языке неопределённость / определенность выражается морфологически, т. е. при помощи прибавления различных аффиксов:

Английский язык	Тувинский язык	Русский язык
<i>give me <u>a</u> book</i>	<i>номдан берем</i>	<i>дай книгу (любую)</i>
<i>give me <u>the</u> book</i>	<i>номну берем</i>	<i>дай книгу (определённую)</i>

Категория падежа является одним из морфологических признаков имени существительного. В английском языке эта категория представлена двумя падежами – общим и родительным (притяжательным) по сравнению с русским, в котором имеются 6 падежей, и тувинским, в котором 7 падежей: основной, родительный, дательный, винительный, местный, исходный и направительный. Первые 4 падежа по своим основным значениям совпадают, а остальные падежи вызывают трудности:

- местный падеж (турарының) отвечает на вопросы – у кого, у чего, где? *башкыда, бажында, аргада (у учителя, дома, в лесу);*
- исходный падеж (үнөринин) – от кого, от чего, откуда? *ачамдан, садыгдан, суурдан (от отца, из магазина, из деревни);*
- направительный (углаарының) – к кому, к чему, куда? *эжимче, эжикче, шиже (к другу, к двери, на спектакль).*

Значительные трудности могут быть связаны с употреблением апострофа в английских существительных, т. к. у тувинцев нет понятия «апостроф».

Значения падежей в английском языке (по сравнению с тувинским и русским) передаются посредством предлогов, которых нет в тувинском языке, с чем и связано, видимо, появление большого количества падежей в тувинском языке. Значение предлогов английского и русского языков во многих случаях передается аффиксами и послелогами. Сравните:

Английский язык	Тувинский язык	Русский язык
<i>at the door</i>	<i>эжик чанында</i>	<i>у двери</i>
<i>on the table</i>	<i>стол кырында</i>	<i>на столе</i>
<i>in the bag</i>	<i>сумка иштинде</i>	<i>в сумке</i>
<i>to the cinema</i>	<i>кинотеатрже</i>	<i>в кинотеатр</i>

В приведённом списке дано только 4 предлога, с которых обычно начинается обучение. Но уже и эти предлоги могут вызывать трудности у тувинских учащихся.

Во-первых, один и тот же предлог *at* в разных случаях может быть выражен различными грамматическими средствами: *at school* – школада (падежный аффикс), *at the window* – сонга чанында (служебное слово).

Во-вторых, английский предлог является носителем и семантики и грамматики, например, в словосочетании «*on the table*» предлог *on* может означать «на стол» или «на столе» в зависимости от контекста, а в тувинском языке в первом случае он будет соответствовать «стол кырында», а во втором «стол кырыне» (стола).

В-третьих, многозначность самих английских предлогов, в то время как в тувинском языке за каждым послелогом, аффиксом, служебным словом строго закреплено одно значение.

В-четвертых, необычность места предлога перед словом в английском и русском языках, в то время как в родном языке послелог, служебное слово, падежный аффикс всегда находится в конце управляемого слова.

Вышеперечисленные трудности могут явиться причиной интерференции и языковых ошибок, мешающих коммуникации на английском языке:

- пропуск предлога;
- подмена одного предлога другим;

- позиция предлога после существительного;
- при переводе отнесение предлога не к последующему, а к предыдущему существительному.

Как уже говорилось, тувинским учащимся чуждо понятие предлога, но тот факт, что предлоги знакомы им в русском языке, облегчает восприятие английских предлогов. Вслед за Р.Ю. Барсуком мы считаем, что даже отличное владение русским языком, а, следовательно, и отличное умение пользоваться предлогами в русской речи, не может облегчить практическое пользование предлогами в английской речи из-за многозначности английских предлогов и несовпадения семантических сфер английских и русских предлогов. Следовательно, при овладении иностранным языком помогает не прочное умение пользоваться русскими предлогами, а сам факт осознания студентами роли предлогов в русском языке и навык проведения грамматической операции постановки предлога перед существительным, облегчающий проведение аналогичной операции в английской речи, благодаря переносу навыка [6].

**Имя числительное.** В английском и русском языках количественные числительные требуют после себя множественного числа имени существительного.

В тувинском языке количественные числительные управляют падежами единственного числа. Эта способность тувинского языка является причиной появления ошибки – опущения окончания существительных после количественных числительных.

В употреблении количественных числительных английского языка у тувинских учащихся могут возникнуть трудности также в числительных от 11 – 19 в силу несоответствия формулы образования. Например, англ.яз. – *eleven*, тув. яз. – он бир, рус. яз. – одиннадцать. Остальные количественные, а также порядковые числительные английского языка не представляют особых типологических трудностей, поэтому мы не будем их рассматривать.

**Местоимение.** Особенно существенными являются различия между личными местоимениями 3 л. ед. ч. В английском и русском языках местоимения 3 л. ед. ч. различаются по роду *he (он)* – указание на лицо мужского пола, *she (она)* – на лицо женского пола, *it (он, она, оно)* – на предметы и явления, в то время как в тувинском языке с любым лицом, предметом или явлением употребляется одно местоимение – *ол*, независимо от того, относится ли оно к разряду неодушевленных предметов или одушевленных существ, независимо от их распределения по полу. Таким образом, одному личному местоимению 3 л. ед. ч. тувинского языка могут соответствовать три различных местоимения в английском и русском языках, что может представить значительные трудности для учащихся-тувинцев.

Таким образом, проведенный нами сравнительный анализ морфологических особенностей английского, тувинского и русского языков позволяет создать типологию морфологических трудностей, связанных с употреблением

- а) суффикса *-e(s)* во мн.ч.;
- б) существительных во мн.ч. после количественных числительных;
- в) неопределенного и определенного артиклей;
- г) апострофа, а также с использованием предлогов:
  - пропуск предлога;
  - подмена одного предлога другим;
  - позиция предлога после существительного;
- д) личных и притяжательных местоимений 3 л. ед. ч.

Итак, проведенный выше анализ грамматических систем именных частей речи английского, тувинского и русского языков помог нам гипотетически предположить, какие грамматические явления могут представить трудности для учащихся-тувинцев. Однако, одного лингвокомпаративного анализа недостаточно, чтобы построить надежную методику обучения грамматической стороне английской речи. Необходимо соотнести данные сопоставительного анализа английского, тувинского и русского языков с анализом грамматических ошибок, допускаемых тувинскими учащимися-билингвами, для подтверждения или опровержения составленной типологии трудностей, а также для определения содержания обучения грамматической стороне, последовательности в работе, характера и количества упражнений.

## Библиографический список

1. Дешериева Ю.Ю. *Проблемы интерференции и языкового дефицита*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1976.
2. Карлинский А.Е. Типология языковой интерференции. *Зарубежное языкознание и литература*. Алма-Ата, 1972; Вып. 2: 9 – 16.
3. Фомиченко Л.Г. *Когнитивные основы просодической интерференции*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 1998.
4. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Available at: <http://slovar.cc/rus/lingvist/1465836.html>
5. Донгак В.С., Очур Т.Х. Методическая типология английской и тувинской фонетической системы. *Мир науки, культуры и образования*. Горно-Алтайск, 2015; 6 (55): 154 – 156.
6. Барсук Р.Ю. *Обучение иностранному языку в условиях двуязычия*. Москва, 1970.
7. Байкалова Е.Д. *Формирование грамматической стороны устной английской речи в условиях тувинско-русского билингвизма*. Кызыл: РИО ТувГУ, 2015.

## References

1. Desherieva Yu.Yu. *Problemy interferencii i yazykovogo deficita*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1976.
2. Karlinskij A.E. Tipologiya yazykovoj interferencii. *Zarubezhnoe yazykoznanie i literatura*. Alma-Ata, 1972; Vyp. 2: 9 – 16.
3. Fomichenko L.G. *Kognitivnye osnovy prosodicheskoy interferencii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 1998.
4. *Lingvisticheskij "enciklopedicheskij slovar"*. Available at: <http://slovar.cc/rus/lingvist/1465836.html>
5. Dongak V.S., Ochur T.H. Metodicheskaya tipologiya anglijskoj i tuvinskoj foneticheskoy sistemy. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2015; 6 (55): 154 – 156.
6. Barsuk R.Yu. *Obuchenie inostrannomu yazyku v usloviyah dvuyazychiya*. Moskva, 1970.
7. Bajkalova E.D. *Formirovanie grammaticheskoy storony ustnoj anglijskoj rechi v usloviyah tuvinsko-russkogo bilingvizma*. Kyzyl: RIO TuvGU, 2015.

Статья поступила в редакцию 20.06.16

УДК 811

УДК 371.124:8:371.13

**Galimova A.M.**, teacher of English, MA (Management), Surgut State University (Surgut, Russia), postgraduate, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: [almanzorochka.galimova@gmail.com](mailto:almanzorochka.galimova@gmail.com)

**Rasskazov F.D.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: [lesi\\_rasskazov@mail.ru](mailto:lesi_rasskazov@mail.ru)

**DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL READINESS OF A LINGUIST TEACHER OF HUMANITARIAN EDUCATION IN POST-GRADUATE PERIOD OF PROFESSIONAL ACTIVITY.** The article presents research on a problem of readiness of students of higher educational institutions for professional work (L.P. Gaponenko); formation of professional competence of future linguistics teachers (B. Launch, V.I. Zagvyazinsky, N.A. Kargopol'tseva, V.V. Krajewski, O.E. Lebedev); the formation and development of the personality of the future teacher (V.I. Andreyev, E.P. Belozertsev, E.I. Bondarevskaya, Z.I. Vasiliev, N.V. Kuzmina, A.K. Markova, A.A. Orlov) formation of the communicative competence of future graduates (A. Volchenko, I.A. Winter, T.V. Zubenko, G.A. Kitaygorodskaya, A.A. Mirolubov, E.I. Passov).

**Key words:** formation, professional competence, development of a personality of future teachers, formation of communicative competence in future graduates.

**А.М. Галимова**, учитель английского языка, магистр управления Сургутского государственного университета, аспирант Сургутского государственного университета, г. Сургут, E-mail: [almanzorochka.galimova@gmail.com](mailto:almanzorochka.galimova@gmail.com)

**Ф.Д. Рассказов**, д-р пед. наук, проф. Сургутского государственного университета, г. Сургут, E-mail: [lesi\\_rasskazov@mail.ru](mailto:lesi_rasskazov@mail.ru)

## РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА-ЛИНГВИСТА ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСЛЕВУЗОВСКИЙ ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена исследованию формирования готовности студентов высших педагогических заведений к профессиональной деятельности (Л.П. Гапоненко); формированию профессиональной компетентности будущих педагогов-лингвистов (В. Баркас, В.И. Загвязинский, Н.А. Каргопольцева, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев); становлению и развитию личности будущего учителя (В.И. Андреев, Е.П. Белозерцев, Е.И. Бондаревская, З.И. Васильева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А. Орлов); формированию готовности к педагогическому творчеству в послевузовский период (С.М. Каргопольцев, Н.В. Назаров, В.Г. Рындак) формированию коммуникативной компетенции у будущих выпускников (А. Волченко, И.А. Зимняя, Т.В. Зубенко, Г.А. Китайгородская, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов).

**Ключевые слова:** готовность, профессиональная деятельность, развитие личности будущего учителя, формированию коммуникативной компетенции у будущих выпускников

Новые требования к педагогу-профессионалу ведут к необходимости изучения научных предпосылок формирования личности современного педагога с учётом реалий сегодняшнего дня и накопленного наукой знания о процессе формирования личности учителя.

За последние годы осуществлены научные исследования, предметом которых стало: формирование готовности студентов высших педагогических заведений к профессиональной деятельности (Л.П. Гапоненко); формирование профессиональной компетентности будущих педагогов-лингвистов (В. Баркас, В.И. Загвязинский, Н.А. Каргопольцева, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев); становление и развитие личности будущего учителя (В.И. Андреев, Е.П. Белозерцев, Е.И. Бондаревская, З.И. Васи-

льева, Н.В. Кузьмина, А.К.Маркова, А.А. Орлов); формирование готовности к педагогическому творчеству в послевузовский период (С.М. Каргопольцев, Н.В. Назаров, В.Г. Рындак) формирование коммуникативной компетенции у будущих выпускников (А. Волченко, И.А. Зимняя, Т.В. Зубенко, Г.А. Китайгородская, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов).

На основе анализа отечественной и зарубежной педагогической, лингвистической и методической литературы доказано, что для качественной характеристики содержания профессиональной компетентности будущего педагога-лингвиста в контексте современных требований к организации профессиональной подготовки в высшем учебном заведении следует рассматривать профессиональное становление специалиста и его личностный



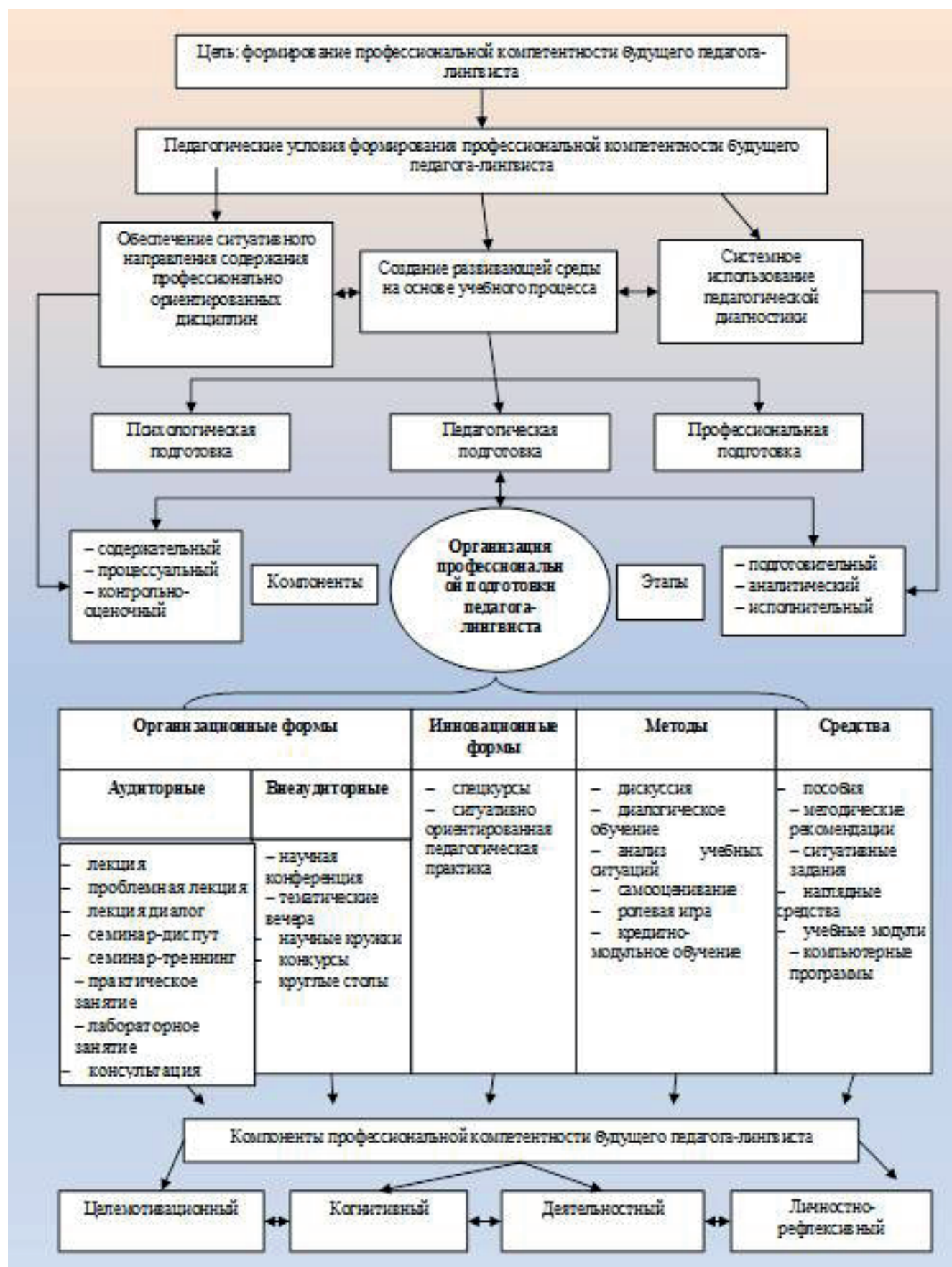


Рис. 1. Модель профессиональной компетентности будущего педагога-лингвиста

рост в процессе профессиональной подготовки как условие дальнейшей адаптации к особенностям учебно-воспитательного процесса [1, с. 244].

К концептуальным основам методической готовности педагога-лингвиста отнесено толкование профессионально-педагогической подготовки, которое исследуется в нескольких плоскостях теоретического рассмотрения как:

- системы обучения, включающей изучение психологии, педагогики и методики в сочетании с педагогической практикой (направленных на формирование личности педагога), ведущим звеном которой является педагогическая подготовка;
- содержательно-педагогических и организационно-методических мероприятий, ориентированных на обеспечение готовности будущего педагога к педагогической деятельности;
- определённых конкретно-педагогических компонентов;
- непрерывного образования, включающего в себя три подсистемы (теоретическую, исследовательскую и практическую) и предусматривает поступательность в цели, содержании, методах и формах;
- единства общепедагогического (процесса последовательного освоения студентами содержания дисциплин педагогического цикла) и предметно-методической подготовки;
- процесса, который отражает научно и методически обоснованные меры высших учебных заведений, направленные на формирование определённого уровня профессиональной компетентности личности в течение срока обучения [1, с. 124].

Содержание профессионального образования будущего педагога-лингвиста предусматривает: изучение языка как системы, а также отечественных достижений в этой области; формирование этической и эстетической культуры; методики обучения. Указанное включает циклы дисциплин гуманитарной и социально-экономической, профессиональной и практической, естественнонаучной подготовки.

Как результат профессионально-педагогической подготовки в контексте исследования следует рассмотреть профессиональную компетентность будущего педагога-лингвиста. Она толкуется как сформированная интегральная характеристика, которая предусматривает владение необходимой совокупностью знаний, умений, навыков и личностных характеристик, которые обеспечивают эффективное выполнение задач лингво-педагогической деятельности в различных учебных ситуациях, возникающих в процессе педагогической деятельности педагога-лингвиста. При этом важной составляющей профессиональной компетентности являются личностные характеристики, которые обеспечивают эффективное выполнение задач педагогической деятельности (адекватность самооценки и уровня притязаний, определённую степень тревожности, которая обеспечивает интеллектуальную активность, целеустремлённость, эмпатийность) [2, с. 276].

В результате уточнения сущности ключевых дефиниций обоснована модель и педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего педагога-лингвиста, определены критерии и уровни сформированности профессиональной готовности будущих специалистов указанного профиля (рис.1).

Модель рассматривается как идеальная система интегративного комплекса взаимосвязанных элементов педагогического процесса, где сочетаются его основные составляющие: цель, педагогические условия, содержание подготовки, средства и результат.

Цель направлена на формирование профессиональной компетентности будущего выпускника, компонентами которой является мотивационный, когнитивный, деятельностный, личностно-рефлексивный. Обоснована необходимость применения различных форм, методов и приемов стимулирования, мотивации, контроля и самоконтроля учебно-познавательной деятельности студентов, ведущими среди которых есть дискуссия, диалогическое обучение, анализ учебных ситуаций, самооценки, ролевая игра, кредитно-модульное обучение, а также соответствующих средств, в частности, интегративных курсов, учебных модулей, вербальной информации преподавателя [2, с. 148].

#### Библиографический список

1. Андреев В.И. *Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития*. В.И. Андреев. Казань, 2000.
2. Байденко В.И. *Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
3. Загвязинский, В.И. *Теория обучения: Современная интерпретация*. В.И. Загвязинский. Москва: Академия, 2001.
4. Зимняя, И.А. *Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования*. Available at: <http://www.rsuh.ru/article.html?id=50758>

Эффективное функционирование разработанной модели должно обеспечиваться созданием развивающей среды на основе ситуативного направления учебного процесса, который предполагает: обеспечение ситуативного направления содержания профессионально ориентированных дисциплин; системное использование педагогической диагностики в учебном процессе педагогического вуза, позволяющее получать информацию о ходе профессиональной подготовки, необходимость коррективы [3, с. 36].

Установлено, что система подготовки будущего педагога-лингвиста включает педагогический, психологический и профессиональный компоненты, каждый из которых влияет на формирование профессиональной компетентности, поскольку предусматривает осуществление студентами функций учителя, а также учета и моделирования значительного количества учебных ситуаций, возникающих в дальнейшей практической деятельности.

Реализация модели предполагает достижение определённого уровня сформированности профессиональной компетентности будущего педагога-лингвиста, что делает успешное осуществление дальнейшего обучения учащихся [4, с. 15].

Критериями формирования профессиональной готовности будущего педагога-лингвиста являются: мотивационно-ценностный (совокупность мотивов и потребностей, побуждающих будущего учителя к развитию собственной профессиональной компетентности) когнитивный (представлен системой знаний, которыми должен обладать будущий педагог-лингвист); практический (обеспечивается реализацией системы соответствующих профессиональных умений и навыков); рефлексивный (определяется способностью организовывать свое дальнейшее самообразование, самосовершенствование, саморазвитие в области педагогической деятельности) [5, с. 125].

В зависимости от проявления показателей указанных критериев у будущего педагога-лингвиста можно утверждать о сформированности определённого уровня профессиональной компетентности в целом (высокий, достаточный, средний, низкий).

Таким образом, на основе анализа отечественной и зарубежной психолого-педагогической, лингвистической, методической литературы доказано, что для качественной характеристики содержания профессиональной компетентности будущего педагога-лингвиста в контексте современных требований к организации процесса профессиональной подготовки в вузе целесообразно рассматривать средства становления специалиста в процессе его профессиональной подготовки, что является условием для его дальнейшей адаптации к особенностям учебно-воспитательного процесса.

Результатом профессионально-педагогической подготовки в контексте исследования избрана профессиональная компетентность будущего специалиста указанного профиля, которая представляет собой интегральную характеристику, предполагающую владение необходимой совокупностью знаний, умений, навыков и личностных характеристик, обеспечивающих эффективное выполнение задач лингво-педагогической деятельности в разных учебных ситуациях.

На основе теоретического анализа исследуемой проблемы обоснована модель формирования профессиональной компетентности будущего педагога-лингвиста, результатом реализации которой соответствующая профессиональная компетентность.

Определены группы критериев и уровни сформированности профессиональной компетентности будущего педагога-лингвиста. В частности, на основании анализа научной литературы, в контексте этой проблематики выделены мотивационно-ценностный, когнитивный, практический и рефлексивный критерии, каждый из которых обеспечивает определение соответствующего уровня сформированности профессиональной компетентности. В зависимости от проявления показателей указанных критериев можно утверждать о наличии у студента – будущего педагога-лингвиста определённого уровня сформированности профессиональной компетентности в целом (высокого, достаточного, среднего, низкого).

5. Костина Н.Г. *Формирование профессионально значимых ориентаций будущих педагогов-лингвистов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Оренбург, 2004.
6. Ломакина Г.Р. Педагогическая компетентность и компетенция: проблемы терминологии. *Педагогическое мастерство: материалы международной научной конференции*. Москва: Буки-Веди, 2012: 276 – 279.
7. Лушичева Е.Г. *Психологическое сопровождение развития творческой личности педагога-лингвиста*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Нижний Новгород, 2012.
8. Рассказов Ф.Д. Индивидуально-воспитательная работа со студентами в современных условиях. *Материалы IV международной научно-практической конференции – Европа и современная Россия*. Эрланген. – Москва, 2006: 148 – 159.
9. Рассказов Ф.Д. *Педагогика в модулях: учебно-наглядное издание*. Surgut: Surgutskiy gosudarstvennyy universitet, 2008.
10. Сидун М.М. Моделирование процесса подготовки будущего педагога-лингвиста с использованием учебных ситуаций. *European Researcher*. Сочи, 2015; Вып. (37); № 12: 243–250.

## References

1. Andreev V.I. *Pedagogika: Uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. V.I. Andreev. Kazan', 2000.
2. Bajdenko V.I. *Vyavlenie sostava kompetency vypusnikov vuzov kak neobhodimyy etap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya: metodicheskoe posobie*. Moskva: Issledovatel'skiy centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2006.
3. Zagvyazinskij, V.I. *Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretaciya*. V.I. Zagvyazinskij. Moskva: Akademiya, 2001.
4. Zimnyaya, I.A. *Klyuchevye kompetency – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya*. Available at: <http://www.rsuh.ru/article.html?id=50758>
5. Kostina N.G. *Formirovaniye professional'no znachimykh orientacij buduschih pedagogov-lingvistov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2004.
6. Lomakina G.R. *Pedagogicheskaya kompetentnost' i kompetenciya: problemy terminologii. Pedagogicheskoe masterstvo: materialy mezhdunarodnoj nauchnoy konferencii*. Moskva: Buki-Vedi, 2012: 276 – 279.
7. Lushicheva E.G. *Psihologicheskoe soprovozhdenie razvitiya tvorcheskoy lichnosti pedagoga-lingvista*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Nizhniy Novgorod, 2012.
8. Rasskazov F.D. *Individual'no-vospitatel'naya rabota so studentami v sovremennykh usloviyakh. Materialy IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii – Evropa i sovremennaya Rossiya*. `Erlangen. – Moskva, 2006: 148 – 159.
9. Rasskazov F.D. *Pedagogika v modulyah: uchebno-naglyadnoye izdanie*. Surgut: Surgutskiy gosudarstvennyy universitet, 2008.
10. Sidun M.M. *Modelirovaniye processa podgotovki buduschego pedagoga-lingvista s ispol'zovaniem uchebnykh situacij. European Researcher*. Sochi, 2015; Vyp. (37); № 12: 243–250.

Статья поступила в редакцию 11.06.16

УДК 811.161.1'22

**Ilova E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia),  
E-mail: [elenailova@yandex.ru](mailto:elenailova@yandex.ru)

**PERFORMANCE AS A SEMIOTICAL PHENOMENON: ON ONE TYPE OF THEATRICAL COMMUNICATION.** The article describes characteristics of a performance as one of types of theatrical communication. Being a part of ritual communication, a performance is deeply semiotized and has an influence on the audience that plays a role of an attractor. Being exposed to such phenomenon, the spectators representing a crowd experience suggestion. The main characteristics of a performance are epatage and edginess. The features of a performance described in the article are transmitted to all social spheres making communicative activity of people theatre-like. The material presented in the paper leads to the conclusion that a performance occupies a leading place in the ritual communication presented in all types of human interaction.

**Key words:** performance, ritual, theatricality, suggestion, communication.

**Е.В. Илова**, канд. филол. наук, доц., доц. каф. английской филологии Астраханского государственного университета, г. Астрахань, E-mail: [elenailova@yandex.ru](mailto:elenailova@yandex.ru)

## ПЕРФОРМАНС КАК СЕМИОТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: ОБ ОДНОМ ТИПЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья раскрывает характеристики одного из типов театральной коммуникации – перформанса. Представляя собой часть ритуальной коммуникации, перформанс глубоко семиотизирован и, выполняя роль аттрактора, оказывает воздействие на зрителя посредством драматизации и театрализации. При этом аудитория, представляющая собой толпу, подвергается суггестии. Основными свойствами перформанса выступают эпатаж и провокационность. Описанные в статье характеристики перформанса транспилируются на все социальные сферы, придавая коммуникативной деятельности человека характер театральности. Представленный материал позволяет сделать вывод, что перформанс занимает центральное место в ритуальной коммуникации, которая характеризует все сферы человеческого взаимодействия.

**Ключевые слова:** перформанс, ритуал, театральность, суггестия, коммуникация.

Исследования ритуальности и других характеристик театральности позволили говорить о так называемой перформансной коммуникации (термин Г.Г. Почепцова) [1]. По данным энциклопедии культурологии, перформанс (от англ. performance – исполнение) – это публичное создание артефакта по принципу синтеза искусства и не – искусства, не требующее специальных профессиональных навыков и не претендующее на долговечность. Его основа – жест, а основные свойства – эпатаж и провокационность [2].

Перформанс в театральной коммуникации – это «театр визуальных искусств». Перформанс объединяет разные визуальные искусства: театр, танец, музыку, видео, поэзию и кино. Действие разыгрывается не в театре, а в музеях или в художественных галереях, или в других общественных местах. Акции перформанса заранее планируются и протекают по некоторой программе. Возможна организация и проведение таких акций на открытом воздухе – пейзажный перформанс. В перформансе подчёрки-

вается скорее сам процесс творчества, нежели завершённость произведения искусства. «Перформер» не обязан быть актером, играющим роль, зато поочередно он становится рассказчиком, художником, танцовщиком [3, с. 233]. По мнению В. Турчина, перформанс – это «события, действия, процессы, где художник использует своё тело и тело своих коллег, костюмы, вещи и окружение, придавая каждой позе, жесту, положению в пространстве, контактам с предметами и средой символично-ритуальный характер» [4, с. 229]. Несмотря на некую «театрализованность», существенной чертой, отличающей перформансы от театральных постановок, является то, что участники никого не изображают, они прибегают к техническим приспособлениям ради достижения символизации того или иного понятия. Поскольку перформанс является реальным действием, границы, отделяющие его от повседневной жизни, становятся довольно размытыми. Рамки перформанса расширяются, захватывая события, происходящие до самого действия, таким образом «искусство действия» вклю-



чает в себя и жизненное пространство. Зачастую исполнители и зрители меняются ролями, т.е. четкой границы между ними тоже не существует.

Исходя из определений перформанса, можно выделить следующие его характеристики:

- Публичное действие символично-ритуального характера.
- Театр визуальных искусств, поскольку в него включаются элементы пантомимы, танца, музыки, поэзии, видео, кино.
- Место проведения: общественное место (закрытое или на природе).
- Участники: один человек или группа.
- Создание артефакта.
- Цель – символизация того или иного понятия.
- Заранее планируется.
- Проходит по определенной программе.
- Перформеры – не обязательно актёры.
- Перформеры и зрители могут меняться местами.
- Важен сам процесс, а не результат.
- Перформеры никого не изображают.
- Демонстративная элементарность сюжета и изобразительных средств.
- Театрализованность события для максимального воздействия на социум.

Такие характеристики позволяют выявить сходство перформанса и ритуала, поскольку ритуальная коммуникация тоже глубоко семиотизирована и ритуал приобретает статус аттрактора (он должен быть визуально выразительным и эмотивно заряженным) через драматизацию с целью воздействия на публику. Так же как и перформанс, ритуал ограничен временем и пространством; он заранее планируется и проходит по сценарию, где для каждого участника существует определенная модель поведения и внешний вид. Ритуал выступает как особый способ выражения социального статуса человека через вербальные и невербальные средства. В качестве лингвистической составляющей ритуала исследователь М.Г. Извекова выделяет следующие основные особенности:

- 1) наличие языковой и речевой нормы, строгое соблюдение правил речевого общения;
- 2) усложненный язык, отличающийся от обыденного, повседневно;
- 3) употребление речевых клише и шаблонных выражений;
- 4) повторяемость языковых единиц в потоке речи;
- 5) отсутствие вежливых слов практически во всех дискурсивных жанрах;
- 6) употребление местоимений во множественном числе в канонических текстах;
- 7) коммуникативный приоритет лица с более высоким социальным статусом, вследствие чего появляется запрет на определенные речевые формы: отсутствие оценки, просьбы повторить, и т.п.;
- 8) частота употребления абстрактной лексики, подчеркивающей формальный характер коммуникации и стремление участников к генерализации в высказывании, что делает высказывания более емкими с точки зрения содержания и усиливает фасцинирующую сторону ритуала;
- 9) замедленный темп речи участников, тщательность произношения отдельных слов [5].

Такие же языковые особенности характеризуют и перформанс. Кроме того, и в ритуале, и в перформансе важен сам процесс. Как справедливо замечает А.В. Олянич, «целью ритуального поведения является удовлетворение потребностей человека к исполнению самого ритуала, ... это и есть самовыражение и самопрезентация» [6, с. 93]. Однако перформанс характеризуется эпатажем и провокационностью, а ритуал – нет.

В отличие от вербальной коммуникации, которая использует для передачи информации вербальный канал, и от визуальной, которая передает сообщения визуально, перформанс располагает свое сообщение в пространстве. Ритуалы, которые сопровождают любой тип дискурса, несут в себе четкие символические коммуникативные установки. К примеру, в церемонии прощания и приветствия, особенно в прошлом, особую роль играл головной убор. При встрече с вышестоящей персоной необходимо было снять шляпу и низко поклониться, подметая ее полями пол. Даже письмо от знатного лица, а также послания, где упоминалось имя короля или папы Римского, следовало читать с обнаженной головой.

В жизненных ситуациях лексема «перформанс» (performance) может употребляться для обозначения любой презентации или показа. Словари дают следующие ее значения:

1) a public presentation or exhibition (a benefit performance); 2) the manner of reacting to stimuli (т.е. поведение). Можно выявить семантические признаки «презентационность», «зрелищность», которые являются компонентами семантики театральности. Любой показ или демонстрация обладает признаками театрального представления.

В другом значении лексемы «performance» «the ability to perform=capacity to achieve a desired result» центральное место занимает семантический признак «направленность на достижение эффекта» (achieve a desired effect). Данный признак репрезентируется в следующем текстовом фрагменте, являющимся примером проявления театральности в жизни:

– The performance you've thrown in his house tonight could make the most brilliant professionals die of envy.

Под перформансом Ричард Шехнер понимает действия одного человека или группы перед другим человеком или группой [7], т.е. основным и самым главным элементом здесь становится третье лицо, наблюдатель, зритель, наличие которого кардинальным образом меняет всю процедуру. О транспозиции характеристик перформанса на все социальные сферы писал еще Николай Евреинов:

«Словом «театр» вы называете и место международных столкновений при ultima ratio (театр военных действий), и место, где происходит вскрытие трупов (анатомический театр – theatrum anatomicum), и эстраду пресиджиджатора (например, театр фокусов Роберта-Гудена, первый из виденных в детстве Сарой Бернар театров), и нечто, служащее обозрению различного рода наказаний ... и т.п.» [8, с. 36].

Социологическая концепция Дебора также основывается на определении современного общества как «общества спектакля». По его мнению, социум характеризуется тем, что истина, подлинность и реальность в нем более не существуют, а вместо них господствует шоу-политика и шоу-правосудие [9]. В качестве примера можно привести любой судебный процесс, который проходит как спектакль, где каждому отведена роль, где каждый элемент семиотизирован. Например, мантия судьи показывает на определенную власть представителя правосудия; наличие сценария, который начинается со слов: «Встать, суд идет» и, заканчивая словами: «Решение суда может быть обжаловано в вышестоящем суде», в котором четко определена очередность выступлений, характеризующихся совокупностью клише; молоток в руках судьи, которым он начинает и завершает заседание; и т.п.

Как одну из характерных черт ритуалов и церемоний исследователи выделяют четкое разграничение участников и публики, где от последней ожидается определенная реакция. Зачастую эта реакция приводит к обмену ролями зрителей и перформеров. «Реакция аудитории является одной из связывающих частей церемонии. Без нее церемония становится бессмысленной» [10, с. 17]. Любое собрание с выступающим оратором и зрителями приобретает характеристики театрального действия. Значимым становится элемент зрелищности. Известно, что толпа людей ведет себя иначе, чем человек поодиночке.

Гюстав Лебон в своей работе «Психология народов и масс» объяснял духовное единство толпы механизмом заражения – механического распространения аффекта от одного члена к другому по типу инфекционного заболевания [11]. Другие исследователи полагают, что видимая психическая однородность толпы может также объясняться механизмом конвергенции: сходно мыслящие и чувствующие индивидуумы имеют тенденцию собираться вместе и объединяться в толпу. Поэтому однородность скорее предшествует, чем вытекает из принадлежности к толпе.

В такой ситуации принадлежности к толпе индивид совместно с остальными членами «сообщества» подвергается суггестии (от лат. suggestio – внушение, намек), понимаемой как воздействие на личность, приводящее либо к появлению у человека помимо его воли и сознания определенного состояния, чувства, отношения, либо к совершению человеком поступка, непосредственно не следующего из принимаемых им норм и принципов деятельности [12].

Другая важная характеристика перформанса – предварительная репетиция, направлена на ту же цель – более эффективное воздействие на зрителей. Перед свадьбой, юбилеем или другими церемониями мы репетируем, составляем сценарий, где расписываем все до мелочей, и очень огорчаемся, если что-то пошло не по сценарию. Тем самым мы отбираем наиболее



подходящие действия, те, которые смогут оказать максимальное влияние на аудиторию.

Таким образом, большая часть коммуникативной деятельности человека связана с ритуалом или полностью представлена

как ритуал. При этом центральное место в ритуале занимает перформанс, который является ничем иным, кроме как мини-спектаклем, имеющим значимые семиотическую и символическую стороны и оказывающим воздействие на публику.

#### Библиографический список

1. Почецов Г.Г. *Русская семиотика*. Москва: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2001.
2. *Энциклопедия культурологии*. Available at: <http://dic.academic.ru/>
3. Пави П. *Словарь театра*: Перевод с французского. Москва: Прогресс, 1991.
4. Турчин В. *По лабиринтам авангарда*. Москва: Издательство МГУ, 1993.
5. Извекова М.Г. Ритуальные характеристики в разных типах дискурса. *Антропологическая лингвистика*: сб. науч. тр. Под редакцией проф. Н.А. Красавского и проф. В.П. Москвина. Волгоград: Колледж, 2006; Вып. 5: 31 – 40.
6. Олянич А.В. *Потребности – дискурс – коммуникация*: монография. Волгоград: ФГБОУ ВПО Волгоградский ГАУ, 2014.
7. Евреинов Н. Н. *Театр для себя*. Санкт-Петербург, 1915; Ч. 1.
8. Debord G.E. *La Societe du Spectacle*. Editions Buchet-Chastel (Paris), 1967.
9. Антонов-Овсенко А.В. *Театр Иосифа Сталина*. Москва: Грэгори-Пэйдж, 1995.
10. Katz E., Dayan, D. *Media Events: On the Experience of Not Being There*. Religion, 1985; №15: 305 –314.
11. Лебон Г. *Психология народов и масс*. Москва: Академический проект, 2011.
12. *Большой энциклопедический словарь*. Available at: <http://www.vedu.ru/bigencdic/>

#### References

1. Pocheptov G.G. *Russkaya semiotika*. Moskva: Refl-buk, K.: Vakler, 2001.
2. *Enciklopediya kul'turologii*. Available at: <http://dic.academic.ru/>
3. Pavi P. *Slovar' teatra*: Perevod s francuzskogo. Moskva: Progress, 1991.
4. Turchin V. *Po labirintam avangarda*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1993.
5. Izvekova M.G. Ritual'nye harakteristiki v raznyh tipah diskursa. *Antropologicheskaya lingvistika*: sb. nauch. tr. Pod redakciej prof. N.A. Krasavskogo i prof. V.P. Moskvina. Volgograd: Kolledzh, 2006; Vyp. 5: 31 – 40.
6. Olyanich A.V. *Potrebnosti – diskurs – kommunikaciya*: monografiya. Volgograd: FGBOU VPO Volgogradskij GAU, 2014.
7. Evreinov N. N. *Teatr dlya sebya*. Sankt-Peterburg, 1915; Ch. 1.
8. Debord G.E. *La Societe du Spectacle*. Editions Buchet-Chastel (Paris), 1967.
9. Antonov-Ovseenko A.V. *Teatr Iosifa Stalina*. Moskva: Gr'egori-P'ejdz, 1995.
10. Katz E., Dayan, D. *Media Events: On the Experience of Not Being There*. Religion, 1985; №15: 305 -314.
11. Lebon G. *Psichologiya narodov i mass*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2011.
12. *Bol'shoj 'enciklopedicheskij slovar'*. Available at: <http://www.vedu.ru/bigencdic/>

Статья поступила в редакцию 06.06.16

УДК 81'276.6

**Ioakimidi G.A.**, teacher, Department of West-European Languages and Cultures, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: [arazdujev@bk.ru](mailto:arazdujev@bk.ru)

#### STRUCTURAL, WORD-FORMATIVE AND SEMANTIC FEATURES OF THE ENGLISH TERMINOLOGY IN SHOW BUSINESS.

Show business is a separate, independent system of special knowledge in the sphere of services that is characterized by certain specifics, which determines its terminology corpus against the background of other sublanguages of art and culture in general. The article is dedicated to an analysis of structural, word-formative and semantic particular features of show business terminology in the modern English language. The author comes to the conclusion of predominance from the viewpoint of structure of terms-word combinations, as well as simple and derivative terms in the show business sphere, from the viewpoint of semantics – of mononuclear terms with the semantic periphery and pure mononuclear terminological units.

**Key words:** structure, word-formative model, terminology, term, show business, semantic model, sublanguage.

**Г.А. Иоакимиди**, преп. каф. западноевропейских языков и культур, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: [arazdujev@bk.ru](mailto:arazdujev@bk.ru)

## СТРУКТУРНО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ СФЕРЫ ШОУ-БИЗНЕСА

Шоу-бизнес является отдельной, самостоятельной системой специального знания в рамках сферы услуг, характеризующейся наличием отличительных особенностей, которые выделяют её терминологический корпус на фоне других подязыков искусства и культуры в целом. Статья посвящена изучению структурно-словообразовательных и семантических особенностей терминологии сферы шоу-бизнеса современного английского языка. Автор приходит к выводу о преобладании в сфере шоу-бизнеса с точки зрения структуры терминов-словосочетаний, а также простых и производных терминов, с точки зрения семантики – однокорневых терминов с семантической периферией и чисто однокорневых терминологических единиц.

**Ключевые слова:** структура, словообразовательная модель, терминология, термин, шоу-бизнес, семантическая модель, подязык.

Шоу-бизнес представляет собой масштабную и стремительно развивающуюся сферу мировой экономики, которая приносит многомиллиардные доходы в странах по всему миру [см. 1]. Можно с уверенностью утверждать, что шоу-бизнес в развитых странах столь привлекателен только потому, что рынок сферы услуг развивается очень динамично, а потребность населения в услугах индустрии развлечений неуклонно растёт. Среди прочих факторов, обуславливающих популярность сферы развлечений в современном обществе, можно также выделить стремительный научно-технический прогресс и развитие высоких технологий, а также усиливающуюся роль процессов глобализации как

одну из основных причин значительного увеличения конкуренции в сфере шоу-бизнеса.

Таким образом, сам термин «шоу-бизнес» неизбежно соотносится с явлениями и образами мира искусства. Тем не менее, стоит отметить, что шоу-бизнес является отдельной, самостоятельной системой специального (профессионального) знания в рамках сферы услуг, которая предполагает осуществление определённых специфических видов деятельности и характеризуется набором отличительных особенностей, которые выделяют шоу-бизнес и его терминологический аппарат на фоне других подязыков культуры и искусства. В рамках данной статьи

мы будем исходить из следующего определения шоу-бизнеса – «коммерческая деятельность по созданию и распространению зрелищ или представлений, воздействующих на зрительные органы чувств (в сочетании с другими органами чувств), направленная на быстрое продвижение политического, интеллектуального или художественного товара» [2, с. 16]. Таким образом, шоу-бизнес представляет собой коммерческую индустрию развлечений, ориентированную на массового зрителя. Одновременно с этим необходимо обратить внимание на тот факт, что в настоящее время организации, занятые сфере шоу-бизнеса, в процессе своей деятельности хоть и работают над выполнением творческих задач в мире культуры, но в условиях рыночных отношений их деятельность, так или иначе, связана с извлечением максимальной прибыли.

Немаловажным фактором в понимании роли шоу-бизнеса в современном мире являются его отношения с культурой, которая, с одной стороны, выполняет функцию предоставления отдыха, физической и эмоциональной разрядки, развлечений, а, с другой стороны, удовлетворяет потребность человека в приобщении к духовным ценностям, во внутренней гармонии, познании окружающего мира. Как убедительно доказывают некоторые исследователи, сфере шоу-бизнеса в большей степени близка первая функция, поскольку для нее в значительной степени характерны услуги развлечения, хотя стоит признать, что границы между указанными функциями размыты [1; 3].

Необходимым условием для любого шоу, которое претендует на массовость и прибыльность, является наличие зрелищных декораций, костюмов, а также насыщенность яркими, красочными спецэффектами, включающими манипуляции со светом и звуком, неожиданные превращения. Все перечисленное напрямую зависит от возможностей существующей технологической базы шоу-бизнеса, которая основывается на продуктах инновационной деятельности.

Также существенными факторами, определяющими границы и особенности сферы шоу-бизнеса, выступают, с одной стороны, массовость и доступность большому числу представителей потенциальной аудитории, в связи с чем данные услуги ориентированы на потребности большинства, а с другой – теснейшая связь шоу-бизнеса с деятельностью организаций, непосредственно осуществляющих прокат кинофильмов, организацию концертной деятельности, выставок и иных зрелищных мероприятий, а также со средствами массовой информации. Такая связь играет немаловажную роль в тематической организации анализируемой терминосистемы и в наполнении её лексикой.

Резюмируя вышесказанное, на данный момент можно с уверенностью говорить о том, что практически все массовые зрелищные мероприятия являются в той или иной мере шоу. Особенно важным представляется тот факт, что все шоу так или иначе оказывают влияние на формирование общественного мнения и пропагандируют особую культуру и конкретный образ жизни, а если рассматривать влияние шоу-бизнеса более широко, то и определенную модель восприятия действительности.

Всё вышеперечисленное представляет собой совокупность экстралингвистических факторов, оказывающих влияние на все аспекты формирования и функционирования терминов сферы шоу-бизнеса. Как справедливо указывает Е.С. Кубрякова, «человек мыслит не отдельными понятиями, отраженными в лексических единицах, а понятиями как составляющими целостной системы» [4, с. 43]. При этом, как и в любой системе, основополагающую роль в терминосистеме шоу-бизнеса играют внутрисистемные связи, регулирующие ее функционирование [5]. Немаловажно также и то, что терминология также может характеризоваться и возрастными особенностями.

В нашем случае англоязычная терминология шоу-бизнеса представляет собой относительно молодой, активно развивающийся корпус лексических единиц, который основывается на лексике нескольких культурных сфер предшествующих эпох. К данным сферам относятся театральные и музыкальные представления, которые в сфере шоу-бизнеса получают несколько иное терминологическое оформление. Как показывает Л.В. Ивина, «молодые терминосистемы характеризуются высокой экспрессивностью и метафоричностью входящих в них элементов» [6, с. 14]. Данный факт является отличительной особенностью исследуемой нами терминосистемы.

Другим интересным свойством представляется определенная иерархичность структуры. Несмотря на относительно молодой возраст, терминосистема сферы шоу-бизнеса насчитывает несколько уровней и имеет тенденции к расширению ввиду

стремительных темпов научно-технического прогресса, с одной стороны, и огромной конкуренции, которая приводит к спросу на инновации и обновлению существующих услуг, что, в свою очередь, находит отражение в языке посредством расширения терминологического аппарата. Безусловно, сложный характер терминосистемы создает прекрасную возможность для моделирования и демонстрации системного характера процесса когнитивности [7].

Материалом исследования послужили около 500 слов и словосочетаний, формирующих корпус англоязычных терминов сферы шоу-бизнеса, полученных из различных источников, включая иностранную прессу, гляцевые журналы, видео с интервью звезд, телепередачи, размещенные в сети Интернет.

Одним из свойств англоязычной терминологии шоу-бизнеса следует признать относительно небольшое количество заимствований на фоне значительного количества терминов-интернационализмов [см. также: 8]. Данный факт имеет простое объяснение, поскольку сфера шоу-бизнеса возникла и получила активное развитие в англоязычных странах, преимущественно в Соединённых Штатах Америки, которые являются законодателями в сфере производства шоу.

Для рассматриваемой терминосистемы характерны также *номинативное и структурное своеобразие*. Одной из характерных особенностей молодых терминосистем является их метафоричность и формирование новых терминов на основе метафорического переноса. Под структурным своеобразием, в первую очередь, следует понимать особенности структуры входящих в ее состав терминов, а также преобладание тех или иных частей речи [см., в частности, 9; 10; 11; 12 и др.]. Например, терминология лекарственных растений имеет номинативную структуру, в рамках которой термины-элементы являются существительными и прилагательными [13]. Для исследуемой нами терминосистемы также характерна номинативность её лексического состава, в то время как действия и процессы нередко вербализуются профессионализмами. Например, сравните термины *live show*, называющие «шоу в прямом эфире», *host*, который обозначает «ведущего программы», *PR* – это связи с общественностью, *concert*, номинирующий публичное выступление – «концерт» и профессионализмы, напрямую обозначающие действия (*to warble* (петь), (*to bow* (дебютировать), (*to brick* – потерпеть неудачу или имеющие в своей семантике значения действия или процесса *terper* (танцор – танцевать), *competish* (состяжание – состязаться) и др.

Обращает на себя и *контактность* как одна из индивидуальных особенностей терминосистемы шоу-бизнеса. Показательно, что корпус лексических единиц данной сферы включает средства номинации инноваций в сфере высоких технологий, таких как различные спецэффекты, телевидения и средств массовой информации, спорта, компьютерных технологий, а также термины-единицы, относящиеся к сфере психологии, экономики, музыки и т. д. Полагаем, что термины таких смежных профессиональных сфер знания находятся на периферии терминологического поля сферы шоу-бизнеса. Примерами могут послужить следующие терминологические единицы: *producer* (продюсер, режиссер-постановщик), который в сфере экономики обозначает «изготовителя, поставщика, производителя»; *budget* (бюджет), *net profit* (чистая прибыль) из сферы экономики и бизнеса; *advertiser* (рекламодатель) из сферы рекламы, *lenscorship* (цензура) из сферы средств массовой информации, *hardware* (оборудование, аппаратура, аппаратное обеспечение) из сферы информационных технологий; *olio* (музыкальный номер) в сфере музыки обозначает «попурри», термин *key art* из сферы искусства обозначает искусство организации маркетинговых компаний по «раскрутке» кинофильмов (различные киноафиши, плакаты и другая наружная реклама, а также реклама на телевидении и в сети Интернет и т.д.

При построении и изучении англоязычной терминосистемы сферы шоу-бизнеса мы руководствуемся следующими критериями выделения терминологической лексики:

- термин должен отвечать критерию системности и являться структурным составляющим сферы научного знания, формируя понятийные связи с другими элементами данного специального (профессионального) знания [5; 14; 15 и др.];
- термин должен быть точен, что говорит о возможности построения конкретной дефиниции при ее отсутствии [см., например: 16; 17; 18];
- важным критерием представляется соответствие термина нормам языка; в противном случае данные лексические едини-

ницы в большей степени относятся к профессионализму или единицам профессионального сленга [19];

- специализированная лексика отражает реальные объекты существующего мира [см. 5];
- структурными единицами терминосистемы выступают термины-слова, термины-словосочетания и термины-предложения [см. 5].

В целом, шоу-бизнес является относительно молодой сферой деятельности в том виде, в котором мы его знаем сегодня, а корпус его терминологической лексики на протяжении достаточно долгого времени пополнялся языковыми единицами смежных сфер знания: спорт, эстрада, кино, театр и т. д. Изменения, которые происходили в данных областях в двадцатом веке, оставили неизгладимый отпечаток на особенностях сферы шоу-бизнеса и во многом определили ее развитие. На сегодняшний момент наибольшее влияние на саму сферу деятельности и на обслуживающую ее терминосистему оказали и продолжают оказывать компьютерные технологии и средства массовой информации. Именно с последним связано понятие PR, PR-компаний и рекламы. Необходимо отметить, что отличительной особенностью терминосистемы шоу-бизнеса является тесное переплетение тематических групп [см. подробнее: 20].

В связи с тем, что термин является, в первую очередь, словом, то можно смело утверждать, что для него характерно наличие грамматических, морфологических и фонетических особенностей общеупотребительной лексики. Согласно данным характеристикам, а также синтаксической функции, в иерархической структуре языка лексические единицы относятся к конкретному лексико-грамматическому разряду и принадлежат определенной части речи. Несмотря на то, что терминологическая единица является словом, не все части речи могут принимать участие в процессе терминоворочества. В частности, в сфере шоу-бизнеса в рамках современного английского языка в процессе создания других терминологических единиц участвуют существительные, прилагательные, причастия, предлоги, союзы, например: термин *show business* (шоу-бизнес, индустрия развлечений) представляет собой терминологическое словосочетание, образованное по модели **N+N**; термин *live show* (шоу в прямом эфире) – это сочетание прилагательного и существительного, модель **Adj.+N**; терминологическая единица *on-air* (в эфире) образована в результате словосложения предлога и существительного, модель **Prep.+N**; термин-словосочетание *booing concert* (освистанный концерт) представляет сочетание причастия (Participle I) и существительного, модель Part.I+N и т.д. Одни части речи более частотны при терминологическом образовании (главным образом, существительные, прилагательные, предлоги), другие менее употребительны (например, союзы).

Многие отечественные лингвисты поддерживают идею о том, что терминами вербализуются сущности, которые воспринимаются предельно [21]. Таким образом, в составе терминологии наибольшей представленностью обладают термины-существительные. Они также могут входить в состав терминов-словосочетаний, являясь их основообразующими терминологическими единицами. Лексическим единицам других частей речи может быть присвоен статус термина в тех случаях, когда их нельзя заменить существительным, что встречается довольно редко. С другой стороны, в словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой [22] можно встретить и термины-глаголы, и термины-прилагательные, и термины-наречия. В целом можно резюмировать, что большинство лингвистов-терминоведов сходятся во мнении, что термины-существительные преобладают во всех терминологиях [5; 23 и др.]. Пожалуй, к этому стоит добавить, что при абсолютном большинстве терминов-существительных, количественные показатели терминов других частей речи зависят от характеристик самой терминосистемы. Так, например, в музыкальной терминологии можно встретить термины-наречия, что может быть продиктовано наличием терминов-глаголов [см. подробнее об этом: 24]. Не вызывает сомнений тот факт, что в роли термина-слова могут выступать только знаменательные части речи, тогда как некоторые служебные части речи, такие как предлоги и союзы, могут выступать в роли отдельных «связанных» терминологических единиц в составе терминов-словосочетаний или терминов-предложений. Например, термин *talk show* (ток-шоу) – это терминологическое словосочетание, образованное в результате соединения существительных по модели **N+N**; *theatrical entertainment* (театральное мероприятие) образован путем соединения прилагательного и существительного (**Adj.+N**) терминологическое словосочетание *video clip maker* (создатель видео клипов, видеоклипмейкер)

представляет собой сочетание существительных (**N+N+N**); *outline of entertainment* (принципы развлечений) – сочетание существительных, связанных между собой предлогом (**N+Prep.+N**); *media and entertainment industry* (медиаиндустрия и индустрия развлечений) – термин образован в результате сочетания существительных с использованием союза (**N+Conj.+N+N**) и т.д. Таким образом, потенциалом в терминологическом образовании обладают термины, образованные на основе существительных, прилагательных, глаголов и наречий.

Не вызывает сомнений, что специфика отдельной профессиональной сферы накладывает свой отпечаток на репрезентацию знаний в языке посредством различных частей речи, которые участвуют в образовании как терминов-слов, так и выступают отдельными терминологическими единицами в составе терминов-словосочетаний. Распределение терминов сферы шоу-бизнеса в соответствии с участием различных частей речи в процессе номинации следующее: существительные – 64%, глаголы – 22%, прилагательные и причастия – 12%, предлоги и числительные – 2%, наречия – не представлены. Как видно из процентного соотношения, наибольшую представленность в терминологии шоу-бизнеса имеют термины-существительные, а также термины-словосочетания, созданные на их основе (64%), например, *encore* (выступление на бис), *carnival* (карнавал), *celebrity* (известная личность), *image* (имидж, образ), *heckler* (прерывающий речь, «крикун», критикан), *host* (ведущий программы), *ovation* (овация, бурные аплодисменты), *programme* (программа, брошюра с программой), *stage* (сцена), *showman* (шоумен), *leisure industry* (индустрия развлечений), *entertainment industry* (индустрия развлечений), *entertainment news* (новости шоу-бизнеса), *dog show* (выставка собак, дог-шоу) и др.

Как и любая профессиональная деятельность, шоу-бизнес предполагает наличие определенных сценариев поведения и деятельности, связанных с организацией представлений и реализацией услуг. Ввиду этого рассматриваемый корпус терминологических единиц включает термины-глаголы (22%). К таковым относятся: *to publicize* (рекламировать, извещать, сообщать), *to advertise* (рекламировать), *to boo* (освистывать) и др. Примечательно, что глаголы в терминосистеме сферы шоу-бизнеса не формируют терминов-словосочетаний, в состав которых входили бы наречия. Интересным является и тот факт, что абсолютное большинство глагольных терминов имеют производные существительные, что, безусловно, говорит о важности вербализуемой ими деятельности, воспринимаемой как процесс.

Определенный процент от всего корпуса терминологических единиц занимают прилагательные и причастия (12%), зачастую выступающие в качестве терминологических единиц в составе терминов-словосочетаний, например, *opening* (вступительный, открывающий) в термине *opening night* (премьера) *startling* (поражающий, потрясающий, удивительный) в термине *startling performance* (удивительное представление), *spectacular* (впечатляющий; эффектный, зрелищный) в рамках терминологического словосочетания *spectacular show* (эффектное шоу) и т.д.

Необходимо отметить тот факт, что терминология сферы шоу-бизнеса лишена терминов, выраженных наречием или местоимением. Очень небольшой процент насчитывают предлоги и числительные (2%), которые выступают в роли терминологических единиц в составе терминов-словосочетаний, например, *Wheel of fortune* («Колесо фортуны»), *first night* (премьера).

Структурный состав терминосистемы шоу-бизнеса неоднороден: данный корпус насчитывает как ограниченное количество базовых терминов, используемых только в рамках данной сферы, так и значительное количество привлеченных единиц из смежных областей профессионального знания.

Анализируя основные способы деривации в данной терминосистеме, можно с уверенностью утверждать, что, несмотря на достаточно большое количество терминов-слов, незначительный перевес имеют термины-словосочетания. Такие термины нередко возникают на основе продуктивных терминологических единиц, например, такой словообразовательной модели, как словосложение (*dog + show*) *dog show* (выставка собак, дог-шоу). На основе анализа эмпирического материала мы приходим к выводу, что весьма продуктивными остаются *морфологический* и *синтаксический* способы терминологического образования. В соответствии с данными способами образования англоязычные термины сферы шоу-бизнеса могут быть классифицированы следующим образом:

- 1) термины-словосочетания (45%), например, *dance orchestra* (эстрадный оркестр), *video clip* (видеокадр), *talk show* (ток-шоу);



2) простые термины (21%), например, *brand* (торговая марка, бренд), *show* (шоу), *orchestra* (оркестр);

3) производные терминологические единицы (18%), например, *producer* (продюсер, режиссер-постановщик), *advertiser* (рекламодатель);

4) сложные термины (6,5%), например, *showman* (шоу-мен), *anchorwoman* (ведущая (на радио и телевидении));

5) сложнопроизводные термины (5,5%), например, *cross-owner* (перекрестный владелец), *dressmaker* (портниха);

6) термины-аббревиатуры (3%), например, *PR* (пиар, связь с общественностью), *PR-brochure* (пиар-брошюра).

Интересным представляется анализ семантических особенностей англоязычных терминов сферы шоу-бизнеса. Среди семантических способов терминообразования отдельно необходимо выделить *метафоризацию*, которая, согласно мнению ряда ученых [см., например, 6, с. 24-25; 25; 26; 27; 28 и др.] является *когнитивной моделью терминообразования*. При переосмыслении лексической единицы при метафорическом переносе в семантику термина привносится мотивирующий признак, заключенный во внутренней форме термина. Например, метафоричным по своей природе является термин *star* (звезда, известная личность), поскольку популярный артист «блистает» на сцене или в кино как звезда на небосклоне. Метафоричные термины нередко можно встретить в названиях телешоу, например, *The weakest link* («Слабое звено»), *The Wheel of Fortune* («Колесо фортуны»). При этом мотивирующий признак может признаваться важным для понимания и корректного использования термина и входить в состав дефиниции, в противном случае он не воспринимается как таковой. Нередко это приводит к тому, что со временем мотивация стирается и термин считается немотивированным. Данное утверждение справедливо для терминологий, имеющих значительный возраст. В терминологии шоу-бизнеса также можно встретить такие термины, например, *music*, буквально «имеющий отношение к музам» [29].

Согласно мнению некоторых исследователей [30; 31] термины также могут быть классифицированы с точки зрения структуры их семантики, поскольку она представляется неоднородной и делимой на заданное число компонентов. В семантике термина можно выделить *ядерную область*, являющуюся «семантическим ядром термина, частью, на которую приходится основная понятийная нагрузка, и которая содержит в себе салиентный признак» [5, с. 31, 36 и др.]. Как указывают исследователи, в некоторых случаях сложные термины и термины-словосочетания могут насчитывать две и более ядерных области. Наиболее распространены данные единицы в химии, где названия сложных веществ могут состоять из множества компонентов, равных в своем синтаксическом и семантическом статусе. Стоит отметить, что для *терминосистемы* сфе-

ры шоу-бизнеса нехарактерно наличие *двухъядерных терминов*.

*Периферийная область семантики термина* – это область, сообщающая дополнительную семантическую информацию, таким образом, раскрывая его суть и видовые характеристики. Классифицирующие терминологические элементы в составе сложных терминов и терминов-словосочетаний вербализуют именно периферийную область семантики. Для терминов некоторых областей знания характерно опущение классифицирующих терминологических элементов из соображений краткости; в этих случаях периферийная область подразумевается. *Вспомогательная область семантики термина* направляет и организует понятийную информацию, а элементы данной области несут в себе грамматическое, а не лексическое значение (предлоги, артикли, союзы) [5; 30; 32].

Таким образом, в соответствии со структурно-семантическими особенностями в терминосистеме шоу-бизнеса выделяются одноядерные (20% выборки, например, *actress* (актриса), *host* (ведущий), *celebrity* (известная личность)), одноядерные с периферией (76%, например, *reality-show* (реалити-шоу), *talk show* (ток-шоу), *show business* (шоу-бизнес)), одноядерные с периферией и вспомогательной областью (4%, например, *Meet the Press* – («Встреча с прессой»)).

Шоу-бизнес – это самостоятельная система специального (профессионального) знания в рамках сферы услуг, которая характеризуется набором отличительных особенностей, которые выделяют ее и ее терминологический корпус на фоне других подязыков. Англоязычная терминология сферы шоу-бизнеса характеризуется номинативным, семантическим и структурно-словообразовательным своеобразием, она является сверхактуальной, что приводит к постоянному обновлению лексического состава данного подязыка, контактною со смежными сферами профессионального знания (средств массовой информации и телевидения, спорта, компьютерных технологий, экономики, музыки и т. д.). Среди критериев выделения терминов шоу-бизнеса выделяются системность, точность, соответствие нормам языка.

Термины сферы шоу-бизнеса представляют собой, главным образом, термины-словосочетания (45%), простые (21%), производные (18%), сложные (6,5%), сложнопроизводные (5,5%) термины и термины-аббревиатуры (3%). Основными частями речи, участвующими в терминотворчестве, являются имена существительные (64%), глаголы (22%), прилагательные и причастия (12%), в то время как предлоги и союзы выполняют роль связующих элементов. В соответствии с семантической структурой в терминосистеме шоу-бизнеса преобладают одноядерные термины с семантической периферией (76%) по сравнению с одноядерными терминологическими единицами (20%) и одноядерными терминами с периферией и вспомогательной областью семантики (4%).

#### Библиографический список

1. Готовцев Л.И. *Правда о шоу-бизнесе*. Москва: Рипол Классик, 2004.
2. Пригожин И.И. *Политика – вершина шоу-бизнеса*. Москва: Алкигамма, 2001.
3. Апфельбаум С., Игнатъева Е. *Связи с общественностью в сфере исполнительного искусства*. Москва: Классика-XXI, 2003.
4. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка. *Международный конгресс по когнитивной лингвистике*. Тамбов, 2008: 43 – 47.
5. Лату М.Н. *Англоязычная военная терминология в ее историческом развитии: структурно-семантический и когнитивно-фреймовый аспекты*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2009.
6. Ивина Л.В. *Лингво-когнитивные основы анализа отраслевых терминосистем (на примере англоязычной терминологии венчурного финансирования)*. Москва: Академический Проект, 2003.
7. Савостьянова Ю.И. *Микротерминосистема наименований психофизиологических наук в современном русском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Краснодар, 2006.
8. Алимуратов О.А., Лату М.Н. Динамические процессы в терминологических системах (на материале современных англоязычных терминосистем). *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2012; 14: 250 – 259.
9. Акаева Х.А., Бугаенко Н.П., Докучаев Б.Б., Жуликов Е.В. К вопросу о возможных параметрах структурного и семантического описания терминологических систем: внутриязыковой и межъязыковой аспекты. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2013; 2: 68 – 76.
10. Алимуратов О.А., Гусева М.А. Структурная и признаковая модели концепта BEAUTY (КРАСОТА), объективируемого в современном англоязычном женском дискурсе. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2010; 3: 12 – 19.
11. Раздубов А.В. Сравнительно-сопоставительный анализ семантики, структуры и динамики русского и английского подязыков сферы нанотехнологий. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2011; 24: 167 – 170.
12. Раздубов А.В. Перспективы стандартизации англоязычной специализированной лексики сферы нанотехнологий. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2012; 3: 79 – 87.
13. Кириллова Т.С. *Пути формирования и лексикологические особенности английской терминологии подязыка медицины (дерматология-венерология)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 1990.
14. Лотте Д.С. *Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики*. КТТ АН СССР. 1961.
15. Лату М.Н., Раздубов А.В. *Терминоведение: частные вопросы развивающихся терминологий*: учебное пособие к лекционному курсу «Общие и прикладные аспекты терминоведения». Пятигорск, 2011.
16. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение*. Москва, 2008.
17. Морозова Л.В. *Опыт дефиниционного описания терминопоя: На базе терминов ядерной физики и техники*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Калинин, 1970.



18. Канделаки Т.Л. *Семантика и мотивированность терминов*. Москва: Наука, 1977.
19. Лейчик В.М. *Терминоведение: Предмет. Методы. Структура*. Москва: КомКнига., 2006.
20. Бугаенко Н.П., Иоакимиди Г.А. Сущностная характеристика и тематическая дифференциация терминологической лексики (на примере англоязычной терминологии шоу-бизнеса). *Lingua mobilis*. 2013; 1 (40): 34 – 49.
21. Даниленко В.П. Терминология современного языка науки. *Терминоведение и терминология в индоевропейских языках*. Владивосток, 1987: 61 – 66.
22. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1969.
23. Раздубов А.В. *Современный английский подъязык нанотехнологий: структурно-семантическая, когнитивно-фреймовая и лексикографическая модели*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 2013.
24. Алимуратов О.А., Чурсин О.В. *Картины языка музыки. Функционально-семантическая характеристика современной английской музыкальной лексики. Когнитивно-фреймовый подход*. Москва: Красанд, 2009.
25. Ивина Л.В. *Номинативно-когнитивное исследование англоязычной терминосистемы венчурного финансирования*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2001.
26. Дроздова Т.В. Терминообразование с позиций когнитивной лингвистики. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2013; Вып. № 31 (322): 32 – 34.
27. Жебрунова Л.А. Метафоризация как модель терминообразования в рамках семантического поля «Страхование» (на материале русского и английского языков). *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2010; Вып. № 2; 62 – 65.
28. Лату М.Н., Багян А.Ю. Когнитивные модели терминологической номинации (на примере терминологии астрономии). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; 12-3 (54): 112 – 117.
29. *Urban Dictionary*. Available at: <http://www.urbandictionary.com/>
30. Алимуратов О.А., Лату М.Н., Раздубов А.В. *Особенности структуры и функционирования отраслевых терминосистем (на примере терминосистемы нанотехнологий)*: монография (изд. 2-е, исправл. и дополн.). Пятигорск: СНЕГ, 2012.
31. Алимуратов О.А., Лату М.Н., Раздубов А.В. *Особенности структуры и функционирования отраслевых терминосистем (на примере терминосистемы нанотехнологий)*: монография. Пятигорск: СНЕГ, 2011.
32. Алимуратов О.А. Функциональная природа лексического значения. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2004; 4: 77 – 82.

## References

1. Gotovcev L.I. *Pravda o shou-biznese*. Moskva: Ripol Klassik, 2004.
2. Prigozhin I.I. *Politika – vershina shou-biznesa*. Moskva: Alkigamma, 2001.
3. Apfelbaum S., Ignat'eva E. *Svyazi s obshchestvennost'yu v sfere ispolnitel'nogo iskusstva*. Moskva: Klassika-XXI, 2003.
4. Kubryakova E.S. V poiskah suschnosti yazyka. *Mezhdunarodnyy kongress po kognitivnoy lingvistike*. Tambov, 2008: 43 – 47.
5. Latu M.N. *Angloyazychnaya voennaya terminologiya v ee istoricheskom razviti: strukturno-semanticheskij i kognitivno-frejmovyj aspekty*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2009.
6. Ivina L.V. *Lingvo-kognitivnye osnovy analiza otraslevykh terminosistem (na primere angloyazychnoj terminologii venchurnogo finansirovaniya)*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2003.
7. Savost'yanova Yu.I. *Mikroterminosistema naimenovaniy psihognosticheskikh nauk v sovremennom ruskom yazyke*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Krasnodar, 2006.
8. Alimuradov O.A., Latu M.N. Dinamicheskie processy v terminologicheskikh sistemah (na materiale sovremennykh angloyazychnykh terminosistem). *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki*. 2012; 14: 250 – 259.
9. Akaeva H.A., Bugaenko N.P., Dokuto B.B., Zhulikov E.V. K voprosu o vozmozhnykh parametroh strukturnogo i semanticheskogo opisaniya terminologicheskikh sistem: vnutriyazykovoy i mezh yazykovoy aspekty. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2013; 2: 68 – 76.
10. Alimuradov O.A., Guseva M.A. Strukturnaya i priznakovaya modeli koncepta BEAUTY (KRASOTA), ob'ektiviruemo v sovremennom angloyazychnom zhenskomo diskurse. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*. 2010; 3: 12 – 19.
11. Razdubov A.V. Sravnitel'no-sopostavitel'nyy analiz semantiki, struktury i dinamiki russkogo i anglijskogo pod'yazykov sfery nanotekhnologii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; 24: 167 – 170.
12. Razdubov A.V. Perspektivy standartizatsii angloyazychnoj specializirovannoy leksiki sfery nanotekhnologii. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2012; 3: 79 – 87.
13. Kirillova T.S. *Puti formirovaniya i leksikologicheskie osobennosti anglijskoj terminologii pod'yazyka mediciny (dermatologiya-venerologiya)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Pyatigorsk, 1990.
14. Lotte D.S. *Osnovy postroeniya nauchno-tehnicheskoy terminologii. Voprosy teorii i metodiki*. KTT AN SSSR. 1961.
15. Latu M.N., Razdubov A.V. *Terminovedenie: chastnye voprosy razvivayushchisya terminologii: uchebnoe posobie k lekcionnomu kursu «Obschie i prikladnye aspekty terminovedeniya»*. Pyatigorsk, 2011.
16. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie*. Moskva, 2008.
17. Morozova L.V. *Opyt definitsionnoy opisaniya terminopolya: Na baze terminov yadernoy fiziki i tehniki*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kalinin, 1970.
18. Kandelaki T.L. *Semantika i motivirovannost' terminov*. Moskva: Nauka, 1977.
19. Lejchik V.M. *Terminovedenie: Predmet. Metody. Struktura*. Moskva: KomKniga., 2006.
20. Bugaenko N.P., Ioakimidi G.A. Suschnostnaya harakteristika i tematiceskaya differenciatsiya terminologicheskoy leksiki (na primere angloyazychnoj terminologii shou-biznesa). *Lingua mobilis*. 2013; 1 (40): 34 – 49.
21. Danilenko V.P. Terminologiya sovremennogo yazyka nauki. *Terminovedenie i terminografiya v indoevropskikh yazykah*. Vladivostok, 1987: 61 – 66.
22. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1969.
23. Razdubov A.V. *Sovremennyy anglijskij pod'yazyk nanotekhnologii: strukturno-semanticheskaya, kognitivno-frejmovaya i leksikograficheskaya modeli*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Pyatigorsk, 2013.
24. Alimuradov O.A., Chursin O.V. *Kartiny yazyka muzyki. Funkcional'no-semanticheskaya harakteristika sovremennoj anglijskoj muzykal'noj leksiki. Kognitivno-frejmovyj podhod*. Moskva: Krasand, 2009.
25. Ivina L.V. *Nominativno-kognitivnoe issledovanie angloyazychnoj terminosistemy venchurnogo finansirovaniya*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2001.
26. Drozdova T.V. Terminoobrazovanie s pozitsij kognitivnoy lingvistiki. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; Vyp. № 31 (322): 32 – 34.
27. Zhebrunova L.A. Metaforizatsiya kak model' terminoobrazovaniya v ramkah semanticheskogo polya «Strahovanie» (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov). *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. 2010; Vyp. № 2; 62 – 65.
28. Latu M.N., Bagyan A.Yu. Kognitivnye modeli terminologicheskoy nominatsii (na primere terminologii astronomii). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; 12-3 (54): 112 – 117.
29. *Urban Dictionary*. Available at: <http://www.urbandictionary.com/>
30. Alimuradov O.A., Latu M.N., Razdubov A.V. *Osobennosti struktury i funkcionirovaniya otraslevykh terminosistem (na primere terminosistemy nanotekhnologii)*: monografiya (izd. 2-e, ispravl. i dopoln.). Pyatigorsk: SNEG, 2012.
31. Alimuradov O.A., Latu M.N., Razdubov A.V. *Osobennosti struktury i funkcionirovaniya otraslevykh terminosistem (na primere terminosistemy nanotekhnologii)*: monografiya. Pyatigorsk: SNEG, 2011.
32. Alimuradov O.A. Funkcional'naya priroda leksicheskogo znacheniya. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2004; 4: 77 – 82.

Статья поступила в редакцию 17.06.16

УДК 821.161.1

**Magdylova R.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Dagestan languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**Musalaeva N.M.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**NAMES OF WOMEN'S CLOTHING AND ITS PARTS IN BUKHTINSKY SPEECH OF ANDALALSKY DIALECT OF THE AVAR LANGUAGE.** The article studies lexical-semantic and partly linguistic and cultural characteristics of the ancient names of women's clothing and its parts in bukhinsky speech of the Avar language. The researchers define the semantics of these names in the investigated dialect. Exploring one of the semantic groups: household vocabulary. Clothing items in the bukhinsky speech will not only reveal the lexico-semantic distinctive features and the nature of this level of the lexicon, but also show the material culture of people with its present and historical past. The authors conclude that in the studied dialect of the Avar language there is a large number of words, which haven't been registered so far in the literary language. Some of them are unique to this dialect. However, some of them have preserved an Old Avar lexical units. Identifying and studying these words will give a very valuable material for the reconstruction of the semantic development of the words in the Avar language, which is one of the main tasks of comparative and historical lexicology.

**Key words:** bukhinsky speech, Andalalaky dialect of Avar language, names of women's clothing, lexical and semantic characteristics, household lexicon.

**Р.А. Магдилова**, канд. филол. наук, проф. каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

**Н.М. Мусалаева**, магистрант 1 курса, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## НАЗВАНИЯ СТАРИННОЙ ЖЕНСКОЙ ОДЕЖДЫ И ЕЁ ДЕТАЛЕЙ В БУХТИНСКОМ ГОВОРЕ АНДАЛАЛЬСКОГО ДИАЛЕКТА АВАРСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена лексико-семантической и частично лингвокультурологической характеристике названий старинной женской одежды и её деталей в бухтинском говоре андалальского диалекта аварского языка. Определяются особенности семантики этих названий в исследуемом говоре. Авторы делают выводы о том, что в бухтинском говоре андалальского диалекта аварского языка имеется большое количество слов, не зафиксированных в литературном языке. Часть из них характерна только для данного говора. Вместе с тем некоторые из них представляют собой сохранившиеся древнеаварские лексические единицы. Выявление и изучение таких слов даст весьма ценный материал для реконструкции семантического развития лексики аварского языка, что составляет одну из основных задач сравнительно-исторической лексикологии.

**Ключевые слова:** бухтинский говор, андалальский диалект, аварский язык, названия женской одежды, лексико-семантическая характеристика, бытовая лексика.

Изучение лексики связанной с названиями одежды бухтинского говора андалальского диалекта аварского языка, представляет интерес не только для специалистов в области лингвистики, но и для всех, кто занимается историей, языком, этнографией аварцев.

При полном отсутствии каких бы то не было письменных памятников лексики любого говора, диалекта может дать сведения о местах обитания и хозяйственных особенностях жизни этноса в дописьменную эпоху. В настоящее время, как мы видим, происходит постепенное стирание этнических признаков в сфере материально-бытовой, духовной культуры народов Дагестана, в силу различных причин. Известно, что в словах, которые обозначают предметы быта, связанная с ней этнографическая специфика сохраняется дольше, чем в других сферах материальной культуры. Изучение одной из семантических групп бытовой лексики – наименований одежды бухтинского говора позволит не только выявить лексико-семантические особенности, характер функционирования данного разряда лексики, но и познакомиться с материальной культурой народа, с его настоящим и историческим прошлым.

Одежда как одна из необходимых и повседневных предметов обихода человека отражает его образ жизни, культуру, психологию, привычки, его представления об эстетическом идеале [1, с. 2]. Понятие одежда объединяет в себе материальные и духовные ценности данного народа, особенности его производства. Одежда (особенно женская) служит одной из форм эстетической деятельности человека, поэтому такие номинации могут содержать элементы национально-культурной коннотации [2, с. 10].

Названия одежды в разных языках, безусловно, носят национально-культурный характер в силу самобытности материальной культуры того или иного народа. В семантическую зону толковых словарей по этой причине могут входить компоненты этнографического характера, представляющие интерес для этнической культуры и этнолингвистики. Наше внимание к названиям женской одежды в самобытном бухтинском говоре андалальского диалекта аварского языка отчасти объясняется этим фактором.

Изучение данной тематической группы лексики любого языка, в том числе бухтинского говора, сохранившего достаточно

архаичные черты лексического и грамматического характера, на наш взгляд, достаточно актуально. Обобщенное название понятия одежда в говоре ризэл – *ret1el* (аварский язык) «одежда». В бухтинском говоре андалальского диалекта мы нашли следующие названия женской одежды: гурде «мужское и женское платье», бузма «женское платье с оборками или в складку», *g1uxъ* уш гурде «акушинское платье-балахон», абая «длинное женское платье», хиджаб «закрытая женская одежда», *k1az* «платок, чадра», кверлъан «маленький платок», харайдул кверлъан «старинный шелковый платок», *ъужу* «брюки мужские и женские», шал «большой платок», ункъал, цвата, цватаби «носки, чулки», *ц1индал* «носки», колготка, хинси «суконная женская рубаша» (уст.) [3, с. 57], *ъимугъ* «разновидность тулупа», *хъабарча* «полубухоб из овчины с рукавами», киренсвери, *къвалгъеч1* «жилет или безрукавка из овчины или из ткани», *t1a*, пент «пуговица», *k1ich1* «петля», *квенч1ел* «подол платья», *къвал* «рукав», *габур* «воротник», *чалма* «кусоч ткани, шарф на голову мужчин, его в старину носили на голове и женщины», *дабагъал* «(дабагъ – обувь из дубленой кожи)» [3, с. 88], *дулагъ*, *дулагъал* «голенщик», *чакмаял* «сапоги», *резиналъул* *чакмаял* «резиновые сапоги», *буртинхъитал* «войлочная обувь», *гормендо* «платок из тонкого шелка», *гужат* «бешмет старинная нарядная верхняя одежда мужчин» [3, с. 88], *цебебухъ* «фартук», *квердаххел* «перчатка», *квелъел* «варежка», *магъдидарай* «украшение (букв. надгрудник), кулон», *x1at1ирухъен* [3, с. 88], «веревка для кожаной, самодельной обуви», *къвалхалат* – горский тулуп, *бурт1ин* «кольцо на большой палец», *тастар* «тюлевый, вязаный крючком платок», *мачуял* «легкая сафьяновая обувь», *пашмакъ*, *пашмакъал* «башмак, башмаки», *щелбетал* «полусапожки». Среди названий женской одежды особый интерес представляют наименования женского платья и головного убора. Гурде «платье» (общее название мужской рубашки и женского платья). Для наименования женского платья в говоре имеются следующие лексемы: гурде «платье», *нок1осеб* гурде «старинное платье», *ъажульу* бай гурде «платье, подол которого заправился в штаны», *муч1адул* гурде «старинное платье из тафты», бузма «пышное женское платье», *бах1арлъул* бузма «платье невесты». Платье невесты или любое нарядное платье древних бухтинцев отличалось сложностью покроя, наличием вышивки, красивых позолоченных

и серебряных украшений, которые нашивались на подоле. Муч1у гурде – это самый дорогой вид платья. Каждая бухтинка в сундуке хранила изысканные ткани для шитья муч1у гурде «дорогое, нарядное платье». Такое платье являлось обязательным предметом приданного молодой бухтинки. Бухтинское женское платье состояло из следующих деталей: квал, квалал «рукав, рукава», г1лидал квалал «широкие рукава», кьурадал квалал «узкие рукава» квал цибе жо «манжета», квенч1ел «подол, букв. место платья, где держится еда». Другие детали платья – это гъеж, гъуждул «плечи», рухьен, ракъуль бак1 «пояс», гьоркъльел «манжета на краях подола платья», к1ич1 «петля», кус «большая пуговица», маргъал, т1а, пент, пентал «маленькая пуговица», пентал рял ц1алал «вырез с пуговицами». На разрезе платья для застегивания нашивали кусочек ткани в виде треугольника в целях прочности, который назывался ц1ек1у.

В бухтинском говоре в наименования женской одежды входят также следующие группы слов: 2) ъжу «штаны», ъа-ждад г1аг (г1агал) «штанна», рухьен «пояс», кьерал «цветные ленточки, которые нашивались внизу штанин» (букв. «цвета»); 3) рухьен «пояс в виде узкой ткани длиной в два с половиной метра»; 4) к1аз «платок-чадра» – широкая ткань в два с половиной метра, которую женщина надевала поверх чохт1о, ч1инч1у «женский головной убор», тастар «тюлевый, вязанный крючком платок»; 5) ч1инч1у «женский головной убор в виде чепчика, который завязывался назад ленточками»; 6) маргъал «покрывало для лица». Покрывало для лица шили из атласной ткани, украшенной многочисленными серебряными монетками.

Головной убор бухтинской женщины ч1инч1у отличался от головного убора других народов Дагестана тем, что он был сложным по пошиву, состоял из многочисленных серебряных украшений в виде цепочек, серег, монет. Ч1инч1у «женский головной убор в виде чепчика» состоял из следующих элементов: а) рач1 «хвостовая часть ч1инч1у (головного убора)» (букв. «хвост»), его шили из яркой красивой ткани в виде трубы. В верхней его части нашивали три разноцветные атласные ленточки шириной 10-15 сантиметров, на которые наносили вышивку. На основании рач1 «хвостовой части» нашивались серебряные монеты; б) ч1инч1ульул бильэр «головная часть» (букв. «голова»), которая непосредственно надевалась на голову. Передняя часть ч1инч1у была украшена серебряными цепочками двух видов: рахас «цепь», х1усби «цепочка из длинных серебряных бусинок, нанизанных на нить»; г) рухьен «ленточка, которая завязывает ч1инч1у». Рухьен шили из двойной яркой атласной ткани, ее украшали двумя рядами серебряных цепочек. На ч1инч1у нашивали два, а иногда и три ряда серебряных или позолоченных серег. По количеству украшений, нашитых на ч1инч1у, определялся достаток женщины, ее принадлежность к определенному тухуму (роду). Головной убор женщины – ч1инч1у, которая находилась в браке, отличался от головного убора вдовы. В этнолингвистическом плане представляют интерес и головной убор женщины в виде чепчика. Его в бухтинском говоре называют чохт1о, старинные названия не сохранились. В отличие от

нарядного головного убора «ч1инч1у», у чохт1о нет серебряных цепочек, зато имеются большие серебряные или позолоченные наушники, нашитые именно на ушах чохт1о. У такого головного убора отсутствует хвостовая часть, он больше напоминает чепчик. Голову поверх чохт1о или ч1инч1у бухтинцы как и другие аварцы покрывали длинной материей под названием муч1у «широкая материя в виде шарфа, которая дважды перевязывала голову женщины».

В советское время, как мы знаем, запрещалось носить национальную форму. Ношение формы своей национальности считалось отсталостью, пережитком прошлого. Поэты и писатели того времени открыто высмеивали женщин, носивших старинную национальную одежду, так, например, известный классик аварской литературы Гамзат Цадада по поводу ношения старинной одежды написал стихотворение «Чохт1о», «женский головной убор»: Бит1ахье почальул чемадан г1адаб,

Чохт1о берцин йиго азбаральул ч1ун ... (Ц1.Х1.)

«Как будто почтовый чемадан (похожая на почтовый

чемадан),

Чохто, у которой красивая стоит во дворе...».

Кроме ч1инч1у или чохт1о «головной убор в виде чепчика», бухтинские женщины носили разные платки: гьинкатан «тонкий батистовый платок», тастар «тюлевый, вязанный крючком платок», муч1а «старинный платок», харайдул кверльан «старинный шелковый платок», гурмендо «платок из тонкого шелка», габурбухь, «шарф». Муч1а «старинный платок из плотного атласа с вышивкой» и тастар «вязанный, тюлевый платок» считались нарядными и дорогими покрывалами для головы. Старожилы рассказывают, что в старину в Бухта тастар «тюлевый платок» и муч1а «атласный платок» имелись только у двух девушек из богатых семей.

Будучи одним из устойчивых элементов материальной культуры, одежда издавна отражала не только этническую принадлежность и географическую среду: в ней сказывался уровень экономического развития, социальное и экономическое положение народа [4, с. 9]. В одежде содержалась также информация о возрасте человека. Из проделанного анализа мы видим, что в бухтинском говоре, как и в арчинском языке [5, с. 160], в повседневной жизни возрастная функция одежды отображала переход из одного возрастного статуса в другой. Особенно были заметны возрастные отличия в женской одежде.

Таким образом, изучение данного пласта лексики представляет несомненную научную значимость и с позиции истории языка. В бухтинском говоре андалальского диалекта аварского языка имеется большое количество слов, не зафиксированных в литературном языке. Часть из них характерна только для данного говора. Вместе с тем некоторые из них представляют собой сохранившиеся древнеаварские лексические единицы. Выявление и изучение таких слов даст весьма ценный материал для реконструкции семантического развития лексики аварского языка, что составляет одну из основных задач сравнительно-исторической лексикологии.

#### Библиографический список

1. Абадина Р.П. *Лексика традиционной одежды в диалектах хакаского языка: в сравнении с алтайским языком*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2009.
2. Хайрутдинова Т.Е. *Бытовая лексика татарского языка*. Казань, 2000.
3. Жирков Л.И. *Аварско-русский словарь*. Москва, 1936.
4. Абдуллаева Э.С.-Б. *Бытовая лексика кумыкского языка*. Махачкала, 2014.
5. Магдилова Р.А. Названия видов старинной одежды и её деталей в арчинском языке. *Вестник ДГУ*. Махачкала, 2015; Вып. 4: 159 – 162.

#### References

1. Abadina R.P. *Leksika tradicionnoy odezhdyy v dialektakh hakasskogo yazyka: v sravnenii s altajskim yazykom*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2009.
2. Hajrutdinova T.E. *Bytovaya leksika tatarskogo yazyka*. Kazan', 2000.
3. Zhirkov L.I. *Avarsko-russkij slovar'*. Moskva, 1936.
4. Abdullaeva E.S.-B. *Bytovaya leksika kumyckogo yazyka*. Mahachkala, 2014.
5. Magdilova R.A. Nazvaniya vidov starinnoy odezhdyy i ee detalей v archinskoy yazyke. *Vestnik DGU*. Mahachkala, 2015; Vyp. 4: 159 – 162.

Статья поступила в редакцию 16.06.16

УДК 821.161.1

**Martazanov A.M.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian and Foreign Literature, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**Martazanova H.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Ingush Literature and Folklore, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru



**FORMING OF THE GENRE OF A NOVEL IN THE INGUSH PROSE IN 1950s-1960s.** The article's objective is to study a problem of formation of the genre of a novel in the Ingush literature of the late 50s – early 60s of 20th century. In the analysis the researchers focus on typological features of the mentioned genre, explore a range of topics and issues of works that belong to a type of middle epic form. The authors conclude that the period of the end of the 50s – early 60s is marked as time of creation of a novel as a genre in the Ingush prose, what explains a tendency of the general trend in literature to deepen a social analysis; writers tend to fulfill a complete historical artistic exploration of reality. Themes and perspectives of works created within the principles of a middle epic genre were up-to-date and greatly in demand by the society at that stage of the development. They did not lose their aesthetic and cognitive values even today, for their artistic contents truthfully transfers the spirit and general atmosphere of that time.

**Key words:** problem, literary character, story, Ingush literature, spiritual world, national character, nature of a genre.

**А.М. Мартазанов**, д-р филол. наук, проф. каф. русской и зарубежной литературы, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

**Х.М. Мартазанова**, канд. филол. наук, доц. каф. ингушской литературы и фольклора, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## СТАНОВЛЕНИЕ ЖАНРА ПОВЕСТИ В ИНГУШСКОЙ ПРОЗЕ 1950-х–1960-х ГОДОВ

Статья посвящена проблеме становления жанра повести в ингушской литературе конца 50-х–начала 60-х годов XX века. В процессе анализа акцентируется внимание на типологических особенностях жанра, исследуется проблематика произведений средней эпической формы. Авторы делают вывод о том, что конец 50-х – начало 60-х годов XX века отмечены становлением жанра повести в ингушской прозе, что объясняется наметившейся в литературе общей тенденцией к углублению социального анализа, стремлением писателей к всестороннему, исторически выверенному художественному исследованию действительности. Тема и проблематика произведений, созданных в среднем эпическом жанре, были актуальны и востребованы обществом на том этапе его развития. Не утратили они своей эстетической и познавательной ценности и в наши дни, ибо в них художественными средствами правдиво переданы дух и общая атмосфера времени.

**Ключевые слова:** проблема, герой, повесть, ингушская литература, духовный мир, национальный характер, персонаж, жанровая природа.

Проблема становления жанра в литературе занимает важное место в литературоведческой науке, ибо в жанре «наиболее полно проявляется содержательность формы, так как именно жанр – целостная организация формальных свойств и признаков».

По определению Н.О. Осиповой, «несомненный интерес представляет изучение жанров в переломные периоды, которые в свою очередь связаны с мировоззренческими, философскими, общественными устремлениями эпохи, воплощаясь в творчестве наиболее ярких представителей литературы и искусства» [1, с. 104]. Такой эпохой в истории ингушской литературы явился конец 50-х – начало 60-х годов прошлого столетия, которые отличают интенсивное развитие эпических форм.

В ингушской литературе произведения средней эпической формы создаются в середине 20-х годов XX века. Особое внимание в них уделяется воспроизведению нового (социалистического) уклада в жизни страны и народа со всеми присущими ему особенностями. Автором первой ингушской повести («Джан-Гирей», 1925 – 1928) явился А.-Г.С. Гойгов, и её появление «непосредственно связано с процессами взаимообогащения и взаимосвязи литератур народов Российской Федерации, для которых было характерно ускоренное развитие» [2, с. 163]. Произведение писателя, в котором широко представлено ингушское общество начала XX века, явилось не только свидетельством жанрового становления национальной литературы, но и качественно новой вехой в развитии его художественного дарования.

В тридцатые годы творчество А.-Г.С. Гойгова обогащается повестями «Серго» (1936) и «Пробуждение» (1936), свидетельствующими о расширении тематического диапазона их создателя. В первом произведении на высоком художественном уровне изображаются события недавней истории – революции и гражданской войны в Ингушетии; второе – создано в несколько ином ключе: повесть написана в мемуарной форме, сюжет основывается на повествовании о детских годах писателя. Достоверно изображая ингушское общество, с его бытовым укладом жизни, нравами, психологическими составляющими, в художественной структуре текста, автор осмысливает вопросы воспитания и образования, отводя важное место проблеме становления личности героя, формирования его характера.

Конец 50-х – начало 60-х годов представляют качественно новую веху в жанровом становлении ингушской литературы. На этом этапе большое значение в характеристике жанра придаетается способу воплощения окружающей действительности и человека в ней. При этом взаимоотношения личности и среды рассматриваются на широком социальном фоне, ибо жанр аккумулирует в себе основные проблемы современности. Писателей в равной мере волнуют как историческая судьба народа, так и современное состояние общества. Важным достижением национальной

художественной культуры явились повести «Призыв» (1958) И.М. Базоркина, «Именем революции» (1962) и «Девять дней из жизни героя» (1964) Б. Зязикова. Многоплановые повествования о суровом времени, в котором трагическое и героическое в судьбе народа сплелось в единый узел, построены на сплаве исторического факта и художественного вымысла и составляют своеобразную трилогию об «эпохе бурь и революций» в Ингушетии.

В повести «Призыв» (1957) писатель казалось бы «избирает меньший по объему жизненный материал, но воссоздает его более подробно, чем это сделал бы роман». «И.М. Базоркина, художника и мыслителя, в равной мере интересуют как сами события, так и жизнь отдельного человека: его роль, место в обществе, поступки и чувства» [3, с. 60-61].

Повесть Б. Зязикова «Именем революции» посвящена славной странице в истории ингушского народа – героическому противостоянию жителей села Долаково вооруженной армии Деникина, в котором, наряду с мужчинами, за свободу и независимость народа воевали женщины, проявляя высокую степень мужества и отваги. Они стали олицетворением стойкости и силы народного духа, об их подвиге и сегодня слагаются в народе легенды.

Сюжетная канва повести «Девять дней из жизни героя» также основывается на изображении исторических событий – революции и Гражданской войны. Автор с максимальной достоверностью повествует о том, как жители селения Сурхахи и Эжакево вступили в неравную схватку с врагом, и гибли, защищая свою землю, род, дом, семью. Главным героем произведения выступает реально существовавший человек – Мандре Нальгиев, человек неимоверной храбрости и удивительной жизнестойкости, ставший воплощением лучших черт национального характера.

Как было отмечено, наряду с осмыслением героических страниц в истории народа, писатели обращаются к теме современности и создают произведения с ярко выраженным социально-психологическим началом. Они стремятся осмыслить современное общество в динамике его развития, показать широкую панораму народной жизни, общественных нравов во всей их полноте и масштабности. Характеры героев при этом воссоздаются наиболее полно и многогранно в процессе их формирования. Так, в 1964 году И.М. Базоркин пишет повесть «Дороги любви», типологическая структура которой может быть определена как «человек и его дело». В центре сюжета – героиня, личностные качества которой раскрываются в процессе её профессиональной деятельности. С её образом связан и круг нравственно-философских проблем: что есть жизнь и смерть, честь и достоинство, долг и совесть, роль и место человека в жизни социума, составляющие тематический строй повести. Нравственно-этическим, психологическим, возрастным испытаниям под-



вергаются ... побуждения героини, её человеческие возможности и личностная природа» [4, с. 347].

В начале 60-х годов в ингушской литературе получает развитие совершенно новый жанр – киноповесть, к её созданию первым из национальных писателей обратился И. Базоркин: очерк «Путь артиста» им был переработан в киноповесть «Труд и розы» (1958). Содержательной доминантой произведения, написанного в новой жанровой структуре, является судьба всемирно известного танцора Махмуда Эсамбаева, «образ которого дан в развитии, с детальным изображением «макро» и «микро» среды, определившие сущностное начало в его характере, формирование его духовных и профессиональных качеств» [5, с. 319].

Тема Великой Отечественной войны является главной, определяющей в «Партизанской были» (или «Маленькой повести»), 1964) И. Базоркина. Небольшая по объёму повесть может быть соотнесена с рассказом, но вместе с тем в ней наличествуют признаки, свойственные средней эпической форме: воссоздание во всей полноте и многогранности характера народа, раскрытие социальных и национальных истоков его мужества. Темы народной борьбы, подвига и долга решаются автором в едином сплаве. Героев в произведении немного, повествование строится на динамике поступка, подвига и пронизано публицистическими размышлениями писателя. Через всю повесть проходит мысль о том, что память о людях (живых и мертвых), в крошечном аду войны отстоявших свободу, независимость и территориальную целостность многонациональной страны, не может быть предана забвению.

В 60-е годы XX века процесс формирования жанровой системы проявляет себя как явление сложившееся, закономерное. Значительную роль в этом принадлежит А. Бокову, творчество которого, вне всякого сомнения, представляет собой определённый исследовательский интерес. Одна из особенностей художественного мастерства А. Бокова состоит в том, что произведения писателя, характеризующиеся «однопроблемностью и однособытийностью, с ограниченным числом персонажей, с суженным временем и местом действия...» [6, с. 232], перерастают в повествование «ряда эпизодов, объединённых вокруг основного персонажа, составляющих уже период его жизни» [6, с. 350].

Сюжет повестей «Трудный путь», «Буря», «Райхант» строится на ретроспективе: писатель уходит от хронологического

(линейного) принципа воспроизведения событий в жизни своих героев. Идейный аспект составляют проблемы – «человек и история», «человек и власть», «человек и общество», «человек и судьба». В их основе – конфликт активной, неординарной личности, наделенной духом независимости, с внешним миром, довлеющим над ней. Характер героя складывается под влиянием общественных и социальных факторов» [6, с. 153].

В повести «Трудный путь» писатель создает характер открытый, сильный, морально и нравственно устойчивый, последовательный в достижении поставленной цели, честный, справедливый. Судьба героини и ее родных, воспроизведенная в форме воспоминаний, позволяет читателю оценить масштаб духовных и физических потерь, понять всю тяжесть трагедии народа, депортированного в суровый Казахстан. Особенностью повести является то, что в ней «через внешний конфликт героини и среды, через победу характера над жизненными обстоятельствами» [6, с. 139 – 140].

В повести «Райхант» в качестве главной, основной, осмысливая тему женской судьбы, А. Боков являет образ последовательный в своих духовных исканиях. Автор проводит свою героиню через сложные испытания: депортацию, раннее сиротство, неудачное замужество.

Значительным явлением в истории жанра явилась повесть «Расплата» А.П. Мальсагова (1967). Развитие сюжета строится на осмыслении круга проблем, актуальных для ингушской действительности прошлого столетия: межэтнические браки, положение женщины в семье, алкоголизм, межнациональные отношения и другие. Но основное внимание автором уделяется проблеме кровной мести, которая, в качестве доминанты, входит в художественную структуру повести с самого начала.

Таким образом, конец 50-х – начало 60-х годов XX века отмечены становлением жанра повести в ингушской прозе, что объясняется наметившейся в литературе общей тенденцией к углублению социального анализа, стремлением писателей к всестороннему, исторически выверенному художественному исследованию действительности. Тема и проблематика произведений, созданных в среднем эпическом жанре, были актуальны и востребованы обществом на том этапе его развития. Не утратили они своей эстетической и познавательной ценности и в наши дни, ибо в них художественными средствами правдиво переданы дух и общая атмосфера времени.

#### Библиографический список

- Осипова Н.О. Особенности формирования жанровой системы творчества М. Горького 90-х годов (К постановке вопроса). *Жанр и композиция литературного произведения*: межвузовский сборник. Петрозаводск, 1981.
- Мартаназова Х.М. Повесть Джан-Гирей как новый этап в художественном мышлении А.-Г.С. Гойгова. *Вестник Орловского государственного университета. Новые гуманитарные исследования*. 2014; 4 (39): 163 – 164.
- Мартаназова Х.М. Проблема историзма в повести И. Базоркина «Призыв». *Культурная жизнь Юга России*. 2011; 1: 60 – 62.
- Мартаназова Х.М. Проблематика и образный строй повести «Дороги любви» И. Базоркина. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5: 347.
- Мартаназова Х.М. Осмысление судьбы творческой личности в художественном мире И.Базоркина. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 4 (53): 319 – 320.
- Мартаназова Х.М. Повесть А. Бокова «Буря» как значительное явление ингушской прозы 60-х годов XX века. *Научное мнение. Филологические науки, искусствоведение, культурология*. 2015; 11: 152 – 156.

#### References

- Osipova N.O. Osobennosti formirovaniya zhanrovoy sistemy tvorchestva M. Gor'kogo 90-h godov (K postanovke voprosa). *Zhanr i kompozitsiya literaturnogo proizvedeniya*: mezhvuzovskiy sbornik. Petrozavodsk, 1981.
- Martazanova H.M. Povest' Dzhana-Girey kak novyy etap v hudozhestvennom myshlenii A.-G.S. Gojgova. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 163 – 164.
- Martazanova H.M. Problema istorizma v povesti I. Bazorkina «Prizyv». *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii*. 2011; 1: 60 – 62.
- Martazanova H.M. Problematika i obraznyy stroj povesti «Dorogi lyubvi» I. Bazorkina. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5: 347.
- Martazanova H.M. Osmyslenie sud'by tvorcheskoy lichnosti v hudozhestvennom mire I. Bazorkina. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 4 (53): 319 – 320.
- Martazanova H.M. Povest' A. Bokova «Buran» kak znachitel'noe yavlenie ingushskoy prozy 60-h godov HH veka. *Nauchnoe mnenie. Filologicheskie nauki, iskusstvovedenie, kul'turologiya*. 2015; 11: 152 – 156.

Статья поступила в редакцию 14.06.16

УДК 81'1:81'373.43

**Nikitina O.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tula State Pedagogical University n.a. L.N. Tolstoy (Tula, Russia), E-mail: kortschigo@mail.ru

**DISCOURSE INDICATION OF THE LEXICAL INNOVATIONS AT THE INITIALIZATION STAGE (ON THE MATERIAL OF GERMAN).** The article deals with particular features of discourse indication of lexical innovations at an initialization stage. The author gives her definition of a term "discourse indicator". The fundamental prerequisite for the discourse indication is seen in intersubjectivity of every discourse activity conducive to the interaction and the mutual understanding of the discourse producer and interpreter.

To facilitate correct interpretation of the lexical innovation and to anticipate eventual misunderstanding on part of the interpreter, the discourse producer can use different linguistic means, which help to explain the meaning and underlying form of the innovation. The main factors of the need and specification of the discourse indication are "communicative closeness" and "communicative distance". At the initialization stage the detailed discourse indicators are used mainly if the discourse producer deliberately plans creation of the lexical innovation or intentionally looks for it for some communicative aim. Usually this occurs in discourse of "communicative distance" with its typical communicative conditions. On the contrary, in discourse of "communicative closeness" the lexical innovations are usually not planned in advance and on the background of the high context integration do not get any comprehensive discourse indication.

**Key words:** lexical innovation, discourse, discourse indication, initialization stage, German.

**О.А. Никитина**, канд. филол. наук, доц. Тульского государственного педагогического университета  
им. Л.Н. Толстого, г. Тула, E-mail: kortschigo@mail.ru

## ДИСКУРСИВНАЯ ИНДИКАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ НА СТАДИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)<sup>1</sup>

В статье рассматриваются особенности дискурсивной индикации лексических инноваций на стадии возникновения, даётся определение понятию «дискурсивный индикатор». Основная предпосылка дискурсивной индикации лексических инноваций видится в intersubъективном характере дискурсивной деятельности, направленном на достижение взаимодействия и взаимопонимания между продуцентом и интерпретатором дискурса. Для облегчения интерпретации инновации и упреждения возможного непонимания со стороны интерпретатора дискурса, языковая личность – продуцент дискурса может задействовать разнообразные языковые средства, открывающие доступ к смыслу и внутренней форме инновации. Основными факторами, влияющими на необходимость и степень развёрнутости дискурсивной индикации лексической инновации, признаются факторы «коммуникативной близости» и «коммуникативной дистантности». На стадии возникновения инновации развёрнутая дискурсивная индикация используется преимущественно тогда, когда языковая личность целенаправленно планирует создание инновации или интенционально ищет её для определённой коммуникативной цели. Чаще всего это имеет место в «дискурсе дистантности» с характерными для него условиями коммуникации. В «дискурсе близости», напротив, инновации зачастую не планируются заранее и на фоне высокой степени контекстуальной поддержки не получают развёрнутой дискурсивной индикации.

**Ключевые слова:** лексическая инновация, дискурс, дискурсивная индикация, стадия возникновения, немецкий язык

Язык в соответствии с лингвофилософской теорией В. Гумбольдта понимается не как эргон (произведение), а как энергеия (активность, энергия), то есть как свободная и целенаправленная человеческая деятельность, имплицитно предполагающая возможность творчества и инновации. Языковая личность «творит» высказывание в соответствии со своими коммуникативными целями, прагматическими и эстетическими установками (прагматикон), представлениями и знаниями о мире (тезаурусом) и имеющимися в её распоряжении способами и средствами языкового воплощения коммуникативного замысла (лексикон) [ср. 1, с. 23]. В таком контексте происхождение любых лексических инноваций видится, прежде всего, в том, что языковая личность в дискурсивной деятельности всякий раз модифицирует выбор языковых средств, чтобы как можно более полно и оптимально реализовать свои коммуникативные намерения. Если в распоряжении языковой личности не оказываются привычных, регулярно употребляющихся лексических средств, удовлетворяющих её коммуникативным целям, то при определённых условиях она может прибегнуть к созданию лексической инновации.

Лексические инновации коммуникативно целенаправленны, связаны с потребностями общения, благодаря которому нечто становится «общим». Общение предполагает существование сознания не только индивидуальной языковой личности, восприниматель и интерпретирующей это высказывание. Языковая личность – реципиент дискурса «выводит все формы и значения (лексикон), опираясь на речевой и языковой контекст, используя в ходе вывода свой тезаурус и догадки о высоковероятном фрагменте прагматикона отправителя, а также на собственную систему этических и эстетических установок (прагматикон)» [1, с. 23 – 24]. Следовательно, судьба лексической инновации зависит от того, насколько языковая личность, воспринимающая высказывание, сможет выстроить смысл, в достаточной мере совпадающий с задуманным смыслом, и в дальнейшем будет ожидать получения коммуникативной «выгоды» от использования лексической инновации в другом дискурсе.

Прибегая к той или иной инновации, индивидуальная языковая личность, как правило, не имеет намерения «обновить» словарный состав или каким-либо образом повлиять на существующие нормы словоупотребления. Основной интенцией является реализация коммуникативных намерений, для достижения

которых лексическая инновация представляется наиболее оптимальным средством. Однако если вследствие сходных коммуникативных стратегий лексическая инновация будет многократно повторяться другими языковыми личностями, то со временем она может распространиться и перейти в общее употребление, то есть стать неологизмом. Следовательно, неологизмы – это эволюционные, процессуально-динамические языковые феномены [ср. 2, S. 86], формирующиеся как причинный, но неинтенциональный кумулятивный эффект равнонаправленных коммуникативных действий множества индивидуальных языковых личностей.

В фазе возникновения (порождения) любой неологизм – это индивидуальная лексическая инновация в дискурсе. В словотворческом процессе языковая личность реализует себя не просто как пользователь языка, отбирающий из «копилки» лексикона уже готовые средства номинации в соответствии со своими коммуникативными целями и дискурсивным замыслом, а как творец языка, создающий с помощью ресурсов родного или даже иностранного языка новое слово или словоупотребление. При этом выбор средств и способа лексической инновации всегда производится под большим или меньшим влиянием «предвосхищаемого чужого слова» [3, с. 135], то есть возможной реакции другой языковой личности – интерпретатора дискурса.

Реализуя лексическую инновацию, продуцент дискурса рискует, однако, остаться непонятым и потерпеть коммуникативную неудачу. Осознавая этот риск, языковая личность может попытаться путем *дискурсивной индикации лексической инновации ante factum* предупредить помехи в коммуникации или *post factum* восстановить утраченное коммуникативное взаимодействие. Поэтому с большой долей вероятности можно предположить, что для снижения коммуникативного напряжения продуцент дискурса будет использовать различные языковые средства – *дискурсивные индикаторы*, маркирующие лексическую инновацию *in statu nascendi* в дискурсе и способствующие её распознаванию и правильной интерпретации.

Далее на примере немецких неологизмов нулевых и десятих годов XXI века мы рассмотрим специфические способы дискурсивной индикации лексических инноваций на стадии возникновения (порождения).

В соответствии с целями нашего исследования мы рассматриваем дискурс как мыслительно-коммуникативную деятель-

<sup>1</sup> Научное исследование проведено в рамках государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации, проект № 1706.

ность языковой личности в определенном социальном, историческом, культурном и психологическом контексте, воплощенную преимущественно (но не исключительно) в языковых формах [ср. 4, с. 47–48]. В формальном измерении дискурс предстает как сложное синтаксическое целое. Вместе с тем, «дискурсом являются все «до- и послетекстовые» процессы, происходящие в сознании» языковой личности» [1, с. 187].

Дискурсивная деятельность всегда направлена на достижение взаимодействия между продуцентом и интерпретатором дискурса и в силу этого носит исключительно intersubъективный (то есть субъектно-субъектный) характер. В её основе лежит принцип диалогизма (по М. М. Бахтину): «быть – значит общаться диалогически» [5, с. 294]. Фундаментальная стратегия общения – это стратегия быть понятым: общаться подразумевает определенным образом давать понять о своих намерениях, а понять значит «разгадать» все (открытые) намерения говорящего» [6, с. 178]. Понимание – это творческий акт освоения представленного в дискурсе фрагмента мира. Понимание предполагает обнаружение и усвоение смысла, стоящего за формами слов и их комбинаций в предложении, включение его в собственную систему устоявшихся идей и представлений о мире и соотношении этого выводного смысла со своей шкалой ценностей и прагматических установок. «Понять – значит усвоить смысл и пережить то духовное состояние, которое испытал автор текста в процессе творческого акта» [7, с. 449]. «Понимание есть повторение процесса творчества в измененном порядке» [8, с. 549], а «творческое понимание продолжает творчество» [5, с. 346].

М. М. Бахтин неоднократно подчеркивал intersubъективность, диалогичность процесса понимания: «Всякое понимание живой речи, живого высказывания носит активно-ответный характер ... всякое понимание чревато ответом и в той или иной форме обязательно его порождает ... Пассивное понимание значений слышимой речи – только абстрактный момент реального целостного активно-ответного понимания, которое и актуализируется в последующем реальном громком ответе» [9, с. 259 – 260]. Диалогизм пронизывает дискурс независимо от контактной или дистантной формы реализации. В контактной ситуации диалогизм реализуется в непосредственной прямой интеракции языковых личностей – продуцента и интерпретатора/-ов дискурса. В дистантной ситуации диалогизм подразумевает косвенную интеракцию. С одной стороны, некая обобщенная модель прототипического интерпретатора дискурса присутствует в сознании продуцента дискурса уже на стадии порождения высказывания и побуждает его в той или иной мере «подстраивать» выбор языковых средств под предполагаемые интерпретационные стратегии, под мысленно предвосхищаемый «ответ» другой языковой личности, с которым продуцент дискурса «с первого же шага вступает в напряженнейшую внутреннюю полемику» [3, с. 135]. С другой стороны, языковая личность, выступающая в роли реципиента и интерпретатора дискурса, «подключается» к дискурсивному диалогу в процессе понимания сообщения, анализируя формы слов и их сочетания, сопоставляя их ментальные образы с образами слов и их сочетаний в своем лексиконе, реализуя при этом особый характер своего активного отношения к языку, раскрывая для себя прагматический смысл высказывания, оценивая его и проецируя на собственную концептуальную картину мира.

Понимание включает в себя как когнитивные, так и коммуникативно-прагматические моменты. По словам В. В. Знакова, «понимание является мостом, связывающим познание и общение» [10, с. 52]. В то же время понимание пристрастно, избирательно и реализуется на определенном эмоционально-оценочном фоне, сопряжено с эмоциями понимающего субъекта. «Понимание не бесстрастный акт. Оно эмоционально окрашено, приносит удовлетворение или горечь. Последняя вызывается и непониманием», – подчеркивает В. Г. Зинченко [11, с. 47]. Дискурсивная индикация нового слова или нового словоупотребления в процессе общения актуализирует релевантные компоненты, позволяющие снять непонимание собеседника и тем самым упредить коммуникативный сбой и облегчить «присвоение» инновации языковой личности – реципиентом и интерпретатором дискурса, окрашивая процесс идентификации нового положительно эмоциональными переживаниями.

Слыша или видя в дискурсе инновацию в конкретном формально-языковом воплощении и контекстуальном окружении, языковой личности – интерпретатору дискурса необходимо «разгадать» и «сделать своим» стоящее за ней мыслительное содержание путем сопоставления возникающего ментального образа с образами уже известных слов и их сочетаний и одно-

временно пропустить этот новый образ через собственную сложившуюся систему взглядов и иерархию ценностей. Понимание лексической инновации интерпретатором дискурса предполагает извлечение смысла инновации в его знаковом оформлении, то есть означивание и, как следствие, возможность дальнейшей ретрансляции новой лексической единицы в другом дискурсе.

В исследовании неологизмов корпусно-базированный анализ примеров дискурса позволяет с высокой долей точности установить наиболее раннюю дату употребления лексической инновации. Датированный самым ранним временем пример в корпусе, однако, вовсе не означает, что речь идет действительно о первом случае употребления лексической инновации. Даже самый обширный корпус не имеет доступа ко всем письменным источникам. Единичные примеры первичных употреблений инноваций значительно затрудняют работу по выявлению и систематизации дискурсивных индикаторов на стадии возникновения. Другим осложняющим моментом является тот факт, что инновации иницируются чаще в устном, нежели в письменном дискурсе. Для исследователя выявить *post factum* свидетельства первичных употреблений инноваций в устном дискурсе возможно лишь в исключительных случаях.

Тем не менее, представляется возможным описать факторы, влияющие на необходимость дискурсивной индикации лексической инновации и степень ее развернутости. Продуктивной в этой связи является концепция различения «дискурса близости» (*Nähediskurs*) и «дискурса дистантности» (*Distanzdiskurs*), предложенная П. Кохом и В. Эстеррайхером [12, S. 4ff.]. Ученые различают в отношении понятий «письменность» и «устность» два аспекта: медийный аспект, характеризующий форму реализации дискурса – графическую или фоническую, и концептуальный аспект, относящийся к ведущему замыслу и конструктивному принципу дискурса – устному или письменному. Так, дискурс может быть графическим по форме реализации и устным по концепции (например, чат) или же, наоборот, фоническим по форме реализации и письменным по концепции (например, доклад, проповедь). Если отношения графического и фонического кодов как двух форм реализации дискурса составляют строгую дихотомию, то устность и письменность не противопоставляются, а представляют собой в континууме возможных концепций дискурса конечные точки, ассоциируемые с категориями «близость» и «дистантность».

Позиция того или иного дискурса в концептуальном континууме «близость – дистантность» определяется конфигурацией множества коммуникативных параметров: степенью публичности, для которой значимым является количество реципиентов-интерпретаторов дискурса (от беседы тет-а-тет до массовой коммуникации); степенью доверительности между языковыми личностями – продуцентом и интерпретатором/-ами дискурса, зависящей от предшествующего совместного коммуникативного опыта, общего знания, уровня институциональности коммуникации и т. п.; степенью эмоционального участия, ориентированного на партнера/-ов по коммуникации (аффективность) или на предмет коммуникации (экспрессивность); степенью включенности дискурса в определенный ситуативно-деятельностный и общий социокультурный контекст; референциальной отнесенностью, для которой релевантно, насколько близки обозначаемые предметы и явления к *origo* говорящего (*ego-hic-nunc*) [ср. 13, с. 94 и дал.]; контактностью / дистантностью продуцента и интерпретатора /-ов дискурса в пространственном и / или временном отношении; степенью дискурсивного сотрудничества, измеряемого возможностью непосредственного со-действия языковых личностей (продуцента и интерпретатора) при производстве дискурса; степенью диалогичности, значимой для которой является возможность и частота спонтанной смены ролей между продуцентом и интерпретатором дискурса; степенью спонтанности коммуникации; степенью фиксации темы [12, S. 7]. Все приведенные параметры, за исключением референциальной отнесенности и физической контактности/ дистантности, имеют градуальную природу, то есть могут различаться характером выраженности того или иного признака. Так, например, степень публичности может варьироваться от абсолютной приватности до максимальной публичности, степень доверительности – от полной откровенности до намеренной скрытности в силу незнания интерпретатора дискурса. Различные комбинации вышеуказанных коммуникативных параметров формируют множество типов дискурса, располагающихся между полюсами коммуникативной близости и дистантности. Первый полюс объединяет в себе такие коммуникативные условия, как приватность, доверительность, эмоциональную вов-



леченность, максимальную связь с деятельностно-ситуативным контекстом, пространственную и временную близость языковых личностей – партнеров по коммуникации, максимальное взаимодействие при производстве дискурса, близость референции к *origo* говорящего, высокую степень диалогичности, свободное развитие темы и максимальную спонтанность. На другом полюсе сконцентрированы такие коммуникативные параметры, как публичность, отчужденность, отсутствие эмоциональной вовлеченности, отстраненность от конкретной ситуации, отсутствие *origo*-перспективы говорящего, пространственная и временная отдаленность, невозможность непосредственного сотрудничества между языковыми личностями при производстве дискурса, монологичность, строгая фиксированность темы и максимальная метаязыковая рефлексия со стороны продуцента дискурса.

На вышеописанные коммуникативные параметры языковая личность – продуцент дискурса реагирует определенными стратегиями оязыкования, которые различаются, прежде всего, степенью опоры на разные типы контекстов. Вслед за Х. Ашенбергом [ср. 14, S. 73-76; ср. т.ж. 15] в рамках данного исследования представляется целесообразным выделить, по меньшей мере, следующие типы контекстов:

- ситуативный контекст (участники, время, место, условия коммуникации);
- контекст фоновых знаний (с одной стороны, контекст индивидуальных знаний партнеров друг о друге и о предшествующей ситуации общения, с другой стороны, контекст общечеловеческих и специальных социокультурных знаний реалий, ценностей, логических отношений и пр.);
- вербально-коммуникативный контекст (предшествующие и последующие высказывания, так называемый ко-текст);
- паравербально-коммуникативный контекст (феномены интонации, пауз, темпа, тона, громкости речи и пр.);
- невербально-коммуникативный контекст (сопровождающие коммуникацию жесты, мимика, жесты, проксемика и пр.).

Очевидно, что в дискурсе, условно расположенном на полюсе коммуникативной близости (далее – «дискурс близости»), могут быть задействованы все вышеописанные типы контекста, в то время как в дискурсе, условно находящемся ближе к точке коммуникативной дистантности (далее – «дискурс дистантности»), использование любых контекстов, кроме собственно вербального, ограничено. Так, например, в условиях пространственной и временной отдаленности и отсутствия связи с конкретной ситуацией или деятельностью выпадают ситуативный, паравербальный и невербальный контексты; при незнании партнера по коммуникации не может быть задействован контекст индивидуальных фоновых знаний. Из этого следует, что при максимальной коммуникативной дистантности невозможность использования невербальных и паравербальных видов контекста может быть компенсирована введением дополнительного вербального контекста, то есть путем перевода контекста в ко-текст.

Перечисленные обстоятельства позволяют выявить стратегии оязыкования для разных концептуальных типов дискурса. Так, для «дискурса близости» характерными будут определенная экспериментальность и процессуальность высказываний, низкая плотность информации, экономная вербализация благодаря наличию невербальных и паравербальных опор, экстенсивное, линейное и агрегативное развертывание (например, неполные высказывания, повторения, паратаксис), использование эмоционально-экспрессивной лексики и т. п. Для «дискурса дистантности» типичными будут интенсивная и компактная вербализация (сложные синтаксические построения и интеграция языковых единиц), большая языковая продуманность и проработанность, высокая информационная плотность и окончательность высказываний и т. п. [ср. 16, S. 15-43].

Исходя из вышесказанного, логично предположить, что необходимость дискурсивной индикации лексических инноваций на стадии возникновения значительно выше в тех типах дискурса, которые на концептуальной шкале «близость – дистантность» располагаются ближе к полюсу дистантности. При этом степень развернутости собственно языковой дискурсивной индикации обратно пропорциональна степени использования ситуативных, паравербальных и невербальных опор.

Ввиду низкой степени спланированности высказываний лексические инновации в «дискурсе близости» хотя и возникают в ходе интенциональных коммуникативных действий продуцента дискурса, но, как правило, не являются результатом целенаправленного словотворчества, а представляют собой «случайные находки». Поскольку языковая личность – реципиент и интерпре-

татор дискурса может относительно легко истолковать инновацию благодаря различным характерным для полюса «близости» коммуникативным параметрам, то вербальные дискурсивные индикаторы инновации используются в таком типе дискурса относительно редко. Проиллюстрируем это на примере.

15 сентября 2009 года на «теледзули» в рамках предвыборной кампании в бундестаг ведущая Майбрит Ильнер задала Ангеле Меркель вопрос о коалиционных планах, используя при этом для обозначения коалиции партий ХДС, ХСС и СвДП лексическую инновацию *Tigerentenkoalition* – букв. «коалиция тигровой утки»:

(1) Angela Merkel: <...> Herr Struck sagt, 2013 könnte es mit den Linken eine Koalition geben, dann sage ich ganz einfach, eine Garantie haben wir nicht, dass es nicht in der Legislaturperiode schon kommt, und vielleicht ist das dann gegen Herrn Steinmeier, aber garantieren kann man das nicht.

Maybrit Illner: Sie kämpfen für Schwarz-Gelb. Allein ein Drittel der Deutschen wünscht sich diese ... [хезитативная пауза] *Tigerentenkonstellation oder -koalition, könnte man sagen*, wünscht sich Schwarz-Gelb. Haben Sie eine Erklärung dafür, warum? [17, записано нами – О.Н.]

Очевидно, что инновация *Tigerentenkoalition* создана Майбрит Ильнер в относительном «дискурсе близости», так как «теледзуль» протекает концептуально в устном языковом модуле и медиано в форме фонической реализации. Хотя в теледебатах распределение коммуникативных ролей в значительной степени предопределено, смена продуцентов дискурса происходит произвольно, что влечет за собой диалогичность и достаточную спонтанность коммуникативного взаимодействия. Планирование лексической инновации поэтому минимально и происходит непосредственно во время самого высказывания, при котором Майбрит Ильнер выбирает между двумя альтернативными номинациями *diese* ... [хезитативная пауза] *Tigerentenkonstellation oder -koalition* и таким образом поправляет сама себя и рефлексировывает свой собственный словотворческий акт. Инновация поддерживается ситуативным контекстом, прежде всего предысторией данной «теледзули», что обеспечивает общий контекст знаний коммуникантов. В качестве языковых «опор» инновации в дискурсе используются, во-первых, описательное сочетание *eine Koalition mit den Linken* и уже известное название коалиции данных партий *Schwarz-Gelb* в препозиции и в постпозиции к инновации, во-вторых, парентетическое придаточное предложение *könnte man sagen*, с помощью которого Майбрит Ильнер солидаризируется с вероятностным мнением участников дискурса. Как показывает дальнейший ход теледебатов, коммуниканты правильно интерпретируют инновацию, поскольку с помощью культурно-специфического метафорического образа *Tigerente* ведущая апеллирует к известному в немецкой лингвокультуре персонажу детских книг писателя Яноша – деревянной игрушечной утке, раскрашенной в черную и желтую полоску. Кроме того, реципиентам дискурса известны и другие примеры подобных цветосимволических обозначений партийных коалиций в Германии (например, *Ampelkoalition, Jamaikakoalition*). Исходя из этого, они могут сделать вывод, что с помощью данной лексической инновации Майбрит Ильнер хотела дать прагматически мотивированный, остроумный комментарий к актуальной политической ситуации. Тем не менее, канцлер Ангела Меркель тут же дистанцируется от новой номинации:

(2) <...> Es ist so, dass das einen ziemlich hohen Prozentsatz schon darstellt, es ist eine Koalition von Union und FDP, ich hab' das lieber, wenn man es ausspricht, mit einer starken Union, die auch für das Miteinander von wirtschaftlicher Vernunft und sozialer Balance sorgt <...> [Там же].

По-видимому, в новой номинации, предложенной журналисткой, бундесканцлера не устроил, во-первых, полушутливый характер обозначения, поскольку в ответной реплике она использует нейтральное словосочетание *eine Koalition von Union und FDP*, во-вторых, сам образ тигровой утки с черными и желтыми полосами одинаковой ширины, что может быть истолковано как равнозначное положение партий – членов коалиции в обществе, с чем Ангела Меркель не согласна, подчеркивая в парентезе (в том числе, интонационно): *ich hab' das lieber, wenn man es ausspricht, mit einer starken Union*. Этот пример показывает, что в «дискурсе близости» благодаря включенности в ситуативный и языковой контекст коммуникативных партнеров могут непосредственно отреагировать на инновацию в соответствии со своими языковыми вкусами и предпочтениями. Синонимическое обозначение *Schwarz-Gelb* и метаязыковая парентеза *könnte man sagen*



служат в качестве дискурсивных индикаторов для интерпретации инновации. Хотя новая номинация *Tigerentenkoalition* после токушо получает большой резонанс в СМИ, уже через несколько недель она выходит из употребления [ср. 18, S. 4].

Чем дальше от полюса «близости» располагается дискурс в концептуальном континууме, тем выше вероятность, что продуцент дискурса будет использовать определенные дискурсивные индикаторы при введении индивидуальной лексической инновации. Это объясняется тем, что продуцент и реципиент(ы) дискурса разведены во времени и пространстве, так что элементы ситуативного контекста, неязыкового контекста (жесты, мимика, кинесика) и параязыкового контекста (интонация, темп речи, громкость) отпадают и должны быть вербализованы, то есть переведены в ко-текст. Ввиду пространственно-временной разнесённости создания и восприятия дискурса, делающей невозможным непосредственное взаимодействие коммуникантов, дистантный дискурс предполагает более тщательное планирование высказываний, обдуманый выбор языковых средств и метаязыковую рефлексию со стороны продуцента. Это позволяет языковой личности целенаправленно спланировать когнитивный и/или прагматистический эффект инновации. В дистантном дискурсе языковая личность может прибегнуть к эксплицитной аргументации в пользу создаваемой инновации, а также объяснить собственные мотивы для выбора того или иного способа номинации. Данные размышления проиллюстрируем на примере индивидуальной инновации, созданной немецким лингвистом, основателем современной немецкой неографии Дитером Гербергом.

В научной статье по проблеме развития и обновления словарного состава Д. Герберг аргументирует выдвижение нового терминологического обозначения *atmender Wortschatz* – букв. «дышащий словарный состав» следующим образом:

(3) Seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts sind *metaphorische Ausdrücke* wie *atmende Fabrik*, *atmendes Unternehmen*, *atmende Verwaltung* usw. in Gebrauch gekommen [...]. Ist es da weit hergeholt, das *Bild eines lebenden Organismus* auch auf den *Wortschatz* anzuwenden und also vom „*atmenden Wortschatz*“ zu sprechen? Wird nicht der Wortschatz jederzeit dem aktuellen Kommunikationsbedarf flexibel angepasst? Wird er nicht durch *ständiges Werden und Vergehen*, durch *Innovation und Archaisierung* funktionsfähig und lebendig erhalten? Diese Dynamik ist es, die das *Bild* vom „*atmenden Wortschatz*“ nahe legt.“ [20, S. 11].

Как видно из приведённого примера, продуцент дискурса сначала привлекает внимание реципиента к недавно появившимся в немецком языке обозначениям *atmende Fabrik*, *atmendes Unternehmen*, *atmende Verwaltung* и затем выстраивает метафорические параллели с процессами обновления в словарном составе *ständiges Werden und Vergehen*, *Innovation und Archaisierung*. Таким образом он делает доступными для понимания собственные коммуникативные интенции и приглашает реципиента дискурса к заочному обсуждению мотивов создания новой метафоры *das Bild vom „atmenden Wortschatz“*, реконструкции *tertium comparationis* между сопоставляемыми концептуальными доменами и ее интерпретации. Далее, с помощью риторических вопросов продуцент дискурса подводит реципиента к тому, что и для постоянно обновляющегося словарного состава уместно использовать образованное по аналогии выражение *atmender Wortschatz*.

Проанализируем другой пример из книги Ф. Ротлина и П.Р. Вердера «Диагноз Boreout». Индивидуальная лексическая инновация *Boreout*, вынесенная в название книги, вводится и поясняется авторами сразу же на первых страницах:

(4) *Stress am Arbeitsplatz* gehört heute einfach dazu. <...> Natürlich gibt es sie, die gestressten Arbeitnehmer, die vom Unternehmer ausgequetscht werden wie eine Zitrone. Aber es gibt auch *das Gegenteil*. *Davon handelt dieses Buch*. <...> Doch wenn es nicht beim oberflächlichen Geplänkel bleibt ..., stellt sich plötzlich heraus, dass *viele Arbeitnehmer* meilenweit *davon entfernt sind*, *gestresst zu sein*. *Das Gegenteil* ist der Fall. Sie sind *unterfordert*, *desinteressiert* und *unendlich gelangweilt* <...> Es geht also *nicht um Stress*, sondern *um das Gegenteil davon*: Es geht *nicht um den*

*Burnout*, sondern *um den Boreout*. [21, S. 7]

Лексическую инновацию *Boreout* авторы вводят в «дискурсе дистантности», создание и восприятие которого разнесены во времени и пространстве. Инновация создается авторами, прежде всего, в целях объективации и последующей вербализации уже формирующегося в сознании представителей немецкого лингвокультурного сообщества, однако пока не оязыковленного концепта BOREOUT, описывающего состояние хронической скуки, вызванной заниженными требованиями на работе. Авторы предваряют введение инновации привлечением внимания читателей к семантическому полю уже известного концепта BURNOUT, характеризующему состояние хронической усталости, вызванной, напротив, завышенными требованиями на работе (*Stress am Arbeitsplatz, die gestressten Arbeitnehmer*), с оговоркой, что в данной книге речь пойдет о противоположном понятии (*das Gegenteil, davon handelt dieses Buch*). В качестве дальнейших дискурсивных индикаторов выступают лексические единицы, называющие основные признаки нового концепта (*unterfordert, desinteressiert, gelangweilt*). Непосредственно перед самим первым употреблением инновации в дискурсе упоминается аналогичная в структурном отношении антонимическая лексическая единица *Burnout*. Вышеназванные языковые средства функционируют как своеобразные дискурсивные опоры, стимулирующие творческое понимание реципиента и дальнейшее «присвоение» нового слова. Означивая новый концепт, авторы открывают доступ к данному концептуальному содержанию всем членам немецкоязычного социума.

Итак, основной предпосылкой дискурсивной индикации лексических инноваций является intersубъективный характер дискурсивной деятельности, направленный на достижение взаимодействия (взаимопонимания) между продуцентом и интерпретатором дискурса. Чтобы облегчить работу по интерпретации инновации и устранить возможное непонимание, языковая личность – продуцент дискурса может задействовать разнообразные дискурсивные индикаторы, функционирующие как своего рода дискурсивные опоры или «ключи», открывающие доступ к смыслу и внутренней форме инновации. Дискурсивные индикаторы содержат общие указания по интерпретации нового слова и обращают внимание на его формально-структурные и/или содержательные особенности, разъясняют необходимость создания инновации, аргументируют выбор языковой личности мотива и способа номинации. Основными факторами, влияющими на необходимость дискурсивной индикации лексической инновации и степень ее развернутости, являются коммуникативная близость и коммуникативная дистантность. Наблюдения за языковым материалом показывают, что в фазе возникновения дискурсивные индикаторы используются преимущественно тогда, когда языковая личность целенаправленно планирует создание инновации или интенционально ищет её для определённой коммуникативной цели. Чаще всего это имеет место в дистантном дискурсе с характерными для него условиями коммуникации, такими как публичность, пространственно-временная отстраненность партнеров по коммуникации, отвлеченность от ситуативного контекста, максимальная метаязыковая рефлексия и высокая степень планирования высказываний со стороны продуцента дискурса. В концептуальной устности инновации зачастую не планируются заранее и на фоне высокой степени контекстуальной включенности коммуникации не получают специальной дискурсивной индикации. Кроме того, дискурс близости, то есть ситуация непосредственного живого общения, предполагает активное метаязыковое участие в процессе коммуникации как продуцента, так и реципиента – интерпретатора дискурса, которое выражается в моментальной эксплицитной или имплицитной оценке инноваций с точки зрения точности и дальнейшей пригодности словопотребления. В большинстве случаев первые употребления инноваций проходят поэтому незаметно и могут быть отслежены чаще всего в тех случаях, когда их авторами являются индивидуумы, высказывания которых высоко ценятся в коммуникативном сообществе и оказывают значительное влияние на формирование общественного мнения. Речь идет о политиках, журналистах, писателях, артистах или ученых, образующих новые номинации в терминологических целях.

#### Библиографический список

- Архипов И.К. *Язык и языковая личность*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2008.
- Kinne M. *Der lange Weg zum deutschen Neologismenwörterbuch*. Teubert, W. (Hg.). *Neologie und Korpus*. Tübingen: Narr, 1998: 63 – 110.
- Бахтин М.М. *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва, 1963. Augsburg: Im-Werden-Verlag, 2002.

4. Голоднов А.В. *Риторический метадискурс: основания прагматингвистического моделирования и социокультурной реализации*. Монография. Санкт-Петербург: Астерион, 2011.
5. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979.
6. Келлер Р. *Языковые изменения: О невидимой руке в языке*. Перевод с немецкого и вступ. статья О.А. Костровой. Самара: СамГПУ, 1997.
7. Боров Ю.Б. *Эстетика: учебник*. Москва: Высшая школа, 2002.
8. Потебня А.А. *Эстетика и поэтика*. Москва: Искусство, 1976.
9. Бахтин М.М. *Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук*. Санкт-Петербург: Азбука, 2000.
10. Знаков В.В. *Психология понимания: Проблемы и перспективы*. Москва: Институт психологии РАН, 2005.
11. Зинченко В.П. Работа понимания. *Психологическая наука и образование*. 1997; 3: 42 – 52.
12. Koch P., Oesterreicher W. *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch. 2, aktualisierte und erweiterte Auflage*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2011.
13. Бюлер К. *Теория языка: Репрезентативная функция языка*. Москва: Прогресс, 1993.
14. Aschenberg H. *Kontexte in Texten. Umfeldtheorie und literarischer Situationsaufbau*. Tübingen: Niemeyer, 1999.
15. Торсуева И.Г. Контекст. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 238 – 239.
16. Koch P., Oesterreicher W. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 1985; Nr. 36: 15 – 43.
17. *TV-Duell zwischen Angela Merkel und Frank-Walter Steinmeier*. Available at: <http://www.youtube.com/watch?v=shCcnU171uM>
18. Steffens D. Tigerentenkoalition – schon gehört? Zum neuen Wortschatz im Deutschen. *Sprachreport*, 2010, Nr. 1: 2 – 8.
19. Herberg D. Kurzwörter oder: Der atmende Wortschatz. Kramer, U. (Hg.). *Archaismen – Archaisierungsprozesse – Sprachdynamik. Klaus-Dieter Ludwig zum 65. Geburtstag*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 2002: 11 – 24.
20. Rothlin Ph., Werder P. R. *Diagnose Boreout: Warum Unterforderung im Job krank macht*. Heidelberg: Redline Wirtschaft, 2007.

## References

1. Arhipov I.K. *Yazyk i yazykovaya lichnost': uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Knizhnyy Dom, 2008.
2. Kinne M. Der lange Weg zum deutschen Neologismenwörterbuch. Teubert, W. (Hg.). *Neologie und Korpus*. Tübingen: Narr, 1998: 63 – 110.
3. Bahtin M.M. *Problemy po'etiki Dostoevskogo*. Moskva, 1963. Augsburg: Im-Werden-Verlag, 2002.
4. Golodnov A.V. *Ritoricheskij metadiskurs: osnovaniya pragmatlingvisticheskogo modelirovaniya i sociokul'turnoj realizacii*. Monografiya. Sankt-Peterburg: Asterion, 2011.
5. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskustvo, 1979.
6. Keller R. *Yazykovye izmeneniya: O nevidimoy ruke v yazyke*. Perevod s nemeckogo i vstup. stat'ya O.A. Kostrovoy. Samara: SamGPU, 1997.
7. Borev Yu.B. *Estetika: uchebnyy*. Moskva: Vysshaya shkola, 2002.
8. Potebnya A.A. *Estetika i po'etika*. Moskva: Iskustvo, 1976.
9. Bahtin M.M. *Avtor i geroy: K filosofskim osnovam gumanitarnykh nauk*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2000.
10. Znakov V.V. *Psikhologiya ponimaniya: Problemy i perspektivy*. Moskva: Institut psikhologii RAN, 2005.
11. Zinchenko V.P. *Rabota ponimaniya. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 1997; 3: 42 – 52.
12. Koch P., Oesterreicher W. *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch. 2, aktualisierte und erweiterte Auflage*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2011.
13. Byuler K. *Teoriya yazyka: Reprezentativnaya funkciya yazyka*. Moskva: Progress, 1993.
14. Aschenberg H. *Kontexte in Texten. Umfeldtheorie und literarischer Situationsaufbau*. Tübingen: Niemeyer, 1999.
15. Torsueva I.G. Kontekst. *Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya enciklopediya, 1990: 238 – 239.
16. Koch P., Oesterreicher W. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 1985; Nr. 36: 15 – 43.
17. *TV-Duell zwischen Angela Merkel und Frank-Walter Steinmeier*. Available at: <http://www.youtube.com/watch?v=shCcnU171uM>
18. Steffens D. Tigerentenkoalition – schon gehört? Zum neuen Wortschatz im Deutschen. *Sprachreport*, 2010, Nr. 1: 2 – 8.
19. Herberg D. Kurzwörter oder: Der atmende Wortschatz. Kramer, U. (Hg.). *Archaismen – Archaisierungsprozesse – Sprachdynamik. Klaus-Dieter Ludwig zum 65. Geburtstag*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 2002: 11 – 24.
20. Rothlin Ph., Werder P. R. *Diagnose Boreout: Warum Unterforderung im Job krank macht*. Heidelberg: Redline Wirtschaft, 2007.

Статья поступила в редакцию 10.06.16

УДК 81.42

**Petrova M.V.**, postgraduate, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: kondoba.marina@mail.ru

**SPEECH MANIPULATION AS AN OBJECT OF LINGUISTIC STUDY: PROBLEM ISSUES.** In the article it is stated that a phenomenon, which is opposite to speech manipulation ("countermanipulation"), has not been an object of linguistic study. The author highlights a number of issues connected to the study of countermanipulation in literature on psychology: dissidence in generic names of some of countermanipulative actions; terminological dispare in names of the same-type phenomena; failed names of some of countermanipulative techniques. The author's review of research works helps to conclude that it is necessary to regulate terminology in the research field of countermanipulation. The author of the article also raises an issue of a possibility of using a term "stratagem" in the research field of countermanipulation.

**Key words:** speech manipulation, speech countermanipulation, strategies and tactics of speech countermanipulation, countermanipulative stratagem.

**М.В. Петрова**, аспирант, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, E-mail: kondoba.marina@mail.ru

## РЕЧЕВАЯ КОНТРМАНИПУЛЯЦИЯ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ

В статье утверждается, что явление, обратное речевой манипуляции («контрманипуляция»), ещё не становилось предметом лингвистического исследования. Автор выделяет ряд проблем, связанных с изучением контрманипуляции в психологической литературе: разногласия в родовом наименовании отдельных контрманипулятивных действий; терминологический разнобой в наименовании однотипных явлений; неудачное наименование некоторых контрманипулятивных техник. В результате проведенного анализа литературы автор делает вывод о необходимости упорядочить терминологию в области исследований, посвященных контрманипуляции. В статье также ставится вопрос о возможности использования термина «стратегема» в исследовании речевой контрманипуляции.

**Ключевые слова:** речевая манипуляция, речевая контрманипуляция, стратегии и тактики речевой контрманипуляции, контрманипулятивная стратегема.

В связи с информационно-психологической войной исследование манипуляции и способов защиты от нее приобретает все большую актуальность. Манипуляции посвящены работы в области психологии (Ю.Я. Ермаков, В.П. Шейнов, Б. Бессонов, И. Назаре-Ага, А. Вуд и др.), социальной философии (А.Л. Дворкин, Д.Г. Михайличенко, И.В. Князева, А.В. Баукин), социологии (А.Э. Нуриджанов, Я.В. Яненко, В.С. Свечников), политологии (А.Г. Родин, О.М. Горбачева, Д.Н. Смирнов, Е.А. Колесников) и, конечно, лингвистики (Т.М. Бережная, Г.А. Копнина, А.В. Антонова, В.Е. Чернявская и др.). В гораздо меньшей степени изучено явление контрманипуляции, которое может иметь как неречевой, так и речевой характер. В последнем случае оно должно стать объектом лингвистического исследования.

Речевая контрманипуляция понимается нами как тип речевого воздействия, который заключается в применении речевых стратегий, тактик и приемов, направленных на защиту от манипуляции как скрытого воздействия, нацеленного на изменение когнитивной и поведенческой деятельности реципиента в интересах манипулятора.

Лингвистический аспект речевой контрманипуляции является неизученным: нам известна лишь работа К.Ф. Седова «Дискурс как суггестия», в которой используется термин «контрманипуляция» для обозначения одной из техник поведения в конфликтной ситуации, получившей название «коммуникативное айкидо», но вопросам лингвистического оформления этой техники внимание не уделяется [1, с. 229]. В работах по психологии интересно же нас явление называется по-разному: «психологическое самбо», «противостояние влиянию» [2, с. 107], «амортизация» [3, с. 26], «защита от манипуляции» [4, с. 5], «вербальная самооборона» [5, с. 134], «защита от убеждения» [6, с. 20–21], «нейтрализация манипуляции» [7, с. 23; 8], «контрманипуляция» [9, с. 176], [10]. Таким образом, существует терминологический разрыв в наименовании явления, являющегося объектом нашего исследования.

В названном выше кругу терминологических наименований наиболее удачным считаем «контрманипуляцию», так как этот термин органично вписывается в систему терминопонятий, обозначающих виды воздействия, ср.: «суггестия» и «контрсуггестия», [11, с. 7–35], [12, с. 8–19], «аргументация» и «контраргументация» [2, с. 74–79]. Термин «контрманипуляция» используется в работах психолога В.П. Шейнова, однако трактуется узко – как один из способов (приемов) защиты от манипуляции, а именно как ответная манипуляция со стороны адресата, в которой «используются обстоятельства, созданные первоначальным манипулятивным воздействием» [10, с. 151]. Полагаем, что контрманипуляция может пониматься более широко как любое воздействие, являющееся ответным манипулятору и направленное на защиту от его воздействия. То, что В.П. Шейнов называет контрманипуляцией, мы не считаем таковой, поскольку описанное им поведение является ответной манипуляцией.

Для описания контрманипулятивных действий исследователи-психологи оперируют различными понятиями, такими как «техника», «стратегия», «тактика», «прием». Например:

- явление многократного повторения фразы (так называемая «заезженная пластинка») квалифицируется то как методика [9], то как техника [4];
- «игнорирование» называется и техникой [4], и стратегией [8];
- конструктивная критика в работе одних авторов не имеет родового наименования [9], у других именуется как техника [2];
- уход как прерывание контакта рассматривается в качестве как стратегии [8], так и разновидности техники уклонения [2];
- высказывания, направленные на раскрытие цели манипулятора, также трактуются по-разному: как стратегия [8], тактика [13] и как разновидность «техники информационного диалога» [2].

Таким образом, существуют разногласия в родовом наименовании отдельных контрманипулятивных действий.

В перечнях способов защиты от манипуляции, которые предлагают исследователи, наблюдается терминологический разрыв в наименовании однотипных явлений. Приведем примеры.

- Е. Сидоренко выделяет «технику испорченной пластинки», которая заключается в «многократном повторении одной и той же емкой фразы, содержащей в себе важное сообщение нападающему или манипулятору, всякий раз с одной и той же интонацией» [2, с. 110]. В работах других авторов это же явление именуется как «заезженная пластинка» [4, с. 11], [9, с. 241 – 245].

- «Слом сценария», рассматриваемый как тактика в [13], у А. Осиповой называется стратегией «непредсказуемости» [8].

• Тактика «вскрытия манипуляции», описанная Н. Непряхиным [13], именуется как «выход из ситуации» [4, с. 20] и как прием «разоблачения уловки» [8], по сути являющиеся одним тем же явлением, о чем свидетельствуют их определения, в которых отмечено, что задача этого действия состоит в том, чтобы «решительно прервать беседу и открыто затронуть вопрос о попытке манипулирования» [4, с. 20]; вынести манипуляцию «на поверхность, показать ее механику – как она работает» [13]; «назвать манипуляцию по имени и объяснить окружающим ее назначение» [8]. Ср. также: «вскрытие цели манипулятора» [13] и стратегия «вскрыть намерения манипулятора» [8], при этом вопрос о соотношении понятий цели и намерения адресанта не рассматривается, между тем в речеведении эти понятия иногда разграничивают (см., например, [14, с. 18–19]).

- Контрманипулятивные действия, состоящие в «выражении согласия с какой-либо частью высказывания партнера или с тем, что то, на что он обратил внимание, действительно важно, представляет интерес <...> или даже соответствует истине» [2, с. 109] называется «наведением тумана» [там же], а также техникой «туманности» [9, с. 176].

Наименования некоторых техник считаем неудачными. Например, техника «игнорировать и продолжать» у А. Эдмюллера и Т. Вильгельма не соотносится с ее описанием. Авторы утверждают, что необходимо просто не поддаваться на попытку манипуляции и пропускать мимо ушей замечания в свой адрес, однако далее добавляют, что в данной технике можно также использовать паузы в разговоре, конструктивные предложения и вопросы типа: «Может быть, мы все-таки продолжим, вы согласны?» [4, с. 17]. Техника переспрашивания «нацелена в первую очередь на лучшее понимание высказываний собеседника, а также на приглашение его к более точному формулированию или же критическому пересмотру своих мыслей» [там же]. Название этой техники противоречит значению слова «переспрашивать», а именно «спросить еще раз (обычно не расслышав или не поняв)» [15, с. 510].

Стратегия «изгнание» А. Осиповой рассматривается как «увеличение дистанции, которое заключается в удалении манипулятора или агрессора»; данная стратегия может предполагать также «увольнение человека с работы <...> осуждение, насмешку <...> частичное уничтожение какой-либо части агрессора: его привычки, характера, внешности и т. д.» [8]. Как видим, эта стратегия включает в себя как физическое удаление манипулятора (собственно изгнание), так и использование осуждения, насмешки, имеющих речевое оформление и реализующих стратегию, которая в лингвистике рассматривается в рамках «стратегии на понижение» [16, с. 58–88].

Таким образом, проведенный анализ литературы показывает необходимость упорядочить терминологию в области исследований, посвященных контрманипуляции. Наиболее широким по отношению к терминам *стратегия*, *тактика*, *техника*, *прием* считает термин «технология», так как технология включает в себя не только совокупность приемов и навыков в каком-либо виде деятельности, но и научное описание этих приемов (в соответствии с лексическим значением слова «технология» [15, с. 797]). Разработка технологии контрманипуляции невозможна без системного осмысления ее основных понятий и решения проблемы классификации контрманипулятивных стратегий и тактик, осуществляемых в речевом общении.

В науке существует еще одно понятие, которое может оказаться полезным для исследования речевой контрманипуляции, – понятие *стратагема* (стратегемы). Оно используется в работах, посвященных описанию военного искусства [17; 18], проблемам экономики, политики и бизнес-управления [19; 20; 21], а также в работах по психологии [22] и культурологии [23].

Термин «стратагема» происходит от древнегреческого слова *stratagema*, обозначающего *военное дело или военную хитрость* [22, с. 3], [18, с. 18]. Отмечают, что «в непосредственно прикладном варианте он обозначает военную хитрость или хитрость, уловку в политической, экономической, преступной деятельности, частной жизни» [22, с. 3]. «Словом "стратагема" в европейской литературе принято переводить китайский термин "цзи", обозначающий некий план, расчет, но также и уловку, военную хитрость. Этому термину близок по смыслу знак "фа" – "прием", "способ", "метод"» [17, с. 4]. Одно из значений этого термина приводится в толковом словаре «The Oxford English Dictionary»:



«изобретательность в поисках выхода; хитрость, изворотливость» [там же].

Х. фон Зенгер, исследуя 36 китайских стратагем, замечает, что в Китае термин «стратегема» упоминается в древнейшем в мире руководстве по военному делу – в «Трактате о военном искусстве», где «воинское искусство определяется как искусство введения в заблуждение» [18, с. 21]. Исследователь отмечает различный (речевой и неречевой) характер стратагем: он пишет, что «имеются стратагемы различной степени утонченности, обман на словах и в действиях, специальные военные хитрости и уловки, которые с тем же успехом можно применять в политической и частной жизни» [там же, с. 22]. Стратагемы универсальны в том смысле, что используются в различных сферах: «Стратагемы подобны невидимым ножам, которые спрятаны в человеческом мозгу и сверкают, только когда их вздумается применить. Применяют их военные, но также и политики, и купцы, и ученые. Тот, кто умеет применять стратагемы, может мгновенно превратить в хаос упорядоченный мир или упорядочить хаотический мир» [там же, с. 24].

В лингвистических работах понятие стратагемы встречается крайне редко. Оно используется, например, в работах С.В. Сидоркова, посвященных изучению функционально-семантических аспектов языковой стратагемности. Исследователь считает стратагемы лингвистически оформленными, клишированными формами (выражениями), которые не присущи лишь одному конкретному (китайскому) языку; это «лингвистические универсалии, конкретно-языковая специфика которых относится к более частным аспектам, связанным с особенностями их внутренней формы, а также структурного или модально-прагматического представления» [24, с. 5]. Причем выражения со стратагемной семантикой в одном языке не обязательно будут представлены как лингвистические единицы в другом языке [24, с. 3–5]. «Например, выражению *делать из мухи слона* (или *поднимать бурю в стакане воды*), <...> соответствует стратагема 7 (извлечь нечто из ничего), предписывающая раздувание незначительного с целью диффамации, мистификации, введения в заблуждение противника» [24, с. 33].

Лингвистический анализ стратагемной семантики, предпринятый в работе С.В. Сидоркова, сконцентрирован, главным образом, на фразеологических выражениях и отдельных лексемах. С.В. Сидорков выводит также принципы, на которых основываются стратагемные действия:

- 1) принцип введения в заблуждение (сокрытие планируемого направления нанесения удара или способа действия; разыгрывание роли глупца или симуляция сумасшествия в целях маскировки действия и др.);
- 2) принцип экономии усилий (экономия собственных сил за счет провоцирования расхода сил со стороны противника; вовлечение противника в невыгодную для него позицию и др.);
- 3) принцип малой жертвы (жертвование чем-то или кем-то с целью сохранения чего-то или кого-то более нужного и др.);
- 4) принцип интриги (сеяние раздора, нестабильности в рядах противника и др.) [24, с. 39 – 40].

Особый интерес представляет наблюдение С.В. Сидоркова о том, что стратагемы могут рассматриваться как «отражение в языке манипулятивного поведения людей». К языковой манипуляции, по мнению исследователя, относятся принципы, реализующиеся «посредством вербальных актов: лести, захваливания, комплимента, подстрекательства, клеветы, обмана и др. (принципы "интриги", "введения в заблуждение", в меньшей мере "экономии усилий" или "малой жертвы", хотя последние также могут реализовываться в вербальных действиях)» [24, с. 56]. Данные принципы или, по крайней мере, некоторые из них (принцип экономии усилий и принцип малой жертвы), по нашему мнению, могут быть с успехом перенесены на механизм действия речевой контрманипуляции.

Учитывая происхождение и значение термина «стратегема», под речевой контрманипулятивной стратагемой будем понимать такую контрманипулятивную речевую стратегию, которая характеризуется применением определенной тактики или набором тактик и стратегий последовательностью их реализации, что позволяет объекту манипуляции оптимальным образом уйти от влияния манипулятора, не называя его истинные намерения.

Сопоставим некоторые стратагемы, описанные в книге «Тридцать шесть стратагем: китайские секреты успеха» в переводе В. Малявина, со способами защиты от манипуляции, которые охарактеризованы в работах психологов.

Стратагема «Спокойно ждать, пока враг утомится» имеет следующее толкование: «Сия хитрость заключается в том, чтобы поставить противника в невыгодное для него положение». Задача «не в том, чтобы завлечь врага в неблагоприятное для него место и там поджидать <...> его, а в том, чтобы: *простым действием добиться контроля над сложной обстановкой; отсутствием маневра отвечать на маневры неприятеля; малыми переменами отвечать на большие перемены в действиях неприятеля; неподвижностью отвечать на движения неприятеля; маленьким движением отвечать на большие движения неприятеля*. Одним словом, быть по отношению к противнику осью, которая управляет колесом» [17, с. 17]. Иначе говоря, суть в том, чтобы не предпринимать ответных действий или предпринимать небольшие действия, несоизмеримые с действиями врага. Стратагема основывается на принципе экономии усилий. Таким образом, данную стратагему в одной из ее реализаций можно соотнести с тактикой (приемом – у автора) «Никак не реагируйте» [25, с. 134–135], механизм которого сводится к тому, чтобы на попытку манипуляции реагировать простым невозмутимым молчанием. Автор отмечает, что молчание как прием защиты от манипуляции не всегда будет уместным, однако в ряде случаев он заставляет манипулятора задуматься о том, что тот сказал, его взгляд на ситуацию начнет меняться, и манипуляция потерпит неудачу [Там же]. Данную стратагему можно соотнести также с техникой «игнорировать и продолжать», которая является «одной из самых сдержанных реакций на распознанную манипуляцию» [4, с. 17] и, следовательно, представляет собой пассивную защиту от манипуляции. Она реализуется при помощи паузы в разговоре (как будто вы размышляете над тем, что было сказано), затем ответного вопроса-предложения «Может быть, мы все-таки продолжим, вы согласны?» [Там же] или какого-либо конструктивного предложения. Принцип экономии усилий выражается также в тактике «заезженная пластинка», состоящей в многократном повторении одной и той же емкой фразы. Обязательным условием реализации данной тактики являются отсутствие агрессии в тоне, повторение фразы с одинаковой интонацией [9, с. 241–245], [4, с. 18; 2, с. 109–110]. Таким образом, стратагеме «Спокойно ждать, пока враг утомится» в речи соответствует несколько контрманипулятивных тактик, на реализацию которых будет затрачено гораздо меньше усилий, чем те, которые предпринимает манипулятор.

Проиллюстрируем данную стратагему отрывком из повести Ю. Вяземского «Пушки привезли». Главный герой Кирилл получает роль, которая ему совершенно не нравится из-за своего «бездарного, идиотского» текста, однако не может от неё отказаться, так как режиссер-постановщик всеми силами рассчитывает на него. В телефонном разговоре с ассистентом режиссёра Серафимой Кирилл манипулирует её чувствами, добиваясь того, чтобы его сняли с этой роли, а также прикрываясь своей занятостью.

– Кирилл, вы нам очень нужны, – пропела Серафима.

Кирилл обречённо вздохнул и, сев на маленький стул, стоявший возле телефона, чуть слышно спросил:

– Когда?

– Завтра утром. В Елизаветово.

– Что?! Завтра утром?! В Елизаветово?! – вдруг закричал Кирилл. – Нет, это невозможно! Это абсолютно невозможно! У меня съемки на «Мосфильме».

– Кирилл, вы нам очень нужны, – ласково и певуче повторила трубка.

– Да мало ли кому я нужен! На «Мосфильме» я тоже нужен. Почему вы считаете, что я должен ехать именно к вам, на эту дурацкую...

– Кирилл, дорогой, не надо так нервничать. Мы специально для вашей сцены заказали триста солдат, кавалерию.

– Послушайте, Серафима, я вас с самого начала...

– Кирилл, пушки уже привезли.

– Что за черт? Какие пушки?!.. Да я вам русским языком говорю: я завтра занят! У меня съемки в «Похищенном золоте».

– Кирилл, зачем вы меня обманываете? – обиженно пропела трубка. – Вы завтра не заняты в «Похищенном золоте». Я проверяла. Мне сказали, что вы свободны.

<...>

– Когда выезжать-то?

– Сегодня вечером [26, с. 6 – 7].



Чтобы убедить его взять роль и приехать на место съёмок, Серафима использует краткие и точные убедительные аргументы без ответной агрессии (*Кирилл, пушки уже привезли. Мы специально для вашей сцены заказали триста солдат, кавалерию*), а также тактику «Расставить все точки над *и*», суть которой в прояснении намерений манипулятора (*Кирилл, зачем вы меня обманываете?*). В завершение разговора Кирилл соглашается приехать на съемки (*Когда выезжать-то?*).

Содержание следующей стратагемы, названной «Притворяться глупцом, не поддаваясь вожделениям», отражено в следующем высказывании: «Нужно делать вид, что не знаешь, и знать воистину; делать вид, что ничего не собираешься предпринимать, пока невозможно действовать, но переходить к действиям, когда возможно» [17, с. 52]. В комментариях отмечается, что «пока не подошло время действовать, нужно хранить покой и выглядеть как можно большим глупцом. <...> Тот, кто ведёт себя, как глупец, побеждает. А тот, кто ведёт себя, как безумец, терпит поражение» [там же]. Стратагема соотносится с приемом «Делать вид, что «туповаты», «не поняли», о чем речь» [25, с. 135], который, как пишет автор, может представлять собой молчание в ответ на манипуляцию. Эту стратагему можно также соотнести с техникой «прикидываться простаком и «проматывать катушку назад»» [4, с. 17 – 18]. Ее суть в том, чтобы прикинуться простаком, притвориться, что вы не заметили попытку манипуляции или не поняли, в чем её суть [там же]. Таким образом, механизм данной стратагемы не сводится к одному молчанию, возможны также высказывания, указывающие на то, что контрманипулятор не понимает, в чем суть дела.

Примером данной стратагемы служит еще одна ситуация из того же произведения Ю. Вяземского. В продолжение предыдущей сцены телефонного разговора с Серафимой: Кирилл приезжает на вокзал в Елизавету для съемки трудной и крупномасштабной сцены и узнает от Серафимы, что Таня, его напарница по сцене, заболела и приедет гораздо позже. В разговоре с Серафимой Кирилл, выражая свое негодование и нежелание ждать, прибегает к манипуляции, целью которой является отказаться от нежеланной для него роли.

– Ну вот что, радость моя, – сказал Кирилл, морщась будто от резкой головной боли и с трудом выговаривая слова. – Вы сейчас же достанете мне билет на ближайший поезд, идущий обратно в Москву. И больше вы меня уже не увидите. Никогда в жизни.

– **Владислав Абрамович тоже так подумал.**

– **Что?!**

– **Владислав Абрамович тоже подумал, что больше вы к нам никогда не приедете.**

– **Да идите вы к черту со своим Владиславом Абрамовичем!**

<...>

– **Послушайте, вам не кажется... Я вас ненавижу, Серафима! – устало произнес Кирилл.**

– **А мы вас все очень любим, Кирилл Алексанч. И очень гордимся тем, что вы у нас снимаетесь. А Владислав Абрамович даже считает, что... – начала было Серафима, но, заметив, что Кирилл вдруг всего передернуло, поспешно оборвала фразу о Владиславе Абрамовиче и с той же поспешностью добавила: – Я вам «люкс» заказала. Двухкомнатный. С телевизором.**

– **Спасибо, я вам безумно признателен, – усмехнулся Кирилл, при этом выражение лица у него стало трагическим** [26, с. 46 – 47].

Серафима использует контрманипулятивную стратагему «Притворяться глупцом, не поддаваясь вожделениям», изображая, что не понимает, к чему клонит Кирилл, и не поддаваясь его попыткам разжечь конфликт (*Владислав Абрамович тоже так подумал; А мы вас все очень любим, Кирилл Алексанч*). Кроме того, в конце разговора Серафима использует тактику переключения темы разговора (*Я вам «люкс» заказала. Двухкомнатный. С телевизором*), тем самым подкрепляя своё заявление о том, что они его любят, и в то же время приводя еще один аргумент в пользу того, что все уже решено за него.

Таким образом, существуют корреляции между китайскими стратагемами и стратегиями и тактиками контрманипуляции. Следовательно, мы считаем вполне обоснованным введение термина «стратагема» в понятийный аппарат исследования речевой контрманипуляции.

Подводя итоги, отметим, что предпринятый нами анализ научной литературы показывает: терминологический разнобой как в наименовании воздействия, направленного на защиту от манипулятора, так и в наименовании отдельных контрманипулятивных стратегий и тактик; многозначность термина «стратагема» и возможность его использования в исследовании речевой контрманипуляции.

#### Библиографический список

1. Седов К.Ф. *Дискурс как суггестия*. Лабиринт, 2011.
2. Сидоренко Е.В. *Тренинг влияния и противостояния влиянию*. Санкт-Петербург: Речь, 2001.
3. Литвак М. *Психологическое айкюдо*: учебное пособие. 6-е издание, переработанное и дополненное. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
4. Эдмюллер А., Вильгельм Т. *Техники манипуляции: Распознавание и противодействие*. Перевод с немецкого М.Э. Рёш. Москва: СمارтБук, 2011.
5. Гласс Л. *Вербальная самозащита*. Перевод с английского А. Полякова. Москва: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2004.
6. Левин Р.В. *Механизмы манипуляции: защита от чужого влияния*. Перевод с английского. Москва: ООО «И.Д. Вильямс», 2007.
7. Панкратов В.Н. *Манипуляции в общении и их нейтрализация: Практическое руководство*. Москва: Издательство Института Психотерапии, 2001.
8. Осипова А.А. *Как противостоять манипуляциям*. Аудиокнига; читает Сергей Кирсанов. Москва: Студия АРДИС, 2010.
9. Назаре-Ага И. *Они играют на ваших чувствах! Психологическая защита от манипуляторов*. Санкт-Петербург: Питер, 2014.
10. Шейнов В.П. *Скрытое управление человеком*. АСТ, Харвест, 2006.
11. Поршнев Б.Ф. *Контрсуггестия и история. История и психология*. Москва: «Мысль», 1972: 7–35.
12. Субботина Н.Д. Социально-философский анализ контрсуггестии. *Гуманитарный вектор. Серия: психология, педагогика*. 2008; 4: 8–19. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-filosofskiy-analiz-kontrsuggestii>
13. Непряхин Н. *Противодействие манипуляциям и уловкам*. 2 серия. Available at: <http://www.youtube.com/watch?v=t0lifQlaP8s>
14. Ключев Е.В. *Речевая коммуникация*. Москва: Рипол Классик, 2002.
15. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*: 80 000 слов и фразеологических выражений. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-ое изд., дополненное. Москва: ООО «А ТЕМП», 2006.
16. Михалева О.Л. *Политический дискурс как сфера реализации манипулятивного воздействия*: Диссертация ... кандидата филологических наук. Иркутск, 2004.
17. *Тридцать шесть стратагем. Китайские секреты успеха*. Перевод с китайского В.В. Малявина. Москва: Белые альвы, 2000.
18. Зенгер Х. фон. *Стратагемы. О китайском искусстве жить и выживать*. ТТ. 1, 2. Москва: Издательство Эксмо, 2004.
19. Бирштейн Б.И., Боршевич В.И. Стратагемы рефлексивного управления в западной и восточных культурах. *Рефлексивные процессы и управление*. 2002; Т. 2; № 1: 27 – 44.
20. Шамгунова Т.А. Стратагемы и их применение в конкурентной борьбе. *Документ. Архив. История. Современность*: сб. науч. тр. Екатеринбург, 2006; Вып. 6: 267 – 274.
21. Сарычев О.В. Средства политической игры в контексте культурологического и деятельностного подходов. *Известия Тульского государственного университета*. Гуманитарные науки. 2009; Вып. 1: 51 – 59.
22. Воеводина А.И. *Стратагемы – стратегии войны, манипуляции, обмана*. Красноярск: "КЛАРЕТИАНУМ". 1998 – 2000 г.
23. Шихалиева У.К. Механизмы и технологии манипуляции в культуре. *Аналитика культурологи*. 2014; Вып. 1 (28).
24. Сидорков С.В. *Функционально-семантические аспекты языковой стратагемности*: Диссертация ... кандидата филологических наук. Краснодар, 1997.
25. Шейнов В.П. *Манипулирование и защита от манипуляций*. Санкт-Петербург: Питер, 2014.
26. Вяземский Ю. *Бэстолочь*. АСТ, Астрель, Харвест, 2010. Available at: [http://loveread.ec/view\\_global.php?id=35022](http://loveread.ec/view_global.php?id=35022)

## References

1. Sedov K.F. *Diskurs kak suggestiya*. Labirint, 2011.
2. Sidorenko E.V. *Trening vliyaniya i protivostoyaniya vliyaniyu*. Sankt-Peterburg: Rech', 2001.
3. Litvak M. *Psihologicheskoe aikido: uchebnoe posobie*. 6-e izdanie, pererabotannoe i dopolnennoe. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006.
4. 'Edmyuller A., Vil'gel'm T. *Tehniki manipuljacji: Raspoznavanie i protivodejstvie*. Perevod s nemeckogo M.'E. Resh. Moskva: SmartBuk, 2011.
5. Glass L. *Verbal'naya samozaschita*. Perevod s anglijskogo A. Polyakova. Moskva: OOO «Izdatel'stvo ACT»: OOO «Izdatel'stvo Astrel'», 2004.
6. Levin R.V. *Mehanizmy manipuljacji: zaschita ot chuzhogo vliyaniya*. Perevod s anglijskogo. Moskva: OOO «I.D. Vil'yams», 2007.
7. Pankratov V.N. *Manipuljacji v obschenii i ih nejtralizacija: Prakticheskoe rukovodstvo*. Moskva: Izdatel'stvo Instituta Psihoterapii, 2001.
8. Osipova A.A. *Kak protivostoyat' manipuljacijam*. Audiokniga; chitaet Sergej Kirsanov. Moskva: Studiya ARDIS, 2010.
9. Nazare-Aga I. *Oni igrayut na vashih chuvstvah! Psihologicheskaya zaschita ot manipuljatorov*. Sankt-Peterburg: Piter, 2014.
10. Shejnov V.P. *Skrytoe upravlenie chelovekom*. AST, Harvest, 2006.
11. Porshnev B.F. *Kontrsuggestiya i istoriya. Istoriya i psihologiya*. Moskva: «Mysl'», 1972: 7-35.
12. Subbotina N.D. Social'no-filosofskij analiz kontrsuggestii. *Gumanitarnyj vektor. Seriya: psihologiya, pedagogika*. 2008; 4: 8-19. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-filosofskij-analiz-kontrsuggestii>
13. Nepryahin N. *Protivodejstvie manipuljacijam i ulovkam*. 2 seriya. Available at: <http://www.youtube.com/watch?v=t0lifQlaP8s>
14. Klyuev E.V. *Rechevaya kommunikacija*. Moskva: Ripol Klassik, 2002.
15. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. Rossijskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova. 4-oe izd., dopolnennoe. Moskva: OOO «A TEMP», 2006.
16. Mihaleva O.L. *Politicheskij diskurs kak sfera realizacii manipuljativnogo vozdejstviya*: Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Irkutsk, 2004.
17. *Tridcat' shest' strategem. Kitajskie sekrety uspeha*. Perevod s kitajskogo V.V. Malyavina. Moskva: Belye al'vy, 2000.
18. Zenger H. fon. *Strategemy. O kitajskom iskusstve zhit' i vyzhivat'*. TT. 1, 2. Moskva: Izdatel'stvo 'Eksmo, 2004.
19. Birshtejn B.I., Borshevich V.I. *Strategemy refleksivnogo upravleniya v zapadnoj i vostochnyh kul'turah. Refleksivnye processy i upravlenie*. 2002; T. 2; № 1: 27 – 44.
20. Shangunova T.A. *Strategemy i ih primenenie v konkurentnoj bor'be. Dokument. Arhiv. Istoriya. Sovremennost'*: sb. nauch. tr. Ekaterinburg, 2006; Vyp. 6: 267 – 274.
21. Sarychev O.V. *Sredstva politicheskoy igry v kontekste kul'turologicheskogo i deyatel'nostnogo podhodov. Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Gumanitarnye nauki. 2009; Vyp. 1: 51 – 59.
22. Voevodin A.I. *Strategemy – strategii vojny, manipuljacji, obmana*. Krasnoyarsk: "KLARETIANUM". 1998 – 2000 g.
23. Shihaleva U.K. *Mehanizmy i tehnologii manipuljacji v kul'ture. Analitika kul'turologi*. 2014; Vyp. 1 (28).
24. Sidorkov S.V. *Funkcional'no-semanticheskie aspekty yazykovoj strategemnosti*: Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Krasnodar, 1997.
25. Shejnov V.P. *Manipulirovanie i zaschita ot manipuljacji*. Sankt-Peterburg: Piter, 2014.
26. Vyazemskij Yu. *B'estoloch'*. AST, Astrel', Harvest, 2010. Available at: [http://loveread.ec/view\\_global.php?id=35022](http://loveread.ec/view_global.php?id=35022)

Статья поступила в редакцию 27.06.16

УДК: 811.111 – 26: 81'373

**Smirnova A. Yu.**, postgraduate, Saint-Petersburg State University (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: [sandy.86@inbox.ru](mailto:sandy.86@inbox.ru)  
**Tolochin I.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Saint-Petersburg State University (Saint-Petersburg, Russia),  
 E-mail: [itfipe@gmail.com](mailto:itfipe@gmail.com)

**ARCHETYPE IN LINGUISTICS: ITS FORM AND MEANING (A CASE STUDY OF THE ENGLISH WORD FIRE).** The article presents a new outlook on the nature of the archetype – the term proposed by C. G. Jung, which has widely spread and is being currently used in different branches of science. Original Jungian mysticism in the treatment of archetypes has been criticised by many authors; however, as we shall try to show in the article, it is still used – directly or indirectly – by most of the researchers working on the subject. The form of the archetype is left undetermined, which leads to the dismissal of the term by some researchers as purely poetic and unscientific. In the work the researchers argue that the term archetype should be applied to designate a specific word sense used in archaic types of context, which are characterised by syncretism and ambivalence. Such approach can contribute to solving a problem of indeterminacy of form typical to Jungian and post-Jungian psychology as well as other theories of the archetype (in literary criticism and linguistics). In the second part of the article a number of typical archetypal contexts that currently exist in the English language, using the word *fire* as a particular example, is analyzed.

**Key words:** archetype, word sense, context, syncretic thinking, ambivalence.

**А.Ю. Смирнова**, соискатель, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург,  
 E-mail: [sandy.86@inbox.ru](mailto:sandy.86@inbox.ru)

**И.В. Толочин**, д-р филол. наук, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург,  
 E-mail: [itfipe@gmail.com](mailto:itfipe@gmail.com)

## АРХЕТИП В ЛИНГВИСТИКЕ: ФОРМА И СОДЕРЖАНИЕ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО СЛОВА FIRE)

В статье изложен принципиально новый взгляд на природу архетипа. Термин «архетип», предложенный швейцарским психоаналитиком К.Г. Юнгом, получил широкое распространение во многих современных научных дисциплинах, тем не менее, единого взгляда на природу архетипа до сих пор не существует. У самого Юнга архетип трансцендентален, вследствие чего многие авторы критикуют Юнга за чрезмерный идеализм его психологии. Несмотря на это для большинства существующих на данный момент определений архетипа также характерна проблема неопределённости формы. В данной статье мы предлагаем возможный вариант решения данной проблемы и попытаемся продемонстрировать, что целесообразно рассматривать архетип как особый лексико-семантический вариант слов с амбивалентной интегральной категорией, реализующий всю полноту своей амбивалентности в текстах, предполагающих наличие неразрешимого психологического конфликта, связанного с восприятием сакрального. Такая трактовка, с нашей точки зрения, позволяет решить проблему неопределённости формы, т. к. архетип соотносится здесь со словом в одном из типичных контекстов его употребления в окружении соответствующих лексико-семантических маркеров. Во второй части статьи мы рассмотрим несколько конкретных архетипических контекстов на примере английского слова *fire*.

**Ключевые слова:** архетип, лексико-семантический вариант, контекст, синкретизм первобытного мышления, амбивалентность.

Термин «архетип», предложенный швейцарским психоаналитиком Карлом Густавом Юнгом, получил широкое распространение в современной науке. Им пользуются философы [1], психологи [2; 3], литературоведы [4; 5; 6; 7; 8] лингвисты [9; 10; 11; 12; 13] искусствоведы [14]. Тем не менее, единого взгляда на природу архетипа и его функции до сих пор не существует. В данной статье мы рассмотрим несколько различных определений архетипа, изложим наш собственный взгляд на природу данного явления и попробуем обосновать целесообразность использования данного термина в лексикологии.

Сам К.Г. Юнг понимает под архетипами первобытные образы (*"primordial images"* [15, с. 67]), являющиеся элементами коллективного бессознательного. Будучи наследием древнейших этапов развития человеческой психики, они обладают повышенной эмоциональностью, представляя собой мощнейшие сгустки психической энергии. *"They are, at the same time, both images and emotions. One can speak of an archetype only when these two aspects are simultaneous. When there is merely the image, then there is simply a word-picture of a little consequence. But by being charged with emotion, the image gains numinosity (or psychic energy); it becomes dynamic, and consequences of some kind must flow from it"* [15, с. 96]. Неся в себе сильнейший заряд психической энергии, архетипы способны определенным образом направлять человеческое поведение, что позволяет Юнгу и его ученикам говорить о них как о неких поведенческих схемах, объединенных общим типом эмоционального переживания, — *"common inherited patterns of emotional and mental behaviour"* [15, с. 304].

Интересно, что, с точки зрения Юнга, архетип не является содержательной единицей. Заданный с рождения, архетип представляет собой лишь форму, наполняющуюся конкретным содержанием в процессе человеческой жизни, причем характер формирующейся содержательной стороны напрямую зависит от социально-культурных, климатических, географических особенностей окружения. *"The archetype in itself is empty and purely formal... a possibility of representation which is given a priori"* [16, с. 155]. Архетип, таким образом, представляет собой врожденный инвариант, приобретающий содержание в конкретном социально-культурном контексте и реализующийся в многочисленных культурно-специфичных вариантах.

Несмотря на то что Юнг определяет архетип как форму, лишенную конкретного содержания, природа этой формы в его философии недостаточно четко определена. Называя архетип первообразом, Юнг отмечает в то же время, что его ни в коем случае нельзя сводить к ментальной картинке, которая по своей природе всегда конкретна, а следовательно является структурным элементом сознания, а не бессознательного. Коллективное бессознательное в представлении Юнга являет собой некое идеальное универсальное психическое начало, превосходящее рамки индивидуальной человеческой психики, а следовательно и архетип как его составная часть трансцендентален. Аналитическая психология Юнга метафизична по своей сути, «эта онтология духа — на грани мистики» [17], поэтому многие авторы критикуют Юнга за высокую долю идеализма в его философии, отмечая неопределенность как формы, так и содержания юнговского архетипа (например, [18]).

Тем не менее, в постюнгианской аналитической психологии радикального пересмотра термина «архетип» не происходит. Многие последователи швейцарского психоаналитика используют данный термин в своих работах, понимая под ним вслед за Юнгом глубинные поведенческие матрицы, или внутренние схемы, обеспечивающие «склонность к структурированию образов нашего переживания определенным образом» [19, с. 15], см. также [20; 21]. Что конкретно представляют собой эти схемы, остается не совсем понятным, в результате чего мы вновь возвращаемся к изначальному идеализму аналитической психологии.

Попытка уйти от юнговского мистицизма делается в архетипической психологии Джеймса Хиллмана: «...в отличие от Юнга, который проводил радикальное различие между ноуменальным архетипом как таковым и феноменальным архетипическим образом, архетипическая психология решительно отказывается даже от построения гипотез о непосредственно непредставленном архетипе *per se*. Она исследует сам феномен: архетипический образ» [22, с. 68]. Как мы видим, здесь происходит скорее отказ от изучения архетипа, нежели значительное переосмысление его природы. Признается реальность архетипического образа, а лежащий в его основе архетип, не поддающийся непосредственному наблюдению, выносится за рамки исследования. Автор, таким

образом, не решает проблему, а просто уходит от нее, тем самым еще раз подчеркивая ноуменальность архетипа.

Материалом для исследований в юнгианской психологии часто служат литературные тексты, особенно тексты сказок, мифов, преданий. Это привело к тому, что термин «архетип» начал широко использоваться в литературоведении, хотя и в несколько иной интерпретации. «Понятие «литературный архетип» гораздо шире, нежели юнговские архетипы» [6, с. 45], т.к. у Юнга архетип связан прежде всего с образом, с персонажем, в то время как в литературоведении под архетипом понимаются еще и типичные схемы построения сюжета. В литературоведении архетип рассматривается как «универсальный прасюжет или прообраз, зафиксированный мифом и перешедший из него в литературу» [23]. Теория Юнга, таким образом, накладывается здесь на уже существовавшую в XIX в. традицию поиска общих мотивов, схем, формул в мифологии и мифопоэтическом творчестве [24; 25; 26; 27].

В последнее время термином архетип стали пользоваться и лингвисты, причем в лингвистике архетип определяется через концепт. «В ряду различных констант архетип представляет собой первичный концепт, оказывающий детерминирующее влияние на развитие человеческой цивилизации. Понятие архетипа не сводится к концепту. Если концепты способны проявлять себя более конкретно, то архетипы выражают более общие, фундаментальные свойства» [13]. Такая когнитивная интерпретация архетипа возвращает нас к проблеме неопределенности формы, характерной и для самого понятия «концепт». Признание экстралингвистической природы концепта предполагает наличие в человеческом сознании некоего «доязыкового» кода (*'Mentalese'*, как иронично называет его Дэниел Деннет), кодирующего поступающую информацию, которая лишь затем «переводится» на обычный разговорный язык. Это приводит к необоснованному дуализму, ставя перед нами вопрос о природе этого «доязыкового» кода [28, с. 238]. Определяя архетип через концепт, мы тем самым также лишаем его конкретной формы существования.

В целом, проблема неопределенности формы характерна для всех рассмотренных нами концепций архетипа. В наиболее общем виде архетип трактуется как «исходный базовый образец для дальнейших вариативных построений» [11, с. 184], а более конкретные аспекты интерпретации зависят от природы объекта исследований каждой отдельной научной дисциплины. Тем не менее, что конкретно представляет собой этот «образец» не совсем понятно. В какой конкретно *форме* существует архетип в коллективном бессознательном? Ученые, использующие данный термин, концентрируют свое внимание на содержательной стороне данного явления, пытаясь раскрыть его функциональную значимость для человека, в то время как вопрос формы по умолчанию признается неразрешимым.

Возникновение данной проблемы обусловлено, с нашей точки зрения, признанием дифференциации лингвистических и экстралингвистических факторов в человеческой психике. В большинстве концепций отмечается первичность экстралингвистических факторов, которые лишь на поверхностном уровне приобретают вербальное выражение. Это приводит к проблеме неопределенности формы «доязыковых» структур, которая проявляется в том числе и в решении вопроса об архетипе. В результате, не очень ясно, как соотносятся между собой архетип матери, например, и само слово мать, использующееся для его обозначения. Это слово, как известно, обладает развитой структурой полисемии. Существует ли какое-нибудь соответствие между структурой значений полисеманта и структурой архетипа как инвариантной схемы? Эти вопросы пока не получили должного ответа ни в одной из дисциплин, занимающихся изучением архетипа.

В лингво-антропологическом подходе, с позиций которого написана данная статья, языку отводится ключевая роль в формировании человеческой психики. Именно аналитизм языка как сложной символической системы позволяет человеку конструировать реальность и максимально эффективно воздействовать на элементы окружающего материального мира [29]. Исторически аналитизм развивался постепенно: целостное восприятие мира в режиме здесь и сейчас, свойственное животным, подвергалось членению с выделением стабильных дискретных комплексов переживаний, закреплявшихся за определенными последовательностями звуков и оформившихся в систему. На ранних этапах развития, пока язык ещё не достиг современного уровня аналитизма, четкая дифференциация контекстов отсут-



ствовала – это явление часто называют синкретизмом первобытного сознания.

На современном этапе развития языка наследие первобытного синкретизма дошло до нас в контекстах определенного типа. Их особенностью является, прежде всего, амбивалентность, т. е. отсутствие однозначного эмоционально-оценочного отношения к проблеме. Интересно, что во многих работах, посвященных исследованию конкретных архетипов, их амбивалентность так или иначе отмечается: волк «предстает одновременно как хищник и как чудесный помощник» [8, с. 188]; лес воспринимается как опасное место, населенное дикими животными, и одновременно как святилище, служащее «укрытием для невинно гонимых», где можно получить «неожиданную помощь лесного божества» [6, с. 49]; даже апокалипсис оценивается не только отрицательно как всемирная катастрофа, приводящая к концу света, но и положительно как «символ начала новой жизни, обновления, символ победы добра над злом» [11, с. 187]. Можно также вспомнить самого Юнга и его «любящую и ужасную мать» ('the loving and the terrible mother' [16, с. 158] (Jung 2003: 158)).

Еще одна особенность архаичного мышления связана с делением аспектов опыта на сферу сакрального и сферу профанного. Сакральность архетипа также часто отмечается в литературе по вопросу: слово брат объединяло лиц мужского пола «в силу мистического родства», что «позволяет рассматривать сему «братство» как отражение сакральной доминанты» [10, с. 47]; священная гора, где «проходит граница между видимым и невидимыми мирами» [14, с. 311]; «архетип медведицы восходит к индоевропейскому образу великой богини-матери, дарительницы жизни» [1, с. 63] (курсив наш). Для древнего человека весь окружающий материальный мир был пронизан сверхъестественными силами, игравшими роль высшего организационного начала, противопоставившего вселенский порядок первоначальному хаосу. В результате такого восприятия мира для сакрального и профанного была характерна высокая динамика отношений, одно проникало в другое, что приводило к значимым последствиям для всего человеческого рода. Такое взаимопроникновение обыденного и священного и обусловило амбивалентность оценки: с одной стороны, священное, божественное воспринималось как источник жизни и устойчивого миропорядка, а с другой – как грозное непостижимое начало, жестоко карающее непосвященного за неосторожное прикосновение к сакральному (см., например, [30]). Именно с сакральностью архетипа связано ощущение его повышенной эмоциональности: восприятие сакрального всегда сопровождается эмоциональным всплеском, и в этом отношении утверждение Юнга о том, что архетипы представляют собой сгустки мощной психической энергии, направляющей поведение человека, безусловно, является справедливым. Не случайно, говоря о повышенной эмоциональной напряженности архетипа, Юнг использовал слово *numinosity*, описывающее определенный тип переживания, обусловленных вступлением в контакт с божеством: *having a mysterious, holy or spiritual quality; filled with a sense of the presence of divinity* [31].

На современном этапе развития языка со свойственной ему высокой степенью аналитичности контексты «сакрально-амбивалентного» типа, некогда являвшиеся основой всего человеческого мировосприятия, выделились в особый тип речевой практики, реализующейся, прежде всего, в текстах религиозного и эзотерического характера, а также в поэзии. В результате, представляется целесообразным определить архетип как особый лексико-семантический вариант слов с амбивалентной интегральной категорией (подробнее об интегральной категории см. [29]), реализующий всю полноту своей амбивалентности в текстах, предполагающих наличие неразрешимого психологического конфликта, связанного с восприятием сакрального. Такая трактовка, с нашей точки зрения, позволяет решить проблему неопределенности формы, т. к. архетип соотносится здесь со словом в одном из типичных контекстов его употребления в окружении соответствующих лексико-семантических маркеров. Кроме того, более точно определяется и содержание архетипа как особого архаичного по своей природе комплекса переживаний, характеризующего неоднозначностью эмоционально-оценочного восприятия.

Архетип, как и любой другой ЛСВ, вступает в определенные синтаксические связи с другими лексическими единицами. Эти связи не произвольны, а обусловлены конкретным типом переживания, зафиксированным в том или ином архетипе. Это приводит к констелляции типичных моделей, которые, с нашей точки зрения, представляют собой именно словесные результаты

ности, а не инвариантные, лишённые материального основания схемы.

Рассмотрим несколько конкретных архетипических контекстов, в качестве примера возьмем английское слово *fire*:

1. And mount Sinai was altogether on a smoke, because **the Lord descended upon it in fire**: and the smoke thereof ascended as the smoke of a furnace, and the whole mount **quaked greatly**... And the Lord said unto Moses, Go down, charge the people, **lest they break through unto the Lord to gaze, and many of them perish**... And Moses said unto the Lord, The people cannot come up to mount Sinai: for thou chargedst us, saying, **Set bounds about the mount**, and sanctify it (Exodus 20: 18 – 23) [32].

2. Now when Solomon had made an end of praying, **the fire came down from heaven**, and **consumed the burnt offering** and the sacrifices; and **the glory of the Lord filled the house**. And the **priests could not enter into the house of the Lord**, because **the glory of the Lord** had filled the Lord's house. And when all the children of Israel saw how **the fire came down**, and **the glory of the Lord** upon the house, **they bowed themselves with their faces to the ground** upon the pavement, and **worshipped**, and **praised the Lord**, saying, For **he is good**; for **his mercy endureth for ever** (2 Chronicles 7: 1 – 3) [32].

Оба отрывка взяты из Ветхого Завета и описывают ситуацию явления Бога перед людьми: Господь нисходит на землю в окружении яркого пламени, которое воспринимается присутствующими как символ божественного величия. *Fire* становится здесь знаком присутствия Бога на земле, в связи с чем вызывает благоговейный трепет в сердцах людей, которые, с одной стороны, связывают его с благодатью божьей – *the glory of the Lord filled the house; worshipped; praised the Lord; he is good; his mercy endureth for ever* (2) – а с другой стороны, ощущают страх перед его всепоглощающей мощью – *lest they break through unto the Lord to gaze, and many of them perish; lest the Lord break forth upon them*(1); *priests could not enter into the house of the Lord; they bowed themselves with their faces to the ground* (2). Священное *fire* как бы устанавливает границу между Богом и человеком (*set bounds about the mount* (1)), недопущенное нарушение которой, т. е. профанация сакрального, ведёт к неминуемой гибели.

Усердное служение Господу, напротив, вознаграждается благостным проникновением божественного *fire* в душу человека, причем момент этого проникновения ассоциируется с особым состоянием сознания:

3. **The Christic Fire: The Sacred Fire** of the Cosmic Christ **is not the same as the fire that burns of the earth**. Rather it is the occult, or **esoteric aspect of fire**... It is by means of this Fire that we may **Christify ourselves**. We need the Christ to penetrate us so that He can **change us radically**. Once **the Fire of the Christ blazes within us** we will be transformed, **enjoying full illumination and cosmic powers**. Only this Fire can **destroy those psychological defects** that comprise **the ego, which at present keep our consciousness imprisoned** [33].

4. We just **don't want to be consumed by God's fire** because to be consumed with God's fire **means to forget the word 'I'**, and that's one word that we live by... We need faith to know that when we give up this selfish 'I', we **receive an inexplicable freedom**; it's a freedom that makes you feel **as if you were a bird, soaring in the sky** [34].

5. But **if you wish to know** how these things come about, ask grace not instruction, **desire** not understanding, the **groaning of prayer** not diligent reading, **the Spouse** not the teacher, **God** not man, darkness not clarity, not light but **the fire that totally inflames and carries us unto God by ecstatic unctions** and burning affections. **This fire is God**, and "his furnace is in Jerusalem" (Isa 31:9); and Christ enkindles it in the heart of his burning passion, which only he truly perceives who says: "My soul chooses hanging and my bones death" (Job 7:15). **Whoever loves this death can see God** because it is true beyond doubt that "man will not see me and live" (Exod 33:20) [35, с. 241].

Все три отрывка описывают момент установления контакта с Богом: божественное начало проникает в человека, что приводит к радикальному преобразованию. Этот момент религиозной эйфории ассоциируется с *fire*, т. е. *fire* вновь выступает в качестве атрибута божества и способа установления контакта между Богом и человеком. Это *fire* имеет совершенно особый статус: *The Sacred Fire of the Cosmic Christ is not the same as the fire that burns of the earth* (3). Безусловно, оно представляет собой более совершенный эквивалент физического *fire* на земле. Особенность его, однако, заключается еще и в том, что оно является



как внешним, так и внутренним одновременно. С одной стороны, это *fire* – атрибут Бога и, как таковое, существует вне человека, за пределами как его психики, так и его физической оболочки. С другой стороны, в особых случаях оно может проникать в человека и это божественное проникновение связывается с определенным психическим состоянием – состоянием экстаза и эйфории, которое воспринимается как момент преодоления собственной ограниченности и соприкосновения с высшими силами бытия (*enjoying full illumination and cosmic powers; Only this Fire can destroy those psychological defects that comprise the ego, which at present keep our consciousness imprisoned (3); we receive an inexplicable freedom, you feel as if you were a bird, soaring in the sky (4)*).

Радикальный пример такого освобождения представлен в примере (5). Состояние религиозного экстаза (*ecstatic unctious*) рассматривается здесь лишь как приближение к Господу. Необходимым условием единения с Ним является смерть, т.е. разрушение несовершенной телесной оболочки, приводящее к абсолютной свободе: *Whoever loves this death can see God because it is true beyond doubt that "man will not see me and live"*.

Преодоление собственной ограниченности как момент трансцендентального контакта с Богом является важным следствием проникновения сакрального *fire* в душу человека. Подчеркнем при этом амбивалентность данного переживания. Преодоление ограниченности чисто человеческого взгляда на мир предполагает полное разрушение собственной идентичности. Принесение в жертву собственного «Я» – это довольно мучительный процесс, который оказывается под силу далеко не каждому: *We just don't want to be consumed by God's fire because to be consumed with God's fire means to forget the word 'I,' and that's one word that we live by (4)*.

Следует отметить, что слово *fire* часто используется для описания ситуаций экстатического возбуждения, в том числе и эротического экстаза:

6. Emma cried out *in ecstasy* at the new sensation. Her body *felt like it was on fire* and she felt something building inside her stomach...The *pleasure* his fingers were creating was *so intense* it was *almost painful*. He stroked her passion until she became *frenzied* [36].

Слово *fire* появляется здесь в окружении целого ряда ЛСМ, указывающих на чрезмерную интенсивность переживания и полную утрату контроля над собственной психикой: *ecstasy, intense, frenzied*. Утрата контроля над собственным сознанием предполагает выход за пределы обыденного восприятия действительности. В словаре ОМВД, например, слово *ecstasy* определяется следующим образом: *a state of being beyond reason and self-control*. Ситуация, таким образом, воспринимается как момент расширения сознания. При этом бросается в глаза амбивалентность переживания: получаемое удовольствие настолько сильно, что граничит с болевыми ощущениями (*almost painful*).

Истоки контекстов такого типа лежат, по-видимому, еще в языческих культах плодородия и связаны с идеей сакрального эротизма как своеобразного способа вступления в контакт с божеством (см. например, символическое использование огня в современных языческих общинах в ритуале единения Бога и Богини с целью создания мощного энергетического поля, позволяющего вступить в контакт со Святым Духом [37]). Момент эротико-религиозного экстаза воспринимается как мощный прилив психической энергии, вызывающий измененное состояние сознания, которое переживается как преодоление ограниченности чисто человеческого восприятия действительности и прикосновения к божественному началу.

Интересно отметить, что в психоанализе именно этот эротический аспект рассматривается как психофизиологическая основа восприятия *fire*, которая позволила человеку прийти к осознанию возможности использования физического *fire* в утилитарно-бытовых целях [38]. Правомочность такой интерпретации

подтверждается документальными свидетельствами о существовании различных эротических ритуалов, связанных с огнем и часто направленных на его поддержание:

7. The Marind of New Guinea believe that *fire has its origins in sex*, and so indulge in a rite whereby *a girl has to be raped in order to keep that fire alight* [39].

Во всех рассмотренных нами контекстах слово *fire* обладает целым рядом функциональных особенностей. Прежде всего, следует отметить его амбивалентность. Будучи атрибутом божества, *fire*, с одной стороны, представляет собой манифестацию его величия и благодати, а с другой – является средством защиты и устрашения, не позволяющим человеку непосвященному прикоснуться к сокровенным тайнам бытия. Проникновение сакрального *fire* в душу человека ассоциируется с моментом экстатического возбуждения, который также оценивается неоднозначно: ради преодоления ограниченности сознания приходится идти на жертвы, да и на физическом уровне этот момент сильнейшего эмоционального напряжения часто связывается с болевыми ощущениями. Кроме того, в контекстах такого типа происходит совмещение нескольких различных сфер опыта: сакральное *fire* является как физическим, так и духовным, как внешним, так и внутренним.

Все это подтверждает наше предположение о том, что истоки архетипа лежат в обрядово-мифологическом синкретизме первобытного сознания, для которого характерна целостность восприятия действительности. На данном этапе развития человек еще не способен полностью самовыделяться из своего окружения, мир для него пронизан множеством различных взаимосвязей, причем различные аспекты опыта часто оказываются неразрывно связаны. В результате, *man – God – fire* образуют сложный психологический комплекс, в рамках которого отсутствует четкая дифференциация контекстов по типу эмоционально-оценочного отношения к ситуации.

Синкретизм проявляется также и в отсутствии четкого разделения контекстов по сферам опыта: физическое *fire* как элемент внешнего мира здесь неотделимо от психического *fire* как сильного эмоционального переживания, сопровождающегося рядом определенных физиологических ощущений.

Исходя из всего вышесказанного, представляется целесообразным рассматривать контексты такого типа как реализацию отдельного ЛСВ слова *fire*, особенность которого заключается в полноте проявления ИК. Интегральная категория как эмоционально-оценочная основа словесного значения, закрепленная за корневой морфемой */fire/*, была следующим образом сформулирована нами в одной из статей: *an ability to establish contact with a powerful source of energy providing comfortable warmth and clarity of surroundings if human control over it is maintained or being a highly dangerous scorching and blinding destructive force if the control is lost* [40, с. 43].

Приведенные здесь примеры ярко демонстрируют синкретическую природу архетипа, совмещающего в себе различные аспекты опыта – положительный и отрицательный тип оценки, отнесенность как к физическому, так и к ментальному пространству одновременно. На основе проанализированных контекстов можно предложить следующий вариант формулировки архетипа *fire* как отдельного ЛСВ данного слова: *A superior life-giving inspirational force associated with intense light and heat, often perceived as having the divine origin and being the source of sacred knowledge. If the Self is overpowered by it, an instance of transcendence happens, leading to a blissful dissolution of the boundaries of physical existence. An inconsiderate attitude to it may lead, however, to serious punishment*.

Интересно, что в толковых словарях английского языка эти контексты никак не зафиксированы, в результате чего очень важный элемент лингвокультуры не находит отражения в лексикографии.

#### Библиографический список

1. Попков Ю.В., Тюгашев Е.А. Метафизика севера и зооморфные архетипы русской философии. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Гуманитарные и социальные науки*. 2010; 5: 60 – 66.
2. Голенок Г.В. Комплексы и архетипы. *Знание, понимание, умение*. 2010; 2: 195 – 200.
3. Перевозкина Ю.М., Перевозкин С.Б., Дмитриева Н.В. Архетипы современной женщины. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; Том 44, № 1: 267 – 270.
4. Васильева Н.И. *Фольклорные архетипы в современной массовой литературе: романы Дж. К. Роулинга и их интерпретация в молодежной субкультуре*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2005.
5. Ермолаева Н.Л. Архетип халата в русской литературе XIX в. *Ученые записки Казанского государственного университета*. 2009; Том 151; Кн. 3: 47 – 56.

6. Коробейникова А.А., Пыхтина Ю.Г. О пространственных архетипах в литературе. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2010; Том 117, № 11: 44 – 50.
7. Мелетинский Е.М. *О литературных архетипах*. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 1994.
8. Хазанкович Ю.Г. Образ «волка» в фольклоре и литературе: к проблеме архетипа. *Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов*. 2009; 2: 186 – 188.
9. Богданова И.А. *Функционирование архетипического концепта «вода» в текстах народного и индивидуального творчества*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Пермь, 2006.
10. Владимиров Т.Е. Концепт «брат» как архетип русского языкового бытия. *Мир русского слова*. 2015; 2: 47 – 53.
11. Иванова Е.В. Архетип апокалипсиса и его вербализация в текстах СМИ. *Политическая лингвистика*. 2012; Том 42, Выпуск 4: 184 – 188.
12. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры*. Москва: Языки русской культуры, 1997.
13. Фисенко О.С., Лазарев С.В. Архетип в структуре метаконцепта. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2014; № 6-2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/arhetip-v-strukture-metakontsepta>
14. Жук С.А. Архетипы горного пейзажа. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; Том 40, № 3: 310 – 312.
15. Jung C.G. (ed.) *Man and his Symbols*. New York: Anchor Press, Doubleday, 1988.
16. Jung C.G. *Four Archetypes: Mother, Rebirth, Spirit, Trickster*. London, New York: Routledge, 2003.
17. Антонин. *Психоанализ К. Юнга. Учение о «коллективном бессознательном»*. Available at: <http://philocult.ru/443-psihoanaliz-k-yunga-uchenie-o-kollektivnom-bessoznatelnom.html>
18. Стеблин-Каменский М.И. *Миф*. Ленинград: Наука, 1976.
19. Холл Дж.А. *Юнгианское толкование сновидений*. Санкт-Петербург: «Азбука-классика», 2008.
20. Болен Дж.Ш. *Богини в каждой женщине. Новая психология женщины. Архетипы богинь*. Москва: София, 2005.
21. Нойман Э. *Происхождение и развитие сознания*. Москва: Рефл-бук, Ваклер, 1998.
22. Хиллман Дж. *Архетипическая психология*. Перевод с английского Ю. Донца и В. Зеленского. Санкт-Петербург: Б.С.К., 1996.
23. Доманский Ю.В. Архетипические мотивы в русской прозе XIX века. Опыт построения типологии. *Литературный текст: проблемы и методы исследования, IV*. Available at: [http://www.k2x2.info/jazykoznanie/literaturnyi\\_tekst\\_problemy\\_i\\_metody\\_issledovaniya\\_iv\\_sbornik\\_nauchnyh\\_trudov/index.php](http://www.k2x2.info/jazykoznanie/literaturnyi_tekst_problemy_i_metody_issledovaniya_iv_sbornik_nauchnyh_trudov/index.php)
24. Афанасьев А.Н. *Поэтические воззрения славян на природу*. Репринт издания 1865 г., с исправлениями. Москва: «Индрик», 1994; Т. 1.
25. Веселовский А.Н. Поэтика сюжетов. *Историческая поэтика*. Ленинград: Художественная литература, 1940: 493 – 596.
26. Пропп В.Я. *Морфология сказки*. Ленинград: «ACADEMIA», 1928.
27. Снегирев И.М. *Русские протонародные праздники и суеверные обряды*. Москва: Университетская типография, 1837; Вып. 1.
28. Dennet C. D. *Consciousness Explained*. New York: Back Bay Books, 1991.
29. Толочин И. В. *Учебник по лексикологии*. Санкт-Петербург: Антология, 2014.
30. Frazer J. G. *The Golden Bough*. Available at: <http://www.gutenberg.org/files/3623/3623-h/3623-h.htm>
31. Online Merriam-Webster Dictionary. Available at: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/>
32. *The Holy Bible: King James Version*. New York: American Bible Society, 1939. Available at: [http://www.gasl.org/refbib/Bible\\_King\\_James\\_Version.pdf](http://www.gasl.org/refbib/Bible_King_James_Version.pdf)
33. *The Gnosis Link*. Available at: <http://home.earthlink.net/~gnossla/Aprilissue.html>
34. Doherty C. *Our God is a Consuming Fire*. Madonna House Publications. Available at: <http://www.madonnahouse.org/publications/store/friends-of-madonna-house/our-god-is-a-consuming-fire/>
35. Reid P.V. *Readings in Western Religious Thought: The Middle Ages through the Reformation*. Vol. II. Paulist Press, 1995.
36. Istre S. *A Heart's Crusade*. Club Lighthouse Publishing. Available at: <https://books.google.dz/>
37. Withcraft and Shamanism. The Great Rite. *Spring Wolf's Pagan's Path*. Available at: <http://www.paganspath.com/magik/greatrite.htm>
38. Bachelard G. *La psychanalyse du feu*. Paris: Editions Gallimard (Première édition: 1949, Gallimard), 1992. Available at: <http://classiques.uqac.ca/>
39. *British National Corpus*. Available at: <http://corpus.byu.edu/bnc/>; Simon W. The Pacific. London: Arrow Books Ltd, 1992, pp. 3-97. 1229 s-units.
40. Смирнова А.Ю. Forest Fire vs. Cooking Fire: применение достижений лингво-антропологического подхода к решению проблем лексикографического описания слова. *Вестник Новосибирского государственного университета*. 2015; Том 2, № 13: 36–48.

## References

1. Popkov Yu.V., Tyugashev E.A. Metafizika severa i zoomorfnye arhetipy russkoj filosofii. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2010; 5: 60 – 66.
2. Golenok G.V. Kompleksy i arhetipy. *Znanie, ponimanie, umenie*. 2010; 2: 195 – 200.
3. Perevozkin Yu.M., Perevozkin S.B., Dmitrieva N.V. Arhetipy sovremennoj zhenschiny. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; Том 44, № 1: 267 – 270.
4. Vasil'eva N.I. *Fol'klornye arhetipy v sovremennoj massovoj literature: romany Dzh. K. Rouling i ih interpretaciya v molodezhnoj subkul'ture*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2005.
5. Ermolaeva N.L. Arhetip halata v russkoj literature XIX v. *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; Том 151; Kn. 3: 47 – 56.
6. Korobejnikova A.A., Pyhtina Yu.G. O prostranstvennyh arhetipah v literature. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; Том 117, № 11: 44 – 50.
7. Meletinskij E.M. *O literaturnyh arhetipah*. Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj humanitarnyj universitet, 1994.
8. Hazankovich Yu.G. Obraz «volka» v fol'klоре i literature: k probleme arhetipa. *Izvestiya Sankt-Peterburgskogo universiteta `ekonomiki i finansov*. 2009; 2: 186 – 188.
9. Bogdanova I.A. *Funkcionirovanie arhetipicheskogo koncepta «voda» v tekstah narodnogo i individual'nogo tvorchestva*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Perm', 2006.
10. Vladimirova T.E. Koncept «brat» kak arhetip russkogo yazykovogo bytiya. *Mir russkogo slova*. 2015; 2: 47 – 53.
11. Ivanova E.V. Arhetip apokalipsisa i ego verbalizaciya v tekstah SMI. *Politicheskaya lingvistika*. 2012; Том 42, Выпуск 4: 184 – 188.
12. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1997.
13. Fisenko O.S., Lazarev S.V. Arhetip v strukture metakoncepta. *Aktual'nye problemy humanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2014; № 6-2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/arhetip-v-strukture-metakontsepta>
14. Zhuk S.A. Arhetipy gornogo pejzazha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; Том 40, № 3: 310 – 312.
15. Jung C.G. (ed.) *Man and his Symbols*. New York: Anchor Press, Doubleday, 1988.
16. Jung C.G. *Four Archetypes: Mother, Rebirth, Spirit, Trickster*. London, New York: Routledge, 2003.
17. Antonin. *Psihoanaliz K. Yunga. Uchenie o «kollektivnom bessoznate'nom»*. Available at: <http://philocult.ru/443-psihoanaliz-k-yunga-uchenie-o-kollektivnom-bessoznatelnom.html>
18. Steblin-Kamenskij M.I. *Mif*. Leningrad: Nauka, 1976.
19. Holl Dzh.A. *Yungianskoe tolkovanie sновidenij*. Sankt-Peterburg: «Azбука-klassika», 2008.
20. Boлен Dzh.Sh. *Bogini v kazhdoj zhenschine. Novaya psihologiya zhenschiny. Arhetipy bogin'*. Moskva: Sofiya, 2005.
21. Nojman E. *Proishozhdenie i razvitie soznaniya*. Moskva: Refl-buk, Vakler, 1998.
22. Hillman Dzh. *Arhetipicheskaya psihologiya*. Perevod s anglijskogo Yu. Donca i V. Zelenskogo. Sankt-Peterburg: B.S.K., 1996.
23. Domanskij Yu.V. Arhetipicheskie motivy v russkoj proze XIX veka. Opyt postroeniya tipologii. *Literaturnyj tekst: problemy i metody issledovaniya, IV*. Available at: [http://www.k2x2.info/jazykoznanie/literaturnyi\\_tekst\\_problemy\\_i\\_metody\\_issledovaniya\\_iv\\_sbornik\\_nauchnyh\\_trudov/index.php](http://www.k2x2.info/jazykoznanie/literaturnyi_tekst_problemy_i_metody_issledovaniya_iv_sbornik_nauchnyh_trudov/index.php)
24. Afanas'ev A.N. *Po'eticheskie vozzreniya slavyan na prirodu*. Reprint izdaniya 1865 g., s ispravleniyami. Moskva: «Indrik», 1994; Т. 1.
25. Veselovskij A.N. Po'etika syuzhetov. *Istoricheskaya po'etika*. Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1940: 493 – 596.
26. Propp V.Ya. *Morfologiya skazki*. Leningrad: «ACADEMIA», 1928.

27. Snegirev I.M. *Russkie prstonarodnye prazdniki i suevernye obryady*. Moskva: Universitetskaya tipografiya, 1837; Vyp. 1.
28. Dennet C. D. *Consciousness Explained*. New York: Back Bay Books, 1991.
29. Tolochin I. V. *Uchebnik po leksikologii*. Sankt-Peterburg: Antologiya, 2014.
30. Frazer J. G. *The Golden Bough*. Available at: <http://www.gutenberg.org/files/3623/3623-h/3623-h.htm>
31. Online Merriam-Webster Dictionary. Available at: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/>
32. *The Holy Bible: King James Version*. New York: American Bible Society, 1939. Available at: [http://www.gasl.org/refbib/Bible\\_King\\_James\\_Version.pdf](http://www.gasl.org/refbib/Bible_King_James_Version.pdf)
33. *The Gnosis Link*. Available at: <http://home.earthlink.net/~gnosisa/Aprilissue.html>
34. Doherty C. *Our God is a Consuming Fire*. Madonna House Publications. Available at: <http://www.madonnahouse.org/publications/store/friends-of-madonna-house/our-god-is-a-consuming-fire/>
35. Reid P.V. *Readings in Western Religious Thought: The Middle Ages through the Reformation*. Vol. II. Paulist Press, 1995.
36. Istre S. A *Heart's Crusade*. Club Lighthouse Publishing. Available at: <https://books.google.dz/>
37. Withcraft and Shamanism. The Great Rite. *Spring Wolf's Pagan's Path*. Available at: <http://www.paganspath.com/magik/greatrite.htm>
38. Bachelard G. *La psychanalyse du feu*. Paris: Editions Gallimard (Première édition: 1949, Gallimard), 1992. Available at: <http://classiques.uqac.ca/>
39. *British National Corpus*. Available at: <http://corpus.byu.edu/bnc/>; Simon W. The Pacific. London: Arrow Books Ltd, 1992, pp. 3-97. 1229 s-units.
40. Smirnova A.Yu. Forest Fire vs. Cooking Fire: primeneniye dostizhenij lingvo-antropologicheskogo podhoda k resheniyu problem leksikograficheskogo opisaniya slova. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; Tom 2, № 13: 36-48.

Статья поступила в редакцию 07.06.16

УДК 811.111

**Hamitov N.A.**, postgraduate, Department of Lexicology and Dialectology, Institute of Language, Literature and Art, Academy of Sciences of Tatarstan (Kazan, Russia), E-mail: hamitov\_nafis@mail.ru

**REVISITING SEMANTIC CLASSIFICATION OF SPORTS TERMS IN THE TATAR AND ENGLISH LANGUAGES.** The article highlights the main semantic models uniting sports terms according to community of semantic components on material of the Tatar and English languages. All sports are classified by features of competitions and physical activity under 16 semantic models. The best manifestations of national identity of semantics of words are cases of lacunarity of lexical units. On the basis of the semantic analysis of sports terms in the compared languages the author of the article has come to a conclusion that there are no significant differences in the Tatar and English languages from the semantic point of view and almost the same kinds of sports and sports situations can be found in speech performed in the two studied languages.

**Key words:** sport, semantic models, Tatar, English, comparison, lacunarity, national identity.

**Н.А. Хамитов**, аспирант отдела лексикологии и диалектологии, Институт языка, литературы и искусства Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: hamitov\_nafis@mail.ru

## К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ СПОРТИВНЫХ ТЕРМИНОВ В ТАТАРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье рассматриваются основные семантические модели, объединяющие спортивные термины по общности семантических компонентов на материале татарского и английского языков. Все виды спорта классифицированы по особенностям предмета состязаний и характеру двигательной активности на 16 семантических моделей. Самым ярким проявлением национальной специфики семантики слов являются случаи лакунарности лексических единиц. На основе семантического анализа спортивных терминов сопоставляемых языков, автор статьи пришёл к выводу о том, что с семантической точки зрения в татарском и английском языках нет больших различий.

**Ключевые слова:** спорт, семантические модели, татарский язык, английский язык, сопоставление, лакулярность, национальное своеобразие.

В конце прошлого столетия И.И. Ревзин, касаясь вопроса моделирования семантики, справедливо отмечал: «Если теория грамматических моделей может опереться на хорошо разработанный применительно к ряду конкретных языков материал, причём выяснен основной круг категорий и их противопоставлений, то в области семантики соответствующий фактический материал не собран и не расклассифицирован, а в руководствах и монографиях по лексикологии и семасиологии в лучшем случае можно найти лишь разрозненные примеры, уровень систематизации которых далеко отстает от самых начальных руководств по грамматике» [1, с. 248].

То, что семантика так же, как и другие уровни языка, системно организована, ни у кого не вызывает сомнений. Однако еще недостаточно сделано в области выявления закономерностей в семантических изменениях и способов проявления системных семантических связей.

Семантические модели объединяют слова по наиболее общему семному признаку на основе общности значения, так как в совокупности эти лексемы благодаря наличию некоторых общих семантических параметров покрывают определённый фрагмент действительности. В рамках одной семантической модели выделяются также семантические подмодели, объединяющие слова по общности частных семантических компонентов.

В соответствии с данными словарей татарского и английского языков [2; 3; 4; 5; 6; 7] различные виды спорта можно классифицировать по особенностям предмета состязаний и характеру

двигательной активности на следующие семантические модели (17):

**Модель первая** → индивидуальные виды спорта: *нава* спорты 'воздушный спорт' – *air sports*, *джоггинг* – *jogging*, *йога* – *yoga*, *скейтбординг* – *skateboarding*, 'роликовый спорт' – *roller sport* и др. Например: --- *Һәр кешега йога буенча укытучы кирәк, дип санып һиндлар* (жур. *Сөембикә*); *And those all before any went out in New York – the city that contained all of Miranda's friends, doctors, maids, hair stylists, nannies, makeupartists, shrinks, yoga instructors, personal trainers, drivers, and personal shoppers* (L.Weisberger).

**Модель вторая** → коллективные виды спорта: *футбол* – *football*, *корфбал* – *korfball*, *лякросс* – *lyakross*, *пляж волейболы* 'пляжный волейбол' – *beach volleyball*, *флорбал* – *florbal* и др. Эти виды спорта также называются спортивными играми. Например: *Шунысы кызыклы: күп кенә илларда футбол милли спорт төре, иң популяр спорт (раз. Яңарыш); I was always sorry you didn't go out for football, he said, as though a touchdown would have made everything all right again* (K.Vonnegut).

**Модель третья** → названия водного спорта: *академик ишу* 'академическая гребля' – *rowing*, *виндсерфинг* – *windsurfing*, *су чаңгысы спорты* 'воднолыжный спорт' – *water-skiing*, *канозда ишу* 'гребля на каноз' – *canoeing*, *дайвинг*, *чуму* 'ныряние' – *diving*, *су астында рэзби* 'подводное рэзби' – *underwater rugby*, *рафтинг* (тау елгаларын көймәләрдә кичү 'сплав на плотках или лодках по горным рекам') – *rafting*, *синхрон йөзү* 'синхронное



плавание' – *synchronized swimming*, *фридайвинг* (спортчының сулыш алмыйча дистанцияне узуын яки билгеле бер күнегүләр үтәвен таләп итүче су асты дисциплиналары төркеме 'подводное плавание на задержке дыхания') – *freediving*, *яхтинг* – *yachting* и др. Например: **Дайвинг** – *йөзү спортының бер төре. Аның ярдәмендә диңгез төбенең моңарчы беркем дә ачмаган серләренә, можизаларына төшенергә була* (Г. Галиева); *There was a lot of it – duffels, vinyl wet bags, scuba tanks, and crates of what appeared to be high-tech diving equipment* (D. Brown).

**Модель четвёртая** → названия зимнего вида спорта: *бобслей* – *bobsled*, *чана спорты* 'санный спорт' – *toboggan*, *скелетон* – *skeleton*, *шорт-трек* – *short track* и др. Например: *Бобслей белән скелетон шулай да бер-берсенә якына, аларга бер үк оешма – Бобслей һәм скелетон буенча халыкара федерация оешмаларык итә* (газ. *Шәһри Казан*); *So did the old guide's son, golden-haired Jacques, a bobsled champion* (V. Nabokov).

**Модель пятая** → названия видов спорта → названия видов спорта, направленные на точность: *ау* 'стрельба' – *shooting*, *уктан ау* 'стрельба из лука' – *shooting*, *бильярд* – *billiards*, *петанк* – *petanque*, *гольф* – *golf*, *кёрлинг* – *curling*, *боулинг* – *bowling*, *дартс* – *darts*, *пейнтбол* – *paintball* и др. Например: *11 февраль көнне "Бәкер" шифаханәсендә бильярд буенча турнир үтте* (газ. *Заман сулышы*); *They were all masters of checkers and chess and bridge and cribbage and dominoes and anagrams and charades and Ping-Pong and billiards, as well* (K. Vonnegut).

**Модель шестая** → названия многоотраслевых (комбинированные) видов спорта: *триатлон* – *triathlon*, *кышкы триатлон* 'зимний триатлон' – *winter triathlon*, *буатлон* – *biathlon*, 'десятиборье' – *decathlon* и др. Например: *Дзюдо буенча кандидат, буатлон буенча беренче разряд, парашют спорты буенча ғына берни дә юк* (М. Кәбиров); *For more than 30 years, triathletes have gathered on the shores of Lake Michigan for one of the largest triathlons in the world* (www.chicagotriathlon.com/).

**Модель седьмая** → названия видов спорта с мячом и мячиком: *бейсбол* – *baseball*, *софтбол* – *softball*, *лякросс* – *lacrosse*, *крикет* – *cricket*, *чирәмдә хоккей* 'хоккей на траве' – *field hockey*, *гандбол* – *handball*, *америка футболы* 'американский футбол' – *american football*, *пляж волейболы* 'пляжный волейбол' – *beach volleyball*, *пляж гандболы* 'пляжный гандбол' – *beach handball*, *пляж футболы* 'пляжный футбол' – *beach soccer*, *стритбол* – *streetball*, *корфбал* – *korfball* и др. Например: *Саклабашта пляж футболы буенча ярышлар үтте* (газ. *Сарман*); *EHFV is the place for viewing European Handball* (https://www.reddit.com/r/).

**Модель восьмая** → названия видов спорта с ракеткой: *сквош* – *squash*, *бадминтон* – *badminton*, *өстәл теннисы* 'настольный теннис' – *table tennis*, *софтбол* – *softball*, *рикошет* – *ricochet*, *флорбал* – *florbal* и др. Например: **Ярышларда баскетбол, өстәл теннисы, хоккей һәм чаңгыда узышу буенча зона этапларында беренчелекне алган 38 команда камнашты**. (газ. *Туған як*); *He could still click foils at sixty, but a few minutes of practice blinded him with sweat; so fencing soon shared the fate of the table tennis* (V. Nabokov).

**Модель девятая** → мотоспорт: *картинг* – *karting*, *ралли* – *rally*, *мотоскийоринг* – *motokiyoring* и др. Например: «Ефәк юлы 2016» халыкара **ралли** эзерләү һәм уздыру **буенча** оештыру комитеты утырышы (prav.tatarstan.ru/tat/pressa/photo.../1112447.ht...); *Jolly good fun, rally* (pseudo-British pronunciation) (V. Nabokov).

**Модель десятая** → экстремальные виды спорта: *парашют спорты* 'парашютный спорт' – *parachuting*, *скайсерфинг* – *skysurfing*, *дельтапланёрлык* 'дельтапланеризм' – *hang gliding*, *кайтбординг* – *kiteboarding*, *фристайл* – *freestyle*, *банджу-джампинг* – *bungee jumping*, *скейтбординг* – *skateboarding*, *сноубординг* – *snowboarding*, *спелеология* – *caving* и др. Например: *Фестивальдә спорт төрләре – велоспорт, скейтбординг, роллер спорт һәм башкалар* (газ. *Безнең спорт*); *Might help, might not. If you are not familiar with the term Solid Surf, I can tell you that it is a skateboarding reference* (M. Connelly).

В последние годы резко возрос также интерес к гимнастике и единоборствам Востока, к которым принадлежит, например: *айкидо* – *aikido*, *кунг-фу* – *kung fu*, *теквондо* – *tekvondo*, *кик-боксинг* – *kickboxing*, *йога* – *yoga*, *фитнес-йога* – *fitness yoga*, *джиу-джитсу* – *jujutsu* и др.

В наши дни огромную популярность приобретают именно экстремальные виды спорта, боевые искусства и фитнес.

В понятие фитнес включается система всех упражнений, которая приводит к достижению спортивной формы, стройно-

сти и укрепления организма. Фитнес – это разработка различных мышц на специальных спортивных тренажёрах, все виды аэробики и другие: *пилатес* – *pilates*, *калланетика* – *callanetics*, *спорт аэробикасы* 'спортивная аэробика' – *sports aerobics*, *велоаэробика* – *veloerobika*, *степ-аэробика* – *step aerobics*, *бодибилдинг* – *body-building*, *шейпинг* – *shaping* и др. Например: *Ял итү рәвеше – көн саен уртача 1 – 1,5 километр йөзә, пилатес белән шөгыйләнә* (жур. *Сабантуй*). *At first glance, a pilates studio might look like a medieval torture chamber* – (greatist.com/fitness/10-minute-).

**Модель одиннадцатая** → названия видов спорта → названия спортсменов, занимающихся тем или иным видом спорта, выступающих в каких-либо соревнованиях и состоящих в каком-нибудь спортивном клубе или обществе: *чумучы* 'ныряльщики' – *diver*, *динамовцы* 'динамовец' – *dynamo member*, *аклы-зәңгәрлеләр* 'бело-голубые' (игроки «Зенита») – *blue and white*, *байкер* – *biker*, *боулингчы* 'боулингист' – *bowling*. Например: *Күлләр техникага ғына түгел, байкерларның киеменә дә кызыксынып карап торды* (газ. *Арча хәбәрләре*); *The chances of my making it to 76th and Fifth without seriously injuring myself, the car, a biker, a pedestrian, or another vehicle werenonexistent, and this new call did nothing to calm my nerves* (L. Weisberger).

**Модель двенадцатая** → названия спортивного инвентаря: *велотренажёр* – *exercise bike*, *бюлид* – *fireball*, *ныгымта* 'крепление' – *mount*, *байдарка* – *kayak*, *жилкәнле такта* 'парусная доска' – *sailboard* и др. Например: **Датчиклы велотренажёр** сенсорлы экран аша пульсны күрсәтә тор. (газ. *Әлмәт таңнары*); *If your idea of a good workout doesn't involve going to the gym, then home exercise bikes are just the things for you* (www.indoortrainingbikes.com/).

**Модель тринадцатая** → названия спортивных организаций: *Бундеслига* – *Bundesliga*, *экстремаль спорт төрләре Федерациясе* 'Федерация экстремальных видов спорта' – *Federation of extreme sports* и др.

**Модель четырнадцатая** → названия видов спорта → названия мест занятий различными видами спорта, мест соревнований: *велотрек* – *cycle track*, *фитнес үзәк* 'фитнес-центр' – *fitness centre*, *хоккей тартмасы* 'хоккейная коробка' – *hockey box*, *гольф уены өчен кечкенә майданчык* 'мини-площадка для гольфа' – *the miniplatform for golf*, *сноуборд-парк* – *snowboard park* и др. Например: **фитнес үзәктәге** футобарда камыр ризыклары: өчпочмак, гөбәдия, чәк-чәк тә бар (газ. *Шәһри Казан*); *Wovingham Hall seems ideal – tasteful without being over-formal, with four-poster beds, a lake and even a fitness centre (not to go in, but what if Daniel doesn't like it?* (H. Fielding).

**Модель пятнадцатая** → названия приемов, состояний и поведения спортсменов: *допинглау* 'допинговать' – *тупны югалту* 'потеря мяча' – *loss of a ball*, *алмашка* (икенче уенчы урынына) *чыгу* 'выйти на замену' – *to come for replacement*, *фейр-плей* – *fair play*, *капкачыны кыр уенчысы белән алыштыру* 'замена вратаря полевым игроком' – *replacement of the goalkeeper with the field player* и др.

**Модель шестнадцатая** → названия ошибок, нарушений, наказаний: *уен кырыннан куылу* 'удаление с поля' – *remove from the field*, *дисквалификациягә эләү* 'попасть под дисквалификацию' – *fall under the disqualification*, *кросс-чекинг* – *cross-checking* и др. Например: *Суперкубогын яулаган, 2010 елда еллы медаль иясе булып танылган футболчының бездә уйнаганда дүрт мәртәбә «кызыл карточка» алып, уен кырыннан куылганын да искә алмый мөмкин түгел*. (mdms.tatarstan.ru/tat/index.htm/news/178044.htm); *Stars Roussel banned two games for cross-checking* (https://www.nhl.com/cross-checking/c-75305...).

**Модель семнадцатая** → названия спортивных соревнований: *Дэвис Кубогы* 'Кубок Дэвиса' – *Davis Cup*, *Европа чемпионаты* 'чемпионат Европы' – *Europe championship*, *Паралимпиада* 'Паралимпиада' – *Paralympics*, *матч-реванш* – *a rematch*, *Зур шлем* 'Большой шлем' – *Grand slam* и др. Например: *2013 елгы номинантлар арасында Футбол буенча FIFA Конфедерацияләр кубогына ярышлар оештыручы, UEFA чемпионнар Лигасын, Зур шлем (Большой шлем) турнирларын (Уимблдон, Бек Британия) һәм Дэвис кубогын, Катарда һәм Дубайда теннис кубокларын, фигуралы шуу буенча дөнья чемпионатын һәм башка зур спорт проектларын тормышка ашыручылар бар иде* (www.kzn.ru/old/tat/page3832.htm/show/44294); *There were additional trimmings: explaining to a sleepy reporter, «Cut it hard and yet keep it intact»; or winning in a mist of well-being the Davis Cup brimming with the poppy* (V. Nabokov).

Можно сказать, что с тематической точки зрения в татарском и английском языках нет больших различий. В обоих языках мы встречаемся с теми же самыми видами спорта и спортивными ситуациями.

Лишь в нескольких случаях появляются некоторые названия как в татарском, так в английском языках, для которых мы не нашли соответствующего эквивалента. Это касается новейших видов спорта, которые до сих пор не зарегистрированы в словарях. Но мы предполагаем, что это не означает отсутствие этих видов спорта в русской или татарской среде.

Самым ярким проявлением национального своеобразия семантики слов являются случаи лакунарности лексических единиц. Примерами татарских безэквивалентных единиц являются слова: *алыш*, *алышу*, *бил алышу*, *бил бирү*, *бил бирешү*, *билләшү*, *көрәш* 'борьба', *көрәшче* 'борец', *кушак* 'пояс' и др. Это объясняется тем, что, *көрәш* 'борьба' традиционно считается национальным видом спорта тюркских народов.

Основные приемы национальных видов борьбы входят в арсенал технических действий некоторых олимпийских видов борьбы, в частности захваты за голову, давление на ребра и т. д. В *көрәш* 'борьба' запрещалось делать подножки, зацепы и под-

сечки. Эти основные правила в *көрәш* 'борьба' сохранились и до наших дней.

В английской спортивной терминологии лексем не характерных для татарского языка отсутствует, хотя некоторые современные виды спорта недавно начали внедряться в спортивный мир Татарстана (напр., такие виды спорта, как *сквош*, *сокс* и др.). Однако они уже встречаются на страницах печатных изданий, интернет-сайтах, что говорит о том, что данный вид спорта имеет место быть. Например: *Ушу*, *каратэ*, *джиу джитсу*, *дельтапла-неризм*, *акробатик гимнастика*, *спорт биолере*, *софтбол*, *регби*, *сквош*, *боулинг*, *жөйдән ату*, *пауэрлифтинг*, *бильярд*, *кыяга мену*, *дуатлон*, *ярышта юнелеш алу кебек спорт төрләрен үз эченә ала уеннар* (газ. *Кызыл тан*).

Итак, вся совокупность спортивных терминов может быть представлена в виде семантических моделей, покрывающих определенные предметно-понятийные области. Системное описание спортивных номинаций позволяет получить наиболее полное представление об организации спортивного мира и существующих в нем законов, а также упорядоченно представить совокупность лексических единиц, выражающих понятия данной области человеческого опыта.

#### Библиографический список

1. Ревзин И.И. *Структурная лингвистика*. Москва, 1983.
2. Галеев Ш.Х., Галеев И.Ш. *Словарь спортивной терминологии (русский, английский, немецкий, французский, татарский языки)*. Казань: Отечество, 2014.
3. *Русско-английский, англо-русский словарь-справочник спортивной терминологии: учебное пособие*. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2000.
4. *Русско-татарский словарь актуальной лексики*. Авторы-составители Р.Р. Абдуллина и др. Казань: Татарское книжное издательство, 2014.
5. *Русско-татарский словарь минимум для работников физического воспитания и спорта*. Составитель А.Г. Гараева. Казань: Татарское книжное издательство, 1998.
6. *Словарь-справочник спортивных терминов (на татарском и английском языках)*. Составители Р.Г. Абдулханова и др. Набережные Челны, 2007.
7. *Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика*. Под редакцией Г.Н. Складневской. Москва: Эксмо, 2007.

#### References

1. Revzin I.I. *Strukturnaya lingvistika*. Moskva, 1983.
2. Galeev Sh.H., Galeev I.Sh. *Slovar' sportivnoj terminologii (russkij, anglijskij, nemeckij, francuzskij, tatarskijazyki)*. Kazan': Otechestvo, 2014.
3. *Russko-anglijskij, anglo-russkij slovar'-spravochnik sportivnoj terminologii: uchebnoe posobie*. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2000.
4. *Russko-tatarskij slovar' aktual'noj leksiki*. Avtory-sostaviteli R.R. Abdullina i dr. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2014.
5. *Russko-tatarskij slovar' minimum dlya rabotnikov fizicheskogo vospitaniya i sporta*. Sostavitel' A.G. Garaeva. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1998.
6. *Slovar'-spravochnik sportivnyh terminov (na tatarskom i anglijskomazykah)*. Sostaviteli R.G. Abdulhanova i dr. Naberezhnye Chelny, 2007.
7. *Tolkovij slovar' russkogo yazyka nachala XXI veka. Aktual'naya leksika*. Pod redakciej G.N. Sklyarevskoj. Moskva: 'Eksmo, 2007.

Статья поступила в редакцию 01.07.16

УДК 811.161.1

**Kuz'minova E.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: [elenk2002@mail.ru](mailto:elenk2002@mail.ru)

**Pentkovskaja T.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: [pentkovskaia@gmail.com](mailto:pentkovskaia@gmail.com)

**WAYS OF FORMATION OF THE RUSSIAN SCIENTIFIC DISCOURSE IN THE 17TH CENTURY.** The article considers the process of formation of the Russian scientific discourse occurring in Muscovy in the second half of the 17<sup>th</sup> century. The key aspects of this process are examined, i.e. the adoption of the analytical type of grammatical descriptions, the establishment of a new organization of the biblical text, the formation of modern terminological system by extrapolating the traditional translation techniques to the new types of texts. It is found that in the abovementioned fields the primary models are shifted gradually from the Byzantine and Slavic models to the Latin and Polish ones. The results of the study allow adjusting current scientific concepts, according to which the formation of the socio-cultural context for the emergence of the scientific discourse refers to a later period, that is to the 18th century.

**Key words:** scientific discourse, history of literary Russian language, Church Slavonic book culture, history of Slavic biblical tradition, history of Russian grammatical tradition, history of terminology.

**Е.А. Кузьминова**, д-р филол. наук, проф. каф. русского языка для иностранных учащихся, Московский

Государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: [elenk2002@mail.ru](mailto:elenk2002@mail.ru)

**Т.В. Пентковская**, д-р филол. наук, проф. каф. русского языка, Московский Государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: [pentkovskaia@gmail.com](mailto:pentkovskaia@gmail.com)

## ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОГО НАУЧНОГО ДИСКУРСА В XVII В.

В статье рассматривается процесс формирования русского научного дискурса, протекающий в Московском государстве во второй половине XVII в. Анализируются ключевые аспекты данного процесса, к которым относится утверждение аналитического типа грамматического описания, установление новой организации библейского текста, формирование современной

терминотерминологии путём экстраполяции традиционных переводческих приемов на новые типы текстов. Устанавливается, что при этом в указанных сферах осуществляется смена образцовых моделей и постепенный переход от византийско-церковнославянской традиции к латино-польской. Результаты проведённого исследования позволяют скорректировать сложившиеся в науке представления, в соответствии с которыми образование социокультурного контекста, необходимого для производства научного дискурса, относилось к более позднему периоду – XVIII в.

**Ключевые слова:** научный дискурс, история русского литературного языка, церковнославянская книжность, история славянской библейской традиции, история русской грамматической традиции, история терминологии.

1. Понимание науки как формы деятельности и объема научного знания в России XVII в. кардинально отличается от современного. В XVII в. В Московскую Русь только приходит то представление о науке как о **системе дисциплинарных знаний** – «семи свободных науках» (*septem artes liberales*), которое было сформировано в ещё античности и получило развитие в Средние века. Перечень семи свободных наук, представленных в аллегорических образах юных невест, распространялся в V в. В популярном трактате Марциана Капеллы «О бракосочетании Меркурия и Филологии» [1, с. 43]. Круг перечисленных в этом трактате наук вскоре перестаёт называться термином «филология» и получает наименование «схоластика». План освоения этих наук, поделенных на тривиум (включающий грамматику, риторику и диалектику) и квадриум (включающий арифметику, геометрию, астрономию и музыку), был составлен Боэцием. При этом процесс обучения осмыслился как некое восхождение к постижению Священного Писания. Так, в предисловии к своей грамматике Алкуин писал: «У Соломона мудрость сама о себе говорит: мудрость создала себе дом и утвердила столпов семь... И книжная мудрость поддерживается столпами семи свободных искусств и не иначе приводит к совершенному какому-либо знанию, как только при помощи этих семи столпов или степеней. И вы, любезнейшие дети, идите по этим стезям мудрости до тех пор, пока возраст более совершенный и ум более крепкий не приведут вас к вершине Священного Писания» [2, с. 74].

Представление о комплексе наук, направленных на освоение Священного Писания, было воспринято в XVI в. в Юго-Западной Руси, являющейся контактной зоной для западной и восточной культурных моделей. Так, семь «наук възвольныхъ» упоминает Франциск Скорина в предисловии к Библии [3, с. 3]. Концепция «семи свободных наук» становится основой для программы обучения в Острожском училище, в Киево-Могилянской Академии, в братских православных школах.

Московская Русь начинает адаптировать эту парадигму в XVII в. вместе с юго-западным влиянием. Процесс адаптации осуществляется в следующих основных направлениях: 1) утверждается научная аналитическая модель описания языка; 2) устанавливается новая для московской традиции организация библейского текста, свидетельствующая о его научной

интерпретации; 3) традиционные механизмы перевода экстраполируются на новую, естественнонаучную сферу и используются для порождения терминологии.

2.1. «Строительство грамматики» в Москве проходит в несколько этапов. В первой половине XVII в. великорусские книжники демонстрируют неготовность к восприятию новых лингво-концептуальных схем, того типа аналитического описания языка, который был задан в авторитетных юго-западнорусских грамматиках церковнославянского языка Лаврентия Зизания (далее ГЗ) и Мелетия Смотрицкий (далее ГС) (ср., например, замечание во фрагменте «о Московском государстве» в составе Космографии из собрания Сергея Шелонина (РНБ, Сол. 9/1468): «В Московском государствѣ училищѣ книжныхъ философскихъ разныхъ писменъ во всемъ томъ государствѣ нѣтъ. Философского учения не искатели <...> Изоустного учения не требуютъ, большого книжного учения не ищутъ» [4, с. 359]). Так, в частности, создатели разных рукописных версий грамматики Лаврентия Зизания допускают многочисленные ошибки при воспроизведении исходных парадигм, свидетельствующие о том, они пока не справляются с идентификацией грамматических значений форм, представленных в отрыве от текста, не готовы к восприятию структуры и принципов организации парадигм [5, с. 102–109].

(1) Парадигмы именного склонения, напечатанные в грамматике Лаврентия Зизания вертикально в две колонки, переписываются не сверху вниз, а слева направо, в результате формы разных чисел и падежей оказываются беспорядочно смешанными, получают не относимые к ним грамматические характеристики:

(2) Вертикальная организация парадигм «провоцирует» ошибки, состоящие в том, что вместо необходимой формы воспроизводится форма, занимающая позицию строкой выше или ниже:

(3) Дефектные глагольные парадигмы, не отражающие трехчленную реализацию категории лица, возникают в рукописях из-за регулярного устранения одной из омонимичных форм 2 и 3 л. ед. и дв. ч., воспринятых как ненужные повторы:

(4) Аномальные формы появляются вследствие включения в парадигму куста:

(1)

ГЗ				ГИМ, Син. 938	
н.	рѣка.	д.т.	рѣкама.	имен. рѣка.	дат. творит. рѣка
р.	рѣки.	з.	рѣка.	ма. род. рѣки.	зват. рѣка. дат.
д.	рѣцѣ.	Множественна.		рѣцѣ.	Множественнаго.
т.	рѣкою.	н.	рѣцѣ.	твор. рѣкою.	и рѣцѣ. вин.
в.	рѣкѣ.			рѣкѣ.	р. рѣкѣ. з. рѣко. дат.
з.	роуко.	р.	роукъ.	рѣкамъ.	ї. двойственна.
Двойственна.		д.	рѣкамъ, н	рѣках	и в. рѣка т. рѣками.
н.в.	рѣка.		рѣкахъ.	род. рѣкѣ.	в. рѣки. з. рѣцѣ
рѣ.	рѣкѣ.	т.	рѣками.		
		в.	рѣки.		
		з.	рѣцѣ.		
			(л. 32)		(л. 145)



223

стам, где эти формы встречаются: «на по́лехъ во́вбраже́но ѿ ко́ей кни́зѣ ка́а рѣчь о́брѣта́етсѧ» (л. 24). При этом пример употребления нормативного элемента дается из таких канонических текстов, который любой человек, овладевший грамотой, а отнюдь не только просвещенный книжник, знал наизусть – Псалтырь, Часослов, Евангелие, Апостол. Так, противопоставленные формы И // В мн.ч. существительных м.р. *а́ггели гни – а́гглы гниа* (л. 26) сопровождаются приписками на полях (*а́гг<sup>а</sup>, гни*) и (*а́гг<sup>а</sup>, гни*), т.е. ссылками на 102 и 103 псалмы. Действительно, обратившись к этим текстам, находим: «Благослови́те гда, вси а́гглы е́гво» [Пс. 102: 20] (с формой вокатива *а́гглы*, совпадающей с именительным падежом) и «творай а́гглы своа дѣхн» [Пс. 103: 04] (с формой В мн.ч.). Пара грамматических омонимов М ед.ч. // И мн.ч. *вожди – вожди* снабжается ссылками на *дѣл<sup>а</sup>, ѿ* (Деяния Апостолов, зачало 2) и *ма, чѣ* (Мф., зачало 95), где представлены соответствующие формы: «ѣже предрече́ дхъ стый оусты дѣдовыми ѿ іудѣ, вы́шемъ вожди е́мшы-мъ и́саа» [Деян. 1: 16]; «*Вожди слѣпи, ѿцѣждающіи комары, велебѣды же пожираѣе*» [Мф. 23: 24].

Использование иллюстративного способа грамматической семантизации, а также исходная целеустановка – предотвращение искажений канонического текста, свидетельствуют о том, что представленная в «справочниках» систематизация грамматических форм еще не отрывается от текстов.

**2.3.** Такой иллюстративный, или остенсивный, тип дефиниций и правил доминировал в традиционных орфографических и грамматических руководствах, бытовавших в Московской Руси в начале – первой половине XVII в.. Ср. определение имени в поздней русской вопросно-ответной редакции статьи «*О ѿсміхъ частѣхъ словъ: «имѧ: вгъ, ѿцъ, снъ, дхъ, стъ, а́гглы, чѧкъ, пѣтръ, павелъ, воздхъ, вѣтръ, і. елика сѧ подобна»* [6, с. 760]. Иллюстративный характер носили и правила. Так, употребление знаков препинания («точек») не регламентировалось, а лишь демонстрировалось на примере конкретного текста, преимущественно первого псалма (в статьях «*О ѣже како просодѧ достои писати і глаголи, «Анѧма архимарита... ѿ силе книжнѣй», «Грамматичесство»* [6, с. 747–748, 787, 994–995], ср.: «первое. ѿдѣленіе. в. запатаіа, . г. срока . . д. двосрѣчное . . е. ѿподнастоіа, ѣже есть слога; . з. точка . . з. дога . . осмосе синтагизъ . . Поставляю́т же са дни сице. Бѣже мѣ, ѣже не иде на совѣтъ нечестивѣ; ѿ на пѣти грѣшны не ста, ѿ на сѣдѧиши гѣвѣтель не сѣде, но в законѣ гдснѣ вола е́го. ѿ в законѣ е́го поучи́тсѧ днь ѿ нощь; ѿ вѣде іако древо, сажено при ісхѣдѧщѣ во, ѿже пао свои да во времяа свое: ѿ листъ е́го не опаде. ѿ всѧ елика а́ще твори ѿспѣе» [6, с. 994]).

**2.4.** Тот тип научного аналитического описания языка, который был задан в авторитетных юго-западнорусских грамматиках Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого, оказался востребованным в Московской Руси лишь в середине – второй половине XVII в., что было обусловлено интенсификацией книжной справы.

Помимо принципиально новаторского описания языка как системы элементов, организованных в парадигмы, в Москве усваиваются новые, логические модели дефиниций и правил, которые разрабатывались в первых грамматиках. Выбор типа дефиниции: функциональная, аналитическая (индуктивная), непосредственная (дедуктивная) [10, с. 94] зачастую определялся особенностями дефинируемой грамматической категории.

Служебные части речи получают функциональные дефиниции, состоящие в характеристике не значения, а их функции категории или их места по отношению к другим частям речи: «Предлогъ ѣсть часть слова нескланѧема/ ѿнымъ слова частемъ сложи́тъ ѿ сочинѧтелнѣ предлагаема»; «Сосъзъ ѣсть часть слова нескланѧема/ ѿныа слова части чинѣвне ѿ разъмъ свѧзѧющаа» (ГС л. 191 об., 192 об.).

С помощью аналитических дефиниций через перечень компонентов, признаков или частных разновидностей описывается семантика акциденций, «последующих», т.е. словообразовательных и грамматических категорий: «Видъ е́сть первообразагъ речѧіа ѿ произво́днѧгъ раздѣленіе»; «Число е́сть множѣства ѿ малѣости ѿзвѣленіе»; «Начертаніе е́сть/ про́стагъ ѿ сложеннѧгъ речѧіа раздѣчѣе»; «Время е́сть слѣчай/ ѿже ѿна насто́ящее/ ѿна Прѣшедшее/ ѿна грядѣщее дѣйство ѿво страданіе являе́тъсѧ» (ГС л. 29 об., 30 об., 31, 121).

Непосредственные (прямые) дедуктивные характеристики даются более частным грамматическим значением (семанти-

ческим разрядам прилагательных, местоимений, словообразовательным подгруппам имени и т.п.): «Возвратѧтельное е́сть, себѣ: занѣ знаменованіе е́гво на то́жде лицѣ во́вбраѣе́тсѧ, ѣже предѧде» (ГС л. 98). Части речи дедуктивные семантические характеристики получают реже, что объясняется большей абстрактностью их содержания: «Има е́сть часть слова вѣщи наречѧіе падежиа скланѧющаа, време́не же дѣйство ѿна страданіе знаменѧющагъ/ не имѧщаа» (л. 20 об.).

С грамматиками Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого в Москву приходят правила-алгоритмы, правила-инструкции, ориентирующие на активное владение языком, позволяющие не только воспроизвести, но и самостоятельно породить требуемую форму и конструкцию в соответствии с постулируемой нормой. Ср. «*О составленіи правнѣнъ оуравненій*», т.е. об образовании форм степеней сравнения (ГС л. 23 об.–25 об.): «Разсѣдѧтѣннѣй составлѧе́тсѧ ѿ именѧте́нагъ Положи́те нагъ/ вѣмѣненѣ в кончаемый слогъ/ ш: ѿ ы/ премѣненѣ на/ і: іаку, правнѣн/ правнѣн: оуво́гнѣн/ оуво́гнѣн: ѿ прѣ.» (л. 23 об.). «*О составленіи време́нъ боегъ Спраженіа*» (ГС л. 172–180), т.е. об образовании глагольных форм всех времен: «Прехѣдѧщее перѧагъ Спраженіа правнѣнѣ составлѧе́тсѧ ѿ перѧагъ лица насто́ящагъ/ Вѧда соверше́нна, именѧюще/ ю, на/ хъ: ѧ/ же на/ ѧ: іаку/ даю/ дахъ: вѧю/ вѧхъ: вѣдо/ вѣдохъ: стрѣго/ стрѣгохъ. Вторагъ же Спраженіа правнѣнѣ составлѧе́тсѧ ѿ вторагъ лица насто́ящагъ/ ѿзмѣнѧюще/ ши, на/ нхъ: іаку/ таиши/ таишъ: двоиши/ двоишъ: гласиши/ гласишъ: гостиши/ гостишъ: вѣдиши/ вѣдишъ» (л. 172 об.).

**2.5.** На этапе рецепции московские книжники отстаивают теологическую концепцию грамматики как предпосылки богословского ведения, обоснованию которой справщики Михаил Рогов и Иван Наседка посвящают предисловие к московскому изданию 1648 г. грамматики Мелетия Смотрицкого (далее ГМ) [11]. В качестве одного из аргументов они привлекают фрагмент «Сказания о семи свободных мудростех», содержащий апологию первой из семи мудростей – грамматики как начала начал всех остальных наук и знаний, «кля́ча», отвергающего «дверь разъмѣніа» (л. 41).

Таким образом, новая научная модель описания языка утверждается в Москве как теоретическая основа и инструмент для решения практических задач книжной справы библийских и богослужебных текстов. «Внимание к языку и терминологии усиливалось в кульминационные моменты русской истории, грамматика и богословие оказывались неразрывно взаимосвязаны» [4, с. 232].

**3.** В 1649 г. происходят два знаковых для культурно-лингвистической ситуации Московского государства события – Арсений Суханов отправляется в длительное путешествие, важнейшей целью которого является приобретение греческих рукописей для сверки готовящихся к изданию богословских текстов [4, с. 247], а в Москву по приглашению царя Алексея Михайловича прибывают украинские книжники Епифаний Славинецкий, Арсений Сатановский и старец Феодосий и старец Феодосий, бывший доверенным лицом киевского митрополита [12]. Вместе с ними происходит смена ориентации от постепенной ревизии древнерусского книжного наследия («исправления старых, но уже лексически приспособленных к современному языку переводов» [4, с. 316]) к переводу-редактуре с классических языков, основанному на применении грамматических правил. Если справщики 30–40-х гг. XVII в. опираются на византийско-церковнославянскую традицию, то их преемники (но не последователи!) – на латино-польскую. Однако, несмотря на кардинальное изменение культурной парадигмы, существует и область соприкосновения в источниках и методах предшествующей и последующей справы – это обращение к украинско-белорусской книжности. В первом случае она рассматривается как традиция-посредник [4, с. 237] (и именно поэтом язык юго-западнорусской книжности подвергался в Москве серьезной редактуре, при которой правилась орфография, лексика и грамматика), во втором – как традиция-донатор, принципы которой переносятся на московскую почву.

Влиянием латино-польской традиции обусловлено изменение структуры (формальной организации) библийских текстов в Москве во второй половине XVII в. Здесь появляются библийские переводы (Новый Завет книжного круга Епифания Славинецкого – далее НЗЕ, книга Иова 1671 г. и Псалтырь А. Фирсова 1683 г.) [13; 14; 15; 16; 17; 18], которые используют польские источники – частично, как в случае с НЗЕ, или полностью. Пере-

воды конфессиональных текстов с нового литературного языка (а не с новозаветного греческого!) делают именно на язык классический, каковым является в данную эпоху церковнославянский. Приспособление книжного языка к переводу конфессиональных текстов с иного, по сравнению с традиционным, «неклассического» языка – сигнал изменения культурно-лингвистической ситуации в целом.

Изменения проявляются в (1) замене разметки текста, (2) появлении новых текстов в составе переводов, (3) разработке системы отсылок, (4) появлении диглотт, (5) одновременном обращении к нескольким разноязычным источникам при переводе, (6) появлении неизвестных в церковнославянской традиции комментариев к тексту.

**3.1. Замена разметки текста.** Предназначенные для литургического употребления новозаветные тексты (Евангелие-тетр и Апостол) в предшествующий период включали в себя разметку по зачалам (подробнее о разметке и структуре Нового Завета см., например, [19, с. 15–22, 32]). Лишь в отдельных случаях в русской церковнославянской традиции отмечается разделение на главы: оно возникает при обращении к латинской традиции в рукописях, связанных с работой по подготовке перевода Геннадиевской Библии 1499 г. [19, с. 32; 20, с. 199–211].

В Юго-Западной Руси, являющейся контактной зоной для западной и восточной литургической традиций, встречается совмещение двух типов разметки новозаветного текста – по главам и по зачалам [21, с. 373]. Такое совмещение ориентировано на использование богослужебных текстов представителями разных конфессий. Таким образом устроена разметка Пересопницкого Евангелия 1556–1561 гг.: оно разделено одновременно по зачалам и по главам («для людей закону римского, сирѣчь латинянь, иже въ нихъ не взываютъ зачала едно капитулы, а по нашему языку главы» [22, с. 86]). Двойную систему разметки содержит также Острожская Библия 1581 г. (совмещающая разделение на зачала и главы, однако разделение на стихи здесь отсутствует). Разметку Острожской Библии воспроизводит разметка Библии 1663 г., над текстом которой трудился, в частности, выходец из Юго-Западной Руси Епифаний Славинецкий. Не случайно поэтому НЗЕ разбит на главы, причем уже не содержит разделения по зачалам.

**3.2. Появление новых текстов в составе переводов.** Из западной эдичионной практики (через югозападнорусское посредство) в московскую библейскую традицию приходят так называемые аргументы, или выклады перед главами (краткое содержание главы, сумма). Эти тексты появляются в НЗЕ. При этом, по всей вероятности, НЗЕ не был предназначен для литургического употребления (в нем нет разметки по зачалам, нет указателя чтений и месецеслова). Разбиение проведено, как в западной традиции, на главы и стихи.

Аргументы перед главами содержат и два появившихся во второй половине XVII в. в Москве перевода библейских книг – книги Иова 1671 г. (переводчиком был иеродиакон московского Чудова монастыря Моисей) и Псалтыри в переводе А. Фирсова. Оба перевода разбиты на главы и стихи. Разбиение на главы в переводе Моисея соответствует латинской традиции, насчитывающей 42 главы, и отличается от традиции Септуагинты, в которой текст книги Иова имеет 33 главы [17, с. 11–12].

**3.3. Разработка системы отсылок.** В созданных на территории Московского государства богослужебных текстах по образцу югозападнорусских изданий появляются указания на параллельные места и на источник цитат в маргиналиях. Создание такого рода справочного аппарата при подготовке текстов к изданию характеризует деятельность справщиков уже в 30–50-е гг. XVII в. (прежде всего Сергия Шелонина, его современника – старца Соловецкого монастыря Ефрема Квашнина), в период патриаршества Иоасафа (1634–1640) и Иосифа (1642–1652 гг.). Результатом применения этой системы старцем Сергием стало создание «универсальной системы перекрестных ссылок, охватывающей многочисленные переводные и славянские памятники» [4, с. 76, 120, 151–154, 182, 309–310, 433–434]. В дальнейшем эта система применяется Епифанием Славинецким и Евфимием Чудовским в выполненных ими переводах с греческого, латыни и польского.

**3.4. Появление диглотт.** Речь здесь идет прежде всего о НЗЕ. Две из трёх сохранившихся рукописей этого перевода (ГИМ, Син. греч. № 473 и 472 посл. трети XVII в.) представляют собой греческо-церковнославянскую диглотту, причем Син. греч. 473 содержит только четвероевангелие и Деяния Апостолов, а

Син. греч. 472 – весь Новый Завет (описание см., например, в [16, с. 160–170]).

**3.5. Одновременное обращение к нескольким разноязычным источникам при переводе.** Известно, что текст НЗЕ выверялся справщиками по нескольким греческим и нескольким славянским источникам. Сведения об этих источниках находятся в предисловии к рукописи РГБ, Унд. 1291 (л. 5, л. 7–7 об.), составленном, по всей вероятности, Евфимием Чудовским уже после завершения работы над переводом (в более ранних рукописях Син. греч. 472 и 473 оно отсутствует) [15, с. 34]. Та же информация содержится в так называемой исторической записке Архива Коллегии иностранных дел митр. Евгения (Болховитинова) [15, с. 28–31; 16, с. 154–157].

Кроме того, сокращенные названия ряда источников входят в систему помет Син. греч. 472. Так, помета «чюд» обозначает заимствование из Чудовского Нового Завета, помета «вс» относится к Беседам св. Иоанна Златоуста на Евангелие от Матфея в переводе Максима Грека, а также к киевским изданиям Бесед св. Иоанна Златоуста на Деяния и Послания Апостолов [16, с. 185–187; 18, с. 186]. Эти источники нового перевода названы и в предисловии к Унд. 1291.

Еще один источник, использование которого отражается в системе помет Син. греч. 472 и Син. 473, в предисловии не указан. Это польская Библия Якоба Вуйка, обращение к тексту которой обозначается киноварной пометой «вѣй», «вѣйк», «вѣйко» [18, с. 186].

Указание источников перевода в публикации библейского текста известно как в польских изданиях, так и в восточнославянских изданиях на территории Великого Княжества Литовского: так, в маргиналиях к Евангелию Тяпинского (церковнославянско-простомовная диглотта) не позднее 1580 г. имеются пометы «апракас», «тетр», «евангелие московское, недавно друкованное» [21, с. 373–374].

Несколько источников перевода названо и в предисловии «к читателю» в книге Иова: это «некие польские Библии», перевод Иеронима, то есть Вульгата, и церковнославянский текст. Исследование показало, что под польскими Библиями следует подразумевать Библию Якоба Вуйка 1599 г. и Брестскую Библию 1563 г. [17]. Более чем к одной польской Библии обращался в своем переводе А. Фирсов [13, с. 8, 144, 387].

**3.6. Появление неизвестных в церковнославянской традиции комментариев к тексту** (ср. традиционный тип комментариев, содержащийся в византийских толковых текстах и их церковнославянских переводах). Ориентированный на латинскую традицию научно-критический аппарат содержали польские издания Библии, включавшие в себя систему маргиналий и дополнительных текстов (комментариев к главам и аргументов к ним). Этот аппарат начинает переноситься в переводы, созданные в Московской Руси. Так, в переводе книги Иова 1671 г. находим «Аргумент Вуйков» в конце текста (л. 120 об.), но комментарии после глав подведены лишь к первым трем главам [17, с. 12]. Очевидно, переводческий замысел предполагал наличие комментариев после каждой главы, так как внутри глав сохраняются связанные с ними разметка – латинские литеры в алфавитном порядке в тех местах, которые снабжаются объяснениями. В первой главе буквы кириллические, дальше они сменяются латиницей. Источником комментариев и заключительного аргумента является Библия Якоба Вуйка 1599 г., а также Брестская Библия 1563 г.

В самом начале XVIII в. польско-латинская модель будет воспринята уже в полном объеме: русский перевод «Метаморфоз» Овидия имеет ту же структуру (аргумент – текст – комментарий), что и книга Иова. Этот перевод был сделан не установленным в настоящее время переводчиком с польского перевода В. Отвиновского «Księgi metamorphoseon, to jest przemian...» (1638, Kraków) до 1706 г. [23, с. 163; 24, с. 189].

Переориентация на польские комментарии означает оттачивание от византийско-церковнославянской традиции толковых текстов: так, толковые переводы книги Иова предшествующего периода были хорошо известны в Московской Руси, однако толкования из них не включаются в перевод Моисея. Некоторую преемственность, впрочем, можно усмотреть в расположении комментариев как в переводе книги Иова 1671 г., так и в переводе «Метаморфоз»: они помещаются в конце каждой главы (после основного текста), причем в конце переносятся и глоссы и комментарии, которые в их оригиналах (Брестская Библия и перевод В. Отвиновского) расположены на полях. Маргинальный тип комментариев (так называемая рамочная catena) в церков-



нославянской традиции у восточных славян известен по Христинопольскому Апостолу, но основным вариантом является размещение комментариев в поле основного текста [19, с. 34; 25]. Очевидно, на эту традицию косвенным образом ориентируются поздние московские переводчики. Другим поддерживающим такое расположение фактором является наличие комментариев в конце главы и в ряде польских источников, в частности, в той же Библии Я. Вуйка 1599 г.

Указание источников перевода, совмещение параллельных (греческо-церковнославянских) текстов в пределах одной рукописи, отсылка к источнику цитат в маргиналиях – это черты, свидетельствующие о научной интерпретации предназначенного к изданию текста. Разделение на главы и стихи в конечном итоге закрепляется в современной практике организации библейских текстов.

4. Особо следует сказать о развитии лексикографии. Сергей Шелонин, добившись впечатляющих научных результатов в своих источниковедческих разысканиях (так, он выявил большинство сочинений-источников «Богословия» Иоанна Дамаскина), использовал только церковнославянские переводы этих сочинений, обращавшиеся в русской книжной традиции, поскольку оригиналы сочинений византийских авторов (рукописи и их издания) были ему недоступны [4, с. 228]. Более того, при адаптации произведений юго-западнорусской книжности Сергей исключает оттуда ссылки на классические языки. Так, одним из важнейших источников Азбуковника Сергея Шелонина был Лексикон Памвы Беринды (Киев, 1627 г.), статьи которого с определенной языковой адаптацией вошли в тезаурус соловецкого старца. При этом все напечатанные латинским и греческим шрифтом слова украинского источника были устранены: «в итоге ни одно слово на этих языках, даже в транслитерации, не попало в Азбуковник», например Благодѣя: добротливость, щедротливость, ласковость, милость, добротъ (!), χρηστότης, милосердые. Benignitas / Clementia (Лекс.) – Благодѣя, добротливость, щедротливостъ, привѣтство, милость, добротъ, милосердые (Азб.).

Аналогичным образом московские издатели Мелетия Смолитского освобождают грамматику от всех элементов, «прившеши» из классических языков [5, с. 137–142]. Они устраняют 20 цитат из Септуагинты (ГС – л. 205, 205 об., 207 об.–208 об., 220, 221, 221 об.; ГМ – л. 292 об., 293, 295–296 об., 309 об., 310 об.), т. е. подавляющее большинство (всего 25 цитат), пять остальных цитат даются в кириллической транслитерации (л. 295, 310, 320). Исключению подвергаются греческие и латинские термины и примеры, которые либо заменяются соответствующими славянскими: *чрѣзъ ѡкокопѣти* – *чрѣзъ ѡуѣчѣнїи* (ГС л. 77, ГМ л. 133), либо устраняются из текста грамматики вообще (как при наличии, так и при отсутствии славянских параллелей), ср.:

ГС	ГМ
<b>Ѣстѣ грѣкѡмъ Нарѣчїе: знаменованїа</b> <b>Положителнагѡ, сходѣщее на/ εον:</b> <b>ѡкѡ,    γραπτεον, λεκτεον, ѡ прѡ.</b> <b>Латїнѡмъ Verbum participiale in, dum:</b> <b>ѡкѡ, scribendum, legendum: ѡ прѡ. На<sup>м</sup></b> <b>Славѣнѡмъ/ Причастодѣтїе речѣно: ѣстѣ</b> <b>во Глѣ причастенъ/ нѣждѣ вѣдѣцагѡ</b> <b>дѣйства знаменѣющїи: ѡкѡ, писателно/</b> <b>читателно: ѡ прѡ (л. 142 об.–143).</b>	<b>Нѡмъ славѣнѡмъ причастодѣтїе</b> <b>речѣно: ѣстѣ во глѣ причастенъ,</b> <b>ноѣждѣ воѣдѣцагѡ дѣйства</b> <b>знаменѣющїи: ѡкѡ, писателно,</b> <b>читателно: ѡ прѡчаа (л. 212).</b>
<b>Ѡ Пресѣчѣнїи, Грѣчески/ τομή, Латїнски/</b> <b>Cæsura, речѣномъ. (л. 248 об.)</b>	<b>Ѡ пресѣчѣнїи. (л. 343 об.).</b>

В ГМ отсутствуют также все рекомендации Мелетия Смолитского об употреблении букв из греческого, латинского, еврейского и *Лѣскагѡ* языков: *αι, ει, οι, αε* (л. 9 об.), *ιε, ιο, ξ, ψ, ε* (л. 11 об.) и все парадигмы греческих и латинских заимствований

и относящихся к ним *ѡуѣчѣнїи* *Ѡмармѣни* (первое склонение) (л. 41 об.–42), *ѡрѣстѣ, Вїас, Вѡраѡронъ* (второе склонение) (л. 54–58), *Ѡнѣтаѣс, ѡнѣтѣтѣс* (третье склонение) (л. 61 об.–63), *Кѡнѡвїон* (четвертое склонение) (л. 70 об.–71 об.). Не воспроизводится в ГМ и завершающая ГС молитва на греческом языке: «*Μία ὡς μοῦ ἐλπί Ἰησοῦς ὁ χριστός*» (л. 251 об.).

Иначе подается лексический материал в Лексиконах Епифания Славинецкого, основанных на переводных источниках. Так, в Греко-словено-латинском лексиконе (ГИМ, Син. греч. 383) в качестве исходной дается греческая лексема, приводится её словоизменительный образец, перевод на церковнославянский и латынь, причём учитывается (там, где это необходимо) наличие переносных значений: «*Σπερμολογία – ας ἡ σῆμενობραν* *seminis collectio; Σπερμολογέω σῆμεν- берѣ semen lego сῆμεν-ословлю semento verba бладу*» (л. 632 об.) [26, с. 218].

5.1. С появлением первых переводов церковнославянский язык сталкивается с необходимостью выработки терминосистемы. В первую очередь это относится к текстам богословского содержания. Уже в древнейший период переводческой деятельности устанавливаются переводческие приемы, применяющиеся для слов с терминологическим значением. Это транслитерация лексемы и собственно перевод, зачастую представляющий собой поморфемное калькирование. Оба варианта могут сопровождаться внутритекстовыми глоссами. В процессе развития церковнославянского словаря транслитерированный и переведенный термины вступают в отношение варьирования и / или конкуренции, порождая ряды синонимов, например, *ѡуѣчѣнїи* – *сѣчїи* – *сѣчїество* *ѡуѣчїа* [27, с. 744].

Преемственность по отношению к предшествующей переводческой традиции приводит к распространению этих приемов на переводные тексты иной жанровой природы. Однако не случайно, что при переходе от Средневековья к Новому времени лексемы, получающие естественнонаучное терминологическое значение, обнаруживаются в текстах традиционного типа, таких как Св. Писание и церковно-юридическая литература. Так, в НЗЕ имеется грецизм *дусентерїа* в Деян. 28: 8 Син. греч. 473: «*вѣи же ѡтѣѣ поплїевѣ огнѣвицею и дусентерїею* [на полѣ глосса – поморфемная калька: *и ѡловнѣтрїемъ*] *содержимѣ слежати*» (л. 189 об.) – *ἐγένετο δὲ τὸν πατέρα τοῦ Πολλίω πυρετοῖς καὶ δусентерїѡ συνεχόμενον κατακεῖσθαι*. Традиционное чтение данного стиха находим, например, в Чудовском Новом Завете, важнейшем церковнославянском источнике НЗЕ: «*вѣи же ѡцѣю поплїевѣ огнемъ и чревомъ сдержимоу слежати*» (л. 79 в). Данное заимствование НЗЕ отмечено и в перечне «*реченїи еврейская, елїнская, и латїнская вѣрѣтающающаяся в новомъ заветѣ не преведенная на славенскїи дїалектѣ, за свойство и лѣпотѣ онѣ дїалектовѣ*», находящемся в Син. греч. 472 (л. 5).

Грецизм отсутствует в исторических словарях русского извода церковнославянского языка XI–XIV и XI–XVII вв. По всей вероятности, в НЗЕ представлена первая фиксация данной лексемы. Следующее её употребление, причём в функции глоссы, нахо-

дим в Житиях святых, изданных Димитрием Ростовским в Киеве в 1711 г.: «Един от Воев чревною язєю <на поле: диссентириую> одержим бѣ» [28].

В 90-е гг. XVII в. Евфимий Чудовский выполнил перевод Номоканона XIV титулов с толкованиями Феодора Вальсамона. Самый ранний список этого перевода – рукопись ГИМ, Син. 465 (1690 г.) – является черновиком, написанным самим Евфимием. К первой редакции Евфимиевского Номоканона относится еще одна рукопись этого перевода – ГИМ, Син. 464 (1691 г.). Большая часть этого списка переписана рукой Флора Герасимова и представляет собой «авторизованный чистовик перевода» [29, с. 113]. В этом переводе Номоканона впервые появляется лексема емвиронъ. Грецизация орфографии при написании этого слова в черновике свидетельствует о том, что данное вкрапление еще не было полностью освоенным: Син. 465 не **бываетъ ѡбѣица егда извержеться ѡмвиронъ** [под нижним подчеркиванием глосса **плоть**], не ѡ видосотвореное (л. 130 об.); не **ѡдина ѡбѣишая ѡмвирона пожежитъ канонномъ ѡбѣиства заперещію: но и давшая ѡмвиронъ ѡбѣиствению ѡтравѣ, и имѣющая и прѣмѣшая, аще и не ѡбѣи ѡмвирона**. На поле выписан греческий текст: **ѡмвиронъ ѡтѣна ѡтлѣтиа καὶ ἡ ἔχουσα, καὶ ἡ λαβοῦσα** (л. 131); **прежде ѡбѣи еже изобразитися емвиронъ въ чѣлка** (л. 539) [на поле глосса: **млнцы**].

Как и в предыдущем случае, с грецизмом конкурируют его славянские эквиваленты **плоть** и **младенецъ**, причем последний вариант является лишь частичным синонимом первого, и потому не закрепляется в языке с данным значением: Син. 465 **въ блѣдствѣицихъ и ѡбѣиацихъ сѣиыя въ нѣхъ плоды** [на поле глосса: **ѡмвирона: млцы**] **чре ѡтравѣ** [сверху: **-ми**], или **иначе нѣкакъ** (л. 130 об.); Син. 464 **ѡбѣиациыя плоды ѡмвирона** [на поле глосса: **млнцы**] (л. 532). В существующих выпусках Словарей русского языка XI–XVII вв. и XVIII в. данный терминологический грецизм не зафиксирован.

**5.2.** При переходе от Средневековья к Новому времени возникает более четкое функциональное разделение типов текста, увеличивается число текстов, относящихся к естественнонаучной сфере, прежде всего за счет переводных.

К такого рода текстам относится перевод Атласа Блау, выполненный с латинского языка в 50-е гг. XVII в. по изданию 1645 г. Епифанием Славинецким, Арсением Сатановским и Исаей Чудовским, то есть почти тем же составом книжников, который впоследствии занимался исправлением и переводом богослужебных книг. Основная часть Атласа Блау представляет собой географическое и историко-политическое описание стран и частей света. Это описание предваряется вступлением, носящим название «Введение в Космографию», сообщающим общие астрономические и географические сведения, которое может переписываться отдельно от основного текста [30; 31].

В этом переводе выработанный предшествующей традицией в первую очередь, традицией переводов с греческого) арсенал переводческих приемов переносится не на библейский текст, а на текст, принадлежащий естественнонаучной сфере, в котором создается географическая и астрономическая терминология.

Так, одним из основных приемов, задействованных переводчиками Атласа, является транслитерация термина, причем с опорой не только на греческий, но и на латынь, ср. **горизонтъ, сфера, диаметръ, діалектъ, поль и полюсъ** и др. Вместе с тем с тенденцией к транслитерации на всем протяжении текста конкурирует тенденция к переводу термина, о чём, в частности, свидетельствуют колебания при выборе между грецизмами и их славянскими эквивалентами, ср. **географіи // странопісцы / страносписатели / землесписатели / землеописателиб // равнітель**. Тенденция к переводу последовательно реализуется в Атласе при создании описательных терминов, многие из которых ранее относились к XVIII в., а некоторые приписывались М.В. Ломоносову, ср. **крѣтъ земный** (Globus Terræ, Orbis Terræ, sphaera), **Поли мира** (Poli Mundi), **Новый Миръ** (Novus Orbis – об Америке), **Древний Миръ** (Veteris Orbis) [31; 32; 33].

Те же принципы перевода терминов сохраняются в текстах начала XVIII в. Так, в переводе «Метаморфоз» отмечаются оба варианта уже упоминавшегося заимствования – **поль** и **полѣсь** – в написях на изображении небесных сфер: **РНБ, Q.XVIII.4 поль сѣверный и поль южный** (л. 8), но **полѣсь сѣверный и полѣсь южный** (л. 8 об.) – **POLVS ARCTICVS, POLVS ANTARCTICVS** (л. 3–4). Вариативны и описательные сочетания, а именно обозначения Млечного Пути в седьмом сказании «Метаморфоз»: **Б. тою дорогою, которая всѣмъ знатная гораздо і вѣдима естъ на средине нѣба, когда нѣбѣ чисто і никакихъ облаковъ в ночи нѣтъ. тѣ дорожѣ называютъ млечною** – ср. **B Jest drogá która zawsze jámá gorą chodźi / Znázna dobrze kiedy jię Niebo wypogodźi / Mleczną iá dla białoścí nazywaią...** (л. 13), но ср. в толкованиях Б. **Тою дорогою, которую млочною зовѣтъ, Такъ называетъ стихотворецъ крѣтъ Млочною, ясно бѣлой, которой вѣдима в ночи ведренію, среди нѣба над головами нашѣми стонѣтъ** (л. 14–15) – ср. **B Jest drogá którą mleczną zową. Ták zowie Poetá kolo mleczne iájno białe, które widzimy w pogodną noc, przez poyśrzodek niebá, nád głowámi nášymi rozwiedźione** (л. 14).

Совмещение принципов транслитерации и перевода в области лексики приводит к появлению вариативных рядов терминов, часть из которых закрепляется в системе современного русского языка.

**6.** Утверждение аналитического типа грамматического описания, установление новой организации библейского текста, общность переводческих приемов при создании научной терминологии у разных авторов свидетельствуют о том, что в рассматриваемый период в результате межкультурной коммуникации в Москве формируется научный дискурс в единстве его лингвистических и социокультурных компонентов. Процесс его формирования осуществляется как смена образцовых моделей, при которой наблюдается взаимное наложение старых / традиционных (византийских) и новых (латино-польских) моделей в сфере церковнославянской (славяно-русской) книжности. Это позволяет скорректировать сложившиеся в науке представления, в соответствии с которыми образование социокультурного контекста, необходимого для производства научного дискурса, относилось к более позднему периоду – XVIII в.

#### Библиографический список

1. Аверинцев С.С. Судьбы европейской культурной традиции в эпоху перехода от античности к средневековью. *Из истории культуры средних веков и Возрождения*. Москва: Наука, 1976: 17–64.
2. Преображенский В. *Восточные и западные школы во времена Карла Великого*. Санкт-Петербург, 1881.
3. *Біблія. Факсімільнае ўзнаўленне Бібліі, выдадзенай Францыскам Скарынаю 1517–1519 гадах*. Мінск: Беларуская энцыклапедыя імя Петруся Броўкі, 1990; Т. I.
4. Сапожникова О.С. *Русский книжник XVII в. Сергей Шелонин*. Москва; Санкт-Петербург: Альянс-Архео, 2010.
5. Кузьминова Е.А. *Развитие грамматической мысли России XVI–XVIII вв.* Москва: МАКС Пресс, 2012.
6. Ягич И.В. Рассуждения южнославянской и русской старины о церковнославянском языке. *Исследования по русскому языку*. Санкт-Петербург, 1885–1895; Т. I: 289–1023.
7. *Грамматический сборник 1620-х гг.* Издание и исследование Е.А. Кузьминовой. AION-SLAVISTICA. Quaderno № 1. Napoli, 2002.
8. Worth D.S. *The Origins of Russian Grammar: Notes on the State of Russian Philology Before the Advent of Printed Grammars*. Slavica Publishers, Inc., Columbus, 1983.
9. Кузьминова Е.А. «Словарь трудностей» церковнославянского языка XVII в. *Вестник Московского университета*. Серия 9. Филология. 2016; 2: 40–50.
10. Мечковская Н.Б. *Ранние восточнославянские грамматики*. Минск: Издательство университетское, 1984.
11. Кузьминова Е.А. «Цитатное пространство» предисловия к грамматике 1648 г.: концепция и структура. *Сибирский филологический журнал*. 2011; 3: 64–73.
12. Кузьминова Е.А., Литвинюк Е.Е. Епифаний Славинецкий. *Православная энциклопедия*. Москва: Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2008; Т. XVIII: 552–556.
13. *Псалтырь 1683 г. в переводе Авраамия Фирсова: Текст, словоуказатель, исследование*. Предисл., исслед., подгот. текста и сост. словоуказат. Е.А. Целуновой. Москва: Языки славянских культур, 2006.
14. Исаченко Т.А. Книга Иова в переводе монаха Чудова монастыря Моисея (1671 г.): особенности языка и историко-литературный контекст. *Древняя Русь. Вопросы медиевистики*. 2002; 4 (10): 67–75.
15. Исаченко Т.А. *Переводная московская книжность XV–XVII вв.* Москва: Пашков Дом, 2009.

16. Исаченко Т.А. *Вера и противление в ответах и обличениях 80–90-х гг. XVII в. Новые библейские переводы в филологических школах XVII в.* Москва: Азбуковник, 2015.
17. Пентковская Т.В. Перевод аргументов к книге Иова 1671 г. на фоне московских библейских переводов с польского языка. *Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология.* 2016; 2: 10–39.
18. Пентковская Т.В. Новый Завет в переводе книжного круга Епифания Славинецкого и польская переводческая традиция XVI в.: перевод аргументов к Апостолу. *Русский язык в научном освещении.* 2016; 1: 184–229.
19. Алексеев А.А. *Текстология славянской Библии.* Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 1999.
20. Ромодановская В.А. К истории Нового Завета Геннадиевской библии и Евангелий XV в.: развитие систем отсылок. Часть I. *Труды Отдела древнерусской литературы.* Т. 61. Санкт-Петербург: Наука, 2010: 194–211.
21. Климов И.П. Московский оригинал церковнославянского текста в старобелорусском «Евангелии Тятинского». *Лингвистическое источниковедение и история русского языка 2002–2003.* Москва: Древлехранилище, 2003: 372–388.
22. Дубровина Л.А., Гнатенко Л.А. Археологічний та кодикологічний опис Пересопницького Євангелія. *Пересопницьке Євангеліє 1556–1561. Дослідження. Транслітерованій текст. Словопоказчик.* Видан. підгот. І. П. Чепіга за участ. Л.А. Гнатенко. Наук. ред. В.В. Німчук. Київ: НАН України, Інститут української мови, Український мовно-інформаційний фонд, 2001: 74–104.
23. Николаев С.И. Об атрибуции памятников петровской эпохи. *Русская литература.* 1988; 1: 162–171.
24. Николаев С.И. *Польско-русские литературные связи XVI–XVIII вв.: Библиографические материалы.* Санкт-Петербург: Нестор-История, 2008.
25. Бобрик М.А. Терминология библейской цитаты и толкования в рукописях толкового Апостола XII–XVI веков. *Библеистика. Славистика. Русистика: К 70-летию заведующего кафедрой библеистики профессора Анатолия Алексеевича Алексеева.* Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2011: 387–398.
26. Пентковская Т.В. «Послания берестяные» в Толковом Апостоле (Деян 28:22). *Slověne. International Journal of Slavic Studies.* 2015; 1: 348–355.
27. *Старославянский словарь (по рукописям X–XI веков).* Под редакцией Р.М. Цейтлин, Р. Вечерки, Э. Благовой. Москва: Русский язык, 1994.
28. *Словарь русского языка XVIII в.* Вып. 6. Ленинград: Наука, 1991. Available at: <http://feb-web.ru/feb/sl18/slov-abc/>
29. Исаченко-Лисовая Т.А. Номоканон с толкованиями Вальсамона в переводе Евфимия Чудовского (конец XVII в.). Особенности языка и перевода. *Вопросы языкознания.* 1987; 3: 111–121.
30. Николенькова Н.В. Церковнославянский перевод атласа Влаеу: нерешённые вопросы. *Вестник Московского университета. Серия 9. Филология.* 2010; 6: 86–98.
31. Николенькова Н.В. Стратегии формирования церковнославянского языка как языка науки в XVII в. (на примере перевода Атласа Влаеу). *Славянское языкознание. XV Международный съезд славистов. Минск, 21–27 августа 2013 г. Доклады российской делегации.* Москва: Индрик, 2013: 590–609.
32. Николенькова Н.В. О слове «география» и его первом употреблении в истории русской письменности. *Мир русского слова.* 2015; 1: 14–18.
33. Николенькова Н.В. Гречизмы в церковнославянском переводе латинского текста XVII века как этап становления переводческой школы Епифания Славинецкого. *Материалы конференции: Перевод как средство взаимодействия культур. II Международная научная конференция.* Краков, Польша, 17–21 декабря 2015 г. Москва: МАКС Пресс, 2015: 221–230.

## References

1. Averincev S.S. Sud'by evropejskoj kul'turnoj tradicii v `epohu perehoda ot antichnosti k srednevekov'ju. *Iz istorii kul'tury srednih vekov i Vozrozhdeniya.* Moskva: Nauka, 1976: 17–64.
2. Preobrazhenskij V. *Vostochnye i zapadnye shkoly vo vremena Karla Velikogo.* Sankt-Peterburg, 1881.
3. *Biblija. Faksimil'nae iznayezenie Biblii, vydadzenaj Francyskam Skarynayu 1517-1519 gadah.* Minsk: Belaruskaya `encyklopedyya imya Petrusya Brojki, 1990; T. I.
4. Sapozhnikova O.S. *Russkij knizhnik XVII v. Sergij Shelonin.* Moskva; Sankt-Peterburg: Al'yans-Arheo, 2010.
5. Kuz'minova E.A. *Razvitiye grammaticheskoy mysli Rossii XVI-XVIII vv.* Moskva: MAKSS Press, 2012.
6. Yagich I.V. Rassuzhdeniya yuzhnoslavyanskoj i russkoj stariny o cerkovnoslavyanskom yazyke. *Issledovaniya po russkomu yazyku.* Sankt-Peterburg, 1885-1895; T. I: 289-1023.
7. *Grammaticheskij sbornik 1620-h gg.* Izdanie i issledovanie E.A. Kuz'minovyj. AION-SLAVISTICA. Quaderno № 1. Napoli, 2002.
8. Worth D.S. *The Origins of Russian Grammar: Notes on the State of Russian Philology Before the Advent of Printed Grammars.* Slavica Publishers, Inc., Columbus, 1983.
9. Kuz'minova E.A. «Slovar' trudnostej» cerkovnoslavyanskogo yazyka XVII v. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9. Filologiya. 2016; 2: 40-50.
10. Mechkovskaya N.B. *Rannie vostochnoslavyanskije grammatiki.* Minsk: Izdatel'stvo universitetskoe, 1984.
11. Kuz'minova E.A. «Citatnoe prostranstvo» predisloviya k grammatike 1648 g.: koncepciya i struktura. *Sibirskij filologicheskij zhurnal.* 2011; 3: 64-73.
12. Kuz'minova E.A., Litvinyuk E.E. Epifanij Slavineckij. *Pravoslavnyaya `enciklopediya.* Moskva: Cerkovno-nauchnyj centr «Pravoslavnyaya `enciklopediya», 2008; T. XVIII: 552-556.
13. *Psaltyr' 1683 g. v perevode Avramiya Firsova: Tekst, slovoukazatel', issledovanie.* Predisl., issled., podgot. teksta i sost. slovoukazat. E.A. Celunovoj. Moskva: Yazyki slavyanskij kul'tur, 2006.
14. Isachenko T.A. Kniga Iova v perevode monaha Chudova monastyrja Moiseya (1671 g.): osobennosti yazyka i istoriko-literaturnyj kontekst. *Drevnyaya Rus'. Voprosy medievistiki.* 2002; 4 (10): 67-75.
15. Isachenko T.A. *Perevodnaya moskovskaya knizhnost' XV-XVII vv.* Moskva: Pashkov Dom, 2009.
16. Isachenko T.A. *Vera i protivlenie v otvetah i oblicheniyah 80-90-h gg. XVII v. Novye biblejskie perevody v filologicheskikh shkolah XVII v.* Moskva: Azbukovnik, 2015.
17. Pentkovskaya T.V. Perевod argumentov k knige Iova 1671 g. na fone moskovskih biblejskikh perevodov s pol'skogo yazyka. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 9. Filologiya.* 2016; 2: 10-39.
18. Pentkovskaya T.V. Novyj Zavet v perevode knizhnogo kruga Epifaniya Slavineckogo i pol'skaya perevodcheskaya tradiciya XVI v.: perevod argumentov k Apostolu. *Russkij yazyk v nauchnom osveschenii.* 2016; 1: 184-229.
19. Alekseev A.A. *Tekstologiya slavyanskoy Biblii.* Sankt-Peterburg: Dmitriy Bulanin, 1999.
20. Romodanovskaya V.A. K istorii Novogo Zaveta Gennadijevskoy biblii i Evangelij XV v.: razvitiye sistem otsylok. Chast' I. *Trudy Otdela drevnerusskoj literatury.* T. 61. Sankt-Peterburg: Nauka, 2010: 194-211.
21. Klimov I.P. Moskovskij original cerkovnoslavyanskogo teksta v starobelorusskom «Evangelii Tyapinskogo». *Lingvisticheskoe istochnikovedenie i istoriya russkogo yazyka 2002-2003.* Moskva: Drevlekhaniische, 2003: 372-388.
22. Dubrovina L.A., Gnatenko L.A. Arheografichnij ta kodikologichnij opis Peresopnic'kogo Evangelija. *Peresopnic'ke Evangelie 1556-1561. Doslidzhennya. Transliterovaniy tekst. Slovo pokazhchik.* Vidan. pidgot. I. P. Chepiga za uchast. L.A. Gnatenko. Nauk. red. V.V. Nimchuk. Kiiv: NAN Ukraini, Institut ukrains'koj movi, Ukrain's'kij movno-informacijnij fond, 2001: 74-104.
23. Nikolaev S.I. Ob atribucii pamyatnikov petrovskoj `epohi. *Russkaya literatura.* 1988; 1: 162-171.
24. Nikolaev S.I. *Pol'sko-russkie literaturnye svyazi XVI-XVIII vv.: Bibliograficheskie materialy.* Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2008.
25. Bobrik M.A. Terminologiya biblejskoj citaty i tolkovaniya v rukopisyah tolkovogo Apostola XII-XVI vekov. *Bibleistika. Slavistika. Rusistika: K 70-letiyu zaveduyuschego kafedroj bibleistiki professora Anatoliya Alekseevicha Alekseeva.* Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2011: 387-398.
26. Pentkovskaya T.V. «Poslaniya berestyanye» v Tolkovom Apostole (Deyan 28:22). *Slověne. International Journal of Slavic Studies.* 2015; 1: 348-355.
27. *Staroslavjanskij slovar' (po rukopisyam H-XI vekov).* Pod redakciej R.M. Cejtlin, R. Vecherki, `E. Blagovoj. Moskva: Russkij yazyk, 1994.
28. *Slovar' russkogo yazyka XVIII v.* Vyp. 6. Leningrad: Nauka, 1991. Available at: <http://feb-web.ru/feb/sl18/slov-abc/>
29. Isachenko-Lisovaya T.A. Nomokanon s tolkovaniyami Val'samona v perevode Evfimiya Chudovskogo (konec XVII v.). Osobennosti yazyka i perevoda. *Voprosy yazykoznaniya.* 1987; 3: 111-121.



30. Nikolenkova N.V. Cerkovnoslavyanskij perevod atlasa Blaeu: nereshennye voprosy. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9. Filologiya. 2010; 6: 86-98.
31. Nikolenkova N.V. Strategii formirovaniya cerkovnoslavyanskogo yazyka kak yazyka nauki v XVII v. (na primere perevoda Atlasa Blaeu). *Slavyanskoe yazykoznanie. XV Mezhdunarodnyj s'ezd slavistov. Minsk, 21-27 avgusta 2013 g. Doklady rossijskoj delegacii*. Moskva: Indrik, 2013: 590-609.
32. Nikolenkova N.V. O slove «geografiya» i ego pervom upotreblenii v istorii russkoj pis'mennosti. *Mir russkogo slova*. 2015; 1: 14-18.
33. Nikolenkova N.V. Grecizmy v cerkovnoslavyanskom perevode latinskogo teksta XVII veka kak 'etap stanovleniya perevodcheskoj shkoly Epifaniya Slavineckogo. *Materialy konferencii: Perevod kak sredstvo vzaimodejstviya kul'tur. II Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya*. Krakov, Pol'sha, 17-21 dekabrya 2015 g. Moskva: MAKSS Press, 2015: 221-230.

Статья поступила в редакцию 11.07.16

УДК 811

**Abdurakhmanova P.D.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Early Learning Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru  
**Agamuradova R.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Interfaculty Department of Foreign Language, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru  
**Idrisova P.G.**, teaching assistant, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru

**SPECIFICITY OF THE USE OF SYNONYMS IN THE ENGLISH LANGUAGE.** The article reveals the nature of synonyms, examples of use of synonyms in the English language. The researchers show different types of synonyms in the English language, many of which are verbs and adjectives frequently used in speech. The authors note that an appropriate use of synonyms in the English language makes it more beautiful and emotive. It is necessary to master the regularities of formation and functioning of language units. The article also shows the synonymous rows, which can be considered as a certain subsystem models, which are combined with expression of the same syntactic relations between different grammatical structures. The authors conclude that synonymy is one of the sources of enrichment of the language expressive means, so it is of particular interest for the development of problems of culture of speech, the study of language and style of literature and public speaking.

**Key words:** synonyms, English, synodic series.

**П.Д. Абдурахманова**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. раннего обучения иностранным языкам и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru  
**Р.Ш. Агамурадова**, канд. филол. наук, доц. межфакультетской кафедры иностранного языка, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru  
**П.Г. Идрисова**, ассистент каф. раннего обучения иностранным языкам и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru

## СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ СИНОНИМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье раскрывается сущность синонимов, показаны примеры употребления синонимов в английском языке. Показаны различные виды синонимов в английском языке на примерах часто употребляемых глаголов и прилагательных. Авторы отмечают, что уместное употребление синонимов в английском языке делает речь более красивой и эмоционально окрашенной. Для этого необходимо овладеть закономерностями образования и функционирования языковых единиц. В статье также показаны синонимические ряды, которые можно считать определённой подсистемой моделей, объединяющихся благодаря выражению одних и тех же синтаксических отношений разными грамматическими конструкциями. Авторы делают вывод о том, что синонимика является одним из источников обогащения языка выразительными средствами, поэтому она представляет особый интерес для разработки проблем, связанных с борьбой за культуру речи, с изучением языка и стиля художественной литературы и публичных выступлений, с задачами построения стилистики.

**Ключевые слова:** синонимы, английский язык, синонимические ряды.

Синонимы (от греч. synonymos – одноименный) – близкие по значению слова. Синонимы называют одно явление действительности, но при этом выделяют в нём различные стороны или характеризуют его с различных точек зрения.

Два и более лексических синонима, обозначающих одни и те же явления, действия, предметы, признаки предметов образуют в языке определённую группу, которая называется синонимическим рядом [1]. Например, синонимический ряд в английском языке: *agitate, disturb, worry, touch, stir up, excite, shake, move,*

*trouble, concern* применяется для обозначения действия, которое приводит в состояние нервного напряжения, подъёма.

Различия между синонимами проявляются также в способности к сочетанию с другими словами. При этом одни синонимы обладают способностью вступать в сочетание с большим кругом слов; другие синонимы имеют ограниченную сочетаемость. Синонимы могут отличаться: стилистической функцией; оттенками значений; эмоционально-экспрессивной окраской. Рассмотрим различные виды синонимов в английском языке (табл. 1).

Таблица 1

Виды синонимов в английском языке

№	Вид синонимов	Характеристика	Пример
1.	Смысловые или идеографические	Синонимы, отличающиеся оттенками значений, называются	lucky – удачливый, happy – счастливый и, to say – сказать (вымолвить), to tell – сказать (сообщить).
2.	Эмоционально-экспрессивные	Синонимы, различающиеся разным отношением к обозначаемому явлению	в глаголах to begin – to commence – начинать, – to come – to arrive – приезжать, under – beneath – под – первые слова из приводимых пар являются стилистически нейтральными, вторые же имеют стилистическую окраску
3.	Абсолютные синонимы или дублиеты	Слова – синонимы, которые не отличаются друг от друга по значению и взаимозаменяемы в любом контексте без каких-либо различий	word-building и word-formation – словообразование, compounding – composition – словосложение

Синонимический ряд можно считать определённой подсистемой моделей, которые объединяются благодаря выражению одних и тех же синтаксических отношений разными грамматическими конструкциями. Являясь подсистемой в общей системе синтаксиса, синонимический ряд является открытым, незаконченным образованием, способным на изменения, дополнения, уменьшения в связи с изменениями, происходящими в языке.

Уместное употребление синонимов в английском языке делает речь более красивой и эмоционально окрашенной. Для этого необходимо овладеть закономерностями образования и функционирования языковых единиц. Синтаксические единицы образуются в результате семантического и синтаксического пространства слова. Поэтому значение словосочетания и предложения как основных единиц синтаксиса представляет собой диалектическое единство лексического и грамматического значения.

Два или несколько слов образуют синонимический ряд, где отношения между синонимами могут быть различны. Рассмотрим примеры.

Они уже не являются синонимами друг другу и входят в другие синонимические ряды. Например, глаголы *to get*, *to receive*, *to obtain* являются названием действия «получать», но каждое имеет свои смысловые оттенки: *to receive* подразумевает получение при пассивности субъекта, *to obtain* – получение чего-нибудь с преодолением трудностей; *to get* называет действие как таковое, т.е. имеет более общее значение. Но каждое из этих слов имеет и другие значения: *to get* 'получать', 'доставать', 'приобретать', *to receive* 'получать'.

В синонимический ряд могут входить не только отдельные слова, но и фразеологические единицы, функционально равные слову и выражающие то же понятие: *to try* 'пробовать', *to make an attempt* 'сделать попытку', *to decide* 'решать', *to make up one's mind* 'принять решение'. Например, в английском языке существуют прилагательные, которые помогают описать ситуацию, в которой люди чувствуют себя неловко по той или иной причине (табл. 2):

Также существует большое значение синонимов к прилагательному *wonderful* 'замечательный': *improbable* 'неправдо-

Таблица 2

Прилагательные-синонимы в английском языке, описывающие ситуацию неловкости

№	Прилагательное	Пример употребления
1.	<b>awkward</b> 'неудобный, затруднительный, неловкий'	<i>What an awkward position I'm now placed in!</i> 'В каком же глупом положении я сейчас оказался!'
2.	<b>embarrassing</b> 'стеснительный, смущающий'	<i>It was embarrassing to fail my English exam</i> 'Было стыдно провалить мой экзамен по английскому языку'
3.	<b>shameful</b> 'позорный, постыдный, скандальный'	<i>It was shameful of them to surrender</i> 'С их стороны было позором сдаться'
4.	<b>mortifying</b> 'оскорбительный, унижительный'	<i>The interview turned out to be a mortifying experience</i> 'Беседа оказалась унижительной'
5.	<b>humiliating</b> 'оскорбительный, унижительный'	<i>humiliate oneself to such an extent</i> 'дойти до такого унижения'

1) В стилистическом ряду одно из слов может быть нейтрально по стилистической окраске, тогда как другие эмоционально окрашены: нейтр. *to eat* 'есть', возв. *to partake* 'внушать', жарг. *to wolf* 'жрать'. Замена слов одним из его синонимов может нарушить стиль высказывания или придать ему иную эмоциональную окраску.

2) Каждое слово имеет свой смысловой оттенок; одно из слов может иметь более общее значение: *to look*, *to view*, *to stare*, *to peep*, *to glance*, *to eye*; слово *to look* 'смотреть' называет действие вообще, а в оттенках значения остальных слов отражена характеристика данного действия: *to view* 'рассматривать', *to peep* 'подсматривать', *to stare* 'смотреть пристально', *to glance* 'мельком взглянуть', *to eye* 'пристально разглядывать'. Тем самым, замена в контексте какого-нибудь слова словом-синонимом ведет к изменениям в смысловом оттенке высказывания.

3) Синонимический ряд могут составлять слова, которые отличаются друг от друга различной сочетаемостью с другими словами. Например, в ряду *piece* – *chunk* *morsel* – *slice* – *lump* слово *piece* 'кусочек' имеет широкий круг сочетаемости, остальные слова могут сочетаться только с ограниченным числом слов: *a morsel of bread (meat)* 'кусочек хлеба (мяса)', *a slice of cheese (sausage)*, *a lump of sugar*, *a chunk of wood*.

4) Многозначное слово может входить в несколько синонимических рядов, при этом способствуя обогащению языка новыми синонимами. Например, глагол *to ask* входит в следующие синонимические ряды: *to ask* – *to invite* 'звать приглашать'; *to ask* – *to inquire* 'осведомляться, спрашивать'; *to ask* – *to beg* – *to request* 'просить' (с различными оттенками) [2].

5) Следует отметить, что различные слова, входящие в один синонимический ряд, могут сочетать в себе ещё и другие значения, и при этом иметь различное употребление. Но в этих случа-

подобный', *amazing* 'удивительный', *astounding* 'поражающий', *extraordinary* 'чрезвычайный', *unbelievable* 'немыслимый', *incredible* 'невероятный', *fabulous* 'изумительный', *astonishing* 'ошеломительный', *great* 'прекрасный' [3].

Как отмечают авторы, различия между членами синонимических цепочек к чисто количественному фактору несводимы. Между ними всегда есть качественные различия. Например:

1) *to race* – to move swiftly, usually in contest of running  
*to rush* – to move swiftly, violently or hastily  
*to sweep* – to move steadily with speed and gracefulness,

etc.

2) *to stare* – to look with eyes fixed and open in wonder, horror, surprise, etc.

*to gaze* – to fix the eyes and look with earnestness and/or curiosity

Обобщая вышеизложенное отметим, что в синонимическом ряду каждое слово имеет две семы: сему, передающую основное значение, сему интенсивности. Синонимы выполняют две основных функции. Они позволяют избежать повторов, которые считаются стилистическим недостатком текста или речи. Например, если автор статьи в предыдущей строке уже употребил слово *investigation*, то в следующей он может написать *study*, а потом – *examination*. Поскольку синонимы обычно различаются по смыслу, наличие синонимических рядов позволяет каждый раз выбирать то слово, которое максимально точно соответствует тому, что человек хочет сказать. Тем самым синонимика является одним из источников обогащения языка выразительными средствами, поэтому она представляет особый интерес для разработок проблем, связанных с борьбой за культуру речи, с изучением языка и стиля художественной литературы и публичных выступлений, с задачами построения стилистики.

#### Библиографический список

- Виллюман В.Г. *Английская синонимика. Введение в теорию синонимии и методику изучения синонимов*. Москва, 2000.
- Хазиева Р.М. *Синонимические ряды глаголов в английском языке*. Available at: <http://www.xn--80achddrlnpe7bi.xn--p1ai/index.php/publications/inyaz/1862-hazieva.html>
- Синонимы в английском языке: как и когда использовать правильно*. Available at: <http://euroeducation.com.ua/article/36-english/145-sinonimy-embarrassed.html>

## References

1. Vilyuman V.G. *Anglijskaya sinonimika. Vvedenie v teoriyu sinonimii i metodiku izucheniya sinonimov*. Moskva, 2000.
2. Hazieva R.M. *Sinonimicheskie ryady glagolov v anglijskom yazyke*. Available at: <http://www.xn--80achddrlnpe7bi.xn--p1ai/index.php/publications/inyaz/1862-hazieva.html>
3. *Sinonimy v anglijskom yazyke: kak i kogda ispol'zovat' pravil'no*. Available at: <http://euroeducation.com.ua/article/36-english/145-sinonimy-embarrassed.html>

Статья поступила в редакцию 11.07.16

УДК 811

**Arslambekova N.E.**, senior teacher, Jalal-Abad State University (Jalal-Abad, Kirgizstan), E-mail: [nikakoz123@gmail.com](mailto:nikakoz123@gmail.com)

**STRUCTURAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF THE CONCEPT "JOY" IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES.** Emotional concepts are an important part of the system of every language, because they reflect inner life of every person, open human feelings and mental states. This article is dedicated to specific structural and semantic features of a concept JOY in the English and Russian languages. The author of the article analyzes principle and secondary meanings of words *joy* and *радость*, selects synonyms to the each of the meanings of these words in both languages, forming a synonymic paradigm. The meanings of the words, which are part of the concept JOY/РАДОСТЬ show the specifics of expression of this emotion in the English and Russian languages. The author of the article determines common and different features of the concept JOY/РАДОСТЬ in both languages, emphasizing their national identity.

**Key words:** emotion, concept, definition, contrastive linguistics, metaphor, principle meaning, secondary meaning.

**Н.Э. Арсланбекова**, ст. преп., Жалал-Абадский Государственный Университет, Киргизия, г. Жалал-Абад, E-mail: [nikakoz123@gmail.com](mailto:nikakoz123@gmail.com)

## СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТА «РАДОСТЬ» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Эмоциональные концепты являются важной частью системы каждого языка, поскольку они отражают внутренний мир каждого человека, раскрывают его чувства и психические состояния. В данной статье анализируется структура и семантика концепта JOY / РАДОСТЬ в английском и русском языках. Вначале автор статьи анализирует базовые и периферийные значения лексем *joy* и *радость*. Далее автор подбирает синонимы, отражающие семантику каждого из значений данных лексем в обоих языках, создавая синонимические ряды. На основании значений лексем радости, входящих в семантическую структуру концепта JOY / РАДОСТЬ, дается представление об этом чувстве в английской и русской лингвокультуре. Автор статьи определяет общие и специфичные признаки концепта JOY / РАДОСТЬ в английском и русском языках, подчёркивая его национальные особенности в обоих лингвокультурах.

**Ключевые слова:** эмоция, концепт, дефиниция, контрастивная лингвистика, метафора, базовое значение, периферийное значение.

В последнее время в рамках гуманитарных исследований наблюдается повышенный интерес к изучению эмоциональной сферы. И это не случайно, т. к. эмоциональные переживания являются важными компонентами когнитивной деятельности человека, формируют его поведение, помогают общению с внешним миром и другими людьми. Эмоции и чувства – это своеобразная реакция на ситуации и события, которые происходят в нашей повседневной жизни.

В современных лингвистических исследованиях изучению эмоциональной сферы человека также отводится значительное место. Важным направлением исследований, затрагивающих вербальные способы выражения эмоциональных отношений и чувств, является лингвокультурологическое направление, которое предполагает изучение той или иной эмоции с точки зрения ее концептуализации, благодаря чему появился термин «эмоциональный концепт».

Эмоциональный концепт есть лексикализованная эмоция, которая, функционируя в лингвокультуре, отражает в себе эмоциональный опыт как отдельного индивида, так и всего социума в целом.

В последнее время исследования концептуализации эмоций чаще всего проводятся в рамках контрастивной лингвистики. Сравнительно-сопоставительный анализ концептов на материале различных языков помогает раскрыть особенности языковой картины мира двух, а иногда и более этносов, их стереотипы, ментальные установки, определить общность и идентичность языковой репрезентации той или иной эмоции.

Одним из наиболее сложных концептов с точки зрения его вербально-концептуальной организации является концепт РАДОСТЬ. В лингвокультурном пространстве английского и русского языков этот эмоциональный концепт занимает особое место. В обоих языках эмоция радости репрезентируется через определенные признаки, полностью или частично совпадающие. Однако и в том и в другом языке данная эмоция может преломляться по-разному, имея чётко выраженную дифференциацию

языковых единиц-репрезентантов, что связано с ментальной сущностью представителей той или иной лингвокультуры и их историко-культурным развитием.

Основной лексемой-репрезентантом концепта РАДОСТЬ является его ядерная лексема – номинация радости как чувства и как состояния: в английском языке это лексема *joy*, а в русском языке – лексема *радость*.

В толковых словарях английского языка можно выделить базовые и периферийные значения лексемы *joy*.

Базовые, т. е. основные, значения лексемы *joy* представлены репрезентацией радости как очень сильной эмоции ("an exalted feeling or emotion" [1]), предполагающей позитивный настрой человека на тот или иной предмет, на то или иное явление действительности, который сопровождается чувством безмерного счастья и чувством глубокого удовлетворения: "state of great happiness", "feeling of pleasure" [2].

Радость как очень сильная эмоция может быть актуализирована также в семантике лексем *exaltation*, *rapture*, *ecstasy*, *ravishment*, *transport*, которые репрезентируют чувство радости как крайне возбужденное состояние, восторг, экстаз. Чувство радости как безмерного счастья может быть представлено лексемами *gladness*, *happiness*, *joyance*. Лексемы *delight*, *pleasure*, *enjoyment*, *delectation*, *gratification* номинируют радость как чувство удовольствия/удовлетворения. Радость как высшее счастье, блаженство репрезентируется лексемами *felicity*, *beatitude*, *blessedness*, *bliss* [3, p. 616]. Таким образом, каждое из словарных значений лексемы *joy* может быть представлено синонимическим рядом.

В основе периферийных значений лексемы *joy* лежит метафора, т. е. образное сравнение радости с определенным объектом.

Так, если благодаря какому-нибудь предмету, мы получили заряд бодрости и хотя бы на мгновение почувствовали себя счастливыми, то мы называем этот объект счастьем: *joy* – "a source / cause of delight / happiness / satisfaction" [4].



Радость может прийти к человеку не только благодаря визуализации наших позитивных эмоций (то, что мы видим, чувствуем, ощущаем, может подарить нам забываемые минуты радости), но и посредством слуховых рецепторов, поскольку хорошая новость может стать спасением для человека, помочь ему направить мысли и действия в определенное русло: *joy* – “informal success, action, or help” [5].

Радость соотносится с эмоциональным состоянием человека. Если он счастлив в какую-то минуту, то ему хочется устроить праздник, созвав друзей, хочется танцевать, петь, веселиться от души. Бурное проявление радости актуализируется в значениях “mirth”, “the sign of mirth” [6].

Семантика радости как веселого настроения, радостного состояния души отражена в лексемах *mirth, festivity, gaiety, merriment, jollity, hilarity, celebration, rejoicing* [7, p. 616 – 617].

Таким образом, в периферийных значениях представлена образная сторона английского концепта РАДОСТЬ, которая актуализируется в метафорах: «Радость – Человек», «Радость – Предмет», «Радость – Новость», «Радость – Веселье».

В лексикографических источниках русского языка радость также представлена базовыми и периферийными значениями.

К базовым значениям лексемы *радость* мы отнесли следующие: 1) удовольствие [8, с. 1087]; 2) веселое настроение [9]; 3) чувство душевного (внутреннего) удовлетворения [10, с. 1058]; 4) желание помочь ближнему [8, с. 1087].

Отметим, что в русском языке в силу его синтетического строя концепт РАДОСТЬ представлен разными частями речи.

Радость как удовольствие представлена двумя лексемами-существительными: современной лексемой *удовольствие* и устаревшими лексемами *улада* и *утеха*.

Значение «веселое настроение» репрезентируется существительными *веселье, ликование, эйфория, потеха* (устар.), глаголами *радоваться, ликовать, возвеселяться* (устар.), прилагательными *радостный, ликующий, праздничный*.

Значение «чувство душевного (внутреннего) удовлетворения» представлено глаголом *не нарадоваться*, т. е. «порадоваться вдоволь», «быть очень довольным кем/чем-л.», употребляющемся всегда с частицей *не*, и возвратным глаголом *утешиться*, который носит устаревший характер.

Значение «желание помочь ближнему» репрезентировано только в устаревшем глаголе *утешить* – «успокоить чем-нибудь радостным, облегчить кому-н. горе, страдание».

Как видно из представленных значений, в русском языке основная семантика радости сводится к её номинации как сильного чувства, заключающегося в удовлетворении потребностей. Однако подобные «потребности» затрагивают, скорее, не материальную, а духовную сферу. Русской лингвокультуре свойственно такое понятие как «тихая радость», т. е. радость как «чувство внутреннего удовлетворения». Например, «*Радость светится в глазах*» (от материального приобретения радость в глазах светиться не будет). «Тихой радостью» можно назвать и желание оказать безвозмездную услугу, стремление сделать добро. «*С радостью помогу*», – отвечаем мы на просьбу о помощи. В лексеме *joy* подобная семантика отсутствует. Англоязычные словари, как правило, апеллируют к «громкой радости», которая имеет еще определённые знаки выражения (мимика, жесты и т. п.), что отражено в значениях “the sign of mirth”, представляющим радость как «знак восторга».

В русском языке радость тоже может быть представлена как «веселое времяпрепровождение». Однако данное значение дефинитивно не представлено. Подобную семантику радости словари эксплицируют через эпитет *веселый*. Так, вторым базовым значением лексемы *радость* является «веселое настроение».

Это значение выражается и посредством выражения *на радостях* (*погулять, устроить праздник* и т. п.), в котором лексема *радость* приобретает форму множественного числа, репрезентируя радость как коллективное явление. В английском языке лексема *joy* также может приобретать форму множественного числа (*joys*), но она, как правило, репрезентирует индивидуально-личностное отношение к радости: субъект выбирает один из предметов / явлений, несущих радость (“one of joys”). В русском языковом сознании радость всегда мыслится как коллективное чувство.

Говоря о радости как источнике удовольствия, следует отметить, что сема «материальное удовольствие» в основных значениях словарных статей русских лексикографических источников вербально не выражена. Она актуализирована только в значении «источник радости», которым может быть не только человек («*Сын – моя единственная радость*»), но и материальный объект – машина, квартира («*В семье большая радость – получили новую квартиру*»).

В основе периферийных значений лексемы *радость* также лежит метафора: *радостью* можно назвать «причину или источник радости/счастья» [10, с. 1058]; «счастливое событие» [11, с. 687]; «предмет любви, обожания» [9, с. 687].

Иными словами, радость как чувство переносится на объект, благодаря чему происходит её персонификация: «Радость – Человек», «Радость – Предмет», «Радость – Событие».

В этих метафорах заложен образ радости как счастья, которое исходит от людей, событий, явлений. Образ радости может актуализироваться в обращении к человеку («*Радость моя!*»), при помощи олицетворения («*Радость пришла /наступила*»), сочетаемостью с образными эпитетами («*Большая, бурная, искренняя, неподдельная радость*»).

Значение «счастливое событие» может быть также представлено существительными *праздник* и *торжество*, а также однокоренными с ними глаголами *праздновать* и *торжествовать*. Значение «предмет любви» эксплицируется также устаревшей лексемой *отрада*, которая в современной русской речи может использоваться с оттенком иронии.

Вообще следует отметить, что понятие радости в русском языке достаточно часто имеет иронический подтекст, который может быть выражен не только интонационно, но и посредством значения «нежелание что-либо делать, выполнять». Например, «*С какой радости я буду это делать?*».

На основе данных лексикографических источников английского и русского языков можно прийти к выводу, что радость является самым позитивным из всех концептов.

В английской лингвокультуре понятие радости актуализируется в семах «счастье», «успех», «исполнение желаний», что говорит о прагматическом подходе английской нации к данной эмоции. Причём радость существует в двух формах: высшая радость, именуемая счастьем, и радость обыденная, краткосрочная, которая может быть вызвана определённым предметом или обстоятельством.

В русском языке концепт РАДОСТЬ, согласно его дефинитивному описанию, связан с положительными эмоциями. Однако он иногда приобретает негативную, временами даже трагическую окраску. Об этом факте, с одной стороны, говорят такие «тёмные» эпитеты, как *грустная радость, суровая радость, убогая радость* и т. д., а также выражение «*С какой радости?*», в семантике которого отражено нежелание человека делать что-либо, его негативное отношение к предложению собеседника (эта фраза-вопрос является своего рода ответом на реплику собеседника).

Если судить о семантическом объеме концепта РАДОСТЬ в обоих языках, то можно заметить, что в английском языке он несколько шире, чем в русском, о чём говорит количество лексем-номинантов радости, синонимичных ядерной лексеме. В английском языке в семантическую структуру концепта РАДОСТЬ входит 24 лексемы, а в русском языке этот концепт представлен 21 лексемой. При этом важно отметить, что лексемы, номинирующие радость в русском языке, принадлежат к разным частям речи. В основном, они представлены именами существительными, именами прилагательными и глаголами. В лексико-семантическую структуру английского концепта РАДОСТЬ входят, как правило, имена существительные.

Концепт РАДОСТЬ является одним из базовых концептов англоязычной и русскоязычной языковой картины мира. Он имеет широкую лингвистическую концептуализацию, поскольку само понятие радости можно трактовать с разных позиций. Радость может быть представлена и как тяготение к материальному достатку, и как эмоциональный порыв, и как духовное состояние, что обусловлено синхроническим аспектом репрезентации категории радости в английском и русском языках.

#### Библиографический список

1. Longman Dictionary of Contemporary English. Available at: <http://www.ldoceonline.com>
2. Merriam-Webster's Dictionary. Available at: <http://www.merriam-webster.com>

3. *The Synonym Finder*. United States of America: Rodale Press, 1978.
4. *Wordsmyth Dictionary Thesaurus*. Available at: <http://www.wordsmyth.net>.
5. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Available at: <http://dictionary.cambridge.org>
6. *Webster's Revised Unabridged Dictionary*. Available at: <http://machaut.uchicago.edu>
7. *The Synonym Finder*. United States of America: Rodale Press, 1978.
8. *Толковый словарь русского языка*. Под редакцией Д.В. Дмитриева. Москва: Астрель-АСТ, 2003.
9. *Толковый словарь русского языка*. Под редакцией Д.Н. Ушакова. Available at: <http://ushakovdictionary.ru>
10. *Большой толковый словарь русского языка*. Под редакцией С.А. Кузнецова. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
11. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Просвещение, 1989.

## References

1. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Available at: <http://www.ldoceonline.com>
2. *Merriam-Webster's Dictionary*. Available at: <http://www.merriam-webster.com>
3. *The Synonym Finder*. United States of America: Rodale Press, 1978.
4. *Wordsmyth Dictionary Thesaurus*. Available at: <http://www.wordsmyth.net>.
5. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Available at: <http://dictionary.cambridge.org>
6. *Webster's Revised Unabridged Dictionary*. Available at: <http://machaut.uchicago.edu>
7. *The Synonym Finder*. United States of America: Rodale Press, 1978.
8. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej D.V. Dmitrieva. Moskva: Astrel'-AST, 2003.
9. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej D.N. Ushakova. Available at: <http://ushakovdictionary.ru>
10. *Bo'l'shoj tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej S.A. Kuznecova. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
11. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1989.

Статья поступила в редакцию 18.07.16

УДК 81-114.2

**Konstantinova A. Yu.**, Cand. Of Sciences (Philology), Professor, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia),  
E-mail: [alla@konstantinow.ru](mailto:alla@konstantinow.ru)

**THE PROCESS OF NORMALIZATION OF RUSSIAN LANGUAGE AND MODERN SUBJECTS REGULATIONS.** The work studies modern processes of norms of normalization and codification. The observations results on these processes since the beginning of the 21st century are generalized. In this connection the cultural-speech situation in modern Russia is took into account. The author points out changes in the practice of codification, which are the results of more freedom of compilers of dictionaries and reference books. The research reveals some facts that require reflection on practice lexicographical description of words, understanding the nature of errors, a possible conflict of principles of codification. The work describes a repertoire and examples of modern types of codification rules in dictionaries, and comments on the reasons for the allocation of a particular type, as well as the quality attributed to it linguistic resources. The extended range of the normalizers is presented. The author comments on normalization in the Russian language.

**Key words:** language norm, normalization processes, types of modern codifications, norms changing, codifiers, new subjects of norms.

**А.Ю. Константинова**, канд. филол. наук, проф., Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,  
г. Москва, E-mail: [alla@konstantinow.ru](mailto:alla@konstantinow.ru)

## ПРОЦЕССЫ НОРМАЛИЗАЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И СОВРЕМЕННЫЕ СУБЪЕКТЫ НОРМЫ

В статье рассматриваются современные процессы нормализации и кодификации норм. Обобщаются результаты наблюдения над этими процессами с начала XXI столетия. При этом учитывается культурно-речевая ситуация в современной России. Отмечаются изменения в практике самой кодификации, которые являются результатами большей свободы составителей словарей и справочников. Кроме того, приводятся факты, требующие осмысления лексикографической практики описания слов, осмысления природы ошибок, возможного конфликта принципов кодификации. Приводится репертуар и примеры современных типов кодификации норм в словарях, комментируются основания для выделения того или иного типа, а также качества отнесенных к нему языковых средств. В работе описан также расширенный круг современных нормализаторов и прокомментированы их действия по нормализации русского языка.

**Ключевые слова:** языковая норма, процессы нормализации, типы современных кодификаций, изменение норм, кодификаторы, новые субъекты норм.

XXI столетие вносит не очень существенные изменения в теоретические представления о нормах русского языка, однако значительно меняет сами процессы нормализации языковых средств, кодификацию норм и деятельность кодификаторов.

Языковая норма, сменившая на рубеже 20 века литературный канон, начинает в настоящее время обнаруживать недостаточную объяснительную силу, поскольку фиксация конкретных средств в нормативных словарях не всегда передает те специфические признаки, которые и являются дифференцирующими для квалификации средства как нормативного или ненормативного. Активные процессы в языке и речи только актуализируют эту недостаточность, а не порождают её. Особенно заметна она на тех единицах, которые находятся на периферии языковой системы. Например, в результате смешения наречия и союза *вместе с тем* в последнее время в медиаречи массово воспроизводятся ошибки типа *Гость посетил вчера музей, выставку народного творчества, школу. Вместе с тем он посетил детский сад*.

Журналисты не чувствуют здесь необходимости введения в высказывание фрагмента противительной семантики. Однако вопрос заключается в том, чем обусловлен буквализм прочтения языкового средства целой группой лиц. Этот и подобные случаи можно объяснить действием различных экстралингвистических факторов, включая коммуникативную моду, а можно отнести к проблемам лексикографической практики, в частности, к задачам разработки более надежных принципов описания и фиксации нормативности служебных и других, не обладающих номинативностью, единиц языка.

Существуют и другие случаи, когда возникает вопрос о бесспорности нормативной квалификации целых групп языковых средств или содержания этой квалификации. Так, в настоящее время становится актуальным и острым вопрос о понимании разговорности. Помета *разг.* в нормативных справочниках скрывает языковые средства очень разного качества. Естественно возникает вопрос о диапазоне разговорности в современном русском языке.

Наш анализ показывает, что если воспользоваться предложением В.Г. Костомаровым толкованием нормы и его терминологией, этот диапазон охватит и *норму*, и *ненорму*, и *антинорму* [1, с. 93 – 133; 2]. Иначе говоря, там есть то, что по всем параметрам соответствует языковой норме, но неоправданно фиксируется как разговорное, есть то, что движется к языковой норме, но пока так не фиксируется (ненорма) и, наконец, есть то, что не соответствует критериям языковой нормативности (антинорма).

Сам репертуар признаков нормативности языкового средства не вызывает особых споров, но часто формулируется в общем виде. Как представляется, основными критериями обязательной языковой нормы являются следующие:

1. Соответствие употребления структурному типу русского языка (синтетическому с элементами аналитизма) и критерию языковой обязательности;
2. Соответствие употребления основным законам языка (закону экономии и закону аналогии);
3. Соответствие критерию языковой регулярности, т. е. непрерывной и количественно представительной на определенном отрезке времени воспроизводимости такого употребления образованной частью языкового сообщества;
4. Соответствие употребления его интегративной для русскоязычного сообщества функции;
5. Соответствие употреблению этнокультурным представлениям социума о его адекватности, уместности, этической приемлемости в общении (критерий «общественного признания») [3; 4; 5].

Наибольшие споры даже в годы стабилизации языковой системы вызывали факты, оценка которых требовала привлечения связанных между собой критериев. В первую очередь, это случаи аналитизма. Аналитизм, как известно, является естественным свойством русского языка. Он может быть обязательным и необязательным. Естественно, что споры возникают вокруг отдельных случаев необязательного аналитизма.

В настоящее время чаще всего дискутируется вопрос о склоняемости-несклоняемости топонимов на *-ово*, *-ого*. АГ-80 квалифицирует несклоняемые формы такого типа как разговорные, т. е. как формы литературного языка, употребляющиеся в непринужденной, неофициальной обстановке общения [6, с. 505]. Мотивацию склоняемости ортологи видят в их исконном происхождении. Такое объяснение коррелирует с первым критерием кодификации – соответствием употребления структуре языка. Однако возникающая внутри парадигмы грамматическая омонимия форм мужского и среднего рода вызывает неприятие факта склоняемости топонима значительной частью социума. Возникает конфликт первого и четвертого критериев. Заметим, что критерий общественного признания оказывается очень действенным даже на таком консервативном уровне как грамматический. Многие формы отвергаются социумом не на основании их формального неудобства, а на основании этичности или эстетичности употребления. Слова *пальто* и *ландо* могли быть с легкостью адаптированы морфологической системой русского языка, но остаются аналитами именно в силу эстетической неприемлемости их синтетических форм для современного русскоязычного социума. Однако аналиты – только один из ярких примеров конфликта нормативных оснований кодификации. Возникает более общий вопрос о типах современной кодификации в нормативных справочниках и словарях и их валидности.

Идеальная схема смены норм, имеющаяся практически во всех ортологических описаниях, подвергается в настоящее время серьезной коррекции. Во-первых, сегодня нельзя воспользоваться традиционной ссылкой на корпус уважаемых источников, потому что противоречия коснулись всех. Во-вторых, бурные процессы общественной жизни неизбежно отражаются на традиционных субъектах кодификационной деятельности, провоцируя их на субъективные решения. В-третьих, качественно меняется состав кодификаторов, уровень образованности и культура речи современной интеллигенции. Резко изменилась сама речевая ситуация в современной России.

В настоящее время продолжает возрастать доля устного общения как в уже привычных сферах, таких как *научная*, *общественная*, *политическая*, *официально-деловая*, *повседневно-бытовая*, так и в таких относительно новых для современного социума сферах, как *коммерческая*, *религиозная* и сфера *интернет-общения*. Кроме того, резко активизируется *криминальная* и полукриминальная сферы общения. Они стремятся к расширению своего влияния на повседневное общение россиян в разных ситуациях (официальных и неофициальных) и разных

сферах, включая даже *политическую* и *дипломатическую*. Употребление единиц маргинального общения становится привычным и даже модным там, где они прежде считались невозможными и неприемлемыми с точки зрения и языковых, и речевых норм.

Свои коммуникативные нормы формирует и укрепляет интернет-общение, телекоммуникация, молодежное общение представителей различных субкультур, гламурное общение, общение чиновников, оппозиции, представителей экстремистских религиозно-политических течений, сект, оккультных практик и др. Носители этих коммуникативных норм в значительной степени преобразуют поле общерусского узуса в сторону большей свободы употребления сниженных единиц, большей подверженности влиянию модных, «продвинутых» коммуникаторов, меньшей рефлексии относительно неправильностей и вообще качества речи [2; 4; 5].

Сложившаяся культурно-речевая ситуация с неизбежностью порождает сомнения в правомерности использования привычных и казавшихся незыблемыми принципов и методик нормализации и кодификации единиц русского языка [7].

Анализ практики кодификации норм русского языка позволяет утверждать, что она представлена на современном этапе развития четырьмя типами: *консервативной*, *прогрессивной*, *радикальной* и *ошибочной*.

На сегодняшний день *консервативная* кодификация – это не просто кодификация, опирающаяся на уходящее состояние языка. Она разнообразит своё качество.

Консервативную кодификацию, например, мы можем проиллюстрировать на практически невоспроизводимых в настоящее время, но стабильно представленных в большинстве словарей таких орфоэпических нормах, как *абитури[уэ]нт*, *кар[уэ]с*, *домови[уэ]т*, *догмат*, или грамматических нормах употребления форм прилагательных *голуба*, *голубо*, *диче*. Очевидно, такая кодификация опирается на принцип, который можно сформулировать так: норма жива, пока жив её последний носитель.

Значительная часть случаев консервативной кодификации связана с «уходящей» нормой, воспринимаемой социумом в качестве элитарной. Это все факты сценической нормы, ассимилятивного смягчения первых согласных в сочетаниях *де*, *те*, *зд*, *см* и др. в словах типа *дверь*, *Тверь*, *здесь*, *смелый*, мягкость долгих шипящих в словах *дождь*, *дрожжи* и т. д. И, наконец, к консервативному типу кодификации можно отнести случаи, которые квалифицируются ортологами: в качестве принципиально ориентированных на старую норму без применения эстетического критерия.

В целом консервативных кодификаций норм оказалось довольно много, особенно если учесть новую жизнь слов, вызванную переизданием старых словарей.

*Прогрессивный* тип кодификации, фиксирующий в справочниках и словарях не только актуальное состояние, но и развивающиеся тенденции современного русского языка, наиболее типичен. Именно он делает наглядной смену норм, смену местами вариантов, появление новых языковых фактов. Данный тип кодификации охватывает все уровни языка, но особенно значительные изменения наблюдаются на лексическом уровне. Прежде всего, отмечаются процессы расширения или сужения (реже смены) значения слова. С этой точки зрения интересны изменения в классе двувидовых глаголов типа *позиционировать*, *презентовать* и др. В сфере кодификации произносительных норм интересны две противоположные тенденции к мягкости и твердости произнесения согласных, обусловленные, с одной стороны, все еще активным процессом освоения иноязычной лексики, а, с другой стороны, укреплением молодой произносительной нормы.

*Радикальная* кодификация, предлагающая неожиданные решения, которые затем медленно входят в практику или отвергаются социумом, не отличается единообразием. Она может быть прогрессивной, как в случае фиксации С.И. Ожеговым форм *языковой* и *языковой*. Она может быть сначала встречена критикой, но затем принята. Бывает и так, что радикальная норма не приживается.

В качестве наиболее яркого примера современной радикальной кодификации можно привести орфографическую норму *разыскной* вместо *розыскной*. Несмотря на то, что она кодифицирована (начиная с 1999 года) в лучших академических словарях, норма продолжает оставаться предметом дискуссий и далека от общественного признания. Наиболее точно суть радикальности этой кодификации сформулировал, а затем продемонстриро-



вал В.В. Лопатин: «Весьма желательно и изменение написания прилагательного *розыскной*: по общему правилу написания приставки раз-(рас-)/ роз-(рос-) в этом слове следует писать букву а, а не о... Выскажу своё личное мнение (разделяемое не всеми специалистами): ради упрощения орфографии... менять орфографические правила не стоит, как не стоит это делать и ради чистоты основного – фономорфологического – принципа русского письма» [8, с. 682]. Через два года В.В. Лопатин все-таки принял и даже обосновал новую норму, что тем не менее не успокоило социум, в том числе специалистов в области орфографии и словообразования.

Ошибочные кодификации обнаруживаются во всех современных словарях. В них варьируется только степень грубости ошибки.

Множественность кодификаций сама по себе не является изъяном: она только высвечивает разные лица языковой нормы, показывает её развитие и совершенствование.

Более сложной является проблема расширения круга нормализаторов, или субъектов нормы. Идеальная ситуация, когда нормализатором, или коллективным субъектом нормы выступал образованный класс (интеллигенты, по Л.П. Крысину), была характерна для доперестроечной эпохи. Та мягкая коррекция, которая предложена О.Б. Сиротининой, выделившей типы речевой культуры носителей русского языка, но не касающаяся общего принципа современной нормализации, тоже не позволяет объективно и непротиворечиво устанавливать норму.

Учёный не подвергает сомнению принцип, согласно которому норма устанавливается по речи носителей среднелитературного типа речевой культуры, к которым относит и многих журналистов [4]. Однако О.Б. Сиротинина и Л.П. Крысин на конкретном материале показали, что данная группа как раз не соответствует в настоящее время по качествам речи тому идеалу, по которому фиксируется обязательная для всего социума языковая норма. Значит, возникает вопрос о необходимости ее смены на группу носителей элитарного типа речевой культуры или об иной серьезной коррекции критериев выбора репрезентативной группы.

Более внимательного рассмотрения и детального изучения заслуживает вопрос о социальном, профессиональном и правовом статусе современных нормализаторов русского языка и речи.

Если раньше даже расширенный круг субъектов обязательной и рекомендуемой нормы включал а) писателей-классиков и современных писателей, продолжающих классические традиции; б) образованных носителей русского языка; в) лингвистов, теоретиков нормы и составителей нормативных справочников и словарей, г) учителей-русистов, то сегодня он изменился и количественно, и, главное, качественно.

Во-первых, субъектами нормы, действующими от имени русскоязычного социума, стали активно выступать представители высшей власти.

Первым должностным лицом в новейшей истории, закрепившим законодательно лексическую императивную норму *Федеративная Республика Германия* вместо существовавшей *Федеративная Республика Германия*, был М.С. Горбачев.

В.В. Путин внёс изменения в Федеральный закон «Об оперативно-розыскной деятельности», зафиксировав норму оперативно-розыскная деятельность [9].

Администрация Президента издала распоряжение «О написании названий государств – бывших республик СССР и их

столиц» [10]. Субъектами нормализации начинают выступать Главэкспертиза, руководители субъектов РФ, мэрии городов и др.

Устанавливаемые этими субъектами нормы в большинстве случаев, за исключением предписанных распоряжением Администрации Президента, не являются собственно языковыми. Они носят обязательный характер только для определённых профессиональных, социальных и региональных групп русскоязычного социума. По этому признаку их следует считать речевыми.

Большую активность в процессе нормализации русского языка стали проявлять СМК, зарубежные политики и общественные деятели, тоже действующие при посредничестве СМК. Новые медианормализаторы, не являясь специалистами, могут не только навязывать обществу в качестве речевой нормы смешные ошибки, но и провоцировать будущие социальные и национальные проблемы. СМК в силу отсутствия редактуры имеют возможность навязывания речевой нормы всему языковому сообществу одномоментным и безальтернативным введением в медиакommunikation одного случайного варианта употребления.

К области нелепой медиамоды употребления, имеющего в основе грубые ошибки обратного перевода, можно отнести, например, *двойное убийство* вместо правильного *два убийства*, *расстрелять* вместо *обстрелять*, *стрелок* вместо нормативного *стрелявший*. Нельзя согласиться и с употреблениями типа *Купи свой Лада*, вызванными практикой рекламщиков. Если согласно закону о рекламе существительное, именование марки, остается несклоняемым, необходимо устранить конфликт грамматического рода разных слов и ввести в синтаксическую структуру подразумеваемое слово *автомобиль*. Род существительного является обязательной категорией русского языка. Он должен быть выражен непротиворечиво или морфологическим, или синтаксическим, или лексическим способом.

Однако гораздо серьезнее по своим последствиям может быть навязывание тех норм, которые не только не соответствуют законам языка, но и деформируют логику действия принципа «общественного признания». Навязывание норм типа *кыргыз* или *мулла* связано с глубоким непониманием того, что русский язык как самонастраивающаяся система мотивированно запрещает сочетания *кы*, *гы*, *хы* и требует в слове *мулла* флексии *-а*. Речь идет в первом случае о неблагозвучии, а во втором – о категории лица и разграничении лица-нелица. Более того, флексия *-о* в слове *мулла* встраивает его в ассоциативный ряд слов негативной оценочной семантики. Действие фактора общественного признания речевого средства в данном случае может вступать в противоречие с коммуникативным принципом кооперации и этики общения.

Приведённые примеры говорят о том, что деятельность новых субъектов нормализации русского языка нуждается в лингвистическом мониторинге и экспертизе. В целом современный процесс нормализации русского языка обнаруживает ряд взаимосвязанных проблем, требующих обсуждения и взвешенных решений. Нельзя не согласиться с мыслью В.З. Демьянкова о необходимости введения понятия стандарт наряду с понятием нормы: «Нормами называют стихийно закрепленные закономерности употребления языка, молчаливо принятые сообществом. Стандартами же, по-видимому, следует называть нормы, которые должны принимать (иногда волевым решением) те, кому делегировано это право – наши законодатели языка» [7, с. 53].

#### Библиографический список

1. Костомаров В.Г. *Язык текущего момента: понятие правильности*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2014.
2. Константинова А.Ю. Современные тенденции развития русского языка (активные процессы). *Сборник лекций и методических материалов по проблемам преподавания русского языка*. Москва: Гос. ИРЯ им. Пушкина. 2010.
3. Соколова В.В. *Культура речи и культура общения*. Москва: Просвещение, 1995.
4. *Хорошая речь*. Под редакцией М.А. Кормилицыной и О.Б. Сиротининой. Москва: ЛКИ, 2007.
5. Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета. *Русский язык в научном освещении*. 2001; 1.
6. *Русская грамматика*: в 2 т. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: АН СССР, Наука, 1980.
7. Демьянков В.З. О стратегиях нормирования русского языка. *Лингводидактика. Социопсихология. Языки мира: к 90-летию со дня рождения академика И.Ф. Протченко*. Москва: ИЯ РАН, 2008: 50 – 61.
8. Лопатин В.В. Орфография: саморазвитие и упорядочение. *Вестник Российской академии наук*. 1997; Т. 67, № 8.
9. *О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон «Об оперативно-розыскной деятельности»*. Проект Федерального закона п 186152-3. Available at: <https://www.lawmix.ru/lawprojects/62749>
10. *О написании названий государств – бывших республик СССР и их столиц*. Распоряжение Администрации Президента РФ от 17.08.95 № 1495. Available at: <http://www.zakonprost.ru/content/base/15656>

#### References

1. Kostomarov V.G. *Yazyk tekushego momenta: ponyatie pravil'nosti*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2014.

2. Konstantinova A.Yu. *Sovremennye tendencii razvitiya russkogo yazyka (aktivnye processy). Sbornik lekcij i metodicheskikh materialov po problemam prepodavaniya russkogo yazyka*. Moskva: Gos. IRYa im. Pushkina. 2010.
3. Sokolova V.V. *Kul'tura rechi i kul'tura obscheniya*. Moskva: Prosveschenie, 1995.
4. *Horoshaya rech'*. Pod redakciej M.A. Kormilicynoj i O.B. Sirotininoj. Moskva: LKI, 2007.
5. Krysin L.P. *Sovremennyy russkij intelligent: popytka rechevogo portreta. Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2001; 1.
6. *Russkaya grammatika: v 2 t.* Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj. Moskva: AN SSSR, Nauka, 1980.
7. Dem'yankov V.Z. O strategiyah normirovaniya russkogo yazyka. *Lingvodidaktika. Sociolingvistika. Yazyki mira: k 90-letiyu so dnya rozhdeniya akademika I.F. Protchenko*. Moskva: IYa RAN, 2008: 50 – 61.
8. Lopatin V.V. Orfografiya: samorazvitie i uporyadochenie. *Vestnik Rossijskoj akademii nauk*. 1997; T. 67, № 8.
9. O vnesenii izmenenij i dopolnenij v Federal'nyj zakon «Ob operativno-rozysknoj deyatel'nosti. Projekt Federal'nogo zakona n 186152-3. Available at: <https://www.lawmix.ru/lawprojects/62749>
10. O napisanii nazvanij gosudarstv – byvshih respublik SSSR i ih stolic. Rasporyazhenie Administracii Prezidenta RF ot 17.08.95 № 1495. Available at: <http://www.zakonpro.ru/content/base/15656>

Статья поступила в редакцию 07.07.16

УДК 811

**Kuular Ye.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: kuular-e-m@mail.ru**

**VOCABULARY OF TRADITIONAL OUTERWEAR IN THE TUVAN LANGUAGE AND ITS DIALECTS.** In the paper the author continues a study of one of thematic groups related to traditional outerwear. The scientific interest to this problem is due to insufficient knowledge in this sphere. The materials for the paper's analysis are collected during dialectological expeditions. Particular attention is given to traditional items of clothing in dialects and local dialects, compared with the Tuvan literary language. Currently, some of the realities of the terms disappear from the active vocabulary and become passive, some lexemes are already forgotten. In future, the general research of this sphere requires an in-depth study of the layer of the vocabulary on outer clothing in the Tuvan language.

**Key words:** Tuvan language, vocabulary, dialect, ton (national dress), kur (belt), idik (shoes).

**Е.М. Куулар, канд. филол. наук, доц. каф. тувинской филологии и общего языкознания, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: kuular-e-m@mail.ru**

## ЛЕКСИКА ТРАДИЦИОННОЙ ВЕРХНЕЙ ОДЕЖДЫ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ И ЕГО ДИАЛЕКТАХ\*

\*Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 15-14-17002

В настоящей статье продолжаем изучение одной из тематических групп, относящейся к традиционной верхней одежде. Научный интерес к данной проблеме обусловлен недостаточной изученностью. Материалы для анализа собраны во время диалектологических экспедиций. В данной работе особое место уделяется наименованиям традиционной верхней одежды, используемых в диалектах и местных говорах, которые сравниваются с тувинским литературным языком. В настоящее время, с исчезновением некоторых реалий, часть терминов из активного словарного запаса переходит в разряд пассивных, некоторые лексемы уже забыты. В дальнейшем требуется углубленное изучение этого пласта лексики тувинского языка.

**Ключевые слова:** тувинский язык, лексика, диалект, говор, тон (национальный халат), кур (пояс, кушак), идик (обувь).

Традиционная одежда является неотъемлемой частью культуры любого этноса. Тувинская национальная одежда имеет долгий исторический путь, создавалась она в зависимости от природно-климатических условий, хозяйственной деятельности и быта народа.

Исследованиям традиционной одежды тувинцев в этнографическом плане посвящены работы В.П. Дьяконовой [1], А.П. Потапова [2], С.И. Вайнштейна [3; 4] и др. В более позднее время изучением тувинского национального костюма занимались Л.Ш. Сат-Бриль [5], М. Сиянбиль, А. Сиянбиль [6].

К традиционной верхней одежде тувинцев относятся *бээрт* 'головной убор', *тон* 'национальный тувинский халат', кур 'матерчатый пояс; кушак', а также *идик* 'национальная обувь'. Вся традиционная верхняя одежда шилась из шерсти, меха, кожи домашних и диких животных: *хойнуң* (из кожи овцы), *өшкүнүң* (козы), *инектиң* (коровы), *сарлыктың* (яка), *ивиниң* (олени), а также *сынынң* (марала), *буурнуң* (пояса), *тарбаганның* (сурка) и др.

В тувиноведении тематическая группа «национальная одежда» не была объектом специального лингвистического исследования. В предыдущей работе мы рассматривали лексику, относящуюся к одному из видов верхней одежды – головному убору [7, с. 271 – 273]. Предлагаемая статья посвящена диалектным названиям *тон* 'национального халата', кур 'пояса', *идик* 'обуви' в сравнении с тувинским литературным языком. Источниками для ее написания послужили «Тувинско-русский словарь» [8], полевые записи, собранные во время диалектологических экспедиций.

### Тон 'национальный халат'

Разновидностей национальной халата у тувинцев много. В свое время Л.П. Потапов справедливо заметил о том, что «... покроем тонов из овчин у всех тувинцев одинаков, однако, для

одного и того же вида верхней одежды имелась различная терминология. Это объясняется тем, что на изготовление тона шли шкуры разного вида меха, например, шубы, сшитые из остриженных бараньих шкур, назывались *ой тон*, а из нестриженных шкур – *алгы тон*» [2, с. 210].

Отсюда видно, что на изготовление национального халата шли шкурки домашних и диких животных, зависело оно от сезона, для которого предназначена одежда – зимняя, демисезонная и летняя. Весенний, осенний тон шили обычно из овчины с короткой шерстью, зимний – из длинношерстного меха. Таким образом, различаются виды традиционной одежды в зависимости от материала, назначения, длины, наличия или отсутствия подклада и покрытия.

Существуют следующие разновидности *тон* 'национального халата; пальто'. Самым распространенным видом национально-го халата, приспособленного к суровым климатическим условиям Тувы, является *негей тон* / *аскыр негей тон* 'шуба из овчины; тулуп', шили его из шкур четырехгодовалых баранов с длинным ворсом около 8 – 10 см. Носили такой *тон* в основном мужчины-скотоводы в самый разгар зимы.

*Негей тон* (цент.) / *зей тон* (б.-т., м.-т.) / *алгы тон* (зап.) / *дуктүг тон* / *тыга тон* (м.-т., б.-т., цент.) / *нехий дээл* (нар., кач.) – шуба из шкур нестриженных баранов. Эти шубы шили из шкур годовалых ягнят и коз с ворсом 4-5 см.

*Чагы* (зап., цент.) / *чагы тон* (у.-х.) / *дахы* (нар., кач.) 'доха' – шуба, сшитая мехом внутрь, изготовлялась из шкур взрослых баранов в длину до уровня бедер или до колен в целях защиты от мороза, ветра, снега.

*Терең тон* (дз.-х.) / *терең сесииргее тон* (цент.) / *сескииргее* (эрг.) / *семдер хой кежи тон* (зап.) / *додарлыг тон* / *тодарлыг негей тон* (м.-т., б.-т.) / *сексүүргиң дээл* (нар., кач.) – шуба из шкурок длинношерстных ягнят, родившихся летом. Такой халат,

как правило, покрывают тканью *до(ь)дар* (монг. *дотор*). По мере протирания, износа, верхней тканевой части, ее отдирают и нашивают новый покров.

*Хураган кежи тон* (зап., цент.) / *хургуң дээл* (эрз., нар., кач.) 'шуба из шкур ягнят (до года)' / *чаш хураган кежи тон* 'смушковая шуба' / *эттеп каан хураган кежи тон* 'мерлушковая шуба'. *Хураган кежи тон* у тувинцев считался нарядной и праздничной одеждой, его носили в основном молодые парни и девушки.

*Ой тон* 'лёгкая шуба из шкуры барана с шерстью, отросшей после весенней стрижки или же остриженных бараньих шкур'. В юго-восточном диалекте монголоязычные тувинцы, т. е. жители сумон Нарын и Качык, вместо словосочетания *ой тон* пользуются заимствованным из монгольского языка словом *үзүүсег* (монг. *үзүүсег* 'шкура овцы от весенней до осенней стрижки') – это шуба из шкур ягнят с подросшей шерстью.

*Куу тон* (м.-т.) букв. 'серый халат' / *ак тон* букв. 'белый халат' – такой вид национального халата шили из белого бараньего меха предки монгун-тайгинцев, верх шубы материей не покрывали. В настоящее время эта древняя традиция возрождается, носят такой халат нынче уважаемые люди во время национального праздника Шагаа – встречи нового года по лунному календарю.

Весной тувинцы постепенно переходили к более лёгкой одежде. К числу демисезонных видов верхней одежды относились *тас тон*, *хурбе хураган кежи тон*, *тарбаган кежи тон*, *ой тон*, *үзүүсег*, *хөөңниг тон*, эти виды национального халата носились, когда наступали первые холода или же ранней весной.

Как показывает анализируемый материал, названия зимнего и осенне-весеннего вида традиционного халата в большинстве случаев мотивированы, в частности, шубы с короткой шерстью называются *тас тон* / *тас хураган кежи тон* 'шуба из шкуры ягнёнка с очень короткой шерстью' или же *хурбе хураган кежи тон* – шилась она из шкур умерших при рождении ягнят, у которых не отросшая шерсть. Носили в осенне-весенний период так называемые *чаьргаш тон* 'облезлая шуба', *шекпен тон* 'верхний демисезонный халат из грубого сукна, чекмень'.

*Тарбаган кежи тон* (м.-т., ов.) 'тарбаганья шуба', т. е. шуба из меха сурка. Для пошива такой шубы употребляли весенние шкуры тарбагана, добытые в марте-апреле. Шкуры тарбагана сшивали мехом внутрь, верх покрывали тканью. *Тарбаган кежи тон* раньше носили исключительно в Монгун-Тайгинском, Овюрском районах, где водятся полевые сурки. По словам очевидцев, в последнее время некоторые женщины тарбаганий мех перекрашивают в чёрный цвет и из них шьют шубу мехом наружу, говорят, на вид она смотрится как норковая шуба.

*Хөөңниг тон* 'стёганый, как правило, подбитый ватой, халат', его обычно носили в прохладную погоду, чаще всего осенью и весной. Стёганные на вате халаты носили и зимой в юрте, чтобы легче и удобно было работать. В юго-восточной части Тувы водятся мелкий, крупный рогатый скот и верблюды, поэтому для шитья стёганого халата вместо ваты ими использовалась либо верблюжья, либо овечья шерсть. По словам информантов, эта одежда получила свое распространение в 20-е годы XX столетия, когда в магазинах стали пользоваться большой популярностью так называемые ватные фуфайки (тув. произношение *пу-лаайка*), тужурки (тув. произношение *туьржуукла*), телогрейки.

Одежда тоджинских тувинцев-оленьеводов имела ряд существенных особенностей. Кочевые оленеводы, охотники и рыбаки горно-таежной зоны Тувы изготавливали верхнюю одежду из выделанных шкур диких животных, редко из шкуры домашнего оленя. Носили оленеводы *элик кежи тон* (тодж.) – шубу из тонкой кожи косули ворсом наружу и *чагы тон* / *чагы* – демисезонный халат из летних шкур оленя или косули мехом наружу, говорят, шкуры косули, дикого козла и оленя обладают водоотталкивающим свойством. Излюбленной наплечной одеждой в теплое время служил *хаш тон* (тодж.), который выкраивали и шили из изюженных оленьих шкур или осенней, зимней косульей ровдуги-замши, носили его ворсом наружу.

В теплое время тувинцы пользовались также несколькими видами национального халата. Наиболее распространенным был *терлик* (тодж., цент.) / *дерлик* (эрз., т.-хем) / *дэрлинг тон* (монг. *тэрлэг* 'халат') / *терлигийн дээл* (нар., кач.) лит. *шыва тон* 'летний тувинский халат на подкладе'. Такой легкий халат шили из шелка, бархата или же парчи с тканевой подкладкой. В качестве летней нарядной одежды носили *торгу тон* 'летний шелковый халат', *чыгычы тон* 'халат, обшитый чесучей, т. е. тонкой шелковой тканью'.

В одной из работ наших предшественников упомянуто архаическое словосочетание, обозначающее название одного из

видов национального халата – *эдектиг тон* букв. 'халат с подолом'. В былые времена такой тон носили исключительно замужние женщины, а незамужние и незасватанные девушки носили *чайгы тон*, *терлик тон*, *шыва тон*. От мужских демисезонных пальто они отличались лишь незначительным количеством нашивок и более ярким цветом [5, с. 46]. Наименование *эдектиг тон* в имеющихся ныне словарях тувинского языка не зафиксировано, и в живой речи оно не встречается.

#### **Кур 'пояс, кушак, ремень'**

Необходимым элементом национального халата *тон* является мягкий матерчатый пояс, кушак длиной в три-четыре метра. Тувинское название – *кур*, а носители юго-восточного диалекта пользуются заимствованием из монгольского языка *бүс* (эрз., нар., кач.). *Кур* завязывают два-три раза вокруг талии, концы закладывают за обмотку. Ношение *тон* без пояса не допускалось, любая небрежность в традиционном костюме считалась проявлением неуважения не только к старшим, но и окружающим.

Раньше у охотников мужчин были *баг кур* 'волосая пояс', *хем кур* / *суруң бүс* (эрз.) 'кожаный пояс', а женщины пользовались *кожалаң кур* 'веревочный пояс из козьей шерсти'.

Интересным является тот факт, что оленеводы, находясь на промысле, опоясывали верхнюю одежду специальным узким ремнём из кожи косули с копытцами на его концах, считали, что он приносит удачу во время охоты.

Указанные выше виды поясов, за исключением матерчатого и мужского кожаного, в настоящее время уже не бытуют, а лексемы исчезли из уст диалектоносителей вместе с реалиями.

#### **Идик 'национальная обувь'**

Остановимся кратко на тувинской национальной обуви – *идик* / *тыва идик*. Встречаются следующие диалектные варианты употребления слова: *эьдик* (м.-т., б.-т.) / *кутал* (эрз., нар., кач.) / *кутул* (т.-х.) (монг. *гутул*) лит. *эьдик* 'обувь'.

Наиболее распространенными для мужчин и женщин были два вида обуви: *кадыг идик* букв. 'жесткая обувь' – кожаные сапоги с характерным загнутым и заострённым мысом, многослойной войлочной-кожаной подошвой и *чымчак идик* букв. 'мягкая обувь' – мягкие сапоги, которые имели мягкую подошву из кожи коровы без загиба мыса и голенища из обработанной кожи домашней козы. Особого различия в обуви мужчин и женщин нет, тем не менее, каждый вид обуви имел свое название. *Кадыг идик* обычно одевалась в торжественных и особых случаях, а *чымчак идиктер* являлись наиболее удобными для производственной деятельности, они шли как повседневные.

Различаются наименования обуви в зависимости от вида сырья, из которого она шилась.

*Кадыг идик* 'национальная обувь с приподнятым острым носком на толстой подошве'. У предков тувинцев было распространено мнение относительно приподнятого вверх носка обуви – это бережное отношение к Земле-Матери. Это связано с тем, что тувинцы почитали и до сих пор почитают духов земли, воды, гор и выражают им свое уважение, проводят разные обряды, делают подношения.

*Майтык* / *мойтак* (т.-х.) / *мойтук* / *маймак* (ср. хак. *маймах*), *бора-бойтунак* (м.-т.) / *бөөтук кутул* (нар., кач.) 'бродни' – одна из разновидностей мягкой обуви, верх шили из велюра или козьей шкуры, а подошву – из толстой кожи коровы или быка. Такую обувь шили в основном представители степных, горных районов, содержащих мелкий и крупный рогатый скот.

*Быгышак идик* (тодж.) – камусовая обувь мехом наружу, т. е. обувь, сшитая из лапок. *Бы(ь)шак идик* шили из шкуры лапок оленей, марала, косули таежные оленеводы, охотники Тоджинского и Тере-Хольского районов. Стельки делали из коры жимолости, сухой осоки.

*Хал идик* (т.-х.) букв. 'мешок + обувь' – мягкая обувь с длинными голенищами. Шили ее из кожи дикого козла или марала мехом внутрь.

Для ношения жестких и мягких сапог специально шили *кидис уктар* 'войлочные чулки' из овечьей шерсти. Верхнюю часть чулок обшивали матерчатой полоской *хаш* шириной 5 – 6 см, украшали ее различными вышивками. В Монгун-Тайгинском районе, где разводятся *сарлыков* 'яков', вяжут чулки из шерсти яка. По словам информантов, чулки из яка обладают водонепроницаемым эффектом, встряхнешь разок – и они уже сухие.

В холодное время года в большинстве случаев тувинцы обходились портянками, в диалектах встречаются следующие варианты слов: *чөггээшки* (м.-т.), *эьдик чөггешкини* (б.-т.), *ораалда* / *ораашкы* (цент.), *ораашкын* (ов., т.-х.) / *хөлийн ораалт* (нар., кач.) лит. *чөггешки*.



Зимой внутри сапог стелили стельку, т. е. войлочную подстилку, в диалектах встречаются синонимичные названия, например, *шивер* (т.-х.) / *шивир* (эрз., нар., кач.) (монг. *шивэр* 'пот ноги' лит. *идик оьду*, а в западном и центральном диалектах ее называют либо словом *оьт* букв. 'трава', либо сочетанием слов *идик оьду* 'стелька'. По рассказам пожилых охотников, в древности предки тувинцев в теплое время в обувь вместо стельки стелили сухую траву, оберегая себя от холода и влаги, с тех пор в языке сохранилось словосочетание *идик оьду* букв. 'обувь + трава'.

Предварительный анализ изучаемой тематической группы показывает, что, являясь одной из базовых лексем, она имеет давнюю историю. В тувинском языке и его диалектах названия верхней традиционной одежды получили описательные названия в виде словосочетаний. В речи монголоязычных тувинцев юго-восточного диалекта преобладают заимствованные из монгольского языка слова, правда, они претерпели некоторые изменения в области фонетики.

Многие слова имеют свои соответствия в сибирских тюркских языках и диалектах, наблюдается влияние монгольского языка. Следовательно, в дальнейшем целесообразно рассматривать названия традиционной верхней одежды тувинцев с точки зрения этимологии.

Следует также отметить, что в данной работе нами были опущены названия элементов традиционной верхней одежды, этот вопрос тоже остаётся открытым для следующих лингвистических исследований.

#### Сокращения:

лит. — литературный тувинский язык  
монг. — монгольский язык  
б.-т. — бай-тайгинский говор  
дз.-х. — дзун-хемчикский говор  
м.-т. — монгун-тайгинский говор  
нар, кач. — речь жителей сумон Нарын, Качик  
зап. — западный диалект  
ов. — овюрский говор  
т.-хем. — тес-хемский говор  
т.-х. — тере-хольский диалект  
тодж. — тоджинский диалект  
у.-х. — улуг-хемский говор  
цент. — центральный диалект  
хак. — хакасский язык  
эрз. — эрзинский говор.

#### Библиографический список

1. Дьяконова В.П. *Материалы по одежде тувинцев*. Ленинград, 1960.
2. Потапов Л.П. *Очерки народного быта тувинцев*. Москва, 1969.
3. Вайнштейн С.И. *Тувинцы-тоджинцы*. Москва, 1961.
4. Вайнштейн С.И. *Мир кочевников Центра Азии*. Москва, 1991.
5. Сат-Брил Л.Ш. Традиционная одежда тувинцев. *Культура тувинцев: традиция и современность*. Кызыл, 1988.
6. Сиянбил М.О., Сиянбил А.А. *Традиционный тувинский костюм (история и символика)*. Кызыл, 2000.
7. Куулар Е.М. Лексика головных уборов в тувинском языке и его диалектах. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2015; 4 (53).
8. *Тувинско-русский словарь*. Под редакцией Э.Р. Тенишева. Москва, 1968.

#### References

1. D'yakonova V.P. *Materialy po odezhdе tvincev*. Leningrad, 1960.
2. Potapov L.P. *Ocherki narodnogo byta tvincev*. Moskva, 1969.
3. Vajnshtejn S.I. *Tuvincy-todzhincy*. Moskva, 1961.
4. Vajnshtejn S.I. *Mir kochevnikov Centra Azii*. Moskva, 1991.
5. Sat-Bril' L.Sh. Tradicionnaya odezhdа tvincev. *Kul'tura tvincev: tradiciya i sovremennost'*. Kyzyl, 1988.
6. Siyanbil' M.O., Siyanbil' A.A. *Tradicionnyj tuvinskij kostyum (istoriya i simbolika)*. Kyzyl, 2000.
7. Kuular E.M. Leksika golovnyh uborov v tuvinskom yazyke i ego dialektah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2015; 4 (53).
8. *Tuvinsko-russkij slovar'*. Pod redakciej 'E.R. Tenisheva. Moskva, 1968.

Статья поступила в редакцию 18.07.16

УДК 56.013

Milyutina A.A., postgraduate, Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: anitutita@mail.ru

**PROCESS-BASED AND TECHNOLOGICAL FEATURES OF FORMATION OF MEDIACOMPETENCE AT RUSSIAN LESSONS.** The paper reveals contents of a notion of mediacompetence and how it is formed in primary school children during Russian lessons. The author states the importance of development of mediacompetence in pupils of primary school. The research contains an analysis of basic tasks of a system of primary education named "Perspectives of primary school", which serves a basis for realization of the process of forming and development of medicompetence. The research has defined general methods and forms of teaching pupils in the course of the Russian language, as well as objectives that teachers need to achieve while forming the studied type of competency. The author has worked out a structural model that meets federal educational standards of new generation. In the curriculum it is presented as a number of module blocks, which are described in the work.

**Key words:** mediaeducation, mediacompetence, tasks, student of primary school, Russian language, primary school.

**A.A. Милютин**, аспирант каф. русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе, Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: anitutita@mail.ru

## ПРОЦЕССУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье представлено понятие медиакомпетенции, описание процессуально-технологических особенностей формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка, обоснование целесообразности его внедрения в процесс начального образования. Также выполнен анализ основных положений системы начального образования «Перспективная начальная школа», в рамках которой происходит реализация процесса формирования медиакомпетенции, а также особенностей предмета «Русский язык». Выявлены основные методы, формы работы с младшими школьниками на уроках русского языка, цель, которой должен достичь учитель, формируя медиакомпетенцию. Разработана структурно-функциональная модель формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка в соответствии с требованиями и содержанием ФГОС НОО. Она представлена в виде сжатой модульной программы курса в предмете «Русский язык», а именно блоками-модулями, описание которых также представлено в статье.

**Ключевые слова:** медиаобразование, медиакомпетенция, задачи, младший школьник, русский язык, начальная школа.

Начальная школа является фундаментом для дальнейшего образования любого человека. Она раскрывает многообразие информации, способов её усвоения, законов, форм, вариаций, интерпретаций, умений и навыков работы с ней в различных научных областях, то есть всего того, что необходимо для успешного обучения и развития личности. Уровень развития всех этих знаний определяет характер познавательной деятельности, речевой активности, организации своей работы, владение информацией и способами работы с ней и т. п. Кроме этого, определяющим для формирования успешного субъекта современного мира является наличие медиакомпетенции – адекватного восприятия медиа средств, умения использовать их в учебной и любой другой деятельности для грамотного решения поставленных задач в постоянно изменяющемся информационном мире (медиа мире).

Так как фундамент всех знаний закладывается в начальной школе, предлагаем начать её формирование именно на данной ступени образования.

В основе ФГОС НОО лежит системно-деятельностный подход. Он включает развитие качеств человека, которые отвечают требованиям информационного общества [1], а именно: умение работать с информацией во всех её представлениях, пользоваться медиа средствами и т. д., то есть формирование медиакомпетенции. Также в начальной школе начинает осуществляться формирование основ «уметь учиться» и активное использование речевых средств и медиа средств для решения коммуникативных и познавательных задач. Эти требования к метапредметным результатам связываем с медиакомпетенцией (научив младшего школьника основам медиа работы, мы формируем умение учиться осваивать всё новые, появляющиеся ежедневно медиа средства).

Работа с медиа средствами в ФГОС НОО представлена только в области «Математика и информатика» и указана как «приобретение первоначальных представлений о компьютерной грамотности». Данная характеристика подтверждает проблему формирования медиакомпетенции младшего школьника в предметных областях начального образования [1]. Работе с медиа средствами отводится минимальное количество времени, в большинстве случаев они используются как демонстрационный материал, без непосредственной практической работы самих учащихся.

Рассмотрим особенности работы по формированию медиакомпетенции в процессе освоения русского языка по программе «Перспективная начальная школа».

Концептуальные положения системы обучения «Перспективная начальная школа» соотнесены с требованиями ФГОС НОО, в основе которого лежит системно-деятельностный подход.

Основная идея программы «Перспективная начальная школа» – оптимальное развитие каждого ребёнка на основе педагогической поддержки его индивидуальности (возраста, способностей, интересов, склонностей, развития) в условиях специально организованной учебной деятельности, где ученик выступает то в роли обучаемого, то в роли обучающего, то в роли организатора учебной ситуации [2]. В данной программе также выделены разные уровни сложности, сочетаются как индивидуальные, так и групповые формы работы. Таким образом, происходит взаимодействие учащихся, помощь в обучении воспринимается как адекватная поддержка в классном коллективе. Поэтому включение различные формы работы по формированию медиакомпетенции (сообразно возрастным особенностям младших школьников) в данную программу вполне обосновано.

Этими формами являются: групповая, индивидуальная, фронтальная, парная, консультация [3].

Формирование медиакомпетенции реализуется именно на уроках русского языка, так как в рамках этого предмета основными целями являются: познавательная и социокультурная.

Познавательная цель включает формирование знаково-символического и логического мышления младших школьников, понимания языка как составляющей целостной картины мира, знакомство с основными положениями науки о языке.

Социокультурная функция предполагает формирование навыков грамотного письма без ошибок, как показателя культуры учащегося, развитие устной, письменной, монологической и диалогической речи, то есть коммуникативной компетенции [4].

Таким образом, авторы данной системы обучения выделяют основное значение предмета «Русский язык» в начальной школе: заложить основу формирования функционально грамотной личности, обеспечить языковое и речевое развитие ребёнка, помочь ему осознать себя носителем языка. Под функциональ-

но-грамотной личностью мы понимаем гражданина, способного быть активным успешным грамотным участником современного информационного общества.

В данной системе отличительной особенностью является применение интерактивности – Internet-адреса в учебниках комплекта рассчитаны на перспективное развитие условий использования компьютера во всех школах [5].

Однако, как показала собственная педагогическая деятельность в качестве учителя начальных классов и данные констатирующего этапа опытно-поисковой работы, несмотря на чётко выстроенную и углубленную систему языковых знаний, предназначенных для усвоения учащимися, формирования коммуникативной компетенции, а также наличия интерактивности, уровень сформированности медиакомпетенции остаётся низким.

Основная цель учителя при формировании медиакомпетенции младших школьников состоит в развитии способностей младшего школьника к адекватному медиа потреблению, умений работать с информацией в различных её видах с использованием медиа средств в учебной и любой другой деятельности, верно оценивать варианты использования и критически осмысливать область медиа в постоянно изменяющемся информационном мире.

Итак, приняв во внимание состояние проблемы формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка в практике работы начальной школы и выявив уровень сформированности медиакомпетенции младших школьников как фактора успешной учебной работы на уроках русского языка, остановимся на описании процессуально-технологических особенностей формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка.

Разработана структурно-функциональная модель формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка в соответствии с требованиями и содержанием ФГОС НОО. Она представлена в виде сжатой модульной программы курса в предмете «Русский язык».

Данную модульную программу мы составили на основе ФГОС НОО по учебнику русского языка 3 – 4 класса учебно-методического комплекса (УМК) «Перспективная начальная школа» [6].

Основными методами являются: демонстрация, игровые методы, словесные, наглядные, деловые игры, инсайд, интерактивные методы, практические методы, практические методы, дистанционное обучение, коучинг, метод рефлексии, метод ротаций (ученик входит в роль учителя и наоборот), консалтинг (при выполнении усложненных заданий), поручение и др. [7, с. 121 – 133].

Анализ научной литературы в области начального образования, информатики и медиа, а также опыт ученых в области языкового образования (Т.А. Ладыженская, Е.Ю. Никитина, Н.Н. Обозова, А.Н. Леонтьев, В.Г. Горецкий, М.Р. Львов, Л.Ф. Климанова и др.); в области информатизации начального образования (С.З. Алборова, Н.В. Василенко, О.В. Даниленко, Ю.Н. Егорова, А.А. Журин, Л.С. Зазнобина, И.Г. Захарова и др.); по теории влияния отдельных медиа на развитие и воспитание детей (Е.С. Полат, А.В. Спичкин, О.Р. Самарцев, Е.В. Якушин, R.C. Schlank); вопросы интегрированного подхода в медиаобразовании (через уже имеющиеся предметы) (Л.С. Зазнобина, А.А. Журин, А.В. Спичкин, Э. Харт, К. Бэззлет и др.); исследования общетеоретического характера, выдвигающие и анализирующие концепции, модели, методы медиаобразования и масс-медиа в целом (Л.С. Зазнобина, Р. Кьюби, Л. Мастерман, С.Н. Пензин, А.В. Спичкин, К. Тайнер, Ю.Н. Усов, А.В. Фёдоров, А.В. Шариков и др.), собственный опыт работы в качестве учителя начальной школы позволили разработать основными разделы программы формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка.

Ими являются когнитивно-информационный, технологический и мотивационно-личностный. Всего 3 блока-модуля, которые расположены в определённой последовательности. Содержание учебного материала каждого блока-модуля имеет внутреннюю предметную связь.

Когнитивно-информационный блок (М1) включает: изучение основных понятий области медиа, алгоритмов работы с медиа средствами; как воспринимать и перерабатывать информацию.

Технологический блок включает (М2): применение медиа средств в учебной деятельности; использование алгоритмов работы с медиа средствами на уроке и при выполнении домашнего задания; способы решения проблем с использованием медиа

средств; проектная деятельность; формулировка плана работы с медиа средствами в конкретной учебной ситуации.

Мотивационно-личностный (М3): значение медиа в жизни человека; критическое отношение к области медиа; обоснование потребности использования медиа средств в учебной и повседневной жизни.

Содержание учебного материала каждого блока-модуля имеет внутреннюю предметную связь. Раскроем эту связь, а также приведем примеры заданий каждого блока:

I. При реализации когнитивно-информационного блока учащиеся получают информацию по медиа подготовке в области предмета «Русский язык», сопоставляют её с языковыми знаниями, обнаруживают противоречия или необходимость приобрести новые знания для решения учебной проблемы и упрощения учебной деятельности, знакомятся с основными понятиями области медиа.

Задачи блока М1 регулируют умственную деятельность младшего школьника, а именно: работу с языковым материалом и использование медиа средств. При реализации этих задач в методике формирования медиакомпетенции младших школьников учащиеся получают информацию по медиа подготовке в области предмета «Русский язык», сопоставляют её с языковыми знаниями, обнаруживают противоречия или необходимость приобрести новые знания для решения учебной проблемы и упрощения учебной деятельности.

В результате младшие школьники приобретают новые знания, которые на втором этапе (М2) используют в своей учебной деятельности, а затем и в повседневной (М3). То есть, с помощью блока М1 учащиеся осваивают теоретические знания в области медиа.

Например, в 3-ем классе при закреплении знаний по синтаксическому разбору предложения можно предложить следующие задания:

1. Завершить предложения (добавить подлежащее, сказуемое (сказуемые), грамматические основы в предложение по теме «Медиа». Пр:

Представление информации различными способами необходимо для...

Медиа средства дают возможность...

С помощью компьютера ...

Интернет ...

В электронной презентации...

Социальная сеть даёт возможность...

2. Определение этапов поисковой работы, работы с конкретизацией информации, которую необходимо найти (или работы с учебной проблемой) с помощью средств медиа. Осуществление поиска общего языкового понятия с помощью разработанных этапов в сети Интернет (вопроса из области предмета «Русский язык») вместе с учителем и классным коллективом, запись ответа в тетради.

II. Сущность технологического блока заключается в том, чтобы объединить на уроке теоретическую информацию по русскому языку и область медиа (знания по медиа средствам, медиа потреблению), то есть использовать полученные знания на практике работы по предмету «Русский язык» с медиа средствами. Этому может способствовать включение в урок работы с медиа средством на основе получаемых языковых знаний, домашнее задание с применением медиа средств, исследовательская, проектная работа учащихся.

Задачи блока М2 призваны объединить на уроке теоретическую информацию по русскому языку и область медиа (знания по медиа средствам, медиа потреблению), то есть использовать полученные знания на практике работы с медиа средствами. Этому может способствовать включение в урок работы с медиа средством на основе получаемых языковых знаний, домашнее задание с применением медиа средств, исследовательская, проектная (под руководством учителя) работа учащихся начальной школы. Такое применение призвано упростить работу младшего школьника на уроке и при выполнении домашней работы, сформировать у него компетенцию «уметь учиться» (работать не только со знакомыми медиа средствами, но и осваивать новые в дальнейшей учебной деятельности). Этот блок образует такие учебные ситуации, которые позволяют младшим школьникам

осознать необходимость и значимость совместного применения теории и практики работы с медиа средствами. Например, при закреплении тем по русскому языку в первом полугодии 4-ого класса можно использовать следующие задания, формирующие медиакомпетенцию младших школьников на уроках русского языка:

1. Соединить стрелками задание по русскому языку и наиболее удобное для его выполнения медиа средство.

2. Дома или в компьютерном классе представить правило, задание в виде рисунка, схемы (в графическом редакторе) или текста (в текстовом редакторе) и сохранить на карту памяти.

3. Определение различных заданий по работе с информацией (представление, поиск, обработка, кодирование и др.) и распределение их на группы, выявление различных медиа средств, которые могут быть использованы в выполнении упражнений по русскому языку в более упрощенной форме.

4. Самостоятельный поиск ответа на проблемный вопрос урока.

III. Мотивационно-личностный блок реализуется на протяжении всего процесса формирования медиакомпетенции младших школьников, учитель имеет возможность замерить первичный мотив потребления знаний из области медиа, а также отслеживать изменения в получении знаний на основе внедрения этого блока.

Задачи блока М3 дают возможность оценить демонстрацию полученных знаний из области медиа учащимися начальной школы. А именно: уровень овладения теоретическими знаниями, умениями и навыками применения и использования медиа средств в учебной деятельности и во внеурочной деятельности, креативность в выполнении заданий, творческий подход при применении медиа средств, активность использования знаний из области медиа, уровень самостоятельной работы с медиа и др.

Кроме того, что блок реализуется на всех этапах программы, также целесообразно его включение в образовательный процесс во втором полугодии 4-го класса. В этот период младшие школьники уже полностью овладели теоретическими и практическими знаниями по формированию медиакомпетенции на уроках русского языка.

Например, в 3-ей четверти 4-го класса возможно давать учащимся начальной школы следующие задания:

1. Создать интерактивную памятку основных понятий по предмету «Русский язык».

2. Креативное оформление правила по русскому языку с применением медиа средств (программ компьютера).

3. Демонстрация уровня знаний по формированию медиакомпетенции на уроках русского языка с помощью разработки и представления собственного итогового проекта.

Данные блоки должны реализовываться последовательно: от когнитивно-информационного к технологическому, мотивационно-личностный блок должен внедряться в процесс обучения на протяжении всей программы формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка. Это необходимо для активизации познавательной деятельности младших школьников, заинтересованности в получении знаний из области медиа и их использования на уроках и во внеурочной деятельности.

Итак, современный мир трудно представить без медиа средств (компьютера, сети Интернет, планшета, USB устройств, интерактивной доски и др.). Особую важность в жизни мирового общества медиа приобрели за последние полвека, в связи с быстро развивающимися информационными технологиями. Медиа сегодня – одна из важнейших сфер в жизни людей всей планеты [8, с.10].

Поэтому формирование медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка является очень важным и сложным аспектом процесса обучения. Выявление процессуально-технологических особенностей позволяет логически выстроить, упростить, грамотно составить и успешно реализовать программу формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка в начальном образовании в соответствии с ФГОС НОО.

#### Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Available at: <http://standart.edu.ru>



2. Лободина Н.В. *Развернутое тематическое планирование. 4 класс. УМК «Перспективная начальная школа»*. Волгоград: ООО Издательство «Учитель», 2014.
3. Хилько Н. Ф. *Педагогика и методика кино-, фото- и видеотворчества: учебное пособие*. Омск: Издательство Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, 2012 год.
4. Кацаева Г.С. *Рабочие программы. Начальная школа. 3 класс. УМК «Перспективная начальная школа»*. ФГОС. Москва: Издательство «Планета», 2013.
5. *Школьный гид*. Available at: <http://schoolguide.ru/index.php/progs/perspekt-fgos.html>
6. Лаврова Н.М. *Русский язык. 3 класс. Ч. 1-2: поурочное планирование методов и приемов индивидуального подхода к учащимся в условиях формирования УУД: учебно-методическое пособие: [в 2 ч.]*. Москва: Академкнига/Учебник, 2016.
7. Голованова Н.Ф. *Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., стер.* Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
8. Фёдоров А.В. *Медиаобразование и медиаграмотность*. Таганрог: Издательство Кучма, 2004.

## References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya*. Available at: <http://standart.edu.ru>
2. Lobodina N.V. *Razvernutoe tematicheskoe planirovanie. 4 klass. UMK «Perspektivnaya nachal'naya shkola»*. Volgograd: ООО Izdatel'stvo «Uchitel'», 2014.
3. Hil'ko N. F. *Pedagogika i metodika kino-, foto- i videotvorchestva: uchebnoe posobie*. Omsk: Izdatel'stvo Omskogo gosudarstvennogo universiteta im. F.M. Dostoevskogo, 2012 god.
4. Kaschaeva G.S. *Rabochie programmy. Nachal'naya shkola. 3 klass. UMK «Perspektivnaya nachal'naya shkola»*. FGOS. Moskva: Izdatel'stvo «Planeta», 2013.
5. *Shkol'nyj gid*. Available at: <http://schoolguide.ru/index.php/progs/perspekt-fgos.html>
6. Lavrova N.M. *Russkij yazyk. 3 klass. Ch. 1-2: pourochnoe planirovanie metodov i priemov individual'nogo podhoda k uchashimsya v usloviyah formirovaniya UUD: uchebno-metodicheskoe posobie: [v 2 ch.]*. Moskva: Akademkniga/Uchebnik, 2016.
7. Golovanova N.F. *Pedagogika: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya. 2-e izd., ster.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2013.
8. Fedorov A.V. *Mediaobrazovanie i mediagramotnost'*. Taganrog: Izdatel'stvo Kuchma, 2004.

Статья поступила в редакцию 07.07.16

УДК 81.2

**Pirmanova N.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia),  
E-mail: [nazira056@mail.ru](mailto:nazira056@mail.ru)

**ETHNIC AND CULTURAL SPECIFICS OF A DIALECT OF THE URAL COSSACKS-OLD-BELIEVERS.** The article is about ethnic and cultural distinctive features of a dialect of the Ural (Yaik) Cossacks-Old-Believers. The author analyzes language features of ethnographic, phonetic, semantic and grammatical dialectisms, registered in the dictionary of dialects of the Ural Cossacks-Old-Believers by N. M. Malech. Studying of Cossacks' language features as culturally marked units is important in the aspect of the study of national and cultural consciousness of Russian people. Particular emphasis is placed on lexemes reflecting the spiritual sphere of the Cossacks life. The research of linguistic and socio-historical contents of the dialect's vocabulary of the Ural Cossacks requires further analysis due to the fact that it is a bridge to the past of Russian people and it highlights the connection of times.

**Key words:** dialects of Old-Believers, Ural (Yaik) Cossacks, cultural traditions, ethnic and cultural distinctiveness, semantic dialecticism, grammatical dialecticism.

**Н.И. Пирманова**, канд. филол. наук, доц. каф. современного русского языка, риторики и культуры речи, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: [nazira056@mail.ru](mailto:nazira056@mail.ru)

## ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЯЗЫКА УРАЛЬСКИХ КАЗАКОВ-СТАРООБРЯДЦЕВ

В статье рассматривается этнокультурное своеобразие диалекта уральских (яицких) казаков-старообрядцев. Автор исследует языковые особенности этнографических, фонетических, семантических и грамматических диалектизмов, зафиксированных в словаре говоров уральских (яицких) казаков-старообрядцев Н.М. Малечи. Изучение языковых примет казачьих говоров как культурно маркированных единиц актуально в аспекте исследования национально-культурного сознания русского народа. Особое внимание уделяется лексемам, отражающим духовную сферу жизни казачества. Анализ лингвистического и социально-исторического содержания диалектной лексики, характерной для уральских казаков-староверов, требует дальнейших исследований в связи с тем, что она служит экскурсом в прошлое русского народа, высвечивает связь времен.

**Ключевые слова и фразы:** говоры старообрядцев, уральские (яицкие) казаки, культурные традиции, этнокультурное своеобразие, семантический диалектизм, грамматический диалектизм.

Общеизвестно, что культурно значимая информация воплощается в словах, обозначающих реалии материальной культуры, в концептах духовной культуры, прецедентных текстах – одним словом, в языковых формулах, относящихся к культуросоциальным текстам. Диалектные слова, зафиксированные в Словаре говоров уральских (яицких) казаков-старообрядцев Нестора Михайловича Малечи, ярко характеризуют языковые особенности казачества как субкультурного образования. Научную ценность Словаря Н.М. Малечи подчёркивал этнограф Н.М. Щербанов: «это собрание нравственного, философского, житейского, фольклорного опыта, это словесное закрепление многовековой жизни уральского казачества, его энциклопедия» [1, с. 16 – 17].

История и этнография уральского казачества представляет для нас интерес как источник информации о нас самих, о наших предках, о русских корнях. О специфике жизненного уклада казаков-старообрядцев говорится в трудах современных исследователей: Яицкое (Уральское) войско в историко-культу-

рологическом плане сформировалось как «особая этническая область, где старообрядчество было одним из главных составляющих ее культурных элементов» [2, с. 58]. Внимание учёных привлекают не только быт и ежедневные занятия яицких казаков [3], но и жанры казачьего фольклора [4], которые открывают малоизвестные стороны материальной и духовной культуры уральских казаков.

Говоры русского языка представляют интерес для современных учёных в разных аспектах, к примеру, рассматриваются в качестве «хранителей народной культуры», воссоздавая диалектную картину мира [5]; диалектная фразеология изучается в качестве источника информации об особенностях мировосприятия этноса [6]. Предметом нашего исследования являются лексика уральского казачества, особенности фонетической, лексической системы, грамматического строя говоров уральских (яицких) казаков в качестве транслятора культурного наследия [7].

Обратимся к лексическим, семантическим и грамматическим диалектизмам, зафиксированным в говорах уральских (яицких) казаков-старообрядцев.

«Зуй» – дьявол, черт. – *Какого зуя она (икона Казанской «бузурдицы») понимает в военном деле? Давай Миколу...»* [8, с. 105 – 106].

Слово «зуй» современным носителям русского языка незнакомо, оно зафиксировано лишь в диалектах, в толковых словарях дается с пометой *обл.* или *местн.*: «Зуй – '(обл.). Местное название некоторых птиц из рода куликов' [9, с. 1122].

Семантический диалектизм «накрываться» имеет в уральских говорах значения: '1. Покрываться, принимать монашество. – Вот Верянку бы, она знат, как молодые девушки накрываются. 2. Искать рыбу' [8, с. 500].

Как видим, значения глагола не имеют соответствий в современном русском литературном языке. Словарные дефиниции, представленные в Новом словаре русского языка, указывают на расхождения в значениях глагола: 'Накрываться – 1. прикрываться, покрываться чем-л. 2. Приготовляться к обеду, завтраку, ужину (о столе)' [10, с. 939].

В приведённом примере обратим внимание на грамматический диалектизм «знат» – довольно распространенную в говорах форму глагола, характерную для уральских говоров. В уральских говорах, как и во многих других, широко распространены стяжённые формы («знаш», «знат», т. е. знаешь, знает).

Семантические диалектизмы в полной мере отражают специфику жизни, быта, обычаев уральских (яицких) казаков.

Для исследователей культуры и языка старообрядцев представляет интерес лексема «венец». В словаре уральских говоров Н.М. Малечи представлена следующая информация: 'Венец – 1. Венок – Венец из цветов на голову невесте одевали в честь закону русского народа. 2. Религ., уст. – бумажная лента со словами молитвы, возлагаемая на чело покойника. 3. Нимб – Берут церкуль, втыкают (в переносицу лица, изображенного на иконе), отведут (очертят), чего надо – венец там. 4. Созвездие «Северная корона». – Ещё есть (на ночном небе) венец. Брать, принимать венец, встать под венец – жениться, выходить замуж. – Василинка венец принимала. Я тогда тебе поверю, когда встанем под венец. Тот (разведенный) женится, но венец не берет (без церковн. обряда). Отправилась парочка с поездом в церковь принять венцы' [1, с. 203]. Лексема «венец» многозначна; примечательны значение слова – «нимб» и, несомненно, иллюстрация Н.М. Малечи. В говорах уральских казаков слово «венец» активно употреблялось во всех его значениях.

Диалектизмы, связанные с религиозными представлениями и обрядами казаков-староверов, обладают особыми номинациями в речи уральских казаков, строго чтивших традиции предков. Обратимся к нашим примерам.

'Ворожец – колдун, знахарь, гадалщик. – Называть стали его ворожецом. Ворожец ворожит. Как же это ты, касатик, узнал, уж не ворожец ли ты какой? – спросила хозяйка. В Кирсановым хороший ворожец был' [1, с. 261].

Кирсанов – городок в Уральской области (по преданию, туда был перенесен Яицкий городок после пожара).

'Всепетая – всеми прославляемая (Богородица). – Надо еще молиться за всепетую. «О всепетая» – есть такая икона. На ней весь псаломщик (псалом) кругом написан, на лике-то (иконный)' [1, с. 275 – 276].

Богородицу народ величал по-разному. Диалектизм «госпожинки», связанный с народной календарной сельскохозяйственной датой – «дожинки», «обжинки», означал двухнедельный пост перед Успением «госпожи пресвятой Богородицы» 1-15.08). В словаре Н.М. Малечи находим: 'Первого августа пост – госпожинки. Ездили (в Уральск) на госпожинки еще. Сижу и закусываю калач с огурцами, дело было, помню, в самые госпожинки. А с первого августа, по-старому, госпожинки, две недели этот пост' [1, с. 362].

В толковом словаре Д.Н. Ушакова зафиксировано: 'Госпожинки (простореч.). Бытовое название Успенского поста у православных' [9, с. 608].

Как известно, празднование Успения Пресвятой Богородицы, праздник Успения, посвященный Божией Матери, получил имя Госпожинок, Госпожи, Госпожина дня и т.п., так как Пресвятая Дева в церковных книгах часто называется Госпожою [11].

Семантический диалектизм «гробки» означал 'кладбище; посещение кладбища в день Радуницы. – В общем «гробки», как называют это хождение (на кладбище), оказались неудачными, так как в течение дня принимался несколько раз идти дождь' [1,

с. 369]. В Большом словаре русских поговорок указывается: 'Пойти (смотреть) на гробки – Дон. Приблизиться к смерти' [12, с. 165]. Как видим, рассмотренные лексемы отражают верования, суеверия, религиозные традиции уральских староверов.

К элементам, раскрывающим отдельные аспекты культуры казачьего субэтноса, следует отнести метафорические и фразеологические номинации. В лексике уральских (яицких) казаков-старообрядцев особое место занимают устойчивые выражения, обладающие выраженной экспрессией и отражающие национальное своеобразие и местный колорит.

Например, «потерять душу» – 'сильно запыхаться. – Вот как бегли: души аж все потеряли' [1, с. 448].

Фразеологизм «гоняли шайтаны» синонимичен выражению «черт попутал». В речи уральских (яицких) казаков зафиксировано следующее употребление: 'Айдайте на пригороду. Его (молодого казака, которому по пьянке сбрили бороду; он не вынес позора и кончил жизнь самоубийством). Уж, видно, гоняли шайтаны, бесы; он уж видно, принес подперечник (повеситься); трезвый был' [1, с. 353]. Обратим внимание в данной иллюстрации на глагол «айдайте», тюркского происхождения, встречающийся и в настоящее время в речи жителей Урала и означающий призыв, побуждение к движению, действию.

Фразеологизмы, как зеркало, отражают верования и обычаи казаков. Фразеологизм «зорева вода» означал 'воду, взятую на заре из колодца или из реки; она, по народным суеверным представлениям, лечит детей от лихорадки и от «глазу». – А ты его зоревой водой, може, его (ребенка) сглазили' [1, с. 244].

Лампадное масло казаки называли «божьим маслом»: 'Поедете в город, купите божьего масла: когда лихорадка обсерет губы, помажут божьим маслом – и проходит, подживат' [1, с. 147].

Устойчивое выражение «крепкая вера» означало 'строгое соблюдение всех правил старообрядческой веры. – Зайди попить, спроси в Дьяковом, оне больно крепкой веры были, ковши-ка не дадут, ровно сто лет назад были' [8, с. 278]. Как известно, староверы строго соблюдали все традиции и обычаи, в каждой семье у них была отдельная посуда, не мешавшаяся с «мирской».

Не менее примечательны устойчивые выражения, передающие оценку и различные чувства казаков-старообрядцев. 'Косомно брюхо, уст. – бран. Выражение казаков по адресу иногородних. – Приехали музлань, кошомны брюхи' [1, с. 170].

'Зеленые волосы – (иносказат.) – русалка, нечистая сила. – Ах ты, бес, зеленые волосы!' [8, с. 12].

«На благо святых» – 'на произвол судьбы. – У кого нет детей, так на благо святых (тот оставлен). На благо святых оставили его' [1, с. 139].

«Батенька родимый». Это словосочетание прежде в сравнительном обороте обозначало «чистопородность» уральского казака – «горыныча», или высокую степень проявления какой-нибудь казачьей струнки. – 'Они мне говорят: «Какой твой сын казак?» – А казак самый настоящий, весь батенька рродимый! Нна! Возьми его! Пряма батенька рродимый! Ни дать ни взять! Сыновей обсуждают: пьют. А что им не пить? Чать – батенька родимый (ведь отец тоже пил). Сыночки, говоришь, таке-сяке, а в кого? Вот он сам-то батенька родимый' [1, с. 106 – 107].

Этнографические диалектизмы подчеркивают самобытность, привычки и уклад повседневной жизни уральских (яицких) казаков. Так как этнографические диалектизмы не имеют аналогов в современном литературном языке, для понимания их значений требуется помощь местных жителей. К примеру, лишь в речи яицких казаков можно услышать выражение: «Быть в отнOSE», т.е. 'находиться на оторвавшейся льдине во время аханной охоты. Бывал я и в отнOSE' [13, с. 104]. Аханная охота – рыболовство в зимнее время, когда море покрывается льдом. Слово «ахан» (тюркского происхождения) обозначает сеть с крупными ячейками для ловли подо льдом красной рыбы. Рыболовство в зимнее время было трудным и опасным промыслом. Нередки были случаи, когда относ – льдина с находившимися на ней людьми, становилась ненадежной: истончалась, ломалась на части, попадала навстречу другой льдине. Выражение «был в отнOSE» характеризовало опытного, бывалого, удалого казака.

Весьма живописна конструкция «пущать подголосок» – 'выводить голосом всевозможные «коленца», рулады. Мне следовало бы сверху (нотной строки) написать: «подголосок пущать»' [13, с. 468].

Диалектизм «задѣба» означает препятствие, часто непредвиденное. К примеру: 'Задѣба вышла – получилась за-

держка. Хотел было за сыном ехать, да задёба вышла – маштак захромал» [8, с. 28]. Маштак – малорослая крепкая лошадь.

Казакам понятно слово «тагарка», обозначающее телегу с верхом и верх повозки [14, с. 230]. Выражение «тагарку поставить» означает 'лечь, подняв ноги, нагнув их в коленях или заложив ногу на ногу, таким образом на ногах подымается одеяло' [14, с. 230].

Как видим, наиболее ярко этнокультурные особенности восприятия языковой личностью аксиологически значимых явлений проявляются на лексико-фразеологическом уровне. Дialeктные слова, как живые нити, соединяют историческое прошлое русского народа с настоящим. Словарь говоров уральских (яицких) казаков-старообрядцев Н.М. Малечи, удивительный и уникальный кладёз народной мудрости, погружает нас в тайны великого русского слова.

#### Библиографический список

1. Малеча Н.М. *Словарь говоров уральских (яицких) казаков*. В 4-х тт. Оренбург: Оренбургское книжное издательство. 2002 – 2003; Т. 1.
2. Изюмов А.И. К вопросу об областной идеологии казаков-старообрядцев р. Урала. *Старообрядчество: История, культура, современность*: материалы научно-практической конференции. Москва: Принтер, 2000: 58 – 61.
3. Бородин Н.А. *Уральские казаки и их рыболовство*. Санкт-Петербург, 1901.
4. Железнов И.И. *Уральцы (Очерки быта уральских казаков)*. Уральск: Издательство «ТОО Оптима», 2006.
5. Якимов П. А., Чеботникова Т.А. Работы Б.А. Моисеева – источники изучения Оренбургской диалектной картины мира. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 2016: 306 – 308.
6. Вахрушева Н.А. Культурно-семиотический аспект изучения диалектных фразеологизмов. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 2 (57): 344 – 346.
7. Пирманова Н.И. Лексика уральских казаков как базовая составляющая культуры уральского старообрядчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 361 – 363.
8. Малеча Н.М. *Словарь говоров уральских (яицких) казаков*. В 4-х тт. Оренбург: Оренбургское книжное издательство. 2002 – 2003; Т. 2.
9. *Толковый словарь русского языка*: В 4 т. Под редакцией профессора Д. Ушакова. Москва: Терра, 1996; Т. 1.
10. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. 2-е изд., стереотип. Москва: Русский язык, 2001; Т. 1.
11. Калинин И.П. *Русская цивилизация. Энциклопедия*. Available at: <http://www.rusinst.ru/articletext.asp?rzd=1&id=6855&abc=1>
12. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. *Большой словарь русских поговорок*. Москва: ЗАО «Олма Медиа Групп», 2008.
13. Малеча Н.М. *Словарь говоров уральских (яицких) казаков*. В 4-х тт. Оренбург: Оренбургское книжное издательство. 2002 – 2003; Т. 3.
14. Малеча Н.М. *Словарь говоров уральских (яицких) казаков*. В 4-х тт. Оренбург: Оренбургское книжное издательство. 2002 – 2003; Т. 4.

#### References

1. Malecha N.M. *Slovar' govorov ural'skih (yaickih) kazakov*. V 4-h tt. Orenburg. Orenburgskoe knizhnoe izdatel'stvo. 2002 – 2003; Т. 1.
2. Izyumov A.I. K voprosu ob oblastnoj ideologii kazakov-staroobryadcev r. Urala. *Staroobryadchestvo: Istoriya, kul'tura, sovremennost'*: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva: Printer, 2000: 58 – 61.
3. Borodin N.A. *Ural'skie kazaki i ih rybolovstva*. Sankt-Peterburg, 1901.
4. Zheleznov I.I. *Ural'cy (Ocherki byta ural'skih kazakov)*. Ural'sk: Izdatel'stvo «TOO Optima», 2006.
5. Yakimov P. A., Chebotnikova T.A. Raboty B.A. Moiseeva – istochniki izucheniya Orenburgskoj dialektnoj kartiny mira. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 2016: 306 – 308.
6. Vahrusheva N.A. Kul'turno-semioticheskij aspekt izucheniya dialektnyh frazeologizmov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 2 (57): 344 – 346.
7. Pirmanova N.I. Leksika ural'skih kazakov kak bazovaya sostavlyayushchaya kul'tury ural'skogo staroobryadchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 361 – 363.
8. Malecha N.M. *Slovar' govorov ural'skih (yaickih) kazakov*. V 4-h tt. Orenburg: Orenburgskoe knizhnoe izdatel'stvo. 2002 – 2003; Т. 2.
9. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*: V 4 t. Pod redakciej professora D. Ushakova. Moskva: Terra, 1996; Т. 1.
10. Efremova T.F. *Novyy slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. 2-e izd., stereotip. Moskva: Russkij yazyk, 2001; Т. 1.
11. Kalinskij I.P. *Russkaya civilizaciya. Enciklopediya*. Available at: <http://www.rusinst.ru/articletext.asp?rzd=1&id=6855&abc=1>
12. Mokienko V.M., Nikitina T.G. *Bol'shoj slovar' russkih pogovorok*. Moskva: ZAO «Olma Media Grupp», 2008.
13. Malecha N.M. *Slovar' govorov ural'skih (yaickih) kazakov*. V 4-h tt. Orenburg. Orenburgskoe knizhnoe izdatel'stvo. 2002 – 2003; Т. 3.
14. Malecha N.M. *Slovar' govorov ural'skih (yaickih) kazakov*. V 4-h tt. Orenburg. Orenburgskoe knizhnoe izdatel'stvo. 2002 – 2003; Т. 4.

Статья поступила в редакцию 12.07.16

УДК 82-1

**Sipkina N.Ya.**, Cand. of Sciences (Philology), Khakass State University n. a. N. F. Katanov (Kyzyl, Russia),  
E-mail: sipkina.nina@yandex.ru

**THE IDEOLOGICAL AND AESTHETIC SPACE OF “BAIKAL BALLAD” BY R. I. ROZHDESTVENSKY AND “BALLADS ABOUT FREE ARROWS” BY V. S. VYSOTSKY: POETICS OF ARTISTIC IMAGES AND STYLE.** The article considers a topical problem of modern literary studies: identifying trends in poetry trends of the second half of the 20<sup>th</sup> century. The author examines specificity of the image system in the poetry “of romantics”, inextricably linked with the reality of “duplicity” of the “era of stagnation”, characterized by “paradoxical”, “lycanthropy”. The essential point in the work of romantic poets becomes a painful dependence on the Soviet world as it can be realized only in the act of confrontation to the world, and the social society based on violence and lies, freedom to “just be myself”, with “high tragic heroism”. The researcher for the first time studies the poetics of artistic styles of ballads by R. I. Rozhdestvensky and V. S. Vysotsky in their ideological and aesthetic space, with special regard to a philological analysis of “Baikal ballads” and “Ballads about free arrows”. The methodological basis amounted to works of scientists-philologists A.A. Potebnja, V.A. Zaitsev and others, what allow determining the main features of the creative handwriting of the poets, who have made a significant contribution to the stylistic formation of Russian poetry of the second half of the 20<sup>th</sup> century.

**Key words:** literary criticism, literary process, stylistic tendencies, forms of artistic generalization, imaginative thinking, allegory, typicality, “poetic” truth.

**Н.Я. Сипкина**, канд. фил. наук, сотрудник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,  
E-mail: sipkina.nina@yandex.ru



# ИДЕЙНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО «БАЙКАЛЬСКОЙ БАЛЛАДЫ» Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО И «БАЛЛАДЫ О ВОЛЬНЫХ СТРЕЛКАХ» В.С. ВЫСОЦКОГО: ПОЭТИКА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ И СТИЛЯ

В статье рассматривается актуальная проблема современного литературоведения: выявление тенденций в развитии стилистических течений поэзии второй половины XX века. Автором исследуется специфичность образной системы баллад Р.И. Рождественского и В.С. Высоцкого, неразрывно связанной с действительностью «двуличия» эпохи застоя, отличающейся «парадоксальностью», «оборотничеством» (Лейдерман). Автором утверждается, что существенным моментом в творчестве поэтов «становится мучительная зависимость от существующего мира» (Зайцев), так как она могла быть реализована только в процессе противостояния этому миру, и в советском обществе, основанном на насилии и лжи, свобода быть самим собой, наполняется «высокой трагической героикой» (Зайцев). Научная новизна выделенного аспекта исследования заключается в том, что впервые изучается поэтика художественных образов и стиля изложения балладного творчества Р.И. Рождественского и В.С. Высоцкого в их идейно-эстетическом пространстве, на примере филологического анализа «Байкальской баллады» Р. Рождественского и «Баллады о вольных стрелках» В. Высоцкого. Методологическую основу научной оценки составили труды учёных-филологов А.А. Потебни, В.А. Зайцева и др., что позволило определить основные черты творческих почерков Р.И. Рождественского и В.С. Высоцкого, внёсших существенный вклад в стилистическое формирование русской поэзии второй половины XX века.

**Ключевые слова:** литературоведение, литературный процесс, стилистические тенденции, формы художественного обобщения, образное мышление, иносказательность, типичность, «поэтическая» правда.

В отечественной литературной науке важным вопросом является исследование тенденций и закономерностей развития современной поэзии и изучения их взаимосвязей с опытом стилистических традиций отечественной поэзии. Подводя итоги творческому процессу русской литературы третьей четверти XX века, учёные выделили характерные поэтические и художественно-стилевые поиски, отразившиеся в формах стихотворного «обобщения» (реалистически-конкретных, романтических, сложно-ассоциативных и др.), и проследили «преемственную связь с предшествующими периодами развития поэзии» [1, с. 175].

В современном литературоведении оценивается «вклад» романтического стилистического движения в эволюцию отечественной поэзии, выделяются его специфические черты, отличающиеся «эмоционально-лирической, смягчённой иронией и лирико-патетической интонацией, лексической экспрессивностью, яркостью и контрастностью художественного изображения и др.» [1, с. 175]. Перечисленные особенности нашли своё отражение в поэзии Н. Асеева, А. Прокофьева, М. Светлова, Р. Рождественского, Н. Рубцова, В. Высоцкого, Ю. Кузнецова и др.

Невыдуманная история доброго «поступка» «рыцарей» второй половины XX века раскрывается в «Байкальской балладе» Р. Рождественского. Содержание баллады начинается драматическим моментом: с «описания» катастрофы, которая случилась на «Славном море, Священный Байкале». В «повествовательном» слоге различим «мифологический» мотив «всевластной Судьбы»: «Их напрасно весь день искали. / Вдалеке / от привычных дорог / катерок посадило на камни. / Уходил на дно / катерок. / Экипаж катерочка — / четверо, да ещё пассажирка одна... / Видно, так судьбою начертано, / что вода / чересчур холодна» [2, с. 661].

При воссоздании трагических событий «Байкальской баллады» Р. Рождественским используются поэтические образы, которые отличаются «художественной типичностью», имеющие место тогда, когда «образ в мысли является началом ряда подобных и однородных образов» [3, с. 156]. Выделенная особенность помогает раскрыть основную идею содержания баллады: неизбежность трагического завершения «обыкновенного» катерного рейса: «Знали все / (зачем утешаться / и надеется на чудеса?) — в этом климате можно держаться / на поверхности / полчаса, / а потом...» [2, с. 662]. «Художественная типичность» образного ряда баллады проявляется в «изображении лиц, характеров, событий, чувств» [3, с. 157], терпящих бедствие. «Споря» с вынесенным «приговором» природной «стихии», сюжет баллады начинает стремительно развиваться. Капитану экипажа катера приходит идея — спасти молодую девушку: «— Парни, / ей-то это / за что?! / Мы / прожили не так уж мало, / а она / всего ничего... / Но ведь есть на катере / мачта! / Это ж — лодка на одного...» [2, с. 662].

В описываемой экстремальной ситуации образы лирических героев становятся «иносказательными в тесном смысле (метафоричными)» [3, с. 158]. В их поступках просматривается «скупая», мужская доброта, завуалированная в конце реплики капитана нарочито грубой интонацией. В стиле поэтического слога для данной цели автор баллады использовал просторечия и синтаксический приём — короткие «волевые» предложения: «А

она: / — Не умею плавать... — / Он: / — Тебе и не надо уметь!.. / Мы привяжем тебя, спеленаем — / не утонешь во веки веков... / Только ты постарайся, родная, / доплыви за нас, / мужиков. / Может, холод взять не успеет... / В общем, / кончим этот базар! / Передашь наши письма на берег. / Пригостись. / Я всё сказал...» [2, с. 662].

«Держать понимающего между одною и другою иносказательностью до глубокого проникновения в смысл высказанной идеи, могут только произведения истинно художественные...» [3, с. 158]. К такому типу произведений мы отнесли «Байкальскую балладу» Р. Рождественского. В напряжённых эпизодах написания экипажем «последних посланий» своим близким ощущается приближения трагедии. Слог содержания первого письма отличается «тонким» юмором, который достигается с помощью рифмуемых слов-названий и просторечий: «...первый написал коротко: / «Извини за почерк — / холодно. / Извини за кляксы — / мокро. / Так и потонуть / можно. / Если не придёт к нам / спасенье, / выйди замуж. / Твой Сеня...» [2, с. 662 — 663].

При исследовании характера иносказательности баллады, нами обнаружено художественный приём — «параллелизм мысли», т. е. изображение ряда образов понимаемых непосредственно, но при этом один из образов «становится подчинённым моментом более сложного образа, заключающего в себе и толкование, сделанное самим поэтом» [3, с. 159]. В «Байкальской балладе» драматическая ситуация раскрывает душевную «мощь» лирических героев. В повествовательном слоге написавшего второе письмо-прощание к своей любимой, мы наблюдаем скрытое благородство. Письмо выделяется добродушной иронией, что достигается с помощью лексического наполнения просторечными выражениями: «А второй / на лоб сдвинул шапку. / Передал письмо. / Ножкой шаркнул. / А в письме: «Намеха! / Рыдать погоди! / Слезы / неполезны для красавицы... / Мы ещё поплаваем! / Всё впереди!» [2, с. 663].

Как известно, к художественной иносказательности относится явление инверсии, которое образуется при создании сложных поэтических образов. Например, перемещение основного образа на вторые «позиции», а вытекающего из него — лидирующие. «Эта поэтическая перестановка может быть названа сравнением в тесном смысле» [3, с. 162]. В тексте баллады применяется «инверсионный» способ иносказания. По «проницательным» намёкам содержания третьего письма перед нами разворачивается «картина» жизни лирического героя: обнажается драматическая ситуация в его отношениях с обожаемой, когда-то женщиной. Последние высказанные мысли третьего из экипажа перед гибелью выливаются в тревогу за судьбу своего единственного сына, и в тексте баллады обозначается с помощью повтора поэтической фразы с трёхкратным упоминанием имени самого родного человека: «Бывшая жена моя, / кончай свою делёжку — / простыни-подушки, чашки-сапоги... / Сбереги Алёшку! / Алёшку. / Алёшку. / Сбереги мне / сына. / Алёшку сбереги... / Знаю, что меня ты / любила / понарошку. / Но теперь — / хоть мёртвому! — / перечить не могу: / сбереги Алёшку. / Алёшку. / Алёшку. / Я тебе прощаю. / Алёшку сбереги...» [2, с. 663 — 664].

И у четвертого «судьба» не сложилась: «А четвёртый / буркнул нехотя: / — некому писать!.. / Да и — некогда...» [2, с. 664].

По ходу содержания баллады перед читателем разворачивается трогательная до слёз картина прощания четырёх сильных мужчин с самой «заветной надеждой». Эпитеты, сравнения, динамика действия – использование глаголов-предложений повелительного наклонения – помогают почувствовать высшую точку поэтического произведения, в которой раскрывается благородство и мужество русских «джентльменов»: «... *Письма спрятаны в целлофане. / Лица мокрые, / будто в крови. / Помолчали. / Поцеловали. / И сказали глухо: – Живи... – / Подступившие слёзы вытерши, привязали, сказали: – Выдержи... – / оттолкнули, / сказали: – Выплыви... / И смотрели вслед, / пока видели...*» [2, с. 664].

В «повествовании» о пути спасения девушки звучит «поэтическая правда», которая отображается в стиле стихотворного слога – «меткостью слова в применении к поэтическим образам» [3, с. 164]. Она выразилась в комплексном использовании художественных приёмов – «сплетении» тропов, стилистических фигур, контрастного изображения «невозможно-возможного» преодоления «беды»: «*И плыла она по Байкалу / И кричала, сходя с ума! / То ль – / от гибели убежала, / то ли – / к гибели шла сама*» [2, с. 664].

Образным «богатством» отличается и движение в «неизвестность» девушки. Для представления «страшного» пути к спасению поэт использовал «поток» метафорических сравнительных оборотов: «*Паутинка её дыхания / обрывалась у самого рта. / И накатывалась, – громыхая, / фиолетовая тёмнота! / И давили / чужие письма. / И волна как ожог была... / Почтальонша, / самоубийца – / всё плыла она, / всё плыла. / Всё качалась / под ветром / отчаянным, / ослепительным, / низовым...*» [2, с. 664–665]. Содержательная степень сравнений начинается «разрастаться» до глобальных масштабов человечески значимого бытия: «*И была она / Чрезвычайным / Полномочным Послом / к живым! / Долгим эхом, / посмертным жестом, / вдовьим стоном / на много дней...*» [2, с. 665].

Финал «Байкальской баллады», который оправдал почти «ненадежду» «добрых молодцов», отличается «многозначным отвлечённым представлением» [3, с. 166]. Данному «специальному» служит использование эмфатической паузы, которая «растягивает» на неопределённое время момент спасения девушки-«Посла»: «*...А потом / вертолётный прожектор, / чуть качаясь, / повис / над ней*» [2, с. 665].

Художественное своеобразие поэзии Р. Рождественского и В. Высоцкого внесли дальнейшее развитие в приумножении стиливых «возможностей» романтического гротеска. В их поэзии обозначенное «двоемие» обогащается изображением многоликого «советского» общества, разорванного «кричащими конфликтами, и вбирает их в самых всевозможных комбинациях» [4, с. 143] в содержание лирических произведений.

Из воспоминаний Р. Рождественского мы узнаём о похоронах В. Высоцкого в июле 1980 г., которые вылились в грандиозную демонстрацию народной любви. «Любови к объекту нелюбви партии. Любви и печали, если не необъятного народного горя. Процессия тянулась через весь старый город, от Таганки к Ваганьковскому. По всему ходу следования, кроме безмерного числа милиции в белых форменных рубашках, видны были под арками домов отряды безопасности. На углах улиц располагались не совсем понятные гибриды цистерн с фургонами, которые на самом деле в стихийных обстоятельствах могли превращаться в разгоняющие водомёты...» [5, с. 375].

Р. Рождественский считал В. Высоцкого поэтом-«рыцарем» времени «застоя»: «Пока он плыл над толпой, в своей неподвижности похожий на рыцаря Короля Артура, казалось, что неподвижность эта не навсегда, что по желанию Гиневры его небольшое ловкое тело может ещё сделать сальто-мортале на скаку с коня, а то и в марафоне продержится стойко вровень с другими «колесницами огня», а то и с рапирой выйдет против Лаэрта, или своим неповторимым хриплым завопит на всю Ивановскую: «Нет, ребята, всё не так! Всё не так, ребята!» [5, с. 375].

В стиле стихотворного творчества В. Высоцкого, выделяют эпическую, сюжетно-повествовательную основу его песен-баллад. Сам Высоцкий рассуждал на эту тему следующим образом: «Я вообще все песни стараюсь писать как песни-баллады – чтобы там что-то происходило» [6, с. 292 – 293]. Но в то же время он обращал внимание на лирическую, исповедальную «ноту» своих произведений, подчёркивая, что их исполнение предполагает «непременный контакт и взаимодействие с теми, кому они адресованы» [6, с. 292 – 293]. Непризнанный при жизни «миннезингер» XX века – В. Высоцкий, жаждущий воли и свободы,

всю свою страсть вложил в свои «вольные» баллады. Одна из них «Баллада о вольных стрелках», в которой «осовременивается» романтическая история всемирно известного «благородного разбойника» Робин Гуда. Баллада аллегорична по своему содержанию, в которой мы находим «намёки» на автобиографические моменты из жизни поэта. Высоцкий использует художественный приём аллюзия: песнь ведётся от имени «славного» романтического героя «двадцативековья», поэта-«товарища по оружию»: «*Если рыщут за твоею / Непокорной головой, / Чтоб петлей худую шею / Сделать более худой, / Нет надежнее приюта – / Скройся в лес, не пропадешь, / Если продан ты кому-то / С потрохами ни за грош*» [7, Т. 5, с. 12].

Любое произведение искусства – вершина достижения «идеальности», согласно которой художник переносит нас в свои поэтические фантазии, «где каждая точка есть центр целого, и, следовательно, целое беспредельно и бесконечно...» [3, с. 36]. В «Балладе о вольных стрелках» Высоцкий «придумывает» «идеальную» свободную страну для своего «народа» во главе с легендарным героем – борцом за справедливость. В описании «братьев по оружию» можно распознать и авторские душевные чаяния – стряхнуть с себя «негласный гнёт» всеведущей «партийной» власти: «*Бедняки и бедолаги, / Презирая жизнь слуги, / И бездомные бродяги, / У кого одни долги, – / Все, кто загнан, неприкаян, / В этот вольный лес бегут, / Потому, что здесь хозяин – / Славный парень, Робин Гуд*» [7, Т. 5, с. 12].

«Средневековая» баллада Высоцкого открыто иронизирует, пародируя современную действительность. Для этой цели используется и крылатое выражение, в которое добавляется актуальная для «застойной» действительности поэта проблема финансового положения «благородных» людей: «*Здесь с полслова понимают, / Не боятся острых слов, / Здесь с почетом принимают / Оторви-сорви-голов. / И скрываются до срока / Даже рыцари в лесах. / Кто без страха и упрека, / Тот всегда не при деньгах*» [7, Т. 5, с. 12].

Страна «вольных стрелков», вопреки, запретам, гонениям «сильных мира сего» живет, и ей помогает «сила природы», вольность духа, стремление к свободе и справедливости: «*Знают все оленьи тропы, / Слово линии руки, / В прошлом слуги и холопы, / Ныне – вольные стрелки. / Здесь того, кто все теряет, / Защищают и сберегут*» [7, Т. 5, с. 12 – 13].

«Романтик» Высоцкий «описывает» романтизм вольного житья. В балладе различимы «сказочные» мотивы: «*И живут и поживают, / Всем запретам вопреки, / И ничуть не унывают / Эти вольные стрелки. / Спят, укрывшись звездным небом, / Мох под ребра подложив. / Им, какой бы холод ни был, – / Жив, и славно, если жив*» [7, Т. 5, с. 13].

Художественный приём – перечисление, риторические вопросы в «повествовательных» мотивах «домашнего очага», «праведной борьбы», делают слог баллады лёгким на «подъём», чем отличается «вольная жизнь» лесных воинов за справедливость: «*Но вздыхают от разлуки: / Где-то дом и клочок земли, / Да поглаживают луки, / Чтоб в бою не подвели. / И стрелков не сыщешь лучших. / Что же завтра, где их ждут? – / Скажет лучший в мире лучник, / Славный парень, Робин Гуд*» [7, Т. 5, с. 13].

Таким образом, при рассмотрении поэтики художественных образов, стиля стихотворного слога «Байкальской баллады» и «Баллады о вольных стрелках», нами было выявлено идейно-эстетическое своеобразие лирики Р. Рождественского и В. Высоцкого – поэтов-классиков второй половины XX века.

Лирику Р. Рождественского и В. Высоцкого мы отнесли к романтически-стилевому течению. Изучаемые баллады привнесли в «фонд» поэзии второй половины XX века «трагическую» интонацию, соединённую с бытовым разговором («Байкальская баллада»), лирико-романтическое звучание («Баллада о вольных стрелках»).

Поэтическая образность баллад отличается «художественная типичностью», т. е. в процессе образного обобщения распознаются характерные черты современной реальности, что является, в итоге, «средством познания природы, человека и общества» [3, с. 157]. Данная особенность выявлена в художественном изображении «Байкальской баллады».

Для «Баллады о вольных стрелках» свойственны стиливые особенности, отразившие «страшный и смешной гротескный мир» «добрых» разбойников, с которым они навсегда «соединены невыносимой любовью» [3, с. 142 – 143] к своему отчиму краю.

Идейно-эстетическое пространство баллад Р. Рождественского и В. Высоцкого раскрывает перед читателями целый мир

явлений, по-своему, индивидуально отображающийся в поэтических произведениях поэтов, «заставляет» почувствовать всю боль, печаль, радость, ту или иную проблему художников слова, передающиеся, как прикосновением волшебной палочки, к душевным переживаниям читателя, делая последнего эстетически богаче. Ведь назначение поэтического произведения – это «то

всеобъемлющее, что поэт сообщает фантазии, которая нигде не сгущается так тяжело, чтоб укорениться на одном месте, но скользит всё далее и далее и вместе господствует над пройденным ею кругом; в том, что его наслаждение граничит со страданием. И наоборот: что оно видит не в цвете действительности, а в том блеске, каким одело его таинственное обаяние» [3, с. 36].

#### Библиографический список

1. Зайцев В.А. *Русская советская поэзия 1960-1970-е годы*. Москва: Издательство Московского университета, 1984.
2. Рождественский Р.И. *Собрание стихотворений, песен в одном томе*. Москва: Эксмо, 2014.
3. Потебня А.А. *Теоретическая поэтика*. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
4. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. *Русская литература XX века: 1950–1990-е годы*: в 2 т. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
5. Аксенов В. *Таинственная страсть (о шестидесятниках)*. Москва: Издательство «Семь дней», 2009.
6. Зайцев В.А., Герасименко А.П. *История русской литературы второй половины XX века*. Москва: Издательство центр «Академия», 2008.
7. Высоцкий В. *Собрание сочинений в семи томах*. VENDA Publishing Co., Velton. Verlag Cmb H. BBE CmbH, 1994.

#### References

1. Zajcev V.A. *Russkaya sovetskaya po'ezija 1960-1970-e gody*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1984.
2. Rozhdestvenskij R.I. *Sobranie stihotvorenij, pesen v odnom tome*. Moskva: 'Eksmo, 2014.
3. Potebnya A.A. *Teoreticheskaya po'etika*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2003.
4. Lejderman N.L., Lipoveckij M.N. *Russkaya literatura XX veka: 1950 -1990-e gody*: v 2 t. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2003.
5. Aksenov V. *Tainstvennaya strast' (o shestidesyatnikah)*. Moskva: Izdatel'stvo «Sem' dnei», 2009.
6. Zajcev V.A., Gerasimenko A.P. *Istoriya russkoj literatury vtoroj poloviny XX veka*. Moskva: Izdatel'stvo centr «Akademija», 2008.
7. Vysockij V. *Sobranie sochinenij v semi tomah*. VENDA Publishing Co., Velton. Verlag Cmb H. BBE CmbH, 1994.

Статья поступила в редакцию 19.07.16

УДК81

**Surova M.N.**, postgraduate, Belgorod National Research University (Belgorod, Russia), E-mail: mashustik-08@mail.ru

**METONYMY IN A POLITICAL DISCOURSE.** The article deals with the problem of using of different metonymical forms in a political discourse with regard to S. Lavrov's speeches. The focus of the author of the article is the political discourse, metaphor and metonymy as an important part of this discourse. Considerable attention is paid to an analysis of factual material. The empirical analysis of the work has revealed high frequency of an object metonymy in the speeches of Lavrov, a Minister of Foreign Affairs of the Russian Federation. The paper's material allows to come to a conclusion that metonymy is a vital part of the modern political discourse, as it has necessary features to be included into a context: allows to assess the situation, can be differently understood, influences the conscious and has a bit of expression to attract the attention of the voters. This view of the problem of the use of language features, in particular, metonymy, will be interesting not only to linguists, but also to psychologists, sociologists and anyone who takes an active part in the political life of Russia.

**Key words:** political discourse, political linguistics, political metaphor, metonymy, metonymic forms.

**М.Н. Сурова**, аспирантка Белгородского государственного национального исследовательского университета, г. Белгород, E-mail: mashustik-08@mail.ru

## МЕТОНИМИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматривается проблема использования различных метонимических форм в политическом дискурсе на примере выступлений С.В. Лаврова. В центре внимания автора статьи – политический дискурс, метафора и метонимия как важные составляющие этого дискурса. Значительное внимание уделяется анализу фактического материала. В процессе анализа фактического материала установлено, что в выступлениях Министра иностранных дел РФ высокой частотностью отличается предметная метонимия. Представленный материал позволяет сделать вывод, что метонимия является неотъемлемой частью современного политического дискурса, так как обладает необходимыми параметрами для включения в контекст – даёт возможность оценивать ситуацию, может трактоваться по-разному, воздействует на сознание, обладает долей экспрессии, привлекая при этом внимание будущих избирателей. Такой взгляд на проблему использования языковых средств, в частности, метонимии, будет интересен не только филологам, но и политтехнологам, психологам, социологам и всем, кто принимает активное участие в политической жизни страны.

**Ключевые слова:** политический дискурс, политическая лингвистика, политическая метафора, метонимия, метонимические формы.

Язык политики – явление сложное и неоднозначное. Движущей силой современного политического процесса является борьба за власть. Эта борьба ведется по своим законам и жанрам, которые требуют постоянного участия не только политтехнологов, психологов и социологов, но и квалифицированных филологов. В этой связи изучение языка политики является востребованным. И здесь встает целый ряд вопросов: какие приёмы используют политические деятели, чтобы донести нужную им информацию; какие языковые средства наиболее частотны в речи политиков; как воздействуют на массовое сознание избирателей посредством языка. Эти вопросы волнуют отечественных и зарубежных лингвистов уже не одно десятилетие. В России взаимодействие языка и политики становится темой для исследований только после Перестройки, что вполне объяснимо ввиду особенностей предшествующего политического строя. Поэтому появле-

ние целого научного направления – политической лингвистики – ожидаемый факт [1]. Отметим, что предметом политической филологии является политический дискурс, который, исходя из широкого понимания, включает «любой материал в СМИ, в котором речь идёт о политике и автором которого является политик, или, наоборот, адресованный политику» [2, с. 26]. В своей работе мы будем придерживаться именно этого определения политического дискурса (далее – ПД).

В большинстве работ, в которых рассматривается ПД, анализируются либо отдельные его аспекты (Н.Ф. Алефиренко [3], Т.М. Грушевская [4], В.И. Карасик [5], А.А. Карамова [6], Е.И. Шейгал [2] и др.), либо различные средства образности, используемые в ПД, в частности, – метафоры (Н.Д. Арутюнова [7], А.Н. Баранов [8], Ю.Н. Караулов [9], А.П. Чудинов [1], Е.С. Кудрякова [10] и др.), которые являются самыми распространен-



ными языковыми средствами в ПД. Метафора, по замечанию А.П. Чудинова, является «мощным средством концептуального воздействия на общество» [11, с. 363]. В настоящее время в лингвистике прочно закрепилось понятие «политическая метафора» [12].

В свою очередь заметим, что по сравнению с метафорой использование метонимии менее частотно [6, с. 281]. Несмотря на то, что метонимия и не является ведущей составляющей ПД, тем не менее, она выступает средством привлечения внимания, несет часть экспрессии и оценочности, которые являются неотъемлемой составляющей ПД. В этом и заключается цель предпринятого исследования.

Проанализировав имеющиеся работы, мы пришли к выводу, что в большинстве исследований метонимии рассматривают с двух основных позиций: либо в параллели с метафорой (Е.И. Шейгал [6], Т.М. Грушевская [4] и др.), либо как отдельное языковое явление (А.А. Карамова [6], В.В. Михайлов [13] и др.). Это обусловлено, как нам видится, меньшей частотностью употребления метонимии в ПД. Тем не менее, интерес к проблеме метонимии не угасает.

Отметим, что в лингвистике метонимия изучается с разных позиций и на разном языковом материале очень давно (См. подробнее работы В.В. Виноградова [15], В.Г. Гака [16], И.Р. Гальперина [17], Н.Н. Болдырева [14], А.Л. Новикова [18] и др.). Таким образом, всё это позволяет сделать вывод, что выбранная нами тема является актуальной и востребованной.

Суть метонимии заключается в том, что «вместо названия одного предмета дается название другого, находящегося с первым в отношении «ассоциации по смежности» [19, с. 225]. В качестве языкового материала нами использованы языковые фрагменты, включающие факты метонимии и выявленные посредством сплошной выборки из политических выступлений С.В. Лаврова – Министра иностранных дел Российской Федерации. Выбор анализируемого материала не случаен. Мы руководствовались, прежде всего, тем, что этот политик представляют страну на международной арене. Ему, как никому другому, приходится следить за выбором языковых средств, уметь компетентно преподнести информацию, выразив при этом государственную точку зрения.

В целом нами выявлено более 100 фрагментов с фактами метонимии. Данные метонимические единицы можно распределить по тематическим группам, исходя из их мотивирующей основы.

Так, нами были выявлены случаи использования метонимии, базирующейся на именах собственных. Это наиболее распространенные случаи употребления метонимии в речи политика. Проанализированные тексты его выступлений позволяют говорить о неких постоянных метонимических формах, которые фактически строятся по определенному шаблону – от контекста к контексту:

1. *«Здесь тоже есть международный формат, в котором Россия и Франция представлены и тесно взаимодействуют»* [20];

2. *«Турция своими силами не может пресечь подобные злоупотребления»* [21];

3. *«Франция активно стремится содействовать нормализации обстановки в целом ряде государств»* [20];

4. *«Важнейшим условием прогресса, как это и записано в Минских договоренностях и резолюции СБ ООН, является налаживание прямого диалога между Киевом и Донбассом по всем вопросам урегулирования»* [20].

Подобные случаи употребления метонимии – Россия, Франция, Киев, Турция, Донбасс и т. д. – являются наиболее частотными в ПД. Как видим, в приведённых высказываниях С.В. Лаврова используются традиционные формы переноса с имени собственного – названия государства – на жителей этой страны (территории) или правительство. Такие метонимические образования можно отнести к элементам клишированных конструкций – маркеров политического дискурса.

Обратимся еще к одной форме предметной метонимии, которая получила широкое распространение в выступлениях не только Министра иностранных дел РФ, но и Президента РФ, и Главы Правительства. Данная разновидность метонимии базируется на использовании социальных «терминов»:

1. *«Мы в последнее время наблюдаем у ЕС то, что у наших американских партнеров мы наблюдаем давно»* [21];

2. *«Наши турецкие соседи в Совете Безопасности ООН сказали, что всё это выдумки чистой воды»* [21];

3. *«Мы с нашими французскими друзьями будем вносить вклад в эту работу»* [20];

4. *«На том этапе наши американские коллеги, включая моего друга Госсекретаря США Дж. Керри, публично заявили, что призывают всех нормальных оппозиционеров покинуть позиции, которые оккупируют «Джабхат ан-Нусра» или ИГИЛ»* [20];

5. *«Мы многократно говорили на эту тему с американскими коллегами, поскольку именно США возглавляют т.н. анти-террористическую коалицию»* [20];

6. *«Евросоюз – наш непосредственный сосед, важнейший торгово-экономический партнер»* [22].

Фактически подобные языковые единицы используются в разных ситуациях и в отношении различных объектов наименования, меняя только географические координаты. Слова *коллеги, партнеры, соседи, друзья* вне контекстов уже несут в себе положительный заряд, номинируя самых близких людей, на которых можно положиться в трудную минуту. Осмелимся предположить, что подобные формы метонимии используются аппаратом Правительства и отдельными политиками в тех случаях, когда статус дружественных, партнерских, добрососедских или просто соседских отношений необходимо подчеркнуть. Таким образом, акцентируется уровень взаимоотношений между сторонами в конкретный период, значимость международных связей или, наоборот, заостряется внимание на каких-либо сложностях в межгосударственных отношениях.

В выступлениях С.В. Лаврова встречаются также случаи построения высказываний на основе сопряжения различных метонимических форм, это своего рода контаминация метонимических переносов внутри одного контекста: *«Надеемся, что нашими западными партнерами будет проводиться воспитательная работа с Киевом, тем более что немцы, французы, даже американцы уже начинают уставать от своих «капризных» подопечных, которые подписали документ и не хотят его выполнять»* [22].

В этом фрагменте под *западными партнерами* понимают Правительство США, Германии, Франции, что устанавливается из продолжения высказывания. Киев в данном примере отождествляется не с украинским народом в целом, а только с правительством / частью правительства / членами правительства, названными *«капризными» подопечными*. *Подопечными*, согласно словарному толкованию, называют тех, кто находится под чьей-либо опекой. В словаре русского языка С.И. Ожегова находим такое определение слова *опека*: «1. Форма охраны личных и имущественных прав недееспособных лиц. <...> 3. Забота, попечение» [23]. Таким образом, *«капризные» подопечные* (из контекста – «киевское правительство») – это те, кто не принимают самостоятельных решений, а руководствуются указаниями извне, находясь под опекой *западных партнеров*.

Отдельную группу составили метонимические переносы, базирующиеся на смежности территории и объединения государственных образований, расположенных на этой территории: *«От стран СНГ, наших ближайших соседей, связанных с нами столетиями в экономическом, гуманитарном, историческом, культурном и даже в семейном плане, требовали сделать выбор – «либо с Западом, либо против Запада»»* [22].

В целом, произведённый анализ позволяет сделать некоторые выводы. Во-первых, по нашим наблюдениям, метонимия является одним из наиболее частотных языковых средств в политическом дискурсе С.В. Лаврова. В целом нами выявлено более 100 фрагментов его выступлений с фактами метонимии.

Данные метонимические единицы можно распределить по тематическим группам, исходя из их мотивирующей основы. Условно вычленяются 3 основные группы. К первой группе относятся метонимии, основанные на переносе наименования территориально-географического объекта (государства, города) на население или правительство страны. В процентном соотношении использование таких переносов (с учетом частотности (повторяемости) слов) составило около 68% от общего количества. Вторую группу – 27% контекстов – составили так называемые «социальные термины»: *друг, друзья, сосед, соседи, партнер, партнеры, попечители* и т. п. 5% составили метонимические переносы, основанные на принципе смежности «положение в пространстве – политическое объединение людей» (*Запад, Восток* и т. п.). При этом различные метонимические формы могут использоваться в едином контексте, порождая устойчивые словесные метонимические комплексы, что является одной из ярких черт идиостиля выступлений С.В. Лаврова.

## Библиографический список

1. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика*. Москва: Флинта: Наука, 2007: 256.
2. Шейгал Е.И. *Семиотика политического дискурса*. Москва: ИТДГК Гнозис, 2004: 326.
3. Алефиренко Н.Ф. Дискурс в сфере нейрокognитивистики. *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Серия Гуманитарные науки. Белгород: Издательский дом Белгород, 2016; 7: 5 – 12.
4. Грушевская Т.М. *Политический газетный дискурс: Лингвопрагматический аспект*. Диссертация ... доктора филологических наук. Краснодар, 2002: 256.
5. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис, 2004: 390.
6. Карамова А.А. *Современный политический дискурс (конец XX – начало XXI вв.)*. Диссертация ... доктора филологических наук. Уфа, 2013: 411.
7. Арутюнова Н.Д. *Теория метафоры*. Москва: Прогресс, 1990: 512.
8. Баранов А.Н. Метафорические модели как дискурсивные практики. *Известия РАН*. 2004; 1: 33 – 43.
9. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ/URSS, 2007: 264.
10. Кубрякова Е.С. *Язык и знание*. Москва: Языки славянской культуры, 2004: 555.
11. Чудинов А.П. Национальная ментальность и метафорическое моделирование политической ситуации. *Концептуальное пространство языка*. Сборник научных трудов. Тамбов: ТГУ, 2005: 363 – 373.
12. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. *Словарь русских политических метафор*. Москва: Помовский и партнёры, 1994: 330.
13. Михайлов В.В. *Средства реализации образности в институциональном политическом дискурсе (на материале немецкого и русского языков)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тамбов, 2006: 220.
14. Болдырев Н.Н. Концептуальная метонимия на разных уровнях языка: система и реализация. *Форма, значение и функции единиц языка и речи*. Материалы докладов Международной научной конференции. Минск: Издательство МГЛУ, 2002; Ч. 1: 11 – 14.
15. Виноградов В.В. *Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика*. Москва, 1963.
16. Гак В.Г. *Языковые преобразования*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1998: 768.
17. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: Наука, 1981: 140.
18. Новиков А.Л. *Метонимия в русском языке. Семантическая структура. Словообразовательный потенциал. Стилистические функции*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1996.
19. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: «Советская энциклопедия», 1966: 608.
20. Выступление и ответы на вопросы СМИ Министра иностранных дел России С.В. Лаврова в ходе совместной пресс-конференции по итогам переговоров с Министром иностранных дел и международного развития Французской Республики Ж.-М. Эйро, Париж, 29 июня 2016 года. *Международная жизнь*. Available at: <https://interaffairs.ru/news/show/15580>
21. Выступление С.В. Лаврова на совместной пресс-конференции с Государственным секретарем США Дж. Керри и специальным посланником Генерального секретаря ООН по Сирии С. де Мистурой по итогам заседания МГПС, Вена, 17 мая 2016 года. *Международная жизнь*. Available at: <https://interaffairs.ru/news/show/15308>
22. Выступление и ответы на вопросы Министра иностранных дел России С.В. Лаврова на сессии Международного дискуссионного клуба «Валдай» «Россия и ЕС: что после «стратегического партнерства», которое не состоялось?» в рамках ПМЭФ, Санкт-Петербург, 16 июня 2016 года. *Международная жизнь*. Available at: <https://interaffairs.ru/news/show/15487>
23. Ожегов С.И., Шведова Ю.Н. *Толковый словарь русского языка*. Москва: АЗЪ; Издание 2-е, испр. и доп., 1995: 928.

## References

1. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika*. Moskva: Flinta: Nauka, 2007: 256.
2. Shejgal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*. Moskva: ITDGG Gnozis, 2004: 326.
3. Alefirenko N.F. Diskurs v sfere nejrokognitivistik. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya Gumanitarnye nauki. Belgorod: Izdatel'skij dom Belgorod, 2016; 7: 5 – 12.
4. Grushevskaya T.M. *Politicheskij gazetnyj diskurs: Lingvopragmaticheskij aspekt*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Krasnodar, 2002: 256.
5. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva: Gnozis, 2004: 390.
6. Karamova A.A. *Sovremennyy politicheskij diskurs (konec XX – nachalo XXI vv.)*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Ufa, 2013: 411.
7. Arutyunova N.D. *Teoriya metafory*. Moskva: Progress, 1990: 512.
8. Baranov A.N. Metaforicheskie modeli kak diskursivnye praktiki. *Izvestiya RAN*. 2004; 1: 33 – 43.
9. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Izdatel'stvo LKI/URSS, 2007: 264.
10. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie*. Moskva: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2004: 555.
11. Chudinov A.P. Nacional'naya mental'nost' i metaforicheskoe modelirovanie politicheskoy situacii. *Konceptual'noe prostranstvo yazyka*. Sbornik nauchnyh trudov. Tambov: TGU, 2005: 363 – 373.
12. Baranov A.N., Karaulov Yu.N. *Slovar' russkikh politicheskikh metafor*. Moskva: Pomovskij i partnery, 1994: 330.
13. Mihajlov V.V. *Sredstva realizacii obraznosti v institucional'nom politicheskom diskurse (na materiale nemeckogo i russkogo yazykov)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tambov, 2006: 220.
14. Boldyrev N.N. Konceptual'naya metonimiya na raznyh urovnyah yazyka: sistema i realizaciya. *Forma, znachenie i funkcii edinic yazyka i rechi*. Materialy dokladov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Minsk: Izdatel'stvo MGLU, 2002; Ch. 1: 11 – 14.
15. Vinogradov V.V. *Stilistika. Teoriya poeticheskoy rechi. Po'etika*. Moskva, 1963.
16. Gak V.G. *Yazykovye preobrazovaniya*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1998: 768.
17. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: Nauka, 1981: 140.
18. Novikov A.L. *Metonimiya v russkom yazyke. Semanticheskaya struktura. Slovoobrazovatel'nyj potencial. Stilisticheskie funkicii*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1996.
19. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva: «Sovetskaya `enciklopediya», 1966: 608.
20. Vystuplenie i otvety na voprosy SMI Ministra inostrannyh del Rossii S.V. Lavrova v hode sovmestnoj press-konferencii po itogam peregovorov s Ministrom inostrannyh del i mezhdunarodnogo razvitiya Francuzskoj Respubliki Zh.-M. `Ejro, Parizh, 29 iyunya 2016 goda. *Mezhdunarodnaya zhizn'*. Available at: <https://interaffairs.ru/news/show/15580>
21. Vystuplenie S.V. Lavrova na sovmestnoj press-konferencii s Gosudarstvennym sekretarem SSHa Dzh. Kerri i cspecial'nym poslannikom General'nogo sekretarya OON po Sirii S. de Misturoj po itogam zasedaniya MGPS, Vena, 17 maya 2016 goda. *Mezhdunarodnaya zhizn'*. Available at: <https://interaffairs.ru/news/show/15308>
22. Vystuplenie i otvety na voprosy Ministra inostrannyh del Rossii S.V. Lavrova na sessii Mezhdunarodnogo diskussionnogo kluba «Valdaj» «Rossiya i ES: chto posle «strategicheskogo partnerstva», kotoree ne sostoyalos'?» v ramkah PM`EF, Sankt-Peterburg, 16 iyunya 2016 goda. *Mezhdunarodnaya zhizn'*. Available at: <https://interaffairs.ru/news/show/15487>
23. Ozhegov S.I., Shvedova Yu.N. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: AZ``; Izdanie 2-e, ispr. i dop., 1995: 928.

Статья поступила в редакцию 12.07.16

УДК 882-4Б7ОД.06

**Alipulatova F.Yu.**, postgraduate, Department of Russian Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: Jemchujina58@yandex.ru

**TRUTH AND FICTION IN “DAMNED DAYS” BY I. BUNIN.** The article presents research of a problem of documentalism and fiction in I.A. Bunin's “Damned days” in their direct dependence on lyricism of Bunin's style. The object of the research includes I. Bunin's memoirs and “Damned days”; the object of the research is specific statement and interpretation by the writer of historic facts

and persons. The work's objective is to describe influence of lyrics and art prose by Bunin on his journalism, in particular on a ratio of truth and fiction. The technique of research is based on comparative and typological, concrete and textual, structural and analytical types of the literary analysis. The research is based on works by S. Poltoratskaya, N. Mochalova, E. Zhurbina, E. Prokhorov, M. Styuflyayeva, E. Snezhko, Yu. Kurbatova, O. Astashchenko, etc. The special attention is paid to the main temporary markers and formulas in texts of chronicle messages, event composition, forms of the author's presence, and his interpretation of historical events. The author believes that "Damned days" is a good example of how Bunin introduces lyrical receptions into the publicistic style. The study offers ways for further research of such phenomenon as "journalism of a poet", an understudied problem in modern research.

**Key words:** art and publicistic, truth and fiction, documentation, genre, author.

**Ф.Ю. Алипулатова**, соискатель каф. русской литературы, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Jemchujina58@yandex.ru

## ПРАВДА И ВЫМЫСЕЛ В КНИГЕ И. БУНИНА «ОКАЯННЫЕ ДНИ»

В данной статье рассматривается проблема документализма и вымысла в книге И.А. Бунина «Окаянные дни» в их прямой зависимости от лиризма бунинского стиля. *Объект* исследования – мемуарно-публицистическая книга И. Бунина «Окаянные дни»; предмет исследования – специфическое изложение и интерпретация писателем исторических фактов и личностей; цель – описать влияние лирики и художественной прозы Бунина на его публицистику, в частности на соотношение в ней правды и вымысла. Методика исследования базируется на сравнительно-типологическом, конкретно-текстуальном, структурно-аналитическом видах литературоведческого анализа. Методологической базой явились труды С. Полторацкой, Н. Мочаловой, Е. Журбиной, Е. Прохорова, М. Стюфляевой, Е. Снежко, Ю. Курбатовой, О. Асташенко и др. В статье особое внимание уделено основным временным маркерам и формулам в текстах хроникальных сообщений, событийной композиции, формам авторского присутствия, а также бунинской интерпретации исторических событий. Обосновывается мысль, что «Окаянные дни» – произведение, публицистические характеристики которого находятся под определяющим влиянием лирических приёмов, одновременно уступая поэзии и художественной прозе их создателя; кроме того, автором предложены пути для дальнейшего исследования такого явления, как «публицистика поэта» – малоизученной на сегодня проблемы.

**Ключевые слова:** художественное и публицистическое, правда и вымысел, документальность, жанр, автор.

*Объектом* настоящего исследования является мемуарно-публицистическая книга И. Бунина «Окаянные дни», предметом исследования – специфическое изложение и интерпретация писателем исторических фактов и личностей. Цель статьи – описать влияние лирики и художественной прозы Бунина на его публицистику, в частности на отображение в ней правды и вымысла.

Методика исследования базируется на сравнительно-типологическом, конкретно-текстуальном, структурно-аналитическом видах литературоведческого анализа. Методологической базой явились научные труды С. Полторацкой [1], Н. Мочаловой [2], Е. Журбиной [3], Е. Прохорова [4], М. Стюфляевой [5], Е. Снежко [6], Ю. Курбатовой [7], О. Асташенко [8] и др.

Творчество И. Бунина всегда привлекало внимание исследователей; анализу его произведений посвящены многие труды, но основной акцент делался обычно на художественном, а не публицистическом наследии писателя.

Мемуарно-публицистическая книга «Окаянные дни», как и многие другие произведения И. Бунина, с трудом вписывалась в социалистическую действительность, и чаще всего ее незаслуженно обходили вниманием.

Книга И. Бунина «Окаянные дни» не раз вызывала дискуссии. Так, Н. Мочалова расценивает её только как публицистику [2], в отличие от Е. Снежко, которая характеризует её как мемуарную публицистику [6]; авторы при этом закономерно затрагивают проблему правды и вымысла в бунинских текстах, как и литературоведы Е. Журбина [3], Е. Прохоров [9], М. Стюфляева [5] и др.

В диссертации Ю. Курбатовой «Художник и время в автобиографической прозе И.А. Бунина («Жизнь Арсеньева») и К.Г. Паустовского («Повесть о жизни»)» автор анализирует, помимо прочего, и способы документального и художественного осмысления судьбы Родины в прозе И. Бунина, автобиографическое начало и художественный вымысел в его произведениях, свободное обращение писателя с фактографическим материалом. Сплав правды и вымысла в публицистике Бунина автор диссертации расценивает как следствие взаимовлияния реализма и модернизма [7].

Особенности реалистического воссоздания образа России в публицистике И. Бунина рассматривает в своей диссертации «Мотив «потерянной» России в эмигрантском творчестве И.А. Бунина и И.С. Шмелева» и С. Полторацкая [1].

Диссертационная работа О. Асташенко «Принципы художественной организации текста И.А. Бунина (поэзия и проза эмигрантского периода)» посвящена исследованию основных принципов поэтики произведений И. Бунина. Что особенно важно для нашего исследования, автор описывает «глубокий лиризм», эмоциональную насыщенность как главные принципы поэтики про-

изведений писателя, а также анализирует результаты их влияния на способ изложения исторических фактов [8].

На основании изученных литературоведческих работ о творчестве Бунина можно сделать вывод, что проблема исторической правды и вымысла в его публицистической прозе требует отдельного, системного исследования. Кроме того, проблема фактографичности повествования и отступления от нее влечет и проблему выявления специфики такой ипостаси изучаемого автора, как Бунин-публицист, не исследовав которую, невозможно получить более полное представление о Бунине-поэте, Бунине-писателе.

Литературное наследие И.А. Бунина стало своеобразным художественно-публицистическим документом времени. **Его книга «Окаянные дни»** – это произведение художественно-публицистического жанра, в котором получили свое образное воплощение актуальные проблемы драматичной эпохи революции.

Научная проблема, решаемая автором в настоящем исследовании, – степень документализма и вымысла в книге И.А. Бунина, их соотношение и взаимовлияние как свидетельство и следствие взаимодействия публицистического и художественного начал в творчестве писателя, – в частности, проблема влияния лиризма бунинского стиля на способы отображения, трактовки исторических фактов в его публицистике.

«Окаянные дни» – это хроника, подборка сообщений, очерков, фиксирующих явления эпохи революции и авторскую реакцию на них, что вполне соответствует жанру данного произведения.

Произведение И. Бунина – это собрание небольших текстов объемом в несколько, а порой и в один абзац, где в общих чертах передается информация, когда, где, какое событие имело место в прошлом или происходит. Временные маркеры, к которым при этом часто прибегает автор, – это наречия «вчера», «сегодня», которые соотносят события с датой сообщения о нем (конкретные даты вынесены в названия главок). И. Бунин в начале своих хроникальных сообщений использует и типичные формулы: «Вчера были у Б...» [10, с. 5], «Утром собрание в «Книгоиздательстве Писателей»...» [10, с. 6].

Очерк – это произведение, для которого характерна, как правило, высокая степень обобщения, и потому персонажи, события здесь изображаются автором в ходе анализа злободневной общественной проблемы: в данном случае – тотального крушения старого мира и ценностей, влекущего за собой множество частных драм. В исследуемом произведении Бунин органично сочетаются эмоционально переданные события, правдиво нарисованные образы героев и аргументированные рассуждения. В качестве основы писатель использует событийную композицию, где авторские комментарии, описание персонажей чередуются



ются на какое-то время с действиями, но далее повествование вновь оказывается подчинено ходу события.

Порой хаотичное, на поверхностный взгляд, изложение скрывает целенаправленное и последовательное развитие авторской мысли, которую можно понять посредством трактовки тех или иных ассоциаций как связующих элементов текста. В очерке И. Бунина повествование ведётся от первого лица; автор является непосредственным участником событий, пристрастно комментирует их и анализирует собственные впечатления, неизменно рефлексировать. «Окаянные дни» представляет собой повествование о реальных событиях, которые разворачиваются в своей естественной последовательности, хотя подчас оно нарушается ретроспекциями в идеализируемое прошлое. Автор, выступающий как закадровый наблюдатель и комментатор, участник события, раскрывает суть проблемы на достоверном жизненном материале.

Произведение «Окаянные дни» отличается изобразительным письмом: автор прибегает к ярким, выразительным деталям, которые часто предстают как действительно наблюдаемые автором в процессе исследования: «Вчера был на собрании «Среды». Много было «молодых». Маяковский, державшийся, в общем, довольно пристойно, хотя все время с какой-то хамской независимостью, щеголявший стоеросовой прямоотой суждений, был в мягкой рубашке без галстука и почему-то с поднятым воротником пиджака, как ходят плохо бритые личности, живущие в скверных номерах, по утрам в нужник» [10, с. 7].

И наблюдающий, и анализирующий, и участвующий в событиях повествователь-Бунин не может сохранять беспристрастность и не ставит себе такой цели. Актуальные социальные, философские проблемы, люди и события рисуются в свете эмоциональной бунинской оценки, в результате чего его текст окрашивается различными оттенками. Свои неравнодушие и субъективность Бунин сравнивает с пристрастностью Л. Толстого, и выражается эта повышенная, не всеми понятая, чувствительность порой в гиперболизированных формах, очень далеких от сухого документального стиля: «Я постоял, поглядел – и побрел домой. А ночью, оставшись один, будучи от природы весьма склонен к слезам, наконец заплакал и плакал такими страшными и обильными слезами, которых я даже и представить себе не мог...» [10, с. 31].

При всем этом «Окаянные дни» – документ, скорее, политический, хотя и насыщенный художественными приемами и красками. Когда речь заходит о публицистической литературе, то её качество оценивают не с точки зрения художественных достоинств, а по степени постижения социальных явлений, рождающих у автора и злободневные вопросы, и ответы. В книгу «Окаянные дни» Бунин неоднократно вносил документальные, стилистические, идеологические поправки. Основана она на дневниковых записях писателя в московский и одесский период (1918–1920 гг.), но большая его часть написана практически с нуля в 1925–1927 гг.

Бунин существенно преобразил текст «Окаянных дней», когда готовил свое произведение для берлинского собрания сочинений. В результате многократных и обширных исправлений текста пострадало в первую очередь документальное начало. Свидетельством частых отхождений от истины в пользу домислов и эмоций является частое обращение Бунина к газетам и слухам как главным источникам умозаключений. Сам автор признает это, отмечая, что все его окружение, все друзья и знакомые «лгут теперь на каждом шагу» [10, с. 9], «лжи столько, что задохнуться можно» [10, с. 10]. Люди сознательно погружаются в самообман, черпая в этом утешение и силы, у писателя же к этому желанию прибавляется также живое воображение. «Все слухи и слухи, – пишет автор в «Окаянных днях» 12 апреля 1919 г. в Одессе. – Бешенство слухов. Петроград взят генералом Гурко, Колчак под Москвой, немцы вот-вот будут в Одессе» [10, с. 5].

Всё это было далеко от действительности, но Бунин жил надеждой, что эти слухи сбываются. Очевидно, что, кроме слухов и газет, автор не имел и не мог иметь других источников информации, оттого и трудно отыскивать в его публицистике правдивость. Конечно, следует учитывать его взволнованное психологическое состояние. 10 февраля 1918 г. Бунин записывает: «Еще не настало время разбираться в русской революции беспристрастно,

объективно... Это слышишь теперь поминутно. Беспристрастно! Но настоящей беспристрастности все равно никогда не будет. А главное: наша «пристрастность» будет ведь очень дорога для будущего историка. Разве важна «страсть» только «революционного народа»? А мы-то что ж, не люди, что ли?» [10, с. 18].

Изучив очерк И. Бунина, можно констатировать, что подчас художественность его произведения страдает от захлестывающих автора негативных эмоций – обиды, горечи, ненависти, желчи по поводу нового облика послереволюционной России. Личная драма и уязвленная сословная гордость не позволяли ему взглянуть на случившееся более объективно как на нечто неизбежное и неотвратимое. В свою очередь, лиризм бунинского стиля, его эмоциональность становятся причиной частого отхождения писателя от исторической правды в пользу художественного вымысла. В итоге, Бунин-публицист порой противопоставляется Бунину-художнику: его публицистика «чрезмерно художественная» и в силу этого часто страдает недостатком документализма, при этом значительно уступая стихам и прозе по стилю, форме, утонченности.

В результате интенсивного проникновения лирических приемов в публицистику Бунина, представляется практически невозможным провести четкую грань в его творчестве между художественным и публицистическим. Именно в публицистике писатель столь искренне и полно раскрыл те черты своей творческой индивидуальности, которые в его поэзии и прозе проявлялись лишь отчасти: Бунин-публицист раскрыл их с наибольшей полнотой и силой. Публицистика парадоксально проявила с особой отчетливостью художественное начало, специфику его стиля – сдержанность, некоторую отстраненность, консерватизм и другие особенности творчества, о которых не раз писали критики.

Трудно разделять Бунина-публициста, Бунина-писателя, Бунина-поэта; и, хотя в его творчестве художественное, возможно, на порядок выше публицистического, но оно неразрывно связано с его политическими, социальными пристрастиями, так ярко проявившимися в его публицистике и, в частности в книге «Окаянные дни».

Подводя итоги настоящему исследованию, отметим, что его теоретическая значимость состоит в переосмыслении публицистического наследия И. Бунина в связи с проведенным анализом способов изложения, интерпретации исторической правды в произведениях писателя. В работе намечены ориентиры для разработки вопроса о соотношении художественного и документального в публицистике Бунина, а также для дальнейшего изучения влияния лирических приемов на «нехудожественную» прозу автора, в частности анализа специфического обращения поэта с документальным материалом. В итоге, открывается перспектива исследования результатов взаимодействия поэзии, художественной прозы и публицистики как оригинального явления в отечественном литературном процессе XX в.

Более масштабная проблема, затронутая нами в связи с проведенным исследованием, – это «публицистика поэта» как часть общеизвестной проблемы «прозы поэта». Решение данных проблем не представляется вполне очевидным и требует дальнейших теоретических поисков, так как исследование способов воссоздания исторической действительности в «нехудожественной» прозе Бунина неожиданно обнаруживает их прямую зависимость от поэтического, художественного статуса автора, что актуально и для других подобных поэтов, создающих публицистические тексты. Выявление и анализ указанной зависимости в публицистике Бунина, в частности в его книге «Окаянные дни», как и в публицистике поэтов в целом, составляет суть личного вклада автора настоящей статьи в решение рассматриваемой проблемы.

Основные положения и выводы автора в настоящей работе вполне соответствуют современным научным концепциям, существующим в данной области исследования.

Практическая значимость статьи состоит в том, что материалы исследования могут быть использованы в разработке курсов по истории русской литературы XX в., теории стиха и прозы, спецкурсов и спецсеминаров по творчеству И. Бунина, отдельно по истории русского зарубежья, а также в практике изучения школьного курса литературы.

#### Библиографический список

1. Полторацкая С.В. *Мотив «потерянной» России в эмигрантском творчестве И.А. Бунина и И.С. Шмелева*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Белгород, 2006.
2. Мочалова Н.В. *Проблема революции и культуры в публицистике И.А. Бунина 1918–1953 г.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2001.

3. Журбина Е.И. *Теория и практика художественно-публицистических жанров: очерк, фельетон*. Москва: Мысль, 1969: 41–42.
4. Прохоров Е.П. *Искусство публицистики: Размышление и разборы*. Москва: Советский писатель, 1984.
5. Стюфляева М.И. *Человек в публицистике: методы и приёмы изображения и исследования*. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1989.
6. Снежко Е.В. *Поэтика мемуарного и автобиографического повествования в прозе И.А. Бунина эмигрантского периода*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2005.
7. Курбатова Ю.В. *Художник и время в автобиографической прозе И.А. Бунина («Жизнь Арсеньева») и К.Г. Паустовского («Повесть о жизни»)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2009.
8. Астащенко О.А. *Принципы художественной организации текста И. Бунина*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва: РГБ, 2003.
9. Прохоров Е.П. *Искусство публицистики: Размышление и разборы*. Москва: Советский писатель, 1984.
10. Бунин И.А. *Окаянные дни: Дневники, рассказы, воспоминания, стихотворения*. Тула, 1992.

## References

1. Poltorackaya S.V. *Motiv «poteryannoj» Rossii v `emigrantskom tvorchestve I.A. Bunina i I.S. Shmeleva*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Belgorod, 2006.
2. Mochalova N.V. *Problema revolyucii i kul'tury v publicistike I.A. Bunina 1918-1953 g.* Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2001.
3. Zhurbina E.I. *Teoriya i praktika hudozhestvenno-publicisticheskikh zhanrov: ocherk, fel'eton*. Moskva: Mysl', 1969: 41-42.
4. Prohorov E.P. *Iskusstvo publicistiki: Razmyshlenie i razbory*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1984.
5. Styuflyayeva M.I. *Chelovek v publicistike: metody i priemy izobrazheniya i issledovaniya*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1989.
6. Snezhko E.V. *Po`etika memuarного i avtobiograficheskogo povestvovaniya v proze I.A. Bunina `emigrantskogo perioda*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2005.
7. Kurbatova Yu.V. *Hudozhnik i vremya v avtobiograficheskoy proze I.A. Bunina («Zhizn' Arsen'eva») i K.G. Paustovskogo («Povest' o zhizni»)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2009.
8. Astaschenko O.A. *Principy hudozhestvennoj organizatsii teksta I. Bunina*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva: RGB, 2003.
9. Prohorov E.P. *Iskusstvo publicistiki: Razmyshlenie i razbory*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1984.
10. Bunin I.A. *Okayannye dni: Dnevnik, rasskazy, vospominaniya, stihotvoreniya*. Tula, 1992.

Статья поступила в редакцию 27.07.16

УДК81'42 + 81'25

**Bezrukova N.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: koro.na.nik@gmail.com

**COGNITIVE AND SEMIOTIC CLASSES OF COMMENTS: DISTINCTIVE FEATURES OF AN INTERTEXTUAL TYPE OF COMMENTS.** The article deals with comments accompanying a translated literary text and views them as a satellite of the main text, yet a separate text-type with its own characteristic features and a status of a peripheral, secondary text. The author proposes a new typology of comments rooted in the ideas of cognitive linguistics and semiotics and singles out four main types of notes: encyclopedic, idiolect, intertextual, and "zero". The typology is based on the semiotic principle of iconicity "more form – more meaning" and every next type builds a more detailed cognitive structure of a reader enabling a deeper semiosis. The current article focuses on the distinguishing features of the intertextual type of comments and its role in building the model of the text in the conceptual system of the reader. The article's objective is showing how intertextual comments influence text processing through opening an access to a broader context of different semiotic systems within the text space of a single comment. Such additional information contributes to building a more complex cognitive structure in the reader's conceptual system.

**Key words:** commentary, comments, notes, foreign text, understanding, translation, translator, cognitive structure, intertextual.

**Н.Н. Безрукова**, канд. филол. наук, доц. каф. перевода и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: koro.na.nik@gmail.com

## КОГНИТИВНО-СЕМИОТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ КОММЕНТАРИЯ: ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОГО ТИПА КОММЕНТАРИЯ

В статье рассматривается один из видов переводческого внутрикнижного комментария к иноязычному художественному тексту, так называемый интертекстуальный комментарий, выделенный в рамках когнитивно-семиотической типологии комментария. При чтении, понимании и интерпретации текста с учётом интертекстуального комментария задействуется сфера широкого межсемиотического контекста культуры, что способствует формированию более развернутой и устойчивой структуры знания читателя. Интертекстуальность комментария проявляется в актуализации разных прецедентных текстов, а также прецедентных явлений других семиотических систем в языковом пространстве отдельной статьи комментария. С помощью этого типа комментария активизируется межтекстовая компетенция читателя, реализуется ее роль в понимании смысла художественного произведения. В статье раскрываются подтипы интертекстуального комментария, приводятся примеры из художественных текстов. В заключении делаются выводы о роли данного типа комментария в формировании особых когнитивных структур в концептуальной системе читателя, способствующих оптимизации понимания текста и «наращиванию смыслов» в процессе восприятия произведения.

**Ключевые слова:** комментарий, иноязычный текст, понимание, перевод, переводчик, когнитивный, структура знания, интертекстуальный.

Что суть комментарий?

В своих статьях я использую их как балкон  
или подвал – вместилище для мыслей и фраз,  
которые жалко выбрасывать.

Ссылки, примечания, глоссы – все, что рядом, но не внутри.

Ссылный – тот, кто находится не в том месте, где хотел бы.

А там, откуда он выслан, осталось его сердце.

С. Силакова

Рассматриваемый на когнитивном уровне переводческий внутрикнижный комментарий представляет собой элемент информационно-семиотической системы, совокупность знаний, которые обеспечивают адекватное и более глубокое понимание текста за счёт активизации в сознании читателя соответствующих структур знания или, при отсутствии последних, их формирования. И только после этого текст является «источником излучения, возбуждения в сознании читателя необходимых ассоциаций и когнитивных структур (от простых фреймов до слож-

ных ментальных пространств и возможных миров)» [1, с. 518]. Характер и устойчивость формирования когнитивной структуры зависят от того, какие сведения и в каком объеме сообщаются в комментарии. Для изучения содержательной стороны комментария необходимо рассмотреть его в семиотической функции – как знак с эксплицированным означаемым.

Часто необходимость вербализации означаемого того или иного знака объясняется причинами семиотического характера и связана с диффузностью означаемого, широким диапазоном значения знака. Значение знака составляет так называемую «подводную часть айсберга», которую скрывает означаемое. Теория айсберга базируется на способности знака активизировать структуру связанного с ним знания и сигнализировать о концептах, так или иначе подведенных под крышу одного знака [1, с. 348]. Призная динамическую природу значения знака, мы соглашаемся с тем, что границы значения открыты и объемом информации, который может находиться за телом знака, неограничен. В связи с этим глубина семантизации разных лакунизированных единиц при переводе художественного текста различна. Подробность их комментирования для иноязычного реципиента зависит от разных причин: релевантности информации для понимания текста, особенностей и предпочтений языковой личности комментатора, задач и формата издания книги и др. Анализ статей комментария показывает, что структурно-содержательное оформление текста комментария весьма неоднородно по своей сути. Структуры, используемые для оформления того или иного фрагмента, варьируются от синонима (уровень слова) до нарратива (уровень текста). Количество сообщаемой информации по разным комментируемым единицам тоже неодинаково: от простой референции к денотату до описания свойств, характеристик объекта, особенностей его функционирования, связей с другими объектами и т. д. Нередки случаи, когда комментатор даёт описание семантической единицы с точки зрения её значимости в картине мира автора, выстраивает параллели с другими текстами и определяет её роль в целой литературной эпохе. Подробность толкования семантической единицы и характер информации, сообщаемой о ней, выстраивает когнитивную структуру разного уровня сложности и устойчивости, и, соответственно, тем самым задается уровень понимания фрагмента текста.

В зависимости от характера и глубины подачи информации и на основании тех информационных сфер, которые должны актуализироваться для глубокого понимания текста, нами была разработана когнитивно-семиотическая типология комментария, представленная четырьмя структурно-функциональными типами комментария с последующим делением на подтипы [2]. Типология составляется с учётом формулы иконичности “more form – more meaning”, поэтому каждый последующий тип комментария характеризуется увеличением информации о комментируемой единице, а следовательно, формированием более развернутой и устойчивой ментальной структуры. Это касается первых трех типов комментария; четвертый тип является несколько специфичным, т. к. не формирует нужную когнитивную структуру или формирует её искаженно. Схематично типологию комментария можно представить в следующем виде:

Первый, энциклопедический тип комментария включает в себя статьи, целью которых является объяснение непонятных (экзотичных, архаичных, неологизированных и т. д.) фрагментов текста, заполнение лингвистических и культурологических лагун, другими словами, элиминация всего того, что может препятствовать пониманию текста. Он напоминает глоссарий, отсылающий читателя непосредственно к тем предметам, объектам, ситуациям, лицам и т. п., которые стоят за языковой единицей, и знание о которых необходимо для непрерывного понимания произведения. Следующий тип комментария, идиолектный, составляют семантические единицы, которые расширяют когнитивную структуру знака за счет языковой экспликации той части означаемого, которая играет важную роль в картине мира автора, затрагивает его идиолект. В рамках данной статьи мы хотели бы более подробно остановиться на третьем, интертекстуальном типе комментария, и рассмотреть его специфику и роль в процессах понимания текста.

Так называемый интертекстуальный комментарий включает знаки, которые в процессе функционирования становятся в силу тех или иных причин важными в жизни определённой лингвокультурной общности, обрастают многочисленными связями и могут становиться предметом описания сразу во многих семиотических системах. Комментатор проводит параллели употребления некой семантической единицы с другими текстами и семиотическими системами.

Необходимо дифференцировать интертекстуальные комментарии, о которых пойдет речь ниже, с интертекстуальной функцией комментария. В первом случае объектом комментирования становятся любые семантические единицы, которые появляются в нескольких не связанных друг с другом контекстах, комментатор при этом отслеживает особенности их функционирования в этих контекстах и регистрирует результаты в комментарии. Статья комментария при этом может включать цитаты, отсылки к другим текстам и контекстам и сама становится интертекстом (отсюда и название группы). Когда же комментарий выполняет интертекстуальную функцию, то объектом комментирования становятся собственно интертекстуальные включения.

Структурно интертекстуальные комментарии представляют собой развернутые тексты, содержащие отсылки к другим событиям, текстам, персоналиям. Они апеллируют к реальностям, не имеющим отношения к тексту, воспроизводят более широкий исторический, географический, культурный или литературоведческий контекст. Интертекстуальный тип может быть представлен двумя подтипами: *собственно интертекстуальными* комментариями, если комментируемая единица рассматривается в её связях с другими текстами, и *интермедийными комментариями*, если она обнаруживает параллели с другими семиотическими системами. Заметим, что интермедийность может проявляться двояко: прямо и опосредованно. Так называемая прямая интермедийность представляет собой соотнесение нескольких семиотических систем внутри пространства одного произведения. Сюда относятся комментарии, сопровождаемые визуальным рядом: рисунками, схемами и т. д. В комментарии наряду с языковой семиотической системой актуализируется

Таблица 1

Когнитивно-семиотическая типология комментария

I тип		II тип		III тип		IV тип			
Представляет ядерный компонент значения знака, настраивает на семантизирующее и когнитивное понимание языковых единиц		Охватывает сферу образа мира автора, настраивает на понимание произведения с учетом личностных смыслов авторской концептосистемы		Охватывает широкий культурный контекст, настраивает на рефлексию над смыслами в широком контексте		Не формирует или неадекватно формирует когнитивную структуру, затрудняет понимание			
энциклопедический		идиолектный		интертекстуальный		«отсутствующий»			
категоризирующий	характеризующий (контекстно-ориентированный и про-светительский)			собственно-интертекстуальный	интермедийный (прямой и опосредованный)	нулевой	неудачный	избыточный	технический



семиотика изобразительного искусства. Опосредованная интермедальность свидетельствует об образовании связи между разными семиотическими системами посредством художественной, языковой, семиотической системы. Эта связь происходит прежде всего не в физическом пространстве текста, а в сознании воспринимающего. Взаимодействуют не столько языки искусства (искусством остается лишь одно – искусство слова), сколько смыслы этих языков [3].

В романе Дж. Остин *“Northanger Abbey”* очень подробно комментируется фраза *“a true Indian muslin”* с привлечением культурологических сведений, информации об эволюции тканей и об истории моды: *муслин начали ввозить в Англию из Индии около 1670 г.; постепенно он вытесняет из женского гардероба льняное полотно и фланель. Особенно популярен становится муслин к 1800-м гг., с приходом в Англию из Франции т.н. “Naked fashion” – стиля женской одежды, исключившего фижмы и пышные нижние юбки и введшего в моду платья из полупрозрачных тканей (муслин, батист, кисея) с низким вырезом и высокой талией; под такие платья надевали простую стоевую сорочку или трико телесного цвета* [4, с. 475]. Такой комментарий служит средством доступа к широкому контексту, к дополнительному знанию, связанному с внетекстовой действительностью.

Интертекстуальный тип комментарий является не просто инструментом понимания основного текста, а относительно самостоятельным текстом, предполагающим иной подход к чтению. Он нацелен на изощренного читателя, для которого чтение это не только процесс постижения сюжета, а действие бесконечного интеллектуального наслаждения, получения «удовольствия от чтения», процесс самообразования. Р. Барт различал два вида чтения. При первом – бытовое сознание читателя интересует только кульминационные моменты интриги, динамичность развития сюжета. Такого читателя едва ли заинтересует содержание комментария этого типа. Второй вид чтения требует прилежания, интеллектуальной и эмоциональной увлеченности. В данном случае читатель «плещется не объемом текста, не азартом движения вперед, а желанием трепетно вкушать, нежно смаковать каждое слово, «развертывать» страницу за страницей, слой за слоем. Это – привилегия аристократического читателя» [5, с. 469 – 470]. Чтение превращается «в интеллектуальный «квест» с открытым и неоднозначным ответом» [6, с. 156].

Интертекстуальный комментарий играет немаловажную роль в удовлетворении интеллектуальных потребностей искушенного адресата. Приведем еще один пример такого комментария: *Venusburg – грот Венеры, символ чувственных удовольствий. Согласно средневековой немецкой легенде, это пещера в горах, куда обитавшая там со своими приближенными богиня любви Венера заманивала путников. Эта тема неоднократно использовалась в искусстве, в частности, в опере «Тангейзер» известного немецкого композитора Р. Вагнера (1813 – 1883) [7, с. 501]. Из комментария видно, что его автор не только объясняет неизвестное для читателя слово и выбирает из неограниченного объема связанной с ним информации ту, которая релевантна для контекста, но и находит соответствующие междисциплинарные темы, в частности, параллели между литературой и музыкой. Таким образом, комментарий данной группы не просто выводит читателя за рамки текста и за рамки авторских интенций, мировосприятий, знаний, но способствует созданию интертекстуальных связей. Приведенные выше примеры относятся к интермедальному (опосредованному) подтипу комментария, в котором комментатор для объяснения семантических единиц счел необходимым активизировать смежные знания из области моды, музыки.*

Собственно интертекстуальные комментарии представляют художественное произведение в аспекте широкого литературного контекста.

*This chamber was my prison – тема заточения имеет огромное значение для предромантической и романтической литературы, и не просто как двигатель сюжета. Вырывая человека из социального бытия, заточение дает ему возможность сосредоточиться на «вечном»* [8, с. 463].

*Bygaming – картонная игра и её разрушительное влияние на личность и семью – одна из популярных тем романов того*

*времени: см. The Sylph (1779) Герцогини Девонширской; Ellen, Countess of Castle Howel (1794) А.М. Беннетт [8, с. 465].*

Автор этих комментариев позволяет читателю посмотреть на произведение А. Рэдклифф «Роман в лесу» не как некий замкнутый на самом себе текст, но воспринять его в сопоставлении с другими готическими романами, а также с произведениями предромантического жанра.

В следующем примере комментируется ссылка на известную американскую писательницу Г.Б. Стоу. Однако комментатор не только раскрывает источник и характер заимствования интертекста, но и предлагает дополнительный ракурс восприятия комментируемой единицы – через другие контексты ее употребления.

*Harriet Beecher Stow <...> gets all the credit of starting the war – Harriet Beecher Stowe’s influential novel Uncle Tom’s Cabin, serialized in 1851-52 and a bestseller, won countless adherents to the antislavery cause. When Stowe visited President Lincoln in the White House, he reportedly said “So this is the little woman who wrote the book that made this big war!” [9, с. 290].* Из комментария читатель узнает не только о том, что Г.Б. Стоу написала эпохальный для своего времени роман «Хижина дяди Тома», но и о резонансе, который роман оказал на общественную жизнь Соединенных Штатов. Об этом свидетельствует как сам факт приема писательницы президентом А. Линкольном, так и ставшая знаменитой фраза президента «Так вот та маленькая женщина, из-за которой произошла эта большая война».

Многие литературные образы (например, Дон-Жуан, Геката) становятся очень популярными и неоднократно используются в произведениях многих писателей. Раскрытие в комментарии некоего образа одновременно, в срезе творчества разных писателей, наполняет его большей целостностью, динамичностью и приводит к многослойности его понимания, способствует «наращиванию смыслов» в процессе восприятия всего произведения.

*Some faint-hearted Don Juan – Дон Жуан, герой испанской легенды, сюжет которой неоднократно служил основой литературной обработки в западноевропейской и русской литературе (Мольер, Байрон, Пушкин). Сочетание имени Дон Жуана, персонажа, олицетворяющего сластолюбие и развращенность с прилагательным faint-hearted, производит юмористический эффект* [7, с. 492].

*Hecate’s cauldron – котел Гекаты. Геката – могущественная богиня древнегреческой мифологии, в средневековье и в новое время считалась покровительницей нечистой силы. Шекспир использовал этот образ в своей трагедии «Макбет»* [10, с. 466].

Интертекстуальность комментария проявляется в актуализации разных литературных прецедентных текстов в пространстве статьи комментария. С помощью этого типа комментария активизируется межтекстовая компетенция читателя, реализуется ее роль в понимании смысла художественного произведения. Известно, что установление аналогии между содержанием прецедентного феномена и контекстом, в котором он реализуется, признается универсальным механизмом включения прецедентного феномена в процесс формирования смысла.

Итак, комментарий третьего типа актуализирует информацию, относящуюся к широкому контексту. Комментируемая единица в нем предстает не только как явление, принадлежащее данному произведению, но и в ее взаимосвязи с другими семиотическими системами. Овладение информацией об её особенностях функционирования и роли необязательно для понимания сюжета произведения, однако она создает нужную эмоциональную и интеллектуальную атмосферу для глубокого прочтения текста.

Таким образом, содержание комментария отражает иконическую мотивированность языкового знака. На когнитивном уровне комментарий предстает сложным знаком, вербализованным в форме словосочетания, предложения, сверхфразового единства или текста, который служит необходимым компонентом информационно-семиотической системы, формирующим познавательную структуру читателя при восприятии текста. Чем объемнее информация, представленная в комментарии, тем более развернутая и многослойная структура знания может формироваться у читателя.

#### Библиографический список

1. Кудрякова Е.С. *Язык и знание*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
2. Коробейникова Н.Н. *Онтология комментария и его роль в понимании иноязычного художественного текста*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2006.

3. Тишунина Н.В. Методология интермедийного анализа в свете междисциплинарных исследований. *Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора М.С. Кагана*: материалы международной научной конференции. 18 мая, Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество. 2001; Выпуск 12: 149 – 153.
4. Austen J. *Northanger Abbey*. Комментарий К. Атарова. Москва: Радуга, 1983.
5. Барт Р. *Избранные работы. Семиотика. Поэтика*. Москва: Прогресс, 1989.
6. Михеев А. Вокруг, около и вместо. Триумф комментария. *Иностранная литература*. 1999; 5: 156 – 159.
7. Priestley J.B. *Angel Pavement*. Комментарий Э. Полиенко. Москва: Progress Publishers, 1974.
8. Radcliffe A. *The Romance of the Forest*. Комментарий К. Атарова. Москва: Радуга, 1983.
9. Twain M. *Huck Finn and Tom Sawyer among the Indians and other Unfinished Stories*. Notes by Dahlia Armon and Walter Blair. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press, 1989.
10. Melville H. *The Piazza*. Комментарий Я. Засурская, Э. Медникова. *Nineteenth Century American Short Stories. Американская новелла XIX в.: на английском языке*. Москва, 1970: 223 – 237.

## References

1. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
2. Korobejnina N.N. *Ontologiya kommentariya i ego rol' v ponimani i inoyazychnogo hudozhestvennogo teksta*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2006.
3. Tishunina N.V. Metodologiya intermedial'nogo analiza v svete mezhdisciplinarnykh issledovaniy. *Metodologiya gumanitarnogo znaniya v perspektive XXI veka. K 80-letiyu professora M.S. Kagana*: materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii. 18 maya, Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obschestvo. 2001; Vypusk 12: 149 – 153.
4. Austen J. *Northanger Abbey*. Kommentariy K. Atarova. Moskva: Raduga, 1983.
5. Bart R. *Izbrannye raboty. Semiotika. Po'etika*. Moskva: Progress, 1989.
6. Miheev A. Vokrug, okolo i vmesto. Triumf kommentariya. *Inostrannaya literatura*. 1999; 5: 156 – 159.
7. Priestley J.B. *Angel Pavement*. Kommentariy 'E. Polienko. Moskva: Progress Publishers, 1974.
8. Radcliffe A. *The Romance of the Forest*. Kommentariy K. Atarova. Moskva: Raduga, 1983.
9. Twain M. *Huck Finn and Tom Sawyer among the Indians and other Unfinished Stories*. Notes by Dahlia Armon and Walter Blair. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press, 1989.
10. Melville H. *The Piazza*. Kommentariy Ya. Zasurskaya, 'E. Mednikova. *Nineteenth Century American Short Stories. Amerikanskaya novella XIX v.: na anglijskom yazyke*. Moskva, 1970: 223 – 237.

Статья поступила в редакцию 26.07.16

УДК 811.112

**Zavyalova A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: aljonka8@rambler.ru

**PRAGMATIC VALUE OF PERSONAL NAMES IN ACTUALIZATION OF DEFINITENESS IN DISCOURSE.** The article describes anthroponyms as one of lexical means of expression of definiteness and determines their pragmatic value in the German discourse context. The familiarity indicator distinguishing a range of positions reflecting different degree of expression of a definite meaning is taken as a basis. The pragmatic potential realization of the utterances containing anthroponyms in speech can be considered as a communicative-pragmatic code restricting the choice of lexical means and its usage in different communicative situations. The factual material used in the text allows revealing pragmatic specifics of personal names as one of the language ways of expression of definiteness. The article highlights an idea that anthroponyms' potential correlates with the familiarity indicator position ("to reveal"). It enables the author to speak about a high degree of expression of definiteness, when an author realizes his intentions, more additional characteristics of the referent are revealed, and as a result a maximum pragmatic effect is achieved.

**Key words:** pragmatic value, anthroponymy, actualization, meaning of definiteness, index of certainty, discourse.

**A.V. Завьялова**, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: aljonka8@rambler.ru

## ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ АНТРОПОНИМОВ В АКТУАЛИЗАЦИИ ЗНАЧЕНИЯ ОПРЕДЕЛЁННОСТИ В ДИСКУРСЕ

В статье речь идёт об антропонимах как одном из лексических средств актуализации значения определённости и устанавливается их прагматическая ценность в условиях немецкого дискурса. За основу берётся показатель известности, разграничивающий ряд позиций, отражающих разную степень выраженности значения определённости. Реализация в речи прагматического потенциала высказываний, содержащих антропонимы, может рассматриваться как коммуникативно-прагматический код, накладывающий ограничения на выбор и употребление лексических средств в различных ситуациях общения. Используемый в описании фактический материал позволяет раскрыть прагматическую специфику антропонимов как одного из языковых средств выражения определённости. В статье устанавливается, что потенциал антропонимов соотносится с позицией показателя известности «раскрывается», что позволяет говорить о высокой степени выраженности значения определённости и реализации интенций автора, инициируя взаимопонимание, раскрывая дополнительные характеристики референта, и как результат, достигая максимального прагматического эффекта.

**Ключевые слова:** прагматическая ценность, антропоним, актуализация, значение определённости, показатель известности, дискурс.

Антропонимы как одно из средств актуализации значения определённости в немецком дискурсе позволяют успешно реализовать коммуникативные интенции субъекта высказывания относительно референта, конкретизируя, уточняя объект суждения, называя его характерный признак через указание на профессиональную принадлежность, социальный статус, внешние особенности, способ поведения и т. д. Антропонимы рассматриваются как лексические единицы, значение определённости в которых заложено изначально, то есть семантически обусловлено.

При установлении прагматической ценности антропонимов в актуализации значения определённости используется показате-

ль известности, который позволяет «разграничить позиции «намечается» (названный адресантом объект представлен, но не указываются его характерные свойства или признаки и поэтому для достижения взаимопонимания необходимо дополнительное уточнение лингвистического или экстралингвистического плана), «приоткрывается» (информация об объекте содержит компонент, позволяющий адресату установить несущественное свойство или признак в конкретной коммуникативной ситуации), «открывается» (указывается существенный характерный признак объекта), «раскрывается» (демонстрируются несколько характерных признаков объекта, информация о котором пе-

редается адресантом и воздействует интенсивно на адресата в конкретной коммуникативной ситуации), «**идентифицируемая**» (устанавливаются всесторонние характеристики объекта с точки зрения адресанта, адресата и ситуации общения, языковое средство может покрывать все другие средства определенности). Иными словами, значение определенности с маркером идентификации претендует на дефиниционный статус, поскольку включает не только оптимальное количество свойств семантического объема определенности, но и может заменить любую позицию в дискурсивных условиях» [1, с. 125].

Антропонимы – это собственные имена людей (индивидуальные и групповые): личные имена, отчества (патронимы), фамилии, родовые имена, прозвища, клички, псевдонимы, криптонимы (скрываемые имена) [2, с. 97].

В языке антропонимы абстрагированы от конкретных лиц, и одно и то же имя может быть применимо к разным лицам. Они обладают самыми общими признаками, которые не могут точно определить сущность человека. В речи же антропонимы выражают субъективное отношение к референту, его оценку. Иными словами, в коммуникативной ситуации они максимально индивидуализированы в силу того, что наполняются содержанием, которое включает все знания коммуникантов о называемом объекте. «Это связано с личностными свойствами коммуникантов, их взаимодействием и отношением с обозначаемым объектом через влияние социальных факторов» [Шенкнехт, 2002, с. 27]. Антропоним обладает высоким потенциалом реализации значения определенности, поскольку позволяет идентифицировать номинанта по конкретному, характерному признаку, называя лицо по имени, указывая на профессиональную принадлежность или на социальный статус, используя прозвище. Связь между номинацией и ситуацией общения жестко детерминирована, так как, выходя за пределы коммуникативной ситуации, антропоним регулирует процесс понимания ее содержания.

(1) Offenbar versuchte die Kommission bis zuletzt, einen Kompromiss zu finden. Zwei Mal sei EU-Kommissionschef zu Gesprächen nach Warschau gereist, und noch am Dienstagabend habe er mit Polens Regierungschefin Beata Szydło telefoniert, sagte Kommissionsvize Frans Timmermans. „Aber trotz aller unserer Bemühungen konnten wir noch keine Lösungen für die Hauptprobleme finden.“ (<https://pdf.focus.de>)

(2) Die Sängerin Adele hat also auf einem Konzert in Köln „shut up“ gesagt, zum Publikum. Also „Haltet die Klappe.“ (<https://pdf.focus.de>)

(3) *Rüdiger Hossiep, ein Wirtschafts- und Personalpsychologe von der Ruhr-Universität Bochum, hatte sich für eine Studie mal 500 Führungskräfte aus dem Top-Management vorgenommen* ([www.welt.de](http://www.welt.de)).

(4) „Ich finde, man sollte dem Eiweiß mehr Beachtung schenken“, sagt Aline Emanuel, Ernährungsexpertin und Dozentin an der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement (DHfPG) in Saarbrücken ([www.welt.de](http://www.welt.de)).

(5) *Der Torhüter Islander wehrte unter anderem Versuche von NHL-Legende Alex Ovechkin ab. Kurz vor Ende des ersten Drittels hätte die DEB-Auswahl fast noch erhöht. Ein Schuss von Leon Draisaitl prallte vom Pfosten zurück ins Feld* (<http://www.spiegel.de>).

(6) *Friedensnobelpreisträger Kailash Satyarthi ehrt in Berlin Sozialunternehmer* ([www.welt.de](http://www.welt.de)).

(7) Immerhin leben Sie ehnehin in einer festen Beziehung mit einem Feinschmecker und Weinkenner, der Ihre Essgewohnheiten akzeptiert. ([www.welt.de](http://www.welt.de) Interview mit der amerikanischen Schriftstellerin Donna Leon)

(8) Zu Österreich möchte ich sagen, dass da immerhin die Hälfte der Leute einen Grünen gewählt hat. Der ist jetzt Präsident, erstmals in Europa. Ich finde das super, denn ich bin eine Grüne durch und durch – eine echte Öko-Taliban! ([www.welt.de](http://www.welt.de) Interview mit der amerikanischen Schriftstellerin Donna Leon)

(9) In 25 Romanen wird ein einziger Mord recht konkret geschildert. Basta. Mir geht es um die Aufklärung, um die Darstellung der Zusammenhänge – nicht um Blut und spritzende Hirnmasse. Diese Diskretion ist für mich in der Literatur Pflicht. Ich bin da eine

*altmodische Schachtel und habe viel übrig für Stil und Benimm.* ([www.welt.de](http://www.welt.de) Interview mit der amerikanischen Schriftstellerin Donna Leon)

Поскольку имена собственные являются непосредственными наименованиями конкретных референтов, то по мнению У. Чейфа, они «определены по определению» [Чейф, 1982, с. 294]. Имена собственные употребляются в речи для называния конкретного лица, находящегося в поле зрения участников процесса коммуникации. Как правило, они имеют нейтральную оценочную позицию: Beata Szydło (1), Frans Timmermans (1), Adele (2), Rüdiger Hossiep (3), Aline Emanuel (4), Islanders (5), Alex Ovechkin (5), Leon Draisaitl (5), Kailash Satyarthi (6). Однако, наличие в ситуациях наряду с именем собственным сопровождающего антропонима, указывающего на занимаемую должность (*Regierungschefin Beata Szydło (1), Kommissionsvize Frans Timmermans (1)*), профессиональную принадлежность (*die Sängerin Adele (2), Rüdiger Hossiep, ein Wirtschafts- und Personalpsychologe (3)*), статус (*Aline Emanuel, Ernährungsexpertin und Dozentin (4), Friedensnobelpreisträger Kailash Satyarthi (6)*), роль в хоккейной команде (*der Torhüter Islander (5)*), делает объект обсуждения более доступным, известным для адресата в данной коммуникативной ситуации. Это способствует реализации интенций автора, инициируя взаимопонимание, раскрывает дополнительные характеристики референта и позволяет достичь максимального прагматического эффекта. Таким образом, референт **раскрывается** участникам процесса общения.

Прозвища являются вариантом антропонима, употребляются в сфере обиходно-бытового общения, в разговорной речи и даются человеку в соответствии с его характерной чертой, сопутствующими жизненными обстоятельствами, по происхождению, физическим качествам, внешностью, способом поведения и т.д. Такой тип номинации содержит в себе эмоциональную окраску. Существительные *NHL-Legende (5), Feinschmecker (7), Weinkenner (7), einen Grünen (8), eine Grüne (8), eine echte Öko-Taliban (8), eine altmodische Schachtel (9)* рассматриваются как вариант антропонимов, так как представляют метафорическое именование лиц, и используются говорящим для указания популярности хоккеиста (выражая тем самым свое восхищение) (*NHL-Legende (5)*), характерной особенности человека, имеющего хороший гастрономический вкус и разбирающегося в напитках (*Feinschmecker (7), Weinkenner (7)*), пристрастного отношения к экологическим вопросам или проблемам (*einen Grünen (8), eine Grüne (8), eine echte Öko-Taliban (8)*), консервативности в авторском стиле написания (*eine altmodische Schachtel (9)*). Такие существительные содержат оценочный компонент, по которому характеризуют референта. Прозвище всегда подчеркивает ярко субъективную оценку по отношению к номинанту. Степень выраженности значения определенности у прозвища наиболее высока, поскольку этот вариант номинации всегда содержит дополнительный детерминативный признак, наряду с основным, которым наделены другие антропонимы.

Дифференциация прозвища с точки зрения прагматической ценности осуществляется в дискурсе, когда референт **раскрывается**, поскольку коммуникативно-прагматический потенциал данных языковых единиц реализуется через лингвистический аспект – наименование конкретных лиц, экстралингвистический – нахождение называемого лица в поле зрения коммуникантов + указание на характерный признак лица, которым его наделает субъект высказывания в силу своих личностных эмоционально-оценочных суждений. Данное средство определенности раскрывает качественные характерные признаки именуемого объекта для адресата, позволяя оптимально реализовать интенцию автора и достигая прагматический эффект в конкретной коммуникативной ситуации.

Таким образом, в условиях немецкого дискурса прагматическая ценность антропонимов в актуализации значения определенности, учитывая показатель известности, соотносится с позицией «**раскрывается**», что свидетельствует об интенсивном воздействии на адресата в конкретной коммуникативной ситуации, поскольку идентифицируются несколько характерных признаков объекта, информация о котором передается адресантом.

#### Библиографический список

1. Малахова А.В. *Прагматические особенности актуализации значения определенности в немецком дискурсе*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2011.
2. Антропонимы. *Российский гуманитарный энциклопедический словарь*. Москва, 2002.
3. Шенкнехт Т.В. *Прагматический потенциал референциального блока антропонимов в коммуникативном пространстве современного немецкого языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2002.
4. Spiegel online. Available at: <http://www.spiegel.de>



5. Чейф У. Данное, контрастивность, определенность, подлежащее, топики и точка зрения. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1982.; Выпуск XI: 277 – 316
6. *Focus online*. Available at: <https://pdf.focus.de>
7. *Die Welt – Nachrichten, Hintergründe, aktuell*. Available at: [www.welt.de](http://www.welt.de)

## References

1. Malahova A.V. *Pragmatische osobennosti aktualizacii znacheniya opredelennosti v nemeckom diskurse*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2011.
2. Antroponimy. *Rossijskij gumanitarnyj 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2002.
3. Shenkneht T.V. *Pragmatischej potencial referencial'nogo bloka antroponimov v kommunikativnom prostranstve sovremennogo nemeckogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2002.
4. *Spiegel online*. Available at: <http://www.spiegel.de>
5. Cheif U. Данное, контрастивность, определенность, подлежащее, топики и точка зрения. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1982.; Выпуск XI: 277 – 316
6. *Focus online*. Available at: <https://pdf.focus.de>
7. *Die Welt – Nachrichten, Hintergründe, aktuell*. Available at: [www.welt.de](http://www.welt.de)

Статья поступила в редакцию 01.07.16

УДК 82-31+82-523

**Pleshkova O.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: o-Pleshkova1@yandex.ru

**TRANSFORMATION OF TRADITIONS OF PANEGYRIC GENRE IN YU.N. TYNANOV'S STORY "THE WAX PERSON"**. The main subject of the article is a story "The Wax Person", written by a Russian scientist and writer Yu.N. Tynyanov. The task of the research is an analysis and interpretation of the story "The Wax Person" in the aspect of Tynyanov's theory of literary evolution. The research problem is revealing of transformations of constructive element of the panegyric genre ("old literature") in the writer's work. Methods of the research are structural-semiotic, comparative-historical and comparative-functional text analysis. For the first time the influence of F. Prokopovich's panegyrics on Tynyanov's story "The Wax Person" is shown. The author notes down evolution of genre canon of literature in XVIII century in the story created in 1931. The parodic transformation of panegyric images (tsar Peter I – martyr, apostle and other) is considered. The research material can be used in the practice of university teaching of literature.

**Key words:** panegyric, genre, artistic image, tradition, parody, literary evolution.

**О.И. Плешкова**, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: o-Pleshkova1@yandex.ru.

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРОВЫХ ТРАДИЦИЙ ПАНЕГИРИКА В ПОВЕСТИ Ю.Н. ТЫНЯНОВА «ВОСКОВАЯ ПЕРСОНА»

В центре данного исследования находится повесть «Восковая персона», созданная отечественным теоретиком и историком литературы, писателем Ю.Н. Тыняновым. Цель исследования – анализ и интерпретация повести «Восковая персона» в аспекте литературной эволюции, разработанной Ю.Н. Тыняновым-учёным. Задача исследования – выявление особенностей трансформации конструктивных элементов жанра панегирика («старой литературы») в повести «Восковая персона». Методы исследования – структурно-семиотический, сравнительно-исторический и сравнительно-функциональный. Основные результаты и выводы: впервые показано влияние панегириков Ф. Прокоповича на повесть Ю.Н. Тынянова «Восковая персона», отмечена эволюция жанрового канона литературы XVIII века в повести, созданной в 1931 году. Рассматривается пародическая трансформация панегирических образов: царь Пётр I – мученик, апостол и пр. Материал исследования может быть использован в вузовской практике преподавания литературы.

**Ключевые слова:** панегирик, жанр, художественный образ, традиция, пародия, литературная эволюция.

В эпоху правления Петра I в жанрах придворной литературы – панегириках и одах – были заложены художественные принципы изображения царя, обусловленные его идеализацией, переходящей в каноническую сакрализацию [1, с. 11]. Созданная два века спустя повесть Ю.Н. Тынянова «Восковая персона» (1931) испытала воздействие этих принципов изображения царя Петра, что было мотивировано, в первую очередь, исследованиями учёного литературы XVIII века [2, с. 227 – 253] и разработкой теории литературной эволюции [3; 4; 5; 6; 7]. Особенности трансформации в повести традиций литературы петровского времени, а именно – панегириков – будут рассмотрены в данной работе.

Многие идеи Тынянова о литературной эволюции были намечены в статье, посвящённой XVIII веку – «Ода как ораторский жанр» (1922). Статья концептуально близка другим исследованиям Тынянова, демонстрирующим представления учёного о литературной эволюции: «Литературный факт» (1924) и «О литературной эволюции» (1927). Теоретические обобщения здесь, базирующиеся на литературном материале XVIII века, варьируют один терминологический аппарат с основными понятиями *доминанта*, *установка*, *функция*. [2, с. 493].

В «Восковой персоне» обнаруживается ряд цитаций и реминисценций из текстов Феофилакта (Лопатинского), Ф. Прокоповича, М. Ломоносова, Г. Державина и др., что позволяет говорить о них как о генетических источниках тыняновской повести. Варьирование одических традиций в «Восковой персоне» уже

было отмечено исследователями [8, с. 534]. Изучению традиций панегирика в повести уделено недостаточно внимания. Однако, на наш взгляд, жанр панегирика, демонстрируя особую поэтику возвышенного изображения царя Петра, оказал несомненное влияние на повесть Ю.Н. Тынянова.

Жанр литературного панегирика относится к ораторской прозе, для которой характерно выдвижение на первый план так называемой «речевой функции» [2]. Произнесение панегириков перед большой массой народа обусловлено агитационной установкой жанра, его общественно-политической и патриотической направленностью, что способствовало пропаганде реформ Петра. Ораторское действие панегирика (согласно тыняновской концепции звучащего слова) является, на наш взгляд, конструктивным принципом данного жанра, который подчиняет все художественные средства произведения и определяет характерологию царя Петра, конструктивные элементы его образа, а именно: схематизацию, символику, аллегоризм, мифологический параллелизм, параллели из античной истории, смешение языческих (античных) и религиозно-христианских представлений. Все эти средства и приёмы характеристики Петра в панегирике определяют риторический стиль данного жанра, который одновременно выступает ведущим конструктивным фактором, обрабатывающим материал. Обозначенные средства и приёмы варьируются Тыняновым, согласно теории литературной эволюции, пародически преломляются и трансформируются в новое произведение о царе Петре – повесть «Восковая персона».

Одно из ярких произведений панегирического жанра – «Слово на похвалу блаженный и вечнодостойный памяти Петра Великого» Ф. Прокоповича, произнесённое в Кафедральном соборе полгода спустя после смерти Петра, в день его именин (29 июля 1725). Для исследования источников повести Ю.Н. Тынянова «Восковая персоне» данное «Слово...» Ф. Прокоповича представляет исключительный интерес, так как содержит свидетельства очевидца смерти Петра (а именно смерть Петра и последующие события составляют сюжет «Восковой персоны»); время создания «Слова...» совпадает с историческим периодом, отождествляемым в «Восковой персоне».

Панегирик Ф. Прокоповича сочетает похвалу императору-богу и утешительную речь. Двучастное построение «Слова...» отмечено самим автором: «*Первое, яко просто царя, второе, яко царя христианского, и каков и колк во обоих сих Пётр показався*» [1, с. 284]. Таким образом, в «Слове...» намечаются сакральный и светский аспекты изображения Петра, представленные и в повести «Восковая персоне», где сакральность демонстрируется в сценах смерти царя, поклонении его фигуре придворных и пр., а светскость проявляется в изображении Петра-человека, который на смертном одре думает о неоконченных делах и пугается даже шуршания таракана [3, с. 38]. В повести Тынянова Пётр предстаёт и как Бог, и как простой смертный, как человек.

В основе первой части «Слова...» Прокоповича – последовательность событий, демонстрирующая величие трудов Петра: военные потехи юного царя, создание армии, победы, налаживание дипломатических контактов с границей, стимулирование развития науки и промышленности, введение новых обычаев, создание флота и постройка Петербурга. Ещё при жизни монарха названные деяния были значимыми, семиотичными, что повлияло на характерологию Петра, наличие константных конструктивных элементов его образа в последующем развитии русской литературы.

Несмотря на установку первой части «Слова...» представить Петра «*яко просто царя*», перечислению его деяний сопутствует констатация величия монарха, иногда сакрально-мотивированная. Например, Ф. Прокопович утверждает, что Пётр выступает посланником Бога (творя, он осуществляет божественный наказ). Также в панегирике Пётр сравнивается с героями античной истории и с героями Библии: «*сущий сей отец наш Пётр воистину Великий <...>, требует и наипаче явленное нам чрез него великое благодеяние Божие*» [1, с. 284]; «*бог дивный в судьбах своих, благоволив в Петре явити силу и славу российскую*» [1, с. 287]; «*Нами Ромул, и Нума, и Давид и Соломон – един Пётр*» [1, с. 292]. Указания на богоподобие Петра подготавливают сакрализацию монарха, наиболее ярко представленную во второй части «Слова...».

Сравнение с основателями Римской империи и с первыми царями Израильско-иудейского государства вводит в текст «Слова...» идею «Москва – третий Рим», что также подчёркивает божественное происхождение Петра – государственного деятеля, помазанника божьего, мессии. Согласно ветхозаветной легенде, пророк Самуил помазал на царство юношу Давида, младшего отпрыска пастушеской семьи. Таким образом Давид стал мессией. По мнению исследователей, «отсюда исходит представление о богоизбранности не только Давида, но вообще царской власти у евреев, а затем и христианский обряд оформления монархии через помазание елеем» [9, с. 344]. Соломон – сын Давида, также помазанник божий, поэтому сравнение Петра с Соломоном и Давидом не случайно. Обращение к римским императорам и библейским героям характеризует Петра как мудрого политика и искусного полководца (Ромул и Давид «*войною укрепили отечество*», а Нума и Соломон – «*политикою блаженство Израиль сотворил*» [1, с. 292]). Объединение Прокоповичем в образе Петра этих героев мотивируется, с одной стороны, традициями барочной культуры, а с другой – установкой на многоаспектность образа Петра (светскость и сакральность).

В тексте первой части «Слова...» обнаруживается также третий аспект изображения Петра, специально не выделяемый: Пётр – мученик. Этому способствует введение элементов такой разновидности панегирика, как похвальное слово мученикам, для которого характерен мотив тягот, бремени, функционально сближаемый с библейским мотивом принятия Христом мук человеческих. Пётр у Прокоповича выступает мучеником, несущим бремя человеческое: «*...тяжело было поднять на тело юношеское беспокойства и безгодия, ещё же и бедствия дорожные – подъял*» [1, с. 290]. (Сравните у Феофилакта (Лопатинского): «*...иже тяжчайшая каменей бремя понесе на себе*...» [1, с. 262]).

Лексема *ноша* непосредственно используется в повести Тынянова, она «*снится рукам*» умирающего царя [10, с. 363]. Следует обратить внимание, что образ ноши, восходящий к традициям панегирика, трансформируется в системе «Восковой персоны», акцентируя внимание не столько на сакральности Петра-мученика, сколько на его человеческой сути. Сон о «*перетаскиваемой*» и «*составляемой*» ноше символически обнажает усталость царя от многочисленных забот, что в итоге подталкивает развитие болезни и последующую смерть героя.

Во второй части «Слова...» Ф. Прокопович приступает к сакральному изображению Петра, которое включает следующие элементы конструкции образа:

1) Христианское послушание Петра. Утверждается, что Пётр был послушным христианином, соблюдающим церковные законы. Перечислены заслуги Петра перед церковью: «*повеленный им заводы школ, сочинения книжиц богословских, древних учителей и историков церковные переводы и переводы священно-го писания исправления*» [1, с. 293 – 295].

2) Терпимость Петра-христианина к «заблуждающимся». Одна из заслуг Петра, подчёркнутая особо – отношение к раскольникам, которые названы «лжеучителями», толкающими народ на гибель. По словам Прокоповича, Пётр «*по отеческому своему сердоболию*» просвещал «помрачённых» [1, с. 293]. Отношение Петра и раскола создаст впоследствии сатирико-апокрифическое направление в изображении царя, первоначально развивавшееся в старообрядческой литературе, где образ Петра получил иные способы и принципы изображения [11].

3) Обыгрывание имени Петра: Пётр – апостол; Пётр – «камень»; Пётр – демиург, создатель России-статуи. Ф. Прокопович проводит в своём произведении параллели: Пётр – «великий богатырь» (фольклорная традиция), «мудрый владетель» и «апостол» (библейская традиция). Номинации «апостол» способствует имя Петра (апостол Пётр – один из учеников Христа), что подчёркивает мессианство русского императора.

Обыгрывание семантики имени Петра – одна из характерологических черт его образа, принятая в панегириках. Так, Феофилакт (Лопатинский) в «Слове о благодарственном мире» (1722) пишет: «*по имени своему камня, и сего несокрушимого дражайшего адманта, иже тяжчайшая каменей бремя понесе на себе и сокруши их, вся несовершенство бывшая в войске исполни*» [1, с. 262]. Ф. Прокопович в «Слове на погребение Всепрестельшого Державнейшого Петра Великого» (1725), обращаясь к олицетворённой России, пишет: «*застал он в тебе силу слабую и сделал по имени своему каменную, адмантову*» [1, с. 280].

В «Слове на похвалу блаженный и вечнодостойный памяти Петра Великого» Прокоповича Пётр-камень выступает основой России («*всё то на нём, яко на главном основании стоит*» [1, с. 295]), её создателем и создателем «нового человека» (функция Творца, Демиурга): «*Где не засвидетельствуют, что от него первого и единого тако славный вездех и великоименитый показался народ Российский? <...> Пётр же наш, премногая блага совершив нам и самих нас лучших нам сотворив*» [1, с. 297 – 300].

Ф. Прокопович использует в «Слове...» метафорический образ «*резца, делающего статую*», и сравнивает Новую Россию, созданную Петром, с архитектурным сооружением: «*Россия вся есть статуя твоя, изрядным мастерством от тебе переделанная*» [1, с. 298]. По образному выражению Прокоповича, Пётр «*не город, но всю Россию, каковая уже есть, зделал и создал*» [1, с. 298]. Таким образом, в «Слове...» Ф. Прокоповича косвенно возникает мотив статуарности, характерный для панегирической традиции изображения Петра и изначально выступающий элементом быта (эмблематикой Петра) [12]. В.О. Ключевский, фиксируя воспоминания современников Петра I, отмечал «*легенду о творческой деятельности*» царя, которую Пётр «*начал едва ли не сам*». Легенда была «*облечена*» в художественную форму деиза, изображающего ваятеля, который высекает из грубого куска мрамора человеческую фигуру, и почти до половины окончил свою работу [13, с. 188]. Незавершённость фигуры Ключевский объяснял осознанием Петра незавершённости реформ. Эмблематическое изображение фигуры Петра-ваятеля демонстрировалось на одном из знамён похоронной процессии царя.

Тынянов пародически трансформирует это панегирическое представление, поскольку статуей у него выступает не Россия, а сам царь. Важным видится то, что для изготовления статуи – Восковой персоны – резец не нужен. Мастер Растрелли творит своё произведение из мягкой глины, «*поглаживая воск*» и создавая «*великолепие*». Указания Тынянова на материал статуи,

необычность её архитектоники очень важны. Проекция воскового подобия на образ России (в традициях отождествления образа царя с державой) фактически опровергает панегирическую концепцию «Пётр-камень – основа государства». На это указывает и материал статуи (воск) и её архитекtonика (в противовес большой голове – слабые, тонкие ноги, созданные по образу и подобию оригинала – Петра). Варьированный статuarный мотив в повести Тынянова формирует концепцию образа России. Россия – плод петрова творения, «колосьс на глиняных ногах», способный к саморазрушению. Но неустойчивость статуи в тексте Тынянова также служит комментарием исторического факта нестабильности, вызванной смертью Петра I [12, с. 210].

Особо следует отметить в панегирике Ф. Прокоповича картину последнего мига, агонии Петра, ибо данная сцена подвергается большой трансформации в повести Ю.Н. Тынянова. Ф. Прокопович в «Слове на похвалу блаженный и вечодостойная памяти Петра Великого» освящает смерть Петра. Пётр не забывает о своих христианских обязанностях даже на смертном одре, просит его исповедовать, причаститься, и в итоге, уже не в силах говорить, «*поднятою рукою*» изображает желание «*вечери христовой*» [1, с. 299]. Мученическая смерть Петра, названная «*смертным подвигом*», представлена в жанре житийного канона. Автор берёт на себя задачу передать слова Петра, которые кажутся ему уместными в этом случае «*мнит ми ся, сими или сим подобными отсутствуют словесы*» [1, с. 299]. Речь Петра функционально близка изображению посмертного чуда, характерного для жанра жития. В речи Петра после смерти говорится о его прощении Всевышним за «*кровь сына*», даётся наказ о сохранении начатых дел и называется престолонаследник – Екатерина. Так как вопрос о преемнике Петра остался открытым, то введение Прокоповичем подобного художественного приёма как бы исчерпывало проблему, утверждало правомочность правления Екатерины. В этом видится характерное для жанра панегирика восхваление царствующей особы, преследование автором панегирика личных выгод [1, с. 6].

Итак, в «Слове...» 1725 года Прокопович освящает смерть Петра, но в творчестве этого же автора была намечена и иная тенденция в изображении Петра I – синтез панегирика и исторического документа, что представляется очень важным для исследования эволюции образа царя Петра в повести Ю. Тынянова «Восковая персона». Так, в «Краткой повести о смерти Петра Великого, императора и самодержца Всероссийского» (1725), в отличие от других произведений Ф. Прокоповича, Пётр лишается ореола сакральности, изображается простым смертным, человеком. Несмотря на принадлежность к официальной литературе, «Краткая повесть...» практически лишена сакральной семантики. Конструктивный принцип данного произведения – строгая фактичность, о чём заявлено в установке автора в начале повествования: «*написана истинную повесть самовидца-свидетеля*», оспорив, тем самым, «*куриозные*» домыслы иностранных писателей [14, с. 232]. Ф. Прокопович, исполняя обязанности священника, находился у смертного одра Петра, что и позволило ему в мельчайших подробностях описать события. Сюжет составляет последовательное изображение болезни, мучений, смерти и похорон Петра.

В «Краткой повести...» даётся предыстория болезни Петра, описывается его лечение, указывается точное время совершающихся событий. Например: «*в 1725 году, генваря в 16 день, смертоносную силу возымела болезнь <...>, в 27 день генваря, в исходе второго по полудни часа, государь весьма оскудевать и к кончине приближаться начал, <...> до пятинадесяти часов боролся со смертью, <...> в четвёртый же час до полуночи на силу мог двигаться*» и т. д. [14, с. 232 – 236]. Описывая болезненные мучения Петра, Прокопович останавливается на клинических подробностях: «*за прелютейшую резь, терпеливый и великодушный <...> муж от вопля не мог себя удерживать <...>, сам сказывал, что из меня де можно познать, коль бедное животное есть человек смертный <...>, во время испражнения воды тяжело громел, а кроме того непрестанно стонал*», правую руку царь «*метает*», тогда как левая «*параличем отнята*» [14, с. 233 – 235]. Клинические подробности протекания болезни «обывляют», снижают образ монарха. Значимым видится факт предсказания Петром своей смерти, причём мотивируется это не божественным видением или пророчеством, а «*искусностью царя в анатомии*», который, «*зная, что во внутренних своих делается, о своём житии стал безнадежен*» [14, с. 233].

Однако смертельно больной Пётр-человек изображён богопослушным христианином (как и подобает царю до 1692)

гласно нормам литературного этикета). Заботясь о своей душе, Пётр исповедуется и всех прощает (вследствие чего объявляется всеобщая амнистия заключённых). Когда проповедник читает молитву и говорит о царстве небесном, болезнь «*отпускает*» Петра: «*будто с силою собравшись, встать и рукою крестное знамение изобразить, или на небо показывать понуждал себя, и что весьма удивительно было, стелания свои в глас радостный претворять, и лицом весёлым показывать себя, и увещателя обнимать силился*» [14, с. 235]. Повторяя ситуацию из «Слова на похвалу блаженный памяти Петра», Прокопович отмечает, как «*не могущий говорить*» Пётр реагирует на просьбу Троицкого архимандрита о позволении повторить святое таинство причастия: «*буде позволит, поднял бы руку и показал; тотчас руку вознёс*» [14, с. 235]. Смерть Петра знаменуется «*воплем*» всех присутствующих. Мотив плача проходит рефреном в «Повести...»: плачут придворные, народ, постоянно присутствует образ «*неутомимо плачущей*» государыни.

Прокопович отмечает, что вопрос о наследнике встал сразу же после смерти Петра, но решался он мирно, без дворцовых интриг и насильственного захвата власти. В тексте оправдывается право Екатерины на престол.

Факту внезапной смерти дочери Петра – царевны Натальи – уделено особое внимание. Образ Натальи рисуется по правилам житийного канона, отмечаются её добродетели и необычайные качества, проявленные «*во младенчестве*», когда Наталья «*высокого ума знаки показывала*» и могла даже дать совет государственной важности [14, с. 238]. Образ святой «отроковицы» Натальи оттеняет образ Петра-человека.

Похороны Петра и его «дщери» описаны подробно. Прокопович передаёт убранство залы с гробом Петра. Для украшения одра призываются «*мастера разных художеств*», стены залы украшают изображения «*чудес Христа*», по углам расставлены статуи, «*добродетели умершего монарха изображающие*» [14, с. 237 – 238]. Похоронная процессия начинается «*около третьего часа пополудни*», приводится последовательность идущих: «*собравшиеся <...> на классы разделены были <...>, всякому по чину определено было место*» [14, с. 239 – 242]. Достижения Петра демонстрируются через атрибутику: знамёна поверженных и завоеванных стран, знамёна с эмблемами (герб города Петербурга; «*резец, делающий статую*»). «*Любимая*» лошадь императора ведётся двумя полковниками. Гроб Натальи несут на руках, а гроб Петра везут восемь лошадей, за гробом Петра следует «*плачущая государыня*». Завершается повесть констатацией невосполнимой утраты государства, обусловившей «*печаль и горечь*» всеобщую [14, с. 242].

Данные исторические факты, зафиксированные Ф. Прокоповичем, пародически трансформируются в повести Ю. Тынянова. Так, один из героев повести – «*архитектор*» Растрелли, призванный сделать посмертную маску царя и его восковое подобие, саркастически отзывается о процессе похорон. Рассуждая о скульптурных образах богов для процессии, он снижает их. Марс в его интерпретации «*блещет от печали*», Геркулес «*потерял свою палку, как дурак*» и пр. [10, с. 410]. Ирония сквозит при описании плачущей Екатерины. Тынянов объясняет причину гиперболизированного плача натиранием руки горчицей маслом, которую императрица подносит к лицу. Печаль Екатерина «*изображает*», рисуя «*на виске три синие жилки, ёлочкой – для обозначения новой боли*» [10, с. 404]. «*Смотрение господино иностранных государств*» на плачущую Екатерину, регламентация её плача «*с десяти по полуночи до двух часов пополудня*» [10, с. 405] подчеркивают авторскую иронию изображаемого. Фраза «*Екатерина возрыдала*», трижды варьируемая Тыняновым и выделенная в тексте курсивом [10, с. 395, 396, 405], акцентирует внимание на эпизоде, служит указанием на объект пародической трансформации (здесь – заимствование из оды Г.Р. Державина «Водопад» [8, с. 534]). Всё это, согласно концепции Тынянова, обусловлено попыткой Екатерины доказать свою преемственность после смерти мужа.

Пошлость образа Екатерины подчёркивается также констатацией её похоти. Находясь у смертного одра мужа, она думает о новом любовнике: «*И она увидела Леевельдику, молодого, со стрелками, с усиками – и поняла, что приблизит. Потом посмотрела вбок и увидела Сапёгу, жениха племянницына, ещё совсем ребёнком, и поняла, что приблизит*» [10, с. 405]. Именно с Сапёгой впоследствии и «*совершаются грехи*» (по словам Екатерины – «*страм*») прямо на улице, на «подстеленном плаще» [10, с. 414]. Пошлость образа Екатерины у Тынянова оттеняет героя – царя Петра, пробуждая жалость к нему как к человеку, в



чём проявляется секулярная составляющая конструкта данного образа, истоки которой мы видим в творчестве Ф. Прокоповича.

Итак, в панегирическом творчестве Ф. Прокоповича формируется определённая традиция в изображении Петра I. Образ Петра складывается из таких представлений, как: человек, смертный, мудрый государственный деятель, мученик (отсюда – мотив ноши), апостол, камень – основа России и ваятель – творец России (отсюда – варьирование метафорического образа России-статуи и зарождение статуйного мотива в литературе

о Петре). Образ Петра у Прокоповича, с одной стороны, сакрализован, с другой – секуляризован в соответствии с жанровыми канонами панегирика и повести. Рассмотренные панегирические тексты Ф. Прокоповича выступают генетическими источниками повести Тынянова о царе Петре, о чём свидетельствует ряд сюжетных ситуаций, мотивов и образов, включённых в повесть «Восковая персона», где они пародически трансформируются, изменяются, обнаруживая тем самым эволюцию литературы, её динамику.

#### Библиографический список

1. *Панегирическая литература петровского времени*. Под редакцией О.А. Державиной. Москва: Наука, 1979.
2. Тынянов Ю.Н. *Поэтика. История литературы. Кино*. Москва: Наука, 1977.
3. Плешкова О.И. Пародирование как конструктивный принцип повести Ю.Н. Тынянова «Восковая персона». *Пародия в русской литературе XX века: Сборник статей*. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2002: 18 – 39.
4. Плешкова О.И. Петербургские повести Ю.Н. Тынянова в свете его теории литературной эволюции. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 6 (25); ч. 1: 49 – 52.
5. Плешкова О.И. Теория пародии Ю.Н. Тынянова и современная проза постмодернизма. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2011; 6; ч. 2: 522 – 527.
6. Плешкова О.И. Теория литературной эволюции, историческая проза Ю.Н. Тынянова и современные жанры исторического повествования. *Русское литературоведение XX века: имена, школы, концепции: Материалы Международной научной конференции*, 26-27 ноября 2010 года, Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2012: 241 – 248.
7. Плешкова О.И. Пародирование жанров в повести Ю.Н. Тынянова «Восковая персона». *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2014; 2 (3): 281 – 287.
8. Костелянец Б. Драма истории. Её жертвы и герои. Комментарии. *Тынянов Ю.Н. Сочинения: в 2 т.* Ленинград: Художественная литература, 1985; Т. 1: 5 – 30, 506 – 540.
9. Мифы народов мира. *Энциклопедия: в 2 т.* Главный редактор С.А. Токарев. Москва: Советская энциклопедия, 1980; Т. 1.
10. Тынянов Ю.Н. Восковая персона. *Сочинения: в 2 т.* Ленинград: Художественная литература, 1985; Т. 1: 353 – 457.
11. Плешкова О.И. Образ царя Петра-Антихриста в старообрядческих сочинениях XVII – XVIII вв.: традиции литературного развития. *Диалог культур – 7: Сборник материалов межвузовской конференции молодых учёных*. Под редакцией С.А. Манскова. Барнаул: Издательство БГПУ, 2005: 3 – 10.
12. Плешкова О.И. Историческая динамика статуарного мотива в произведениях о Петре I в русской литературе XIX – 1/3 XX веков. *А.С. Пушкин и культура: Тезисы Международной конференции, посвящённой 200-летию со дня рождения*. Самара: Издательство СамГПУ, 1999: 208 – 211.
13. Ключевский В.О. *Исторические портреты. Деятели исторической мысли*. Москва: Правда, 1991.
14. Прокопович Ф. Краткая повесть о смерти Петра Великого, императора и самодержца Всероссийского. *Пётр Великий: Воспоминания. Дневниковые записи. Анекдоты*. Москва: Пушкинский фонд. Третья волна, 1993: 232 – 243.

#### References

1. *Panegiricheskaya literatura petrovskogo vremeni*. Pod redakciej O.A. Derzhavinoj. Moskva: Nauka, 1979.
2. Tynyanov Yu.N. *Po'etika. Istoriya literatury. Kino*. Moskva: Nauka, 1977.
3. Pleshkova O.I. Parodirovanie kak konstruktivnyj princip povesti Yu.N. Tynyanova «Voskovaya persona». *Parodiya v russkoj literature XX veka: Sbornik statej*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2002: 18 – 39.
4. Pleshkova O.I. Peterburgskie povesti Yu.N. Tynyanova v svete ego teorii literaturnoj `evolyucii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 6 (25); Ch. 1: 49 – 52.
5. Pleshkova O.I. Teoriya parodii Yu.N. Tynyanova i sovremennaya proza postmodernizma. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2011; 6; Ch. 2: 522 – 527.
6. Pleshkova O.I. Teoriya literaturnoj `evolyucii, istoricheskaya proza Yu.N. Tynyanova i sovremennye zhanry istoricheskogo povestvovaniya. *Russkoe literaturovedenie XX veka: imena, shkoly, koncepcii: Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*, 26-27 noyabrya 2010 goda, Moskva; Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2012: 241 – 248.
7. Pleshkova O.I. Parodirovanie zhanrov v povesti Yu.N. Tynyanova «Voskovaya persona». *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2014; 2 (3): 281 – 287.
8. Kostelyanec B. Drama istorii. Ee zhertvy i geroi. Kommentarii. *Tynyanov Yu.N. Sochineniya: v 2 t.* Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1985; T. 1: 5 – 30, 506 – 540.
9. Mify narodov mira. *Enciklopediya: v 2 t.* Glavnyj redaktor S.A. Tokarev. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1980; T. 1.
10. Tynyanov Yu.N. Voskovaya persona. *Sochineniya: v 2 t.* Leningrad: Hudozhestvennaya literatura, 1985; T. 1: 353 – 457.
11. Pleshkova O.I. Obraz carya Petra-Antihrista v staroobryadcheskih sochineniyah XVII – XVIII vv.: tradicii literaturnogo razvitiya. *Dialog kul'tur – 7: Sbornik materialov mezhdunarodnoj konferencii molodyh uchenyh*. Pod redakciej S.A. Manskova. Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 2005: 3 – 10.
12. Pleshkova O.I. Istoricheskaya dinamika statuarnogo motiva v proizvedeniyah o Petre I v russkoj literature XIX – 1/3 HH vekov. *A.S. Pushkin i kul'tura: Tезisy Mezhdunarodnoj konferencii, posvyaschennoj 200-letiyu so dnya rozhdeniya*. Samara: Izdatel'stvo SamGPU, 1999: 208 – 211.
13. Klyuchevskij V.O. *Istoricheskie portrety. Deyateli istoricheskoy mysli*. Moskva: Pravda, 1991.
14. Prokopovich F. Kratkaya povest' o smerti Petra Velikogo, imperatora i samoderzhca Vserossijskogo. *Petr Velikij: Vospominaniya. Dnevnikovye zapisi. Anekdoty*. Moskva: Pushkinskij fond. Tret'ya volna, 1993: 232 – 243.

Статья поступила в редакцию 01.07.16

УДК 811.112.22

**Polyanskaya L.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: ludmilapol@rambler.ru

**LEXICAL AND PHRASEOLOGICAL TOOLS OF REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF “TIME” IN GERMAN LANGUAGE CULTURE.** The article is dedicated to a concept of “Time” in the German language worldview and language means of its representation. The paper analyzes views of researchers on what a concept and frame are. Lexical and phraseological units indicating the specifics of perception of native German language concepts of “Time” are in focus. Idioms represent the worldview and cultural identity. The analysis of the concept of “Time” allows establishing the existence of universal and specific linguistic means of representation of the concept typical of the German language culture that distinguishes it from other language cultures. The article examines lexical units and phraseological combinations with temporal values of the type on the base of word combination *Tag für Tag, gleich, sofort, jetzt*. In conclusion, some features of the German language consciousness are found out through the analyzed language means.

**Key words:** concept, German language culture, language worldview, lexical and phraseological units.

Л.А. Полянская, канд. филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: ludmilapol@rambler.ru

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ZEIT» В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В данной статье рассматривается концепт "Zeit" в немецкой языковой картине мира и языковые средства его репрезентации. В статье приведен анализ взглядов исследователей на концепт и фрейм. В фокусе внимания находятся лексические и фразеологические единицы, свидетельствующие о специфике восприятия носителями немецкого языка понятия "время". Фразеологизмы отражают особенности мировосприятия и национально-культурную специфику. Анализ концепта "Zeit" позволяет установить наличие универсальных и лингвоспецифичных языковых средств репрезентации данного концепта, присущих немецкой лингвокультуре и отличающей ее от других лингвокультур. На материале художественной литературы в статье исследуются лексемы и фразеологические сочетания с темпоральным значением типа *Tag für Tag, gleich, sofort, jetzt*. В заключение через языковые средства раскрываются некоторые особенности немецкого языкового сознания.

**Ключевые слова:** концепт, немецкая лингвокультура, языковая картина мира, лексические и фразеологические единицы.

Концепт "Zeit" в немецкой языковой картине мира является предметом исследования многих ученых (Ю.Н. Точилина, С.Н. Аверкина, Т.М. Сыромятникова, С.М. Емельянова, В.Е. Щербина, Н.С. Попова и др.). Тесно связанным с ним концептам "Ordnung" и "Pünktlichkeit" посвящены работы Я.В. Зубковой, Т.С. Медведовой, Н.В. Нечаевой и др.

Входя в лексический строй языка, лексические единицы и фразеологизмы являются материализованным представлением картины мира, причем фразеологический фонд языка образуют пословицы и поговорки, культурная специфика которых представлена в ассоциативных связях лексических и фразеологических единиц [1, с. 29].

Для исследования языковой картины мира в лингвокультурологии используются термины «концепт» или «фрейм». Создание фреймов является латентной формой усвоения, хранения, передачи информации, а сам фрейм определяется как четко очерченная граница знания, отделяющая субъективное знание от объективной информации [2, с. 25].

Под концептом вслед за А. Вежбицкой, Ю.С. Степановым, В.И. Карасиком понимается ментальное образование, отмеченное этносемантической спецификой. Также представляет интерес классификация концептов на лексические и фразеологические А.П. Бабушкина [3, с. 12].

Будучи ценностной доминантой общества, концепт "Zeit" является универсальным культурным концептом. Я.В. Зубкова отмечает тесную взаимосвязь концептов «время» и «пунктуальность». Использование времени для соответствия правилам привело к возникновению определенных норм поведения в обществе [4].

Точность во времени в немецкой языковой картине мира трактуется как абсолютная норма поведения и имеет большую значимость, чем пунктуальность в русской языковой картине мира. Сравнительный подход к исследованию национально-культурной специфики языковых явлений позволяет лингвисту установить сходство и различие концептов "Zeit" и «время» в русской и немецкой лингвокультурах, а также сделать вывод о лингвоспецифичности языковых явлений, не находящихся отражения в других языках.

Носители языка различным образом интерпретируют явления действительности и факты, следовательно, сходства и различия в ментальности отражаются в языковом оформлении факта. Среди пословиц, характеризующих отношение немцев ко времени, можно отметить как общие черты в русском и немецком языках, так и различные. Например, *Eile mit Weile – Tuhe edeß – дальше будешь, Die Zeit ist der beste Arzt – Время – лучший лекарь* схожи по значению, тогда как пословицы *Zeit, Ebbe und Flut warten auf niemand – Время не ждет, Kommen, wenn alle Messengesungen sind – Приходить к шапочному разбору* хотя и трактуют один и тот же смысл (скоротечность времени, опоздание), но передаётся он иначе.

Очевидно, что национально-культурное отличие немецкой лингвокультуры от русской заключается в отношении носителей языка к понятию «время». Как справедливо замечает В.Е. Щербина, в немецкой культуре время течёт быстрее, чем в русской [5, с. 111]. Одна и та же просьба подождать при ответе на вопрос сопровождается по-разному в языках. Так, в немецком языке используется фраза "Einen Augenblick!", тогда как для русского языка узуальным является выражение «Одну минуту!». Таким

образом можно проследить специфику лексической репрезентации концепта "Zeit".

Точность во времени в немецкой языковой картине мира регламентируется различными правилами поведения в обществе, в доме. Так, в берлинском районе Фридрихсхафен-Кройцберг запрещается использовать сумки / чемоданы на колесах, поскольку возникающий шум создает неудобства местным жителям. В.П. Федоров приводит в качестве примера распорядка в доме тот факт, что о праздновании свадеб, дней рождения следует заранее извещать соседей. Кроме того, существует запрет на музицирование и громкий шум с 22 до 8 и с 13 до 15 часов [6].

Время как категория характеризуется последовательной сменой явлений и состояний. Проиллюстрируем в качестве примера лексического средства репрезентации концепта "Zeit" последовательное употребление лексем *gleich, sofort, jetzt*.

(1) *Mit einem Ruck stand Terrier auf und setzte den Korb auf den Tisch. Er wollte das Ding loshaben, möglichst schnell, möglichst gleich, möglichst sofort* [7, p. 24].

Несмотря на то, что наречия *gleich* и *sofort* являются синонимами, их соположение в рамках одной синтагмы не является избыточным. Данные лексемы характеризуют временные отношения. Сочетание лексем *gleich u sofort* служит усилению и призвано конкретизировать значение, актуализирует в данных примерах категоричность утверждения, о чем свидетельствует также императив. Категоричный и императивный характер присущ лексеме *sofort*, которая исторически служила усилению. Данная лексема выражает одномоментность действия, описываемого ею. Таким образом, использования лексемы *gleich*, не отличающейся четкими временными рамками, являющейся более абстрактной языковой единицей по сравнению с лексемой *sofort*, недостаточно, поэтому для большей убедительности говорящий подкрепляет смысл данного высказывания лексемой *sofort*. Узуальность использования синонимов проявляется также в стремлении немецкого языкового сознания к точности в определении временных границ.

(2) *Aber Carolin wusste schon, dass sie nicht zu Kirsten und Judith fahren würde. Sie wollte nach Hause. Jetzt sofort* (9, p. 52)!

(3) *Die müssten ihm signalisieren: Fahr zum Kanal. Jetzt gleich* (9, p. 111)!

Словосочетание *jetzt gleich* эклиптицирует более длительный промежуток времени по сравнению с *jetzt sofort*. Коммуникативное намерение говорящего при использовании данных лексем заключается в призыве к незамедлительному выполнению действия.

(4) *Er musste – und wenn auch die Erkenntnis furchtbar war – ohne Zweifel wissen, ob er einen Geruch besaß oder nicht. Und zwar jetzt gleich. Sofort* (7, p. 175).

Говорящий использует тождественные лексемы *gleich* и *sofort* в разных эллиптических предложениях, что свидетельствует об особой категоричности высказывания и усилении коммуникативного намерения говорящего, что позволяет акцентировать важную для него суть высказывания: данное дело нужно выполнить немедленно, безотлагательно.

Следует отметить особую последовательность использования рассматриваемых языковых единиц: сначала употребляется лексема более общего свойства *gleich*, а затем она конкретизируется более категоричной лексемой *sofort*.

Кроме рассмотренных лексических единиц, к средствам репрезентации концепта "Zeit" относятся фразеологические еди-

ницы, например, *von Zeit zu Zeit* со значением 'иногда', *Stunde für Stunde, Tag für Tag* со значением 'непрерывная последовательность'.

(5) *Er wollte sie nachholen, diese vier elend vergeudeteten Jahre. Tagum Tag* – [9, p. 333].

*Tag um Tag* является фразеологическим сочетанием, поскольку его значение не разложимо на сумму значений компонентов, а переосмыслено, то есть смысл данного сочетания следует понимать не дословно «день за днем», а «в непрерывной последовательности». Таким образом, данное сочетание актуализирует тот факт, что высказывание касается всех названных предметов или явлений без исключения.

(6) *So ging es Tag für Tag, Woche für Woche, Monat für Monat* [7, p. 168]. Лексическими компонентами данной конструкции являются лексемы с темпоральным значением, причем каждая последующая лексема характеризует больший отрезок времени: дни складываются в недели, а недели составляют месяц. Таким образом, говорящий передает

непрерывность и длительную актуализацию описываемого явления.

В данном примере говорящий также подчеркивает повторяемость и непрерывную последовательность событий.

Взгляд на язык как фактор культуры, обладающий способностью отражать, сохранять и накапливать культурнозначимую информацию, имеет значение для описания специфики фразеологизмов в немецком языке. Фразеологическое сочетание *Tag für Tag* является универсальным, в русском языке ему эквивалентно сочетание «день за днем». Однако специфика немецкого языка находит проявление в лексемах, фразеологизмах, характеризующих то или иное значение, присущее высказыванию с фразеологическим сочетанием.

Таким образом, фактологический материал позволяет проследить репрезентацию концепта «Zeit», актуализированного через языковые средства и отражающего особенности немецкого языкового сознания: порядок, пунктуальность, законопослушность.

#### Библиографический список

1. Полянская Л.А. *Прагматическая ценность тавтологии в коммуникативном пространстве современного немецкого языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2011.
2. Полянский С.Ю. Фреймовая организация информации как способ формирования системы знаний. *Открытое и дистанционное образование*. 2016; 1: 24 – 29.
3. Бабушкин А.П. *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка*. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1996.
4. Зубкова Я.В. *Концепт «пунктуальность» в немецкой и русской лингвокультурах*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2003.
5. Щербина В.Е. *Концепт «время» во фразеологии немецкого и русского языков*. Оренбург: ГОУ ОГУ, 2008.
6. Федоров В.П. *ФРГ: 80-е годы. Очерки общественных нравов*. Москва, 1986.
7. *Жители Берлина просят запретить чемоданы на колесах*. Available at: <http://vesti.ru/doc/html?id=2033139&cid=520>
8. Süskind P. *Das Parfum: Die Geschichte eines Mörders*. Zürich: Diogenes, 1994.
9. Meyer-Dietrich I. *Ich will ihn – ich will ihn nicht*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 1995.
10. Kellermann B. *Der 9. November. Roman*. Berlin: Verlag Volk und Welt, 1968.

#### References

1. Polyanskaya L.A. *Pragmatische Wertigkeit der Tautologie im kommunikativen Raum des modernen Deutschen*. Dissertacija ... kandidata filologičeskich nauk. Barnaul, 2011.
2. Polyanskij S.Yu. Frejmovaya organizacija informacii kak sposob formirovaniya sistemy znanij. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*. 2016; 1: 24 – 29.
3. Babushkin A.P. *Tipy konceptov v leksiko-frazeologičeskoj semantike jazyka*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1996.
4. Zubkova Ya.V. *Koncept «punktual'nost'» v nemeckoj i russkoj lingvokul'turah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologičeskich nauk. Volgograd, 2003.
5. Scherbina V.E. *Koncept «vremya» vo frazeologii nemeckogo i russkogo jazykov*. Orenburg: GOU OGU, 2008.
6. Fedorov V.P. *FRG: 80-e gody. Očerki obščestvennyh nraov*. Moskva, 1986.
7. *Zhiteli Berlina prosyat zapretit' čemodany na kolesah*. Available at: <http://vesti.ru/doc/html?id=2033139&cid=520>
8. Süskind P. *Das Parfum: Die Geschichte eines Mörders*. Zürich: Diogenes, 1994.
9. Meyer-Dietrich I. *Ich will ihn – ich will ihn nicht*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 1995.
10. Kellermann B. *Der 9. November. Roman*. Berlin: Verlag Volk und Welt, 1968.

Статья поступила в редакцию 04.07.16

УДК 801.82

**Telpov R. Ye.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: [roman-telpov@yandex.ru](mailto:roman-telpov@yandex.ru)

**NAMES OF TERRITORIES OF MEDIEVAL RUSSIA (ON MATERIALS OF THE SINODAL LIST OF THE FIRST NOVGOROD CHRONICLE OF SENIOR VARIANT).** The article presents classification of methods of generation of names of the territories of Ancient Russia, and also presents an attempt to develop criteria to differentiate names of territories and ethnonyms. Phrases like *Русская земля*, used as a name of the territories, could be formed only from the General names of groups of peoples, what evidence is present before us in the annals of the expression *Чудская земля*, formed from the generic name of the Finno-Ugric peoples of Ancient Russia, and the lack of such expressions formed from the words *Ъмь*, *Сумь*, *Водь*, *Юэра*, etc. Figurative meaning of such expressions is used to indicate the magnitude of the events.

**Key words:** chronicle, ethnonyms, names of territories.

**Р.Е. Тельпов**, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, E-mail: [roman-telpov@yandex.ru](mailto:roman-telpov@yandex.ru)

## НАЗВАНИЯ ТЕРРИТОРИЙ СРЕДНЕВЕКОВОЙ РУСИ (ПО МАТЕРИАЛАМ СИНОДАЛЬНОГО СПИСКА НОВГОРОДСКОЙ ПЕРВОЙ ЛЕТОПИСИ СТАРШЕГО ИЗВОДА)

В статье приведена классификация способов образования древнерусских хоронимов, также представлена попытка разработать критерии разграничения названия территорий и этнонимов. Словосочетания типа *Русская земля*, используемые в роли хоронимов, могли образовываться только от общих названий групп народов, о чём свидетельствует присутствующее в рассматриваемой нами летописи выражение *Чудская земля*, образованное от родового наименования финно-угорских на-



родов Древней Руси, и отсутствие подобных выражений, образованных от слов *Ъмь, Сумь, Водь, Югра* и т. д. В переносном значении подобные выражения использовались для указания на масштабность происходящих событий.

**Ключевые слова:** летопись, этнонимы, названия территорий.

В нашей статье мы рассмотрим названия территориальных образований Древней Руси. Территориальные образования средневековой Руси мы будем рассматривать на материале Синодального списка Новгородской первой летописи старшего извода. Новгородская летопись интересна нам не только как пример старшей русской летописи, но и как пример источника, созданного на Новгородской земле – восточнославянского территориального образования, в наименьшей степени отождествлявшей себя с Русской землёю.

Все хоронимы, упоминаемые в Новгородской первой летописи старшего извода по Синодальному списку, можно условно разделить на три группы.

1. Первая группа состоит из хоронимов – собирательных существительных. Хоронимы первой группы могут рассматриваться как пограничные явления топонимики, в которых, по замечанию В.А. Никонова, «этнонимия неотделима от топонимии и антропонимии» [1; 6].

Наиболее частотным хоронимом подобного типа является хороним *Русь*: *Въ то же лѣто придоша въ Русь прѣзи; Въ се же лѣто ходи Всъволодъ въ Русь Переяславлю, повелениемъ Яроплемъ, а целовавъ крестъ къ новгородцемъ, яко хоу у вась умерети; Иде архепископъ новгородскыи Нифонтъ въ Русь, позванъ Изяславомъ и Климомъ митрополитомъ; Въ то же врѣмя слепленъ бысть Мъстиславъ князь съ братомъ Яроплемъ от стрѣя своего Всъволода, и пусти я въ Русь; Приде въстъ изъ Руси зла, яко хотять Татарове тамъ и десятины на Новгородъ и смятошася люди чересъ все лѣто; Того же лѣта поиде князь Олександръ в Татары, и удержа и Берка, не пустиа в Русь; и зимова в Татарьхъ, и разболъся.*

Если анализировать употребление слова *Русь*, то следует отметить, что в рассматриваемой нами летописи данный хороним употребляется, как правило, для обозначения цели поездки или пути отправления. Характерно также, что из всех собирательных существительных со значением 'народ' слово *Русь* является почти единственным, которое употребляется в роли хоронима (в тексте рассматриваемой нами летописи есть и другие названия народов, образованные в соответствии с подобным типом: *Ъмь, Чудь, Югра, Корела, Водь* и др.). Кроме слова *Русь* в роли хоронима в анализируемом нами тексте употребляется только слово *Литва*: *Того же лѣта в Литвъ бысть мятежъ, богу поущишю на нихъ гнѣвъ свои: въсташа сами на ся, и убиша князя велика Миндовга свои родици, съзвѣщавшеся отаи есъхъ.* Характерно, что данное употребление появляется в тексте во фрагменте, описывающем эпоху возвышения Литовского княжества, начинавшего набирать силу со времени правления великого князя литовского Миндовга. Видимо, употребление хоронимов в роли этнонимов было характерно только для случаев, когда описываются контакты между представителями высшей власти и народами, обладающими достаточно высоким уровнем общественного развития.

2. Вторую группу слов, выполняющих функцию хоронимов в тексте рассматриваемой нами летописи, – по особенностям употребления очень схожую с первой – составляют этнонимы в форме множественного числа родительного или винительного падежа с предлогами *въ* или *изъ*, которые, как и хоронимы первой группы, употребляются либо в значении цели поездки, либо в значении пункта отправления.

- *Ляхы*: *Томъ жѣ лѣтъ побѣди Святославъ Половецъ у Снѣвска, а Изяславъ бѣжа въ Ляхы; Заложена бысть церкви Печерская Феодосомъ ѡуменомъ. Въ то же лѣто прогнаста Изяслава въ Ляхы Святославъ и Всъволодъ;*

- *Печьнгъзы*: *И бѣжа Святотплькъ въ Печьнгъзы, а Ярославъ иде Киеву, и сѣде на столгъ отця своего Володимира.*

- *Половци*: *Поиде князь Володимиръ Рюриковичъ съ кыяны и Данило Романовичъ с галичаны на Михаила Всеволодича Черного къ Чернигову, а Изяславъ бѣжа в Половци.*

- *Татары*: *Преставися князь великий Новгородскыи Ярославъ Ярославичъ в Татарьхъ, и положиша и въ Тѣгъри у святоу Козмы и Демьяна; Того же лѣта поиде князь великий Андргъи в Татары.*

При помощи слов второй группы в рассматриваемой нами летописи также описываются взаимоотношения между представителями высшей власти у народов, стоящих примерно на оди-

наковой стадии развития общественных отношений. Характерно, что возможность тех или иных этнонимов выступать в качестве эквивалента названий территорий – выступать в качестве слов, обозначающих цель поездки или путь отправления – находится в тесной зависимости от социального статуса лица, осуществляющего контакты с народами, названными подобными этнонимами. Когда говорится о представителях высшей власти, то в роли хоронимов выступают, как правило, названия народов, находившихся на высокой ступени общественных отношений, когда речь шла о простых жителях Древней Руси, не относившихся к представителям высшей власти, то в функции хоронимов могли выступать названия финно-угорских народов, не имевших своего государства. Данную закономерность демонстрируют примеры из Повести временных лет: *В си бо времена, в лѣта си, приключися нѣкоему Новгородцю прѣти в Чюдь; «Яко послахъ отрока своего в Печеру, люди, иже суть дань дающе Новугороду»* (см. подробнее [2, с. 45]).

3. Третью группу хоронимов составляют словосочетания, обладающие посессивным или локативным значением и содержащие слово *земля*. Наиболее употребительным хоронимом подобного типа является хороним *Русская земля*:

*Иде Святотплькъ, Володимиръ, Давыдъ и вся земля просто Русская на Половцы; И раздѣрася вся земля Русская; Съзкупилшася братья Вышегородъ: Володимиръ, Ольгъ, Давыдъ, и вся Русская земля; Ходи Мирославъ посадникъ из Новагорода миритъ кыянь съ черниговци, и приде, не успевъ ницто же: сильно бо възмялася вся земля Русская; Въ то же лѣто, на зиму, придоша подъ Новгородъ суждальци съ Андреевицемъ, Романъ и Мъстиславъ съ смольняны и съ торопычаны, муромцы и рязанцы съ двема князьяма, полоцкыи князь съ полоцкыи, и вся земля просто Русская; И начаша вое пристраивати, кождо свою власть; и поидоша, съзкупивъше землю всю Русскую противу Татаромъ, и быша на Днѣпръ на Зарубе; На ту же зиму приде рать татарская множество много, и взяша Тѣгъри и Кашинъ и Новоторжскую волость, и просто рещи всю землю Русскую положиша пусту, толко Новгородъ ублюде боже и святая Софья.*

В употреблении хоронима *Русская земля*, на наш взгляд, проявляется особенность, характерная именно для рассматриваемой нами летописи, как свидетельствуют приведённые выше примеры, выражение *Русская земля*, как правило, снабжается определением *вся* и употребляется преимущественно в переносном значении – при помощи данного выражения подчёркивается масштабность и грандиозность описываемых событий. Зачастую словосочетание *Русская земля* служит не для обозначения народа или территорий, а для обозначения войска, собранного со всей территории, обозначаемой данным хоронимом: *Иде Святотплькъ, Володимиръ, Давыдъ и вся земля просто Русская на Половцы; Въ то же лѣто, на зиму, придоша подъ Новгородъ суждальци съ Андреевицемъ, Романъ и Мъстиславъ съ смольняны и съ торопычаны, муромцы и рязанцы съ двема князьяма, полоцкыи князь съ полоцкыи, и вся земля просто Русская* – т. е. подобным способом вновь подчёркивается масштабность описываемого события.

Другие хоронимы типа *Русская земля* в рассматриваемой нами новгородской летописи также употребляются преимущественно в переносном значении и также служат средством обозначения масштабности происходящих событий:

- *Немецкая земля*: *И оттолгъ поступиша к Раковору; и яко быша на рѣцъ Къюль, и ту усрѣтоша стоящъ полкъ нѣмецскыи; и бѣ видѣти якои лѣсъ: бѣ бо съзкупилася вся земля Нѣмецкая;*

- *Литовская земля*: *Тои же зимы взяша Татарове всю землю Литовскую, а самъхъ избѣша;*

- *Болгарская земля*: *Томъ же лѣтъ пришедше безбожнии Татарове, плъниша всю землю Болгарскую, и градъ ихъ Великий взяша, и иськоша вся и жены и дѣти.*

Отдельное место занимают хоронимы посессивного значения, включающие слово *земля*, образованные от слова *Чудь*: *Приде князь Ярославъ от брата, и иде съ всею областю къ Колываню, и повоева всю землю Чюдскую, а полона приведе беицисла, нѣ города не взяша, злата много възяша, и придоша вси съдрави.* Хороним *Чудская земля* используется преимуще-

ственно в переносном значении, обозначая войска, состоящие из представителей данных народов: *На ту же зиму иде Мьстислав съ зятьмь съ Гльбомъ и съ братомъ Яропѣлкомъ на Суждаль, и бишася за Калакшею, и ту побѣдиша рязанце, и яша князя Гльба и съ сыномъ и Мьстислава съ братомъ Яропѣлкомъ, порубиша я. То и же зиме приходиша вся Чюдьска земля къ Пльскову, и пльсковичи от себе послаша позоути мужъ 200, идоша на безбожную Литву; и тако, ерѣхъ ради нашихъ, безбожными погаными побѣжени быша, придоша кождо десяти въ дома своя.* Примечательно, что в тексте рассматриваемой нами летописи представлен хороним Чудская земля, но абсолютно не представлены хоронимы, образованные от названий других финно-угорских народов: \*Бмская земля, \*Югорская земля, \*Корельская земля и т.д. Связана данная особенность, на наш взгляд, с тем, что слово Чудъ являлось собирательным названием ряда финно-угорских племен – т. е. факт, что из всех названий финно-угорских народов выражения с посессивным значением, включающим слово земля, образуются преимущественно от слова Чудъ объясняется тем, что данный этноним выступает в функции гиперонима по отношению к другим названиям финно-угорских племен. Данная особенность органично согласуется с характером переносного употребления хоронимов типа Русская земля – указание на масштабность события, подчёркивание его всеобщего характера.

По отношению к самой Новгородской республике в рассматриваемой нами летописи употребляется, как правило, выражение Новгородская волость или Новгородская область, которое подобно выражению Русская земля могло употребляться как в прямом (Воеваша Литва волость Новгородскую, и поимаша с полономъ, и угониша ихъ новгородци с княземъ Васильемъ у Торопча; Томъ же лѣтъ выведе Всеволодъ, приславъ, своякъ свои из Новгорода Ярослава Володимирци: негодоваху бо ему новгородци, зане много творяху пакости волости Новгородскеи и др.), так и в переносном значении (Потомъ же Святославъ Ольговицъ съѣзди въ всю землю Новгородскую, и брата своего приведе Гльбъка, куряны съ Половци, идоша на Пльсковъ прогонитъ Всеволода; На осень ходи Святъполкъ съ всюю областю Новгородскою на Гюргя, хотя на Суждаль, и воротилишася на Новемъ тѣрѣ, распутиа дѣля). Употребление выражений Новгородская область и Новгородская волость (область) в прямом и переносном значении в рассматриваемой нами летописи находится примерно в равном соотношении.

Выражения типа Русская земля, употребляются в роли хоронимов и для обозначения иных территорий, относимых к Древней Руси:

*Волынская земля: Тои же зимы приѣхаша послы от митрополита Федорко и семенко на Страстномъ недѣле позывать на ставление; Того же лѣта поставиша Василья въ Велынской земли в Новгородъ.*

*Рязанская земля: В то лѣто придоша иноплеменици, глаголемии Татарове, на землю Рязанскую, множество бѣжисла, акы пружу; и первое пришедше и стаха о Нузлѣ, и взяша ю, и стаха станомъ ту.*

В данных примерах отражена характерная особенность выражений типа Русская земля, отражённая в рассматриваемой нами тексте Синодального списка Новгородской первой летописи старшего извода. Данная особенность заключается в том, что подобные выражения используются для обозначения крупных территориальных образований, не входивших в состав Владимиро-Суздальского княжества.

В описании сражения при Омовже, произошедшем в 1234 году (*възвратишася новгородци сдрави вси, а низовъчъ нѣколько паде*) в первый раз в тексте рассматриваемой нами летописи

появляется упоминание о новом территориальном образовании Древней Руси – о Низовской земле или Низе – характерном именно для новгородских источников названии княжеств Северо-Восточной Руси, ставших основой будущего Московского государства. Подобно собирательным существительным типа Русь и Чудъ слово Низъ в рассматриваемой нами летописи употребляется преимущественно в местном значении: *Тогда же князь поиде в Низъ, поима послы новгородскыи Елеуфѣрья и Михаила Пиницинича, а сына своего Василья посади на столъ; Тогда же не бѣше князя в Новгородѣ, и послаша новгородци в Низъ къ князю по полкы, а сами по своєю волости рослаша; Тои же зимы приѣхаша Михаилу Пинециничи из Низу со лживымъ посольствомъ.*

Выражение Низовская земля могло использоваться как в прямом (*Того же лѣта приходи в Русь посолъ силенъ изъ Орды, именемъ Ахмыль, и много створи пакости по Низовской земли, много постѣче християнъ, а иныхъ поведе въ Орду*), так и в переносном значении (*Тогда же поиде князь Михаилу со всею Низовскою землею и с Татары к Торжку; новгородци же с княземъ Афанасиемъ и с новоторжци изидоша противу на поле; Того же лѣта выиде князь великий Юрьи изъ Орды с Татары и со всею Низовскою землею, и поиде ко Тѣри на князя Михаила*). Второе значение словосочетания Низовская земля можно истолковать как 'войско, состоявшее из полков, собранных со всей Северо-Восточной Руси' – т.е. соответствует одному из выделенных нами переносных значений, характерных для древнерусских хоронимов-словосочетаний.

В одном случае в рассматриваемой нами новгородской летописи встречается выражение Суждальская земля: *И сопростася два князя о великое княжение: Михаилу Ярославичу Тѣрьскыи и Юрьи Даниловичу Московскыи, и поидоша въ Орду оба, и много бысть замятн Суждальской земли во всѣхъ градѣхъ.* Оно встречается при описании паники, охватившей Северо-Восточную Русь в ожидании очередной княжеской междоусобицы. Поскольку описываемое событие касалось всей Северо-Восточной Руси, то словосочетание Суждальская земля может рассматриваться как синоним словосочетания Низовская земля.

Таким образом, мы можем выделить следующие особенности образования названий территорий в Новгородской первой летописи старшего извода по Синодальному списку. Можно отметить, во-первых, что данный лексический класс еще не был сформирован до конца, в роли хоронимов использовались собирательные существительные типа Русь и Литва или этнонимы в форме множественного числа типа Ляхы и Греки и т. д. – данные группы слов относятся к пограничным между ономастикой и этнонимией явлениям. Характерной формой, в которой данные слова начинали употребляться в роли хоронимов, является форма винительного или родительного падежа с предлогами въ и изъ. В роли хоронимов использовались, как правило, названия народов, обладавших развитой государственностью, о чем свидетельствует отсутствие контекстов типа \*иде в Корелю, \*иде в Пермь и т.д. Вторую группу хоронимов Древней Руси составляют словосочетания посессивного или локативного значения, включающие слово земля. Для данной группы хоронимов характерно обилие использований в переносном значении – как способ подчеркнуть масштабность и грандиозность описываемых событий. Особенно последнее приложимо к хорониму Русская земля, который в большей части рассматриваемых нами случаев употребляется в переносном значении. Из переносных значений хоронимов мы можем выделить значения 'народ' и характерное именно для древнерусских летописей значение 'войско, собранное со всей территории обозначаемой данным хоронимом'. Хоронимы-словосочетания использовались, как правило, для обозначения крупных этнических и территориальных образований, являвшихся гиперонимами по отношению к более мелким образованиям.

#### Библиографический список

1. Никонов Н.А. Этнонимия. *Этнонимы*. Москва: Наука, 1970: 5 – 33.
2. Тельнов Р.Е., Сарайкин И.В. Названия территорий в древнерусских летописях. *Научные исследования: от теории к практике: материалы VIII Международной научно-практической конференции* (Чебоксары, 07 июня 2016 года): в 2 т. Чебоксары: ЦНС «Информатив плюс», 2016; Т. 2; № 2 (8): 43 – 48.
3. Новгородская первая летопись старшего извода. *Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов*. Под редакцией и с предисловием А.Н. Насонова. Москва, Ленинград: Издательство академии наук СССР: 13 – 99.

#### References

1. Nikonov N.A. 'Etnonimiya. 'Etnonimy. Moskva: Nauka, 1970: 5 – 33.

2. Tel'pov R.E., Sarajkin I.V. Nazvaniya territorij v drevnerusskikh letopisyah. *Nauchnye issledovaniya: ot teorii k praktike: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* (Cheboksary, 07 iyunya 2016 goda): v 2 t. Cheboksary: CNS «Interaktiv plus», 2016; T. 2; № 2 (8): 43 – 48.
3. Novgorodskaya pervaya letopis' starshogo izvoda. *Novgorodskaya pervaya letopis' starshogo i mladshogo izvoda*. Pod redakciej i s predislovijem A.N. Nasonova. Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo akademii nauk SSSR: 13 – 99.

Статья поступила в редакцию 27.07.16

УДК 8.398.22

**Chistobaeva N.S.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Folklore, Folklore Sector, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: Chistobaeva-76@mail.ru

**TRADITIONAL POETICS IN A. S. BURNAKOV'S EPOSES.** The work focuses on a study of the poetic and stylistic system of heroic epos – 'алыпты ныхах'. The object of the research is a typical place or a "Loci communes" characterizing a rapid growth, manhood, measure of a hero's adulthood. The analyzed sustainable poetic description is important in terms of a plot. Epic formulas, added to an analyzed typical place, explain early maturity of a warrior semantically (bogatyryki). The resulted examples are demonstrated by the poetic capabilities of narrators, their ability to use traditional epic clichés, elements of changing them and means to improvise. The improvisation in descriptions of every narrator is original, but in general the meaning of a text does not change, improvisations remain an epic tradition.

**Key words:** heroic epos, loci communes, epic formulas, epic motives, rapid growth, measure of a hero's adulthood, variation, linguistic peculiarities.

**Н.С. Чистобаева**, канд. филол. наук, зав. сектором фольклора ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: Chistobaeva-76@mail.ru

## ТРАДИЦИОННАЯ ПОЭТИКА В СКАЗАНИЯХ А.С. БУРНАКОВА

В работе уделяется внимание исследованию поэтико-стилевой системы героического эпоса – 'алыпты ныхах'. Объектом внимания является типическое место или «общее место», характеризующее быстрый рост, возмужание, меру взрослости главного героя. Анализируемое устойчивое поэтическое описание является важным в сюжетном отношении. Эпические формулы, включенные в анализируемое типическое место, семантически объясняют раннюю зрелость богатыря (богатырки). Приведенные в статье примеры демонстрируют поэтические способности сказителей, в умении широко использовать традиционные эпические клише, вносить в них элементы варьирования и проявляется высокое мастерство импровизации. У каждого сказителя-импровизатора описания своеобразны, но в целом смысл текста не меняется, импровизации остаются в рамках эпической традиции.

**Ключевые слова:** героический эпос, типическое место, эпические формулы, эпические мотивы, быстрый рост, мера взрослости богатыря, варьирование, языковые особенности.

Создание произведения героического эпоса и его исполнение всегда происходит в русле существующей эпической традиции. Об этом свидетельствует устойчивость идейно-эстетической системы жанра и характеристики образов. У каждого народа в эпосе имеется своеобразная, самобытная поэтическая фактура. Важными составляющими в устойчивости традиции являются типические места и эпические формулы. Эпическое произведение как в исполнении одного и того же сказителя, так и в разносюжетных сказаниях других исполнителей обладает определенным набором типических мест. Объектом внимания является типическое место или «общее место», характеризующее быстрый рост, возмужание, меру взрослости главного героя. Для анализа интересны героические сказания в исполнении А.С. Бурнакова в сравнении с другими хакасскими сказителями. В своём рассмотрении следуем структуре «Указателя типических мест героического эпоса народов Сибири (алтайцев, бурят, тувинцев, хакасов, шорцев, якутов)» разработанной Е.Н. Кузьминой. По мнению Е.Н. Кузьминой, «общие места» тесно переплетаются с эпическими мотивами, по ходу повествования исполнитель прибегает к определенному набору типических мест и эпических формул, соответствующих тому или иному эпизоду. Если представить схематически внутреннюю связь структурных элементов эпоса, то возникает картина цепной связи мотивов, один мотив следует за другим» [1, с. 5]. Так, за мотивом первотворения следует мотив появления главного героя. Появление главного героя всегда связывается с чудесным рождением, что, в свою очередь, подтверждает последующее наречение богатыря (богатырки) и, как следствие, быстрый рост, возмужание, мера взрослости главного героя.

Предваряя анализ типического места, характеризующего быстрый рост, возмужание, меру взрослости главного героя, остановимся на биографии самого сказителя. Афанасий Семенович Бурнаков родился в 1910 году в улусе Музи Аскизского района. В автобиографии указано, что с 1936 года по 1940 год Апанис Бурнаков работал в Хакасском национальном театре города Абакана. В 1957 году Апанис Бурнаков посетил Красноярск для участия на смотре самодеятельности, чуть позднее, дважды, в 1960 году и 1968 году, он ездил в Москву для записи в Дом зву-

козаписи, где на народном музыкальном инструменте – чатхане исполнял тахлахи 'лирические состязательные песни'. В 1970 году тахлахи в исполнении Апаниса Бурнакова получили первую премию в области и с этого времени стали регулярно печататься на страницах газеты «Ленин чолы».

Как и всякий знаток устного народного творчества хакасов, Апанис Семенович знал много русских, хакасских сказок, кип-чохов, быличек, тахлахов и др. Что же касается алыпты ныхахов, с детских лет Апанис Бурнаков героические сказания слышал от таких известных сказителей как Мачис Тодинов (с. Нижняя-Тёя) Матрах Кичеев (с. Верх-Тёя), Тохчинах Албычаков (с. Верх-Тёя).

Известно, что во многих этнических культурах значительную роль в формировании сказителей играла семейная традиция. Передача исполнительского искусства от старших к младшим была одной из распространенных форм сохранения, продолжения и развития фольклорного творчества. А.С. Бурнаков научился играть на хомысе примерно в 10 – 12 лет, научился от своего отца. Деда его звали Сабраска, он тоже был сказителем. Горловым пением увлёкся очень рано. В детстве сказывал своим сверстникам-ребятам. Апанис Семенович часто сказывал героические сказания своим односельчанам в зимние вечера или на похоронах, во время охоты и т. д.

В «Указателе типических мест героического эпоса народов Сибири (алтайцев, бурят, тувинцев, хакасов, шорцев, якутов)» [1, с. 2005], разработанном Е. Н. Кузьминой, анализируемое поэтическое описание имеет индекс II.A.3.

В героических сказаниях хакасов иногда II.A.2. наречению имени богатыря (богатырки) предшествует типическое место II.A.3. быстрый рост, возмужание, мера взрослости главного героя. Так в сказании «Старик Ах Хан на бело-буланом коне» в исполнении А.С. Бурнакова встречается именно такой случай:

Как показал анализ, данное типическое место включает в себя две традиционные эпические формулы, характеризующие быстрый рост и меру взрослости богатыря: 1. *Пир хонза, пир частыи, / Iki хонза iki частыиа тийи. – 'Одну ночь ночевал, [как] годовалый [ребенок], / Две ночи ночевал, подобен двухлетнему [ребенку]'* [2, Ах хан апчак, с. 12, Н.Чистобаева]. Данная эпическая формула этим чудесным ростом семантически объясняет



Пір хонза, пір часты  
 Ікі хонза ікі частыа тїй.  
 Пола пола килгенде  
 Парчан нимені піліп  
 Парчан нимені оуарып чоохтанар полды.  
 – Йа, аиау, тіп, одырадыр,  
 Хайди мин ариа чон аразынха чїрзем,  
 Ады-солам чох чїрем.  
 Ады-соламны адариа сауынминчазар ба?  
 – Йа, палам-иркем, ады-солау адарбыс  
 Ам даа син кічігіу,  
 Ахсы-седїу арааллах  
 Ариа-мойныу тыыиалах.  
 Ады-солау адап пирербіс.  
 [2, Ах Хан апчак, с. 12]

Ночь ночевал, [как] годовалый [ребенок]  
 Две ночи ночевал, подобен двухлетнему [ребенку].  
 С течением времени,  
 Все узнавая,  
 Все понимая, стал говорить.  
 – Да, дедушка, – говорит,  
 Как же я среди всего народа  
 Без имени буду.  
 Имя-прозвище не хотите ли назвать?  
 – Да, дитя мое, имя-прозвище назовем  
 Ты еще маленький,  
 Еще молоко на губах не обсохло,  
 Шея, спина не окрепли.  
 Имя-прозвище назовем.  
 [пер. Н. Чистобаева]

раннюю зрелость богатыря (богатырки). Она встречается в с героических сказаниях в исполнении Е.Н. Кулагашевой, С.П. Кадышева, С.В. Абумова и др. Чаще всего она встречается в более сокращенной форме, например, *Еш хониан. / Еш хонианда, еш часты пол париан. – 'Три [ночи] ночевал. / Три ночи ночевал, трехлетним стал'* [3, Ай Ханат, с. 3, пер. Н. Чистобаева]. Варьирование идет в основном за счет использования грамматических показателей глаголов и включением послелога *тїй* 'похожий, подобен', применением количественных числительных. В репертуаре С.В. Абумова представлена иная эпическая формула: *Пір оолах пала таап алтыр, / кїрініп, пір-ес кенге чит партыр. / Ах Ханнуу палазы тіріп, / ес кенге чит париан. – '[Ах Аланхо] сына родила, оказывается' / как родила дня три прошло. / Сын Ах Хана, родившись, / Три дня прошло' [4, Палазы чох Ах Хан, с. 16, Н. Чистобаева].* В общем, семантика данной формулы – сказочно быстрый рост богатыря. Данное типическое место узнаваемо за счёт опорных ключевых слов, означающих отрезок времени, в течение которого происходит чудесный рост главного героя.

2. *Ахсы-седїу арааллах, / Ариа-мойныу тыыиалах. / Ады-солау адап пирербіс. – 'Еще молоко на губах не обсохло, / Шея-спина не окрепли. / Имя-прозвище назовем'* [2, Ах Хан, с. 12, пер. Н. Чистобаева]. Вторая эпическая формула также является традиционной. В эпосе это одно из самых вариативных эпических описаний, в котором заключена мысль о несовершенности богатыря (богатырки). В эпосе одновременно с богатырским младенцем рождается в табунах жеребенок определенной масти. И если описывается несовершеннолетие богатыря (богатырки) подобной эпической формулой, то эти же признаки, как правило, переносятся на богатырского жеребенка, предназначенного стать жизненным спутником героя, например, *Алтын Іргек чоохтапча: / Син, тискер тектіг ах ой чабаи / Мині кїдіріп ойлардау, / Позыуныу харына сыдап полбассыу. / Хуруу ла харын, / Чидінзе чидекке килбинче. / Серзе, паспинча. – 'Алтын Эргек говорит: / Ты, двухлетний бело-буланный жеребенок с обратным волосным покровом, / Вместо того, чтобы поднять меня и скакать, / [Ты], свой живот поднять не сможешь. / Один живот торчит, / Если вести*

*на поводу, то не идет. / Если погонять, то не идет'* [2, Ах Хан, с. 16, пер. Н. Чистобаева].

Эпическая формула А.С. Бурнакова отличается от других тем, что употреблены парные словосочетания со значением собирательной множественности, иной синонимичный глагол *тыыиалах* 'ещё не окреп' в форме причастия прошедшего еще не осуществленного действия на (- *иалах* / – *гелек*). Эта эпическая формула встречается в героических сказаниях в исполнении П.В. Курбижекова, С.П. Кадышева, Н.А. Попиякова, М.К. Доброва, И.С. Абжилаева и др. Например, у сказителя П.В. Курбижекова эпическая формула, характеризующая меру взрослости богатыря, отличается от других новой строкой, но, она узнаваема за счет устойчивого словосочетания, синонимичного глагола: *Ахсыуар суді араалахха / Ариал чирінзер хай парарзар? – 'Еще молоко на губах не обсохло, / На чужбину зачем Вам ехать?'* [5, Ай-Хуучин, с. 370, пер. В. Е. Майногашева]. У сказителя С.П. Кадышева данная эпическая формула представлена так: *Иркем-кинхем, ахсыу седі арыбаан, / Ариау-мойны хатпаан. – 'Милый мой, / Еще молоко на губах не обсохло, / Твоя шея-спина не окрепли'* [3, Ай Ханат, с. 10, пер. Н. Чистобаева]. В данном случае различия наблюдаются в использовании синонимичного глагола с семантикой 'становится крепче', букв. 'затвердевать'. Как показал анализ, в эпической формуле, характеризующей меру взрослости главного героя, как правило, у разных хакасских сказителей синтаксическая конструкция остается неизменной. Обычно, эти типически места встречаются по ситуации, когда юный возраст главного героя недостаточен для самого первого подвига в жизни.

Приведённые примеры демонстрируют поэтические способности сказителей, в умении широко использовать традиционные эпические клише, вносить в них элементы варьирования и проявляется высокое мастерство импровизации. Несмотря на общие места, у каждого сказителя-импровизатора описания своеобразны, отличны, хотя в целом смысл текста не меняется. Применение сказителем разных эпических формул, устойчивых оборотов, словосочетаний не нарушает единства поэтического впечатления, а способствуют созданию гармонии в фольклорном произведении.

#### Библиографический список

1. Кузьмина Е.Н. *Указатель типических мест героического эпоса народов Сибири (алтайцев, бурят, тувинцев, хакасов, шорцев, якутов)*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2005.
2. «Ах ой аттыи Ах Хан апчак» – «Старик Ах Хан на бело-буланом коне» (запись сделана Субраковой О.В. от сказителя Бурнакова А.С. 1972). *Рукописный фонд ХакНИИЯЛИ*. Ф. 1; Оп. 1; Д. 74; Л. 105.
3. «Ещ тілге читкен ой аттыи Ай Ханат» – Ай Ханат на бело-буланом коне» (записано Тачеевой Т. Г. от сказителя Кадышева С. П. 10-12 июля 1958). *Рукописный фонд ХакНИИЯЛИ*. Ф. 1; Оп. 1; Д. 16; Л. 125.
4. «Палазы чох Ах Хан» – «Бездетный Ах Хан» (записано Субраковой О. В. от сказителя Абумова С. В. 20-22 декабря 1972). *Рукописный фонд ХакНИИЯЛИ*. Ф. 1; Оп. 1; Д. 682; Л. 111.
5. Хакасский героический эпос «Ай-Хуучин». Запись и подготовка текста, перевод, вступительная статья, примечания и комментарии. В.Е. Майногашевой. *Памятники народов Сибири и Дальнего Востока*. Новосибирск: Наука, 1997; Т. 16.

#### References

1. Kuz'mina E.N. *Ukazatel' tipicheskikh mest geroicheskogo 'eposa narodov Sibiri (altajcev, buryat, tuvincev, hakasov, shorcev, yakutov)*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, 2005.

2. «Ah oj attyu Ah Han apchah» – «Starik Ah Han na belo-bulanom kone» (zapis' sdelana Subrakovoj O.V. ot skazitelya Burnakova A.S. 1972). *Rukopisnyj fond HakNIIYaLI*. F. 1; Op. 1; D. 74; L. 105.
3. «Esch tilge chitken oj attyu Aj Hanat» – Aj Hanat na belo-bulanom kone» (zapisano Tacheevoj T. G. ot skazitelya Kadysheva S. P. 10-12 iyulya 1958). *Rukopisnyj fond HakNIIYaLI*. F. 1; Op. 1; D. 16; L. 125.
4. «Palazy choh Ah Han» – «Bezdetnyj Ah Han» (zapisano Subrakovoj O. V. ot skazitelya Abumova S. V. 20-22 dekabrya 1972). *Rukopisnyj fond HakNIIYaLI*. F. 1; Op. 1; D. 682; L. 111.
5. Hakasskij gerolicheskij "epos «Aj-Huuxin». Zapis' i podgotovka teksta, perevod, vstupitel'naya stat'ya, primechaniya i kommentarii. V.E. Majnogashevoj. *Pamyatniki narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka*. Novosibirsk: Nauka, 1997; T. 16.

Статья поступила в редакцию 29.07.16

УДК 81'282.2

**Volkova N.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: volkova\_n.altay@mail.ru

**DISTINCTIVE FEATURES OF A CATEGORY OF GENDER OF NOUNS IN THE RUSSIAN DIALECTS OF ALTAI (FROM MATERIALS OF "THE TALITSKY DICTIONARY")**. The work characterizes general features and properties of a dialect speech that may cause changes and variability of the Russian categories and forms of nouns in the Russian national dialects. The work also studies isolated incidents of changes of features of category of gender in Talitsky dialect. The research is performed with reference to materials in the "Talitsky Dictionary", reflecting lexicon of dialects of a region in the Russian Altai. The research reveals a number of features in actualization of the category of noun gender in comparison with the literary Russian language.

**Key words:** dialects, Russian dialects, category of noun gender, dialect variants.

**Н.А. Волкова**, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: volkova\_n.altay@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ КАТЕГОРИИ РОДА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РУССКИХ ГОВОРАХ АЛТАЯ (НА МАТЕРИАЛЕ «ТАЛИЦКОГО СЛОВАРЯ»)

Данная работа характеризует общие свойства диалектной речи, обуславливающие определённые изменения, вариативность общерусских категорий и форм существительных в русских народных говорах, а также частные особенности категории рода, присущие талицким говорам. Работа выполнена на материале «Талицкого словаря», отражающего диалектную лексику говоров отдельного региона Алтая. Исследование позволило выявить ряд особенностей в реализации категории рода существительных в сравнении с литературным языком и выделить шесть групп существительных, в которых наблюдается мена рода.

**Ключевые слова:** диалекты, русские говоры, категория рода имени существительного, диалектные варианты.

Характерным признаком длительного и сложного пути развития русского языка является неравномерность участия в этом процессе отдельных диалектов, которые под воздействием определённых условий в тот или иной исторический период могли обособляться, сохраняя тем самым такие явления, которые были присущи языку в прошлом, но в настоящем литературным языком утрачены.

Актуальность темы статьи обусловлена интересом учёных к исследованию русских говоров в разных аспектах (О.И. Блинова [1; 2], О.Н. Мораховская [3], С.В. Бромлей [4], И.А. Букринская [5], И.А. Вещикова [6], И. Исаев [7], Л.Ю. Зорина [8], Л.Э. Калыныш [9], Л.И. Шелепова [10] и др.), а также недостаточностью исследований, касающихся грамматических особенностей на материале русских говоров Алтая. Изучение диалектной лексики даёт обширный материал для исследований разных аспектов. В частности, на примере талицких говоров были проведены исследования лексики в аспекте отражения языковой картины мира [11; 12], однако грамматические особенности талицких говоров специальному изучению и описанию на конкретных примерах не подвергались.

Цель работы – с помощью приёма сплошной выборки выявить диалектные лексемы, имеющие грамматические особенности рода имён существительных, систематизировать и описать их. Материал исследования взят из «Талицкого словаря» [13], который был создан и разработан доцентом кафедры русского языка Горно-Алтайского пединститута (сейчас – университета) Валентином Николаевичем Богдановым. В словаре отражён материал, собранный в диалектологических экспедициях В.Н. Богдановым и студентами Горно-Алтайского пединститута в 1959 – 1961 гг. Позже эту работу по собиранию материалов и подготовке словаря продолжили ученики В.Н. Богданова, преподаватели Горно-Алтайского пединститута Г.В. Луканина и В.Я. Сенина. Все собранные материалы (записи от руки и на магнитной ленте) обрабатывал и распределял в пронумерованные личные дела информантов В.Н. Богданов. На этой основе была составлена уникальная картотека-словник диалектной речи русского населения Талицкого сельсовета (позже – сельские поселения Усть-Канского района Республики Алтай). В картотеке представ-

лена вся информация о слове: исходная форма, грамматические показатели, толкование значения. В.Н. Богданов, разрабатывая структуру словаря, стремился приблизить её к структуре сводного «Словаря русских народных говоров» Ф.П. Филина, имея в виду включение талицкого материала в этот сводный общерусский диалектный словарь. В небольшом объёме словарные статьи «Талицкого словаря» были включены в словарь «Русских народных говоров». Образцы талицкого говора представлены в учебных хрестоматиях Р.Т. Гриб, Г.Г. Мельниченко.

Материал для «Талицкого словаря» собирали в 12 населённых пунктах Талицкого сельсовета Усть-Канского района. «Были проанализированы сотни рабочих тетрадей учащихся местных школ, их экзаменационные изложения и сочинения, заявления и письма жителей, протоколы собраний, стенные газеты и многие другие документы. Некоторые сведения по лексике были собраны учителями школ» [11, с. 6]. В состав Талицкого словаря включены только диалектные слова и фразеологические единицы, отражающие быт и производственную деятельность местного населения.

В предисловии к словарю отмечается, что в Талицком сельсовете несколько говоров. Учёными установлено, что на Алтае было несколько колонизационных волн. Начало заселения относится к самому концу XVII – началу XVIII в. Самыми ранними поселенцами были выходцы северных территорий Западной Сибири, которые, в свою очередь, были когда-то жителями севернорусских европейских губерний (Архангельской, Вологодской, Вятской и др.). Позже к ним стали приселяться выходцы из южнорусских губерний (Орловской, Тамбовской, Воронежской). После отмены крепостного права безземельные крестьяне хлынули в Сибирь. Если по берегам больших и малых рек компактно селились севернорусы, то в степной части Алтая – преимущественно выходцы южнорусских губерний. Сейчас на Алтае преобладает бывшее южнорусское население, которое пришло в разное время. В XVIII в. на Алтае появились русские переселенцы, жившие некоторое время в Польше. Они получили название «поляки». Ранние южнорусские переселенцы приселялись к севернорусам, в результате сформировался говор, близкий к среднерусскому типу.

На разнодиалектной основе возник и говор талицких «сибиряков», хотя состав исконного населения первоначально был севернорусским. Общение с «поляками» и с другими представителями южного наречия, в большом количестве осевшими в долине р. Чарыш в XIX в., привело к формированию акающего говора, в котором до сих пор наблюдаются остатки оканья. Созданные на разнодиалектной основе талицкие говоры характеризуются большим количеством вариантов и синонимов, как в сфере лексики, так и в сфере фонетики и морфологии.

Словарная статья в «Талицком словаре» начинается толкуемым словом, которое ставится в принятой в словарях исходной форме с обозначением ударения, отмечаются акцентологические варианты. После заголовочного слова приводятся грамматические формы: у существительного окончание родительного падежа ед. числа. Отмечается, если существительное имеет форму только множественного числа. За грамматическими формами следуют грамматические пометы, для существительных это род, собирательность. Далее идут пометы, указывающие на сферу употребления. Затем раскрывается значение слова. При наличии синонимов они приводятся после толкования значений. Далее после тире следуют примеры.

Как отмечают научные источники, грамматический род у существительных в русских говорах и в литературном языке не всегда совпадает. В говорах могут наблюдаться многочисленные колебания в роде: средний род может быть вместо литературного женского рода (*матерьё, берёсто, фамильё* и др.) или мужского (*колоколо, теленко* и т. п.). Это явление наблюдается в севернорусском наречии, причём некоторые существительные относились к среднему роду с древнейших времен. Наблюдается частичное разрушение категории среднего рода в южнорусском наречии и некоторых среднерусских говорах. Наиболее полно категория среднего рода представлена в севернорусском наречии, что связано с сохранением старых норм, отсутствием в большей части этих говоров редукции безударных гласных. В южнорусских говорах и части среднерусских имена существительные среднего рода могут относиться к словам мужского или женского рода. Полного совпадения не происходит в силу возрастающего влияния литературного языка. Слова среднего рода чаще всего совпадают с женским родом. По мнению С.П. Обнорского, причина подобных совпадений заключается в характерной для акающих говоров редукции конечных гласных звуков. Например: в словах женского рода [в'еткь] (ветка) и среднего рода [пал'ень] (полено) безударный гласный в окончании совпадает в редуцированном звуке [ъ]. Так как колебания в роде присутствуют во всем говоре, то в одних случаях более «сильная», чем в литературном языке, оказывается форма мужского рода, а в других – женского.

Проанализировав имена существительные, отражённые в Талицком словаре, мы обнаружили ряд особенностей в реализации категории рода. При иллюстрации тех или иных особенностей в данной работе приводится не вся словарная статья, а только те фрагменты и выборочные примеры, которые показывают исследуемую категорию. Всего выделено 6 групп существительных, имеющих особенности категории рода в сравнении с литературным языком: 1) переход существительных из мужского рода в женский; 2) переход из среднего в женский род; 3) переход из женского в мужской род, 4) переход из среднего в мужской род, 5) переход из женского в средний род; 6) переход из мужского в средний род.

Отметим, что обнаруживаются разные способы перехода:

1) собственно-грамматический переход (с утратой окончания или, наоборот, с добавлением окончания): берлог (*берлога*), *вреда* (вред), *стула* (стул).

2) словообразовательный переход (переход слова от одного рода к другому со словообразовательным элементом, с появлением или заменой суффикса): *синевица* (синяк), *ситцевина* (ситец), *кость* (*кость*).

В данной статье учитываются оба эти способа.

Рассмотрим выделенные 6 групп существительных с особенностями категории рода в талицких говорах. Выделенные группы расположены в статье по количественному признаку по мере убывания.

1) Переход существительных из мужского рода в женский.

Это самая большая из выделенных групп, включает 26 примеров. Женский род в соответствии с литературным мужским в талицких говорах имеют следующие существительные (в наших примерах ударный гласный обозначен в заглавном слове жирным шрифтом):

ВОДОПАДА, ы, ж. Редк. Водопад. – *Ключ пал в бурчилу, водопаду*.

ЗВЕРИНИЦА, ы, ж. Зверинец, зоопарк. – *Дед наш в звериницу сдавал медведей*.

ВРЕДА, ы, ж. Вред. – *Старик наш поехал с бородой. Борода, говорят, не вреда, а глазам замила*.

КАРТОВИНА, ы, ж. Картофель. – *Картовину ходили рыть. Картовины бы сварить*.

КАРТОВЬ, и, ж. КАРТОХА, и, ж. – *Молодой картови множество, но не несет картовью, не упорела(упрела). В казане картоху поросятям варю*.

ЛИТРА, ы, ж. Литр, литровая бутылка. – *А час тридцать копеек только стоит литра*.

МЕТРА, ы, ж. Метр. – *Выткала 72 метру половинок. Рыбины скажут на полторы метры. Товару метры не купишь*.

ГОВОРЬ, и, ж. Говор, особенности манеры речи. – *Перепи-сывают нашу речь, нашу говорь*.

КЕДРА и КЕДРА, ы, ж. Кедр. – *Озимь считается на кедре зародились, будут шишки, орехи. Кедр одна выросла, выросла кедр. А кедр хороша... с кедры пал, убился. Мы на кедру полезли*.

КОМОДА, ы, ж. Шкаф для посуды. – *Идет домой пьяный, а тогда комода была... он достает...*

ЛОСКУТИНА, ы, ж. Кусок ткани (поскуток) – *Тряпкой машу – так лоскутины боится*.

САМОРОДКА, и, ж. Самородок золота. – *Самородку вымол-ли... дня два мы тут пучкались*.

СИНЕВИЦА, ы, ж. Синяк. – *Щас колотит, синевицы не сходят, а всё хорош! Вишь курица уклонула – кака синевица на руке*.

СИТЦЕВИНА, ы, ж. Ситец. – *Редко из ситцевины шили рубахи, ситец редко привозили*.

СТУЛА, ы, ж. Стул. – *Стула стоила сорок пять копеек, мягкая стула – три рубля*.

УЖНА, ы, ж. Ужин. – *Ужна – вечерня еда. В присловии: Со вчерашнего ужна жена напужана*.

ЦЕНТРА, ы, ж. Центр, центральная усадьба совхоза. – *На центру перетасят шоферов. Центру перевезли на Усь-Кумир. Кака тут центра! Центра в Усь-Кумире*.

ЦЫПУШКА, и, ж. Цыплёнок. – *Опять паду цыпушку кормить. Парунья с маленькими цыпушками зашла. Тац-ка цыпуш-кам хлеба. Цыпушки ись захотели*.

НАЛИЧИНА, ы, ж. Наличник. – *Наличники – наличины (снаружи)*.

НАСМОКА, и, ж. Насморк. – *Насморк, насмока. Насмока, вот хто: захихала опять подхватила насмока. Простыл – так насмока*.

ОТВЕТНОСТЬ, и, ж. Редк. Ответ. – *Письмо получили. Но на ответственность некому писать, недосук было*.

ОВРАГА, и, ж. Так редко. Овраг. – *Де оврага больша, там ели траву*.

ОКОПА, ы, ж. Окоп. – *Они окружили окопу со всех сторон. Егоров отпустил в окопу руку с электрическим фонарём*.

ПАРАЛИЗАЦИЯ, и, ж. Паралич. – *Троецветка: от парализации человека*.

ПЛАНКА, и, ж. Устар. Бланк. – *Документ на право проезда на перекладных. – Кто на планке, кто без планки едет*.

ПОТОПА, ы, ж. Потоп (о дожде). – *Ну, это потопа, настоящая потопа! Ну, снегу нонче будет потопа – всё снесёт*.

Таким образом, анализ показывает, что переход существительных из мужского рода в женский объясняется чаще всего наделением существительного, имеющего нулевое окончание в литературном языке, окончанием -а. Есть и словообразовательный переход, но реже. Со сменой рода существительное переходит в 1 склонение, что отражается в падежных формах: *окружили окопу, упал в водопаду, на кедру полезли* и т. д. Смена рода отражается и на согласовании с прилагательными: *настоящая потопа, оврага больша, мягкая стула*.

Диалектные родовые формы обуславливаются в ряде случаев определёнными фонетическими процессами. Так, с присоединением окончания -а устраняется трудно произносимое сочетание гласного со слоговым сонорным в абсолютном конце слова: метр *метра*, литр – *литра*, центр – *центра*, кедр – *кедра*. Фонетические изменения наблюдаются также в словах *бланк* – *планка* (замена начального согласного), *ужин* – *ужна* (утрата безударного *и*), *насморк* – *насмока* (утрата согласного *р*). Ряд существительных анализируемой группы меняет род в сопровождении словообразовательных процессов:



лоскутина, синевница, ответственность, парализация, картовина, самородка.

Женский род существительных в соответствии с литературным мужским, как отмечает В.В. Колесов, наблюдается и на севере, и на юге [14, с. 77], т. е. эта особенность характеризует диалектный язык в целом и не имеет чёткой территориальной закреплённости.

2) Переход среднего рода в женский (9 примеров).

В талицких говорах, как и в других акающих говорах, отражено сближение среднего рода с женским. Переход слов из среднего рода в мужской обычно совмещается с переходом их и в род женский:

КУПКА, и, ж. Купанье. — Ну и купку себе устроила. Сено грязно, сама — как черт.

РУНА, ы, ж. Руно. — Есть руна, шерсть руной снята и руна положена в кучу.

СИТА, ы, ж. Сито. — За ситой там лежит тряпка.

ОЗЕРИНА, ы, ж. Озеро. — Озерина кака-то образовалась. Свяжут большим снопом — в озерину мочат...коноплё... в озерину тихую везут и 40 дён и 35 дён мочут его, коноплёт-то.

ОРУЖИЯ, и, ж. Огнестрельное оружие. — Мы туда ездили, оружие сдавали.

ТЕСЛА, ы, ж. Тесло — Тесла — корытце, корыце делают, теслой делали. Колодны ульи работали, теслой вырубали.

ПШЕНА, ы, ж. Редк. Пшено. Пшена, а необрушена — проса.

ПРОСА, ы, ж. Просо — Воробьино семя как проса, подвид посы, его едят рябчики — безунчики.

ХВАС(Т)НЯ, и, ж. Хвастовство — Павловна говорит, что много сена наставили: уж не хвастня ли? А у их только, боле что? Ведь робят плохо.

Как видно из примеров, большинство существительных этой группы обрело женский род в результате замены конечного гласного -о на -а. При этом такое явление наблюдается не только у существительных с безударным окончанием, где это можно объяснить редукцией конечного безударного гласного (сита, проса), но и такое же явление наблюдается при ударном конечном гласном (руна, пшена, тесла). Остальные три существительных перешли в женский род одновременно со словообразовательным процессом (купка, озерина, хвастня). Переход рода отражается в согласовании с прилагательными и глаголами, а также в падежных окончаниях.

3) Переход существительных из женского рода в мужской.

Мужской род в соответствии с литературным женским в талицких говорах представлен в следующих существительных (их всего обнаружено 8):

БАЗ, а и у, м. Редк. Скотный двор, база. — Баз нынче белить будем. Из цемента всё, пол даже цементовый, баз 70 метров долины. Баз, есть скотский баз. Базу белила скотску.

БЕРЛОГ, а и у, м. Берлога. — Медвежуха мужика задрала, выгноли, а она другой берлог выкопала. Есть такой медведь, он не мог залезть в берлог.

КОСТЯК, а, м. Кость. — Костяк конинный погладала, ниче... а больше не бирала в рот.

МОЛОДЁЖ, а, м. Молодёжь. — Молодёжу шыпко-то не было.

МЫШ, а, м. Мышь. — Сегодня Витька мыша в класс забросил. Вот собака мыша несёт.

ГРОЗД, а и у, м. Гроздь. — Висели грозда изоляторов.

ОБУВ, а, ОБУВЬ, и, ОБУЙ, я, м. Обувь. — У тебя три обуя, три обува. Я и щас говорю «обуя», а которы, слышу, говорят «обува». У тебя обувь-то какой?

ПЕРВОТЁЛОК, а, м. Первотелка. — Первый раз отелилась — первотёлоч. Корова первый раз телёная — первотёлком зовутся.

Таким образом, в этой группе половина существительных характеризуется утратой мягкого знака в абсолютном конце слова, что и обуславливает переход в мужской род: мыш, молодёж, грозд, обув. В результате они переходят во второе склонение (молодёжу не было, висели грозда, мыша забросил). Другие существительные характеризуются утратой окончания -а (баз, берлог, первотёлоч).

4) Переход из среднего рода в мужской (7 примеров).

КОПЫТ, а, м. Копыто. — Копыт косою или ноги косые — ко-солапая лошадь.

КРЫЛЕЦ, льца и льцу, м. Крыльцо. — Таня вышла на крылец, а баба с ребёночком забежала в избу. Стань на карачки да смотри: может под крылец забежала (кошка).

ТЕРПЛЕНЬЕ, я, м. Терпение. — Его разбудить невозможно, не хватит терпенья.

ПОЛУГОДОК, дка, м. Полугодие. — А так он (журнал) с полугодка только идет с июля.

ПЕРЕЖИВ, а, м. Переживание. — Пережив большой был, степски ребята, человек четырнадцать, завершено было. Да нам большо пережитье досталось.

ПОДПОЛ, а, м. Подполье. — Западня — лаз в подпол, в подполье. Партизанов вот настигнут — ход был: по-за печи в подпол.

ПОЛОТЕНЕЦ, нца, м. Полотенце. — Полотенец-то вот... и рукотёрт называют.

Сближение среднего рода с мужским большинство исследователей считает явлением более позднего времени, особо подчёркивая его распространение с заменой среднего рода женским. Видимо, поэтому таких существительных в Талицком словаре зафиксировано немного по сравнению с первой группой. В настоящее время общепризнано такое объяснение сближения: принадлежность к одному типу склонения приводит к образованию форм множественного числа типа окны, стады, и отсюда и большой окно, красный солнце, то есть широкое распространение согласования по мужскому роду как более частотному.

5) Переход существительных из женского рода в средний (6 примеров).

БЕРЕСТО и БЕРЁСТО, а и а, ср. Берёста. — Из берёзы — берёсто, веник, метлу, полозья. Из берёста дёкоть сидим. Бересто...ежи ладом бересто дерёшь, она (береза) растёт, не испакостится.

КОНОПЛЁ, я, ср. Конопля. — Коноплём, лен, вырвешь... он лежит, улеживает. Выращивали все... хлеб, лен, конопле.

КОЧЕВАНЬЕ, ья, ср. Кочевка. Переезд, переход в другой дом. — Надоест вам кочеванье в новый дом.

ГЛУХОТЬЕ, я, ср. Нежилое место, глухомань. — А ведь доказали на его. Хоть вот по какому глухотью шел.

ПОГОДЬЕ, ья, ср. Погода, состояние атмосферы. — Будет ведро, погодые буде хорошее. Сёдня плохо погодые.

ПОЗЕВАНЬЕ, ья, ср. Зевота. — Како-то позеванье напало, сидишь целый день — вот и зеваешь.

6) Переход существительных из мужского рода в средний (2 примера).

ОБМАНСТВО, а, ср. Обман. — Тут никакого нет обманства.

ЗРАЧКО, А, ср. Зрачок. — Зрачко, сказывали, а вокруг белым. Отдельно отметим также особенность родового употребления существительного «путь», которое в талицких говорах имеет варианты формы: путь, я, м. и путь, и, ж. Дорога. — Дай вам бог путь хороший. Открыли эту путь в Ленинград. Счастливой пути вам. По материной путе идёт.

Главной причиной колебаний в роде является, по-видимому, незначительность категории рода, т. е. отсутствие семантических оснований в отнесении к тому или иному роду неодушевленных существительных, как в литературном языке, так и в говорах, частные же причины их очень разнообразны. Как свидетельствуют примеры, колебания в роде проявляются не только на синтаксическом уровне: «другой» род обуславливает не только новое окончание, но и иной словообразовательный формант (например, наличие суффикса).

Таким образом, проанализировав существительные из «Талицкого словаря» по их отнесённости к тому или иному роду, мы выявили ряд примеров, иллюстрирующих колебания в роде. Обнаружены разные типы соотношения существительных по родам, и при этом самая многочисленная группа отражает переход существительных из мужского рода в женский. Как видно из вышеприведённых примеров, в отличие от других русских говоров, где наблюдается сужение класса имён существительных среднего рода за счёт расширения класса женского рода [см. 14, с. 76 — 77], а в других за счёт мужского или обоих классов (мужского и женского), в талицком говоре существительные среднего рода представлены достаточно широко, поскольку встретились примеры перехода в средний род из женского и реже — из мужского. В этом признаке выявляется черта, присущая севернорусской речи.

Исследование реализации грамматических категорий в диалектной речи на конкретных примерах отдельного региона и их описание в сравнении с литературным языком необходимо для использования этих сведений в преподавании русского языка. Для того чтобы успешно выполнять стоящую перед учителем-словесником задачу — научить обучающихся владеть нормами русского языка — необходимо чётко разграничивать варианты местного диалекта и литературного языка, что, в свою очередь, поможет выявить причины появления многих ошибок в устной и письменной речи обучающихся и найти путь для их исправления.

## Библиографический список

1. Блинова О.И., Захарова Л.А., Киселева О.Н., Палагина В.В. *Русские говоры среднего Приобья*. Томск, 1984; Часть 1: 144 – 147.
2. Блинова О.И. О термине «старожильческий говор Сибири». *Вопросы языкознания и сибирской диалектологии*. Томск, 1971. Вып. 2.
3. Мораховская О.Н. Предмет и построение диалектологии в её отношении к истории языка. *Исследования по русской диалектологии*. Москва, 1973: 5 – 17.
4. Бромлей С.В. *Проблемы диалектологии, лингвогеографии и истории русского языка*. Москва: Азбуковник, 2010.
5. Букринская И.А. Ударенное окончание -и в предложном падеже существительных второго типа склонения по диалектным данным. *Русские народные говоры*. Москва, 1983: 89 – 93.
6. Вещикова И.А. О двух явлениях диалектной фонетики в устной публичной речи. *Русская словесность*: научно-методический журнал. 2007; 4: 49 – 51.
7. *Живы ли русские диалекты? Лекция лингвиста Игоря Исаева*. Лекторий Политехнического музея Москвы (9 декабря 2011 года). Available at: <http://www.webcitation.org/67g6sUfAo>
8. Зорина Л.Ю. Влияние говоров родного края на письменную речь выпускников школ. *Русский язык в школе*. 2011; 10: 16 – 21.
9. Калнынь Л.Э. Русские диалекты в современной языковой ситуации и их динамика. *Вопросы языкознания*. Москва: «Наука», 1997; 3: 115 – 124.
10. Шелепова Л.И. *Диалекты и этимология (источниковедческий аспект)*: монография. Барнаул, 1994.
11. Волкова Н.А. Диалектные прилагательные со значением характеристики внешности человека (на материале талицких говоров Республики Алтай). *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (50): 298 – 302.
12. Орехова Т.И., Волкова Н.А., Новикова О.В. Имена существительные с характеризующе-оценочным значением лица как репрезентанты языковой картины мира старожилов Горного Алтая. *Наука и образование XXI века: сборник статей Международной научно-практической конференции* (29 мая 2014): в 2-х частях. Уфа: Аэтерна, 2014; Ч. 2: 50 – 54.
13. Богданов В.Н., Луканина Г.В., Сенина В.Я. *Талицкий словарь*. Издание 2-е, исправленное и дополненное. Горно-Алтайск: РИО Горно-Алтайского госуниверситета, 2008.
14. *Русская диалектология*. В.В. Колесов [и др.]. Под редакцией В.В. Колесова. Издание 2-е, исправленное Москва: Дрофа, 2006.

## References

1. Blinova O.I., Zaharova L.A., Kiseleva O.N., Palagina V.V. *Russkie govory srednego Priob'ya*. Tomsk, 1984; Chast' 1: 144 – 147.
2. Blinova O.I. O termine «starozhil'skij govor Sibiri». *Voprosy yazykoznanija i sibirskoj dialektologii*. Tomsk, 1971. Vyp. 2.
3. Morahovskaya O.N. Predmet i postroenie dialektologii v ee otnoshenii k istorii yazyka. *Issledovaniya po russkoj dialektologii*. Moskva, 1973: 5 – 17.
4. Bromlej S.V. *Problemy dialektologii, lingvogeografii i istorii russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 2010.
5. Bukrinskaya I.A. Udarennoe okonchanie -i v predloznom padezhe suschestvitel'nyh vtorogo tipa sklonenija po dialektnym dannym. *Russkie narodnye govory*. Moskva, 1983: 89 – 93.
6. Veschikova I.A. O dvuh yavleniyah dialektnoj fonetiki v ustnoj publichnoj rechi. *Russkaya slovesnost'*: nauchno-metodicheskij zhurnal. 2007; 4: 49 – 51.
7. *Zhivy li russkie dialekty? Lekciya lingvista Igorya Isaeva*. Lektorij Politehnicheskogo muzeya Moskvyy (9 dekabrya 2011 goda). Available at: <http://www.webcitation.org/67g6sUfAo>
8. Zorina L.Yu. Vliyaniye govorov rodnogo kraja na pis'mennuyu rech' vypusknikov shkol. *Russkij yazyk v shkole*. 2011; 10: 16 – 21.
9. Kalnyn' L. E. Russkie dialekty v sovremennoj yazykovoj situacii i ih dinamika. *Voprosy yazykoznanija*. Moskva: «Nauka», 1997; 3: 115 – 124.
10. Shelepova L.I. *Dialekty i etimologiya (istochnikovedcheskij aspekt)*: monografiya. Barnaul, 1994.
11. Volkova N.A. Dialektnye prilagatel'nye so znacheniem harakteristiki vneshnosti cheloveka (na materiale talickih govorov Respubliki Altaj). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (50): 298 – 302.
12. Orekhova T.I., Volkova N.A., Novikova O.V. Imena suschestvitel'nye s harakterizuyusche-ocenochnym znacheniem lica kak reprezentanty yazykovoj kartiny mira starozhilov Gornogo Altaya. *Nauka i obrazovanie XXI veka: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* (29 maya 2014): v 2-h chastyah. Ufa: A'eterna, 2014; Ch. 2: 50 – 54.
13. Bogdanov V.N., Lukanina G.V., Senina V.Ya. *Talickij slovar'*. Izdanie 2-e, ispravlennoe i dopolnennoe. Gorno-Altajsk: RIO Gorno-Altajskogo gosuniversiteta, 2008.
14. *Russkaya dialektologiya*. V.V. Kolesov [i dr.]. Pod redakciej V.V. Kolesova. Izdanie 2-e, ispravlennoe Moskva: Drofa, 2006.

Статья поступила в редакцию 04.08.16

УДК 811.111

**Banina N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: [n.banina@mai.ru](mailto:n.banina@mai.ru)

**Melnichuk M.V.**, Doctor of Sciences (Economics), Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Foreign Languages, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: [mvmelnichuk@gmail.com](mailto:mvmelnichuk@gmail.com)

**ON SYSTEMATICITY OF LEXICAL COMPOSITION AND STRUCTURE OF LEXICO-SEMANTIC GROUP OF ENGLISH VERBS WITH MEANING OF QUANTITATIVE CHANGE.** The article views a systematic and structural approach to the study of lexical group of English verbs of quantitative change. The work reveals a particular character of hierarchy within the group of verbs of changing as well as graded distributional analysis of verbs. The research describes semantic and syntactical characteristics of modern English verbs united into one thematic group under the common compound concept of "quantitative change" ("increasing" and "decreasing"). The analysis reveals a character of semantic relations within the thematic group and makes it possible to systematize the verbs into two lexical-semantic groups, as well as into sets of synonyms and antonyms.

**Key words:** structure, semantics, lexico-semantic group, syntagmatics, paradigmatics, transformation.

**Н.В. Банина**, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: [n.banina@mai.ru](mailto:n.banina@mai.ru)

**М.В. Мельничук**, д-р экон. наук, канд. пед. наук, зав. каф. иностранных языков, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: [mvmelnichuk@gmail.com](mailto:mvmelnichuk@gmail.com)

## О СИСТЕМНОСТИ СЛОВАРНОГО СОСТАВА И СТРУКТУРЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ГЛАГОЛОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КОЛИЧЕСТВЕННОГО ИЗМЕНЕНИЯ

В статье рассматривается системно-структурный подход к изучению лексического состава языка на материале английских глаголов количественного изменения. Устанавливается характер иерархии групп глагольной лексики с общим значением изменения, а также поэтапный анализ их дистрибутивных свойств. В работе дано описание семантико-синтаксических

характеристик глагольной лексики современного английского языка, объединённой общим сложным понятием «количественное изменение» («увеличение» и «уменьшение») в одну тематическую группу. Анализ позволяет выявить характер семантических отношений внутри указанной тематической группы и систематизировать глаголы по двум лексико-семантическим группам, а также по синонимическим и антонимическим рядам.

**Ключевые слова:** структура, семантика, лексико-семантическая группа, синтагматика, парадигматика, трансформация.

Дискутируемым на протяжении не одного десятилетия является вопрос о наличии системы и структуры в лексике. Этому вопросу уделяли внимание лингвисты Пражской школы со времени основания кружка, однако, так и не решив его до конца: «... вопрос о том, должны ли мы рассматривать лексику как систему или нет, остается открытым... Слова бесспорно связаны друг с другом, но мы не достигли того, чтобы отчётливо ощущать эти связи» [1]. В настоящее время этот вопрос плодотворно решается в отечественном языкознании на материале различных языков [2]. В пользу системной организации лексики говорят результаты многочисленных исследований синонимических, антонимических, гипонимических, деривационных и других рядов семантической близости лексических единиц.

Системно-структурный подход к изучению языка раскрывает компонентный состав языка, его многоуровневый характер, а также наличие разного рода отношений между компонентами каждого уровня (фонемного, морфемного, семемного или семантического, уровня слов и предложений) [3].

Изучение системы в лексике представляет большие трудности, чем, например, в грамматике и фонетике, в связи с многочисленностью лексических единиц, имеющих различное значение и не поддающихся точному подсчёту. Слова – это неоднородные знаки, они обладают функцией номинации, с одной стороны, а с другой стороны, имеют чисто лингвистические функции, а именно, включают в себя различные элементы (единицы) языка – фонемы, морфемы, семемы (семантемы), а также обладают способностью функционировать в составе предложений. Такая полиструктурная (микро) система слова является отражением полиструктурности системы языка в целом и словарного состава языка в частности.

Для целей же упорядочения словарного состава языка как лексико-семантической системы важно рассмотрение слов в плане именно семантических отношений, т.е. отношений между значениями слов, чтобы в итоге можно было получить представление о структуре лексико-семантической системы языка.

Большую популярность получило изучение лексической системы языка путем применения теории семантических полей (далее: СП). Зародившись как понятийные и лексические (словесные) поля (И. Трир, Л. Вайсгербер и др.), в основу которых был положен признак общности понятия (экстралингвистическая реальность), СП в настоящее время представляют собой группы слов, объединённые по разным признакам в зависимости от языкового уровня. Так, выделяются словообразовательные поля, синтаксические поля, ассоциативные поля, лексико-семантические поля и др.

Под СП последнего типа понимаются группы близких по семантике слов, объединённых инвариантным лексическим значением или общей темой и, в то же время, соотносимых с одним понятием (занимающих, как правило, одну предельную тематическую рубрику в словарях-тезаурусах), и с помощью которых словарный состав членится на подсистемы. Принадлежность к той или иной части речи не играет существенной роли (в СП могут объединяться слова разных частей речи, имеющие тематическую общность).

Частным случаем лексико-семантических полей можно считать группы слов в пределах одной части речи, объединённых общностью плана содержания; единицами последнего, как правило, являются ЛСВ [4] (идентичные понятию семемы, принятому в настоящей работе).

Изучение субстанции (значения конститuentов) и структуры (связей между значениями) таких групп или полей, называемых лексико-семантическими (сокращенно ЛСГ или ЛСП), дает возможность представить изучаемую часть лексики определенного языка как системную и структурную организацию. Всесторонний анализ субстанции ЛСГ предусматривает исследование как парадигматических, так и синтагматических черт конститuentов, входящих в ЛСГ на том основании, что общность значения или семантическая общность членов ЛСГ предполагает общность их свойств как в плане парадигматики, так и синтагматики.

Исследование семантики единиц в пределах ЛСГ невозможно без обращения к их плану выражения, т. е. «в отличие от других языковых единиц (морфем, словосочетаний, предложений), носящих либо преимущественно парадигматический характер, как морфемы, или чисто синтагматический, как предложения, слово обладает как теми, так и другими свойствами» [2]. Причем, наличие определенной степени изоморфизма между семантикой и синтаксисом дает право на основании результатов, полученных после изучения синтагматических свойств слов, делать выводы о сходстве или отличии лексических единиц в плане содержания и, наоборот, сходство парадигматических свойств – сигнал к наличию общности и в синтагматическом плане.

Анализ структуры лексических групп, т. е. установление характера семантических отношений конститuentов внутри ЛСГ, представляется конечным и более важным этапом исследования ЛСГ. Результатом анализа структуры ЛСГ является выделение синонимов, антонимов, гипонимов и других групп слов, представляющих собой частные системы или микросистемы в общей лексической системе языка. В понимании И.Б. Хлебниковой «микросистема – это далее не членимая совокупность единиц, связанных общностью частного дифференциального признака (или признаков), который служит основанием для отличия от какого-то другого признака, образующего другую микросистему» [5]. Исходя из данных тематической классификации лексики, данной в тезаурусе Роже, можно установить характер иерархии ЛСГ в пределах группы глаголов «изменение». Данную ЛСГ можно считать тематической группой, состоящей из двух родовых групп: ЛСГ «изменение количества» и ЛСГ «изменение качества», первая из которых распадается на две видовые группы: ЛСГ «увеличение» и ЛСГ «уменьшение». Понятие рода и вида весьма относительно. Так, понятие «увеличение» и «уменьшение» относятся к сложному понятию «количественное изменение» как видовые к родовому, по отношению же к понятиям «усиление», «удлинение», «расширение» и т.п. они являются уже родовыми, а последние – видовыми. То есть в пределах одной тематической группы (каковой является группа глаголов «изменение») наблюдается иерархия родо-видовых отношений.

В свою очередь, конститuentы исследуемых ЛСГ подразделяются на подгруппы для целей системного и более четкого представления их семантико-синтаксических характеристик. Исходя из критериев а) возможности – невозможности выражения инвариантного значения ЛСГ, б) узальности – окказиональности его выражения, в) частотности употребления в инвариантном значении, конститuentы ЛСГ «увеличение» и ЛСГ «уменьшение» подразделяются на три подгруппы.

1. Для глагольных семем первой подгруппы характерны следующие признаки:

а) узальность выражения инвариантного значения ЛСГ в самом общем смысле без указания на специальные виды изменения (каковыми считаются, например, усиление, ослабление, расширение, сужение и т. п.);

б) относительно высокая частотность употребления.

Семемы, удовлетворяющие этим требованиям, называются узальными. К ним относятся следующие семемы:

ЛСГ «увеличение»	ЛСГ «уменьшение»
increase, grow, enlarge, expand, extend	decrease, reduce, diminish, lessen, decline

2. Глагольные семемы второй подгруппы обладают следующими тремя признаками:

а) окказиональностью выражения инвариантного значения ЛСГ;

б) способностью обозначать не только инвариантное значение ЛСГ в общем смысле, но и (при определенных синтагматических условиях) специальные значения изменения. Являясь конститuentами второй подгруппы, т.е. обладая способностью лишь окказионального обозначения инвариантного значения ЛСГ в общем смысле, такие семемы маркируются цифрой 1, например,  $widen_1$ ,  $narrow_1$  и т. п.;



в) сравнительно низкой частотностью употребления в инвариантном значении.

К глагольным семемам второй подгруппы (т. н. окказиональным семемам) относятся следующие:

ЛСГ «увеличение»

rise, go up, raise, climb,  
lift, jump, run, escalate,  
heighten, mount, elevate,  
widen<sub>1</sub>, broaden<sub>1</sub>, lengthen<sub>1</sub>,  
prolong, deepen<sub>1</sub>

ЛСГ «уменьшение»

fall, drop, go down, lower,  
cut(down), shrink, force  
(down), bring down, narrow<sub>1</sub>,  
shorten<sub>1</sub>, slump

3. Глагольные семемы третьей подгруппы обозначают только специальные виды увеличения/уменьшения, не выражая инвариантного значения ЛСГ в общем смысле. Сюда относятся семемы:

а) ЛСГ «увеличение»

strengthen, enhance, enforce,  
intensify, accelerate /quicken,  
double, treble/triple, quadruple,  
multiply, maximize, thicken

ЛСГ «уменьшение»

weaken, loosen, contract,  
compress, thin, slow (down),  
minimize

б) семемы, которые наряду со способностью выражать специальные виды изменения, при определенных синтагматических условиях могут обозначать инвариантное значение ЛСГ в общем смысле (в данном случае семемы как конститuenty третьей подгруппы маркируются цифрой 2:

ЛСГ «увеличение»

widen<sub>2</sub>, broaden<sub>2</sub>, lengthen<sub>2</sub>,  
deepen<sub>2</sub>

ЛСГ «уменьшение»

shorten<sub>2</sub>, narrow<sub>2</sub>

Общую иерархическую структуру глагольной лексики, соотносимой с понятием «изменение», можно представить в виде следующей схемы:

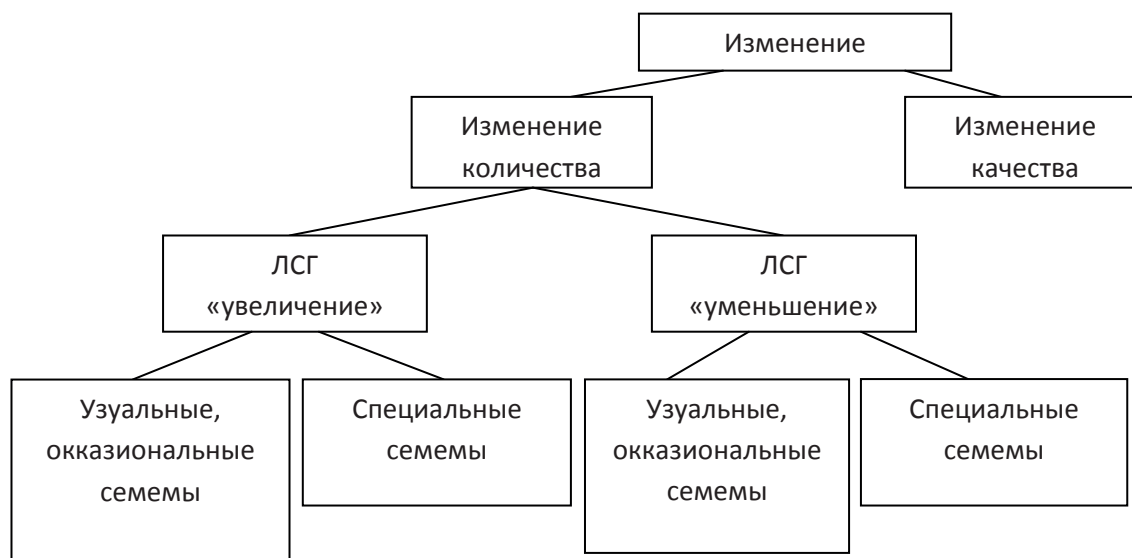


Рис. 1. Иерархическая структура глагольной лексики, соотносимой с понятием «изменение»

Основная часть глаголов групп «увеличение» и «уменьшение» собрана воедино из различных разделов тезауруса Роже семантическим способом, по словам-идентификаторам increase и decrease. Материал словарей, хотя и строится на коллективной интуиции их создателей, все же может использоваться как основа для дальнейшего научного описания [6]. Правомерность объединения лексических единиц именно таким образом может быть подтверждена или опровергнута в ходе исследования. Объективными критериями такого объединения может явиться как общность синтагматических характеристик глаголов, так и сходство их семантических структур. Причем, оба эти критерия взаимообусловлены. Семантическая общность лексических единиц должна проявляться в сочетаемостных свойствах этих слов в речи, а общность в сочетаемости – сигнализировать сходство в значении. Поэтому вполне правомерно начать исследование с

изучения окружения данных глаголов в речи, с изучения их сочетаемости, которое поможет на следующем этапе выявить семантические компоненты глаголов для сравнения последних в плане содержания. Таким образом, синтаксический анализ проводится в работе не просто как констатация возможных связей исследуемых глаголов на синтагматической оси, а как подсобный критерий для выявления значимостей разного порядка в смысловой структуре глаголов.

Принятое в работе понимание значимости чисто условно. Оно отчасти отличается от того определения значимости, которое находим у Ф. де Соссюра, и которое поддерживается О.С. Ахмановой и другими учеными [7; 8]. В их понимании, значимость – это место элемента в ряду других элементов, обусловленное его отношениями с прочими элементами языка.

В настоящей работе понятие значимости вводится для разграничения разнотипных значений (таких, как переходное – непереходное значение, с одной стороны, и значения ‘увеличивать(-ся)’ – ‘уменьшать(-ся)’ и их оттенки, с другой), существующих в семантической структуре каждой из семем. Условно, для удобства идентификации видов значимостей, последние представляются в виде иерархии в семантической структуре глагольных семем и обозначаются значимостями первого (I) и второго (II) порядка.

Так, под значимостью I порядка имеется в виду переходное/непереходное значение глагола, а значимость II порядка объединяет как инвариантные значения ЛСГ, так и их оттенки. Перечисленные значения подводятся под рубрики разных значимостей вследствие своей разнородности. Несмотря на кажущееся различие между указанными определениями понятия значимости, они, безусловно, перекликаются друг с другом в том смысле, что значения, объединенные под рубрики разных значимостей (в нашем понимании), выявляются в результате анализа отношений исследуемых глаголов к другим элементам языка, их окружению.

Установление определенной иерархии значимостей в семантической структуре глагольных семем и проведение содержательной интерпретации этих значимостей, т.е. установление

соответствующей значимостям системы значений, осуществляется в результате применения дистрибутивного анализа, включающего три этапа.

**Первый этап.** Обязательное глагольное окружение анализируется как на уровне смысловых моделей (т.е. в терминах синтаксической семантики), так и на уровне соответствующих им дистрибутивных моделей, в которых глагольное окружение представлено в терминах классов слов (высшая ступень абстракции).

Смысловая модель отражает ситуацию глагольного действия (увеличения или уменьшения) с указанием на логический субъект, объект действия и глагол, обозначающий действие увеличения/уменьшения. Она дает четкую картину субъектной, объектной или субъектно-объектной (каузальной) направленности глагольного действия. Дистрибутивная же модель дает представление о глагольном окружении на уровне классов слов

(первый этап анализа) или подклассов слов (второй этап). Под дистрибутивной (структурной) моделью (вслед за Ю.Д. Апресяном) понимаем цепочку символов классов, соответствующих словоформам некоторой фразы, в которую глагол в данном значении входит в качестве одного из членов [9].

**Второй этап.** Анализ глагольного окружения проводится на уровне подклассов слов (существительных) и видов обстоятельственных модификаторов глагола.

В настоящей работе принимается логико-тематическая классификация существительных на подклассы, такие как: существительные абстрактной семантики, обозначающие а) понятия из области финансов и экономики, б) понятия времени, расстояния, количества, в) общественно-политические понятия, г) научно-технические понятия; существительные конкретной семантики, обозначающие а) физические предметы и б) вещества; существительные собирательные, обозначающие людей; существительные – названия явлений природы и др.

Такая классификация существительных на подклассы приемлема для настоящего исследования в силу того, что перечисленные подклассы существительных при сочетании с анализируемыми глаголами выявляют у последних различные оттенки значения.

**Третий этап.** Глагольное окружение анализируется на семантическом уровне: речь идет о конкретной лексической единице, сочетающейся с глаголом.

Кроме установления типовых валентных свойств глагольных семем и выявления их смысловой структуры на каждом из этапов устанавливается зависимость между синтаксической структурой словосочетания (моделью) и смысловой структурой слова. Для анализа материала вводится понятие диагностирующей силы модели (сокращенно ДС), которое понимается как способность модели структурно или при помощи ее лексико-семантического наполнения однозначно выявлять значение исследуемого слова. ДС модели устанавливается для каждого этапа синтагматического исследования.

Ядром моделей является исследуемый глагол в личной форме. Конструкции с неличными формами глаголов исключаются из исследования на том основании, что в них не совсем полно отражаются комбинаторные свойства глаголов. В финитных глаголах, в отличие от неличных форм, реализуются не только их правые, но и левые валентности, т.е. актуализируется наибольшее количество возможных синтаксических отношений.

Особенностью непереходного значения (значимости I порядка) глагольных семем ЛСГ «увеличение» и ЛСГ «уменьше-

ние» является наличие определенного медиального оттенка (оттенка пассивности), присутствующего в семантической структуре семемы при ее непереходном употреблении.

Многие лингвисты (в частности, Ф. Палмер, С. Чэтмен и др. [10; 11]) считают, что в английском языке существует большое количество глаголов, которые могут употребляться как с пост-позитивным объектом, так и без него. Причем, по их мнению, в случае непереходного употребления, глаголы функционируют как пассивные формы. На уровне синтаксиса эта пассивность проявляется в том, что отношение субъекта (подлежащего) к непереходному глаголу трансформационно идентично отношению объекта (прямого дополнения) к переходному глаголу, т.е. роль субъекта при непереходном употреблении исследуемых глаголов выполняет объект, который всегда обозначает предмет, «вместилище» действия, а не лицо. Это и понятно, т.к. субъект является пациенсом, а не агенсом действия. Таким образом, отношение субъекта действия к его объекту (в нашем понимании) соответствует отношению агенса и пациенса действия. В пределах семантической структуры глаголов происходит определенный семантический сдвиг – от переходного значения к непереходному значению пассивного характера. Причем, пассивное значение, содержащееся в самой семантической структуре непереходного глагола (конечный трансформ), не эксплицировано в пассивной форме глагола. Такого рода пассивное значение носит медиальный характер, т.е. указывает на то, что «действие, сосредоточенное в субъекте (объекте, в нашем понимании – Б.Н., М.М.) приводит к изменениям в его состоянии» [8]. Такое непереходное значение можно назвать медиальным или непереходным значением медиального характера. Наличие фразы с предлогом *by* (*by-phrase*) в функции неодушевленного субъекта как при глаголе в пассивной форме, так и при глаголе в активной форме говорит в пользу того, что фразы с глаголом в пассивной форме (например, *In fact this information-handling rate is being continually increased by various software aids..*) и в активной форме (*...its rest mass had increased precisely by the amount of energy.*) трансформационно идентичны, что, в свою очередь, подтверждает наличие пассивности (медиальности) в смысловой структуре глагола, употребленного в активной форме.

Исходя из указанных выше задач и исходных посылок, представляется возможным дать описание синтагматических, парадигматических, синонимических и антонимических характеристик глагольных семем ЛСГ «увеличение» и ЛСГ «уменьшение» в английском языке [12; 13; 14].

#### Библиографический список

1. Вахек И. *Лингвистический словарь Пражской школы*. Москва, 1964: 111.
2. Уфимцева А.А. *Опыт изучения лексики как системы*. Издание .3 Москва: КомКнига, 2010.
3. Бенвенист Э. Уровни лингвистического анализа. *Новое в лингвистике*. Москва, 1965; Выпуск ГУ: 434 – 449.
4. Шмелев Д.Н. *Очерки по семасиологии русского языка*. Издание 3. Москва: URSS: ЛКИ, 2008.
5. Хлебникова И.Б. *Оппозиции в морфологии*. Москва: Издание Черо, 2001: 63.
6. Ельмслев Л. Можно ли считать, что значения слов образуют структуру? *Новое в лингвистике*. 1962; Вып. 2: 135.
7. Соссюр Ф. *Курс общей лингвистики*. Москва: УРСС Эдиториал, 2007.
8. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Издание 4. Москва, 2007.
9. Апресян Ю.Д. О толковом словаре управления и сочетаемости русского глагола *Словарь. Грамматика. Текст*. Москва, 1996.
10. Palmer F. *A Linguistic study of the English Verb*. Longmans, 1965: 68.
11. Chatman S. The classification of English Verbs by Object types. *International Conference on Machine Translation of Languages and Applied Language Analysis*, Vol.1, Lnd., 1962: 82 – 94.
12. Банина Н.В. Глагольная антонимия в структуре тематической группы (парадигматический аспект). *Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы: сборник научных трудов*. Москва: Финансовый университет, 2014: 11 – 20.
13. Мельничук М.В., Банина Н.В. Синтагматические характеристики глагольных антонимов. *Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы: сборник научных трудов*. Москва: Финансовый университет, 2014: 223 – 233.
14. Банина Н.В. Семантическая структура глаголов ЛСГ «уменьшение» в английском языке. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики, серия: гуманитарные науки*. Москва, 2015:5-6: 76 – 79.

#### References

1. Vahek I. *Lingvisticheskij slovar' Prazhskoj shkoly*. Moskva, 1964: 111.
2. Ufimceva A.A. *Opyt izucheniya leksiki kak sistemy*. Izdanie .3 Moskva: KomKniga, 2010.
3. Benvenist E. Urovni lingvisticheskogo analiza. *Novoe v lingvistike*. Moskva, 1965; Vypusk GU: 434 – 449.
4. Shmelev D.N. *Ocherki po semasiologii russkogo yazyka*. Izdanie 3. Moskva: URSS: LKI, 2008.
5. Hlebnikova I.B. *Oppozicii v morfologii*. Moskva: Izdanie Chero, 2001: 63.
6. El'msl'ev L. *Mozhno li schitat', chto znacheniya slov obrazuyut strukturu?* *Novoe v lingvistike*. 1962; Vyp. 2: 135.
7. Sossyur F. *Kurs obschej lingvistiki*. Moskva: URSS 'Editorial, 2007.
8. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Izdanie 4. Moskva, 2007.
9. Apreyan Yu.D. O tolkovom slovare upravleniya i sochetayemosti russkogo glagola *Slovar'. Grammatika. Tekst*. Moskva, 1996.
10. Palmer F. *A Linguistic study of the English Verb*. Longmans, 1965: 68.
11. Chatman S. The classification of English Verbs by Object types. *International Conference on Machine Translation of Languages and Applied Language Analysis*, Vol.1, Lnd., 1962: 82 – 94.

12. Banina N.V. Glagol'naya antonimiya v strukture tematicheskoy gruppy (paradigmatischeskij aspekt). *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze: tradicii, innovacii, perspektivy: sbornik nauchnyh trudov*. Moskva: Finansovyy universitet, 2014: 11 – 20.
13. Mel'nichuk M.V., Banina N.V. Sintagmatischeskie karakteristiki glagol'nyh antonimov. *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze: tradicii, innovacii, perspektivy: sbornik nauchnyh trudov*. Moskva: Finansovyy universitet, 2014: 223 – 233.
14. Banina N.V. Semanticheskaya struktura glagolov LSG «umen'shenie» v anglijskom yazyke. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki, seriya: gumanitarnye nauki*. Moskva, 2015: 5-6: 76 – 79.

Статья поступила в редакцию 31.07.16

УДК 811.111'38

**Ledeneva E.M.**, senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: thebrainteazer@gmail.com

**THE ROLE OF ICONIC SYNTAX IN CREATING RHYTHMIC IMAGES IN LITERARY TEXTS (EXEMPLIFIED BY THE RHYTHMIC IMAGE OF THE "CHICKEN REEL" DANCE FROM THE NOVEL "THE GRAPES OF WRATH" BY J. STEINBECK).** The article explores an ability of the iconic syntax to create rhythmic images in literary texts, exemplified by the rhythmic image of the "Chicken Reel" dance from the novel "The Grapes of Wrath" by J. Steinbeck. The literary text is a linear sign system; however, it is capable of evoking vivid realistic images in the reader's mind. Among these images, there are rhythmic images, which convey the sense of rhythm to the reader. Rhythmic images can be rendered through the prosaic rhythm, created predominantly by syntactic means. The syntactic structure is a formal unit, nevertheless capable of coding not only grammatical, but artistic information, and of performing illustrative and expressive functions. This fact can be explained by a theory of iconicity, which explores correlation between a form and a meaning of the sign. The analysis reveals that the main principle of iconicity, in syntactic structures, rendering rhythm, is a principle of quantity. This principle shows correspondence between the quantity of the linguistic signs and the scope and complexity of the cognitive model. The basic element of the rhythmic image of the dance is a musical rhythm. The article examines the syntactic structures, contributing to the imitation of the main constituents of a musical rhythm – metre, rhythmic pattern, and tempo. The results demonstrate the importance of the iconic syntax in creating rhythmic images and prove that the theory of iconicity possesses the great explanatory potential in the stylistic study and requires further development.

**Key words:** syntax, iconicity, quantity principle, iconic syntax, literary text, rhythmic image, prosaic rhythm, J. Steinbeck.

**Е.М. Леденева**, ст. преп. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: thebrainteazer@gmail.com

## РОЛЬ ИКОНИЧЕСКОГО СИНТАКСИСА В СОЗДАНИИ РИТМИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ РИТМИЧЕСКОГО ОБРАЗА ТАНЦА "CHICKEN REEL" ("ЦЫПЛЕНОК") ИЗ РОМАНА ДЖ. СТЕЙНБЕКА "THE GRAPES OF WRATH" ("ГРОЗДЬЯ ГНЕВА"))

Данная статья посвящена исследованию способности иконического синтаксиса создавать ритмические образы в художественном тексте, на примере ритмического образа танца "Chicken Reel" ("Цыпленок") из романа Дж. Стейнбека "The Grapes of Wrath" ("Гроздь гнева"). Художественный текст является линейной знаковой системой, тем не менее, он может вызывать в сознании читателя яркие реалистичные образы. Среди этих образов встречаются ритмические образы, передающие ощущение ритма читателю. Ритмические образы отражаются через прозаический ритм, создаваемый преимущественно синтаксическими средствами. Синтаксическая структура является формальным образованием, несмотря на это, она способна нести не только грамматическую, но и художественную информацию, и выполнять изобразительную и выразительную функции. Этот факт можно объяснить с точки зрения теории иконичности, которая исследует зависимость формы знака от его содержания. Как показал анализ, основным иконическим принципом, который наблюдается в синтаксических структурах, передающих ритм, является принцип количества. Этот принцип показывает зависимость количества языкового материала от объема и сложности когнитивной модели. В основе ритмического образа танца лежит музыкальный ритм. В данной работе последовательно рассматриваются синтаксические структуры, участвующие в имитации его основных составляющих: музыкального размера, ритмического рисунка и темпа. Полученные результаты, показывают, что иконический синтаксис играет большую роль в создании ритмических образов в художественном тексте, а также подтверждают, что теория иконичности обладает большим объяснительным потенциалом в стилистических исследованиях и требует дальнейшего развития.

**Ключевые слова:** синтаксис, иконичность, принцип количества, иконический синтаксис, художественный текст, ритмический образ, ритм прозы, Дж. Стейнбек

Лучший кинозал – это воображение, поэтому хорошая книга не уступает фильму, а зачастую и превосходит его по яркости и реалистичности рождающихся в сознании читателя образов. Возникает вопрос, как художественный текст, будучи линейной знаковой системой, не обладающей способностью в полной мере передавать зрительную и аудио-информацию, может построить в сознании читателя реалистичный мир художественного произведения. Единицы всех уровней языка вносят свой вклад в создание осязаемой художественной реальности. Единицы фонетического уровня передают звуковое сопровождение событий (например, звукоподражание и аллитерация). Единицы лексического уровня могут активизировать в сознании читателя мгновенное развертывание сложных аудиовизуальных комплексов, так как за некоторыми словами непосредственно закреплены зрительные, слуховые и другие чувственные образы, полученные в результате процесса восприятия. Единицы синтаксического уровня также участвуют в создании реалистичных образов. Для читателя эффект, создаваемый синтаксическими средствами, иногда менее заметен, чем, например, эффект, создаваемый звукоподражанием или точно подобранным словом, тем не менее, значение

синтаксиса в создании чувственных образов также очень велико. В данной статье мы рассмотрим роль иконического синтаксиса в создании ритмических образов в художественном тексте, на примере ритмического образа танца "Chicken Reel" ("Цыпленок") из романа Дж. Стейнбека "The Grapes of Wrath" ("Гроздь гнева").

Ритмический образ явления передается при помощи собственного ритма текста. Прозаический текст, также как поэтический, может обладать своим уникальным ритмом. Ритм прозы является объектом внимания стилистов начиная с 20-х годов XX века (Б.В. Томашевский, А.М. Пешковский, В.В. Виноградов, И.Р. Гальперин, И.В. Арнольд и т. д.). Исследования были направлены на то, чтобы определить, какими средствами ритм прозы создается, и какие функции в художественном тексте он выполняет. Любой ритм создается чередованием сходных единиц через равные промежутки времени. Единицей ритма является ритмическая группа. По мнению исследователей, ритм прозы создается преимущественно при помощи повторов синтаксических единиц [1]. Единицы других уровней играют в создании ритма прозы второстепенную роль. Что касается функции ритма в художественном тексте, то ритм прозы выполняет не только



орнаментальную, но и смысловую, выразительную, изобразительную функции [2]. В данной работе мы будем понимать ритм прозы, как ритм, создаваемый чередованием, прежде всего, синтаксических структур через относительно небольшие промежутки, который создается стилистическими фигурами, основанными на повторении элементов. Далее рассмотрим, чем объясняется способность синтаксиса передавать ритм.

Чтобы синтаксический знак был способен создавать чувственный образ, в нём должна быть закодирована информация об изображаемом объекте или ситуации. Одним из способов кодирования информации об объекте является наличие в знаковой форме некоего сходства с изображаемым объектом. Если подобное сходство имеет место, то такая форма знака (в данном случае синтаксического) считается мотивированной. Для рассмотрения мотивированности синтаксической формы, благодаря которой синтаксис получает возможность нести дополнительную художественную информацию, следует обратиться к теории иконичности, исследующей зависимость формы знака от его содержания. Согласно теории иконичности, произошедшей из теории знаков Чарльза Пирса, в знаковых системах существуют иконические знаки, чья форма отражает их значение [3, с. 201]. Наиболее яркими представителями иконических знаков являются знаки-образы, имеющие явное сходство с изображаемыми объектами, и передающие это сходство непосредственно через воссоздание условий восприятия (например, произведения изобразительного искусства) [4]. Кроме знаков-образов во многих знаковых системах существуют знаки-диаграммы, в которых взаимное расположение элементов знака передает отношения между обозначаемыми объектами (например, математическая формула).

В языке как знаковой системе иконичность наблюдается на разных уровнях, но особенно явно, по мнению исследователей, иконичность проявляется на уровне синтаксиса (например, порядок слов в предложении соответствует временной последовательности описываемых событий: *veni, vidi, vici*) [5; 6]. Хотя нельзя отрицать возможного существования в синтаксисе образной иконичности, всё же в синтаксисе иконичность проявляется прежде всего в её диаграмматической форме.

Диаграмматическая иконичность, основанная на возможностях линейного ряда, а именно, количества и порядка элементов знака, представлена через три принципа: принцип количества (*the quantity principle*), когда количество языкового материала зависит от объёма или степени важности передаваемой информации; принцип линейного порядка (*the principle of sequential order*), когда расположение языковых единиц отражает временное или пространственное расположение элементов описываемой ситуации относительно друг друга; и принцип смежности (*the proximity principle*), когда расстояние между элементами в структуре отражает реальное физическое или когнитивное расстояние между объектами [7, р. 89 – 99]. Одной из задач данной работы является рассмотрение объяснительного потенциала теории иконичности в исследовании способности синтаксиса создавать ритмические образы, в частности, определение основных принципов иконичности, которые будут наблюдаться в подобных синтаксических структурах.

В качестве гипотезы можно предположить, что иконическим принципом, который будет наблюдаться в синтаксических структурах, создающих ритмический образ, будет являться принцип количества. Это можно установить путём исключения, так как принципы смежности и линейного порядка отражают порядок элементов и расстояние между ними, в то время как принцип количества в разных своих формах может объяснить, как синтаксис может передавать количество элементов (например, ударных долей), длительность, простоту или сложность описываемой модели, повторы, скорость.

Иконические знаки, особенно, знаки-диаграммы, имеют важную особенность, которую следует учитывать при анализе художественного текста. Объект может быть иконическим знаком оригинала только в том случае, когда интерпретатор знака интерпретирует его как знак оригинала [8]. Если в случае с изобразительным искусством, наблюдатель сразу может заметить сходство портрета и модели, то в случае с иконичностью синтаксиса в художественном тексте читатель не всегда видит в структуре синтаксического знака связи и отношения, существующие между объектами художественной действительности. Эту особенность отмечают исследователи, когда говорят, что иконичность в художественном тексте носит скрытый характер [9]. Таким образом, исследователь должен заранее иметь определен-

ные представления, о том какие синтаксические структуры могут использоваться автором для изображения различных объектов и явлений. Ещё одной задачей данной работы является установить наличие соответствия между синтаксической формой и её значением в описании ритмического образа танца, чтобы полученные результаты могли послужить для дальнейшего стилистического анализа подобных примеров.

Итак, мы установили, что иконичность синтаксической формы позволяет ей быть не только контейнером для слов, но и выполнять выразительную и изобразительную функции. Далее рассмотрим, как эти функции могут быть реализованы в художественном тексте. Мир художественного произведения, также как и реальный мир, наполнен людьми и предметами, событиями и явлениями. Гипотетически, все они могут быть в разной степени изображены при помощи иконического синтаксиса. Даже в структуре простейшего высказывания есть отражение связи между объектами, или объектом и признаком. Однако, изобразительный эффект синтаксиса более ярко проявляется в ключевых моментах повествования, когда автор создает чувственный, богатый красками художественный образ. Один из таких образов будет рассмотрен в данной статье. Это образ популярного американского танца *“Chicken Reel”*. Его сочинил Джозеф М. Дейли в 1910 году, и в последствии, танец стал народным [10, р. 217]. В следующем примере этот танец танцуют переселенцы в лагере для беженцев из романа Дж. Стейнбека *“The Grapes of Wrath”*:

*“Chicken Reel” now, and the feet tap and a young lean buck takes three quick steps, and his arms hang limp. The square closes up and the dancing starts, feet on the bare ground, beating dull, strike with your heels. Hands round and swing. Hair falls down, and panting breaths. Lean to the side now.*

*Look at that Texas boy, long legs loose, taps four times for ever’ damn step. Never seen a boy swing aroun’ like that. Look at him swing that Cherokee girl, red in her cheeks an’ her toe points out. Look at her pant, look at her heave. Think sh’s tired? Think she’s winded? Well, she ain’t. Texas boy got his hair in his eyes, mouth’s wide open, can’t get air, but he pats four times for ever’ damn step, an’ he’ll keep a-goin’ with the Cherokee girl.*

*The fiddle squeaks and the guitar bongs. Mouth-organ man is red in the face. Texas boy and the Cherokee girl, pantin’ like dogs an’ a-beatin’ the groun’. Ol’ folks stan’ a-pattin’ their han’s. Smilin’ a little, tappin’ their feet* [11, р. 336]

По своей сути, танец – это движение людей под музыку. Основой любого танца является ритм. В мире можно встретить танцы без мелодии, в сопровождении только ударных инструментов, но трудно себе представить танец, не имеющий ритма. Синтаксис не способен передать изменение высоты тона в музыке, но он способен в некоторой степени передать чередование нот разной длительности, то есть ритм. Поэтому мы сконцентрируем внимание на ритмическом образе данного танца. Далее мы определим, какие составляющие имеет ритмический образ танца, и последовательно рассмотрим, какие синтаксические структуры участвуют в их изображении.

Под ритмическим образом явления мы будем понимать ощущение ритма, которое возникает у человека, когда он воспринимает ритмичное действие. Ритмический образ сложного комплексного явления, в том числе и ритмический образ танца, будет иметь несколько различных источников. Как было уже сказано, любой танец – есть движение под музыку, поэтому определяющим ритмом в составе ритмического образа танца будет являться ритм музыки, который в свою очередь определяет ритм движений танцующих. Кроме того, танец *“Chicken Reel”*, как представитель направления сквер данс (*“square dance”*), имеет уникальную для данного вида танцев составляющую. Помимо музыки ритмом движений танцующих управляет специальный человек (колер), который последовательно называет фигуры танца. Команды колера могут иметь свой ритм, который вносит вклад в ритмический образ танца. Следует также подчеркнуть, что в данной работе мы рассматриваем этот танец не в абстрактном смысле, как музыкальное произведение, а как его конкретную реализацию, как совместное действие людей в определенный момент времени. Люди танцуют в кругу в непосредственной близости от зрителей, и зрители становятся участниками этого действия. Комментарии зрителей также впадают в канву ритмического образа данного танца. В данном конкретном случае мы будем рассматривать ритмический образ танца *“Chicken Reel”* как ритмический образ, который создается при помощи музыкального ритма, команд колера и комментариев зрителей.

Музыкальный ритм является основой ритмического образа танца. Составляющими музыкального ритма являются музыкальный размер (метр), ритмический рисунок и темп [12]. Музыкальный размер – это канва, сетка ритма, он помогает отличить один вид танца от другого, например, вальс в три четверти от польки две четверти. Ритмический рисунок есть последовательность сильных и слабых долей, рисунок индивидуальный для каждого произведения. Темп – это не что иное, как скорость ритма. Для того чтобы установить, имитирует ли ритм текста ритм данного танца, нужно в первую очередь определить, как ритм текста имитирует его музыкальный размер, ритмический рисунок и темп.

Одной из важнейших составляющих ритмического образа танца является его музыкальный размер (или метр). Музыкальный размер – это чередование акцентов через равные промежутки времени. Это дополнительный, глобальный паттерн, который накладывается на индивидуальный ритмический рисунок музыкального произведения. Самые распространенные музыкальные размеры – это размеры, кратные двум или трем, например, 2/4, 4/4, 3/4, 6/8 и так далее. Можно предположить, что если подсчитать ударные слоги в ритмической группе, можно определить, отражен ли в синтаксисе текста размер описываемого танца.

Размер танца “Chicken Reel” – четыре четверти (в некоторых редакциях – две четверти). Предположительно, текст будет содержать ритмические группы, содержащие четное количество ударных долей (слов). В данном случае принцип количества проявляется в прямом соответствии количества ударных долей в музыке и количества ударных долей в синтагме.

В анализируемом отрывке на фонетическом уровне ритмической группой является синтагма, которая состоит из четырех ударных долей, на синтаксическом уровне – это, в первую очередь, фраза, но также может быть предложение (в том числе главное или придаточное предложение) или группа из двух предложений. В смысловом отношении в данном фрагменте ритмические группы представляют собой слова автора, команды колера и комментарии зрителей. В результате многократного повторения данной единицы (48 раз) в данном фрагменте создается устойчивый ритм.

Возможно несколько вариантов состава ритмических групп в данном фрагменте. Первый вариант заключается в том, что четыре ударных слога приходятся на четыре значимых слова.

стае значимых слов, а четвертая ритмическая доля приходится на безударные служебные слова. Третий вариант представлен синтагмой (фразой), которая состоит из трех значимых слов, в то время как четвертая доля приходится на паузу, обозначенную в тексте запятой или точкой. Может возникнуть вопрос, не передается ли вариант с тремя ударными значимыми словами размер 3/4. В данном случае, это не так, потому что в размере 3/4 в конце такта отсутствует пауза, в то время как в размере 4/4, например, третья нота может иметь вдвое большую длительность, или же после трех долей на четвертую приходится пауза.

Все эти варианты можно увидеть в следующем фрагменте: “...and a young lean buck takes three quick steps, and his arms hang limp”. Первая ритмическая группа состоит из четырех значимых слов, состоящих из ударных слогов “and a young lean buck takes”, вторая ритмическая группа “three quick steps,” состоит из трех односложных значимых слов, однако за ней следует запятая и два функциональных безударных слова, которые и принимают на себя четвертую ритмическую долю. Последняя ритмическая группа “and his arms hang limp.” также состоит из трех значимых слов, однако в конце группы стоит точка, что обозначает довольно долгую паузу, которая и заполняет четвертую ритмическую долю. Следует отметить, что размер танца 4/4 отражен и в лексике, “taps four times for ever’ damn step”, причем, эта идея повторяется в данном фрагменте дважды. Все это показывает, что ритм текста соответствует истинному размеру данного танца.

В отличие от музыкального размера, ритмический рисунок уникален для каждого отдельного произведения. Ритмический рисунок – это соотношение длительности последовательного ряда. Говоря образным языком, это – “мелодия” ритма. Каждый ритмический рисунок имеет свои особенности. Одними из основных характеристик ритмического рисунка танца “Chicken Reel”, которые он разделяет со многими народными и популярными танцами являются простота и повторяемость ритмического рисунка. Популярные (в том числе, и народные) танцы не должны иметь очень сложный и разнообразный ритмический рисунок, так как музыку со сложным ритмом невозможно будет сразу запомнить, и под нее будет трудно танцевать. Поэтому, популярные танцы имеют запоминающуюся мелодию и относительно простой однообразный ритмический рисунок. Танец “Chicken Reel” не является в этом отношении исключением. Обратим внимание на музыкальную тему данного танца [13]:



Рис. 1. Музыкальная тема танца “Chicken Reel” (“Цыпленок”)

Однако, в музыке не все ритмические доли, из которых состоит такт, бывают заняты нотами, в некоторых случаях ритмические доли выпадают на паузы разной длительности. Следовательно, согласно второму варианту наполнения ритмической группы в данном фрагменте три ударных слога в группе находятся в со-

простоте любой структуры выражается в небольшом количестве используемых элементов, моделей и связей между ними. Простота ритмического рисунка будет проявляться, прежде всего, в отсутствии ритмического разнообразия, в использовании нот одинаковой длительности, в применении небольшого числа

ритмических моделей и, следовательно, в их повторе. Если обратить внимание на музыкальную тему данного танца, можно заметить, что она состоит преимущественно из групп равных шестнадцатых долей, за небольшим исключением нескольких восьмых и четвертных. Паузы отсутствуют. Фрагменты внутри темы строятся по двум моделям с небольшими вариациями. Первая и вторая части темы практически полностью повторяются.

Разумеется, синтаксис не способен точно передать музыкальный ритм, но его однообразие может быть отражено через небольшую длину фразы, простое строение предложений. На первый взгляд структура предложений в данном примере выглядит сложной и разнообразной, тем не менее, при ближайшем рассмотрении становится очевидным полное отсутствие гипотаксиса. Отношения внутри предложения сводятся к простой соподчиненности, а не подчинению или иерархии. Даже самое длинное предложение в примере не имеет разветвленной иерархической структуры, состоящей из большого числа придаточных, а тоже является сложносочиненным предложением, состоящим из шести основ. Части сложносочиненных предложений также не слишком распространены, некоторые являются простыми предложениями, например, *"The fiddle squeaks and the guitar bongs..."*.

Фразы, из которых состоят предложения, имеют небольшую длину (средняя длина – 4,8 слова). Этому также способствует эллипсис, который не только придает разговорное звучание, передавая интонации речи зрителей, но и в первую очередь укорачивает фразу, потому что она теперь содержит меньше элементов, чем положено нормой. Так как во фрагменте нет большого разнообразия синтаксических моделей, неизбежны повторы, о которых мы поговорим более подробно далее. В целом, в данном случае принцип количества проявляется здесь в следующей форме: более простая когнитивная модель выражается более простой структурой знака.

Еще одной характеристикой любого танца, в том числе и танца *"Chicken Reel"*, является повторяемость ритмического рисунка, что в первую очередь обусловлено многократным повтором основной музыкальной темы. Любой танец не должен закончиться сразу же, как начался, в то же время он не должен быть очень сложным для запоминания, поэтому в музыке многократно повторяется один и тот же мотив, а танцующие люди раз за разом выполняют одни и те же движения.

Согласно принципу количества, повторяющиеся действия передаются в тексте повтором языковых элементов. Данный фрагмент содержит разного рода повторы (10 случаев). Например, в следующих предложениях можно увидеть и анафору (то есть повтор начала предложения), и параллельные конструкции (повтор всей структуры предложения): *"Look at her pant, look at her heave. Think she's tired? Think she's winded?"*. Фраза *"taps four times for ever' darn step"* повторяется полностью за исключением двух слов *"pats four times for ever' darn step"*, образуя при этом рамочный повтор, который в первую очередь подчеркивает ритм и размер танца и, как и все остальные повторы, не только способствует созданию ритма, но и имитирует повторяющиеся движения (фигуры) танца, его периодичность, замкнутый цикл, повтор всей музыкальной темы, и даже в некоторой степени передает круговое движение танцующих.

Еще одной составляющей ритмического образа помимо музыкального размера и ритмического рисунка является темп.

Темп есть ни что иное, как скорость в музыке. Темп можно определить по длительности преобладающих долей, чем короче их длительность, тем быстрее темп. Также темп бывает указан в нотах (в музыкальной нотации) после заголовка. Танец *"Chicken Reel"* является довольно быстрым танцем. Его быстрый темп подтверждается самой структурой ритмического рисунка. Он создается группами шестнадцатых долей (в некоторых редакциях, восьмых долей), которые являются нотами невысокой длительности. В некоторых редакциях есть указание на быстрый темп, например, *"briskly"* ("живо") в следующем источнике [14].

Скорость действий в художественном тексте передается через короткие предложения или синтагмы (фразы) [15]. В данном случае принцип количества манифестируется в том, что существует прямая зависимость между временем протекания действия и количеством языкового материала, описывающего данное действие: чем короче промежутки времени, занимаемый действием (чем быстрее данное действие), тем меньше слов используется автором для его описания. Короткие предложения и фразы создают быстрый, динамичный ритм.

Средняя длина предложения в данном примере – 10 слов, это в два раза меньше нормы (20–22 слова), установленной зарубежными лингвистами [16]. Средняя длина фразы не превышает пяти слов. Увеличение скорости восприятия в примере происходит из-за уменьшения длины предложения, что в свою очередь достигается за счет использования эллипсиса, номинативных предложений. Построение мысленного образа, создаваемого синтаксическими конструкциями, поддерживается семантикой прилагательного *"quick"* (*"...takes three quick steps"*). Таким образом, меньшая продолжительность звучания предложения создает впечатление меньшей полноты описываемого действия, благодаря чему текст имитирует быстрый темп.

Как показал анализ, иконический синтаксис играет важную роль в создании ритмических образов в художественном тексте. Синтаксис может имитировать все составляющие музыкального ритма танца: музыкальный размер, ритмический рисунок и темп. Музыкальный размер передается повтором синтагмы, состоящей из соответствующего количества долей. Простота ритмического рисунка отражается в отсутствии гипотаксиса, малом распространении предложений, короткой длиной фразы и предложениях, эллипсисом и повторами. Повторяемость ритмического рисунка отражается в разных видах повторов. Быстрый темп передается короткими фразами и предложениями, синтаксическими средствами, основанными на недостатке элементов. В синтаксических структурах, используемых для построения ритмического образа, в первую очередь наблюдается иконический принцип количества, который заключается в непосредственном соответствии количества элементов в реальности и количества языковых знаков, в прямой зависимости сложности знаковой модели от сложности структуры описываемого объекта, в выражении повтора действий в реальности повтором языковых знаков, в описании быстрых действий, которые имеют короткую продолжительность, малым количеством языковых единиц. Результаты исследования показывают, что теория иконичности имеет большой объяснительный потенциал для изучения изобразительного синтаксиса в частности, и для стилистических исследований в целом, и требует дальнейшего развития и применения.

#### Библиографический список

1. Гальперин И.Р. *Стилистика английского языка*: учебник. Москва: Высшая школа, 1981.
2. Арнольд И.В. *Стилистика. Современный английский язык*: учебник для вузов. Москва: Флинта, Наука, 2002.
3. Пирс Ч.С. *Избранные философские произведения*. Перевод. К. Голубович, К. Чухрукидзе, Т. Дмитриева. Москва: Логос, 2000: 201.
4. Эко У. *Отсутствующая структура. Введение в семиологию*. ТОО ТК «Петрополис», 1998: 135.
5. Якобсон Р. В поисках сущности языка. *Семиотика: Антология*. Сост. Ю.С. Степанов. Москва: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2001: 111 – 126.
6. Bolinger D. *Aspects of Language*. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, Harcourt, Brace & World, INC., 1968: 241.
7. Givón T. Isomorphism in the Grammatical Code: Cognitive and Biological Considerations. *Studies in Language*. Philadelphia: John Benjamins Publishing company, 1991; Vol. 15, No.1: 89 – 93.
8. Morris Ch. *Signification and Significance. A Study of the Relations of Signs and Values*. – The M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1974: 68.
9. Fischer O., Nänny M. *Iconicity: Literary Texts*. Available at: <http://home.medewerker.uva.nl/o.c.m.fischer/bestanden/Iconicity%20in%20literary%20texts%20final.doc>
10. Simon J. Bronner. *Old-time Music Makers of New York State*. Syracuse University Press, 1987.
11. Steinbeck J. *The Grapes of Wrath*. Moscow: Progress Publishers, 1978: 530.
12. Ритм. *Музыкальная энциклопедия*. Available at: <http://www.musenc.ru/html/r/ritm.html>
13. Chicken Reel. Available at: <http://abcnotation.com/tunePage?a=trillian.mit.edu/~jc/music/abc/mirror/co-mando.com/ChickenReel/0000>
14. Chicken Reel Sheet Music by American Fiddle Tune. Available at: <http://www.onlinesheetmusic.com/chicken-reel-p423404.aspx>
15. Леденева Е.М. Некоторые синтаксические способы имитации скорости действия в художественном тексте. *Язык: Мультидисциплинарность научного знания: научный альманах*. Барнаул: АлтГПА, 2010: 127 – 131.
16. Williams J. *Style. Ten Lessons in Clarity and Grace*. Harper Collins Publishers, 1989.



## References

- Gal'perin I.R. *Stilistika anglijskogo yazyka*: uchebnik. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
- Arnol'd I.V. *Stilistika. Sovremennyy anglijskij yazyk*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Flinta, Nauka, 2002.
- Pirs Ch.S. *Izbrannye filosofskie proizvedeniya*. Perevod. K. Golubovich, K. Chuhrukidze, T. Dmitrieva. Moskva: Logos, 2000: 201.
- Eko U. *Otsustvuyushchaya struktura. Vvedenie v semiologiyu*. TOO TK «Petropolis», 1998: 135.
- Yakobson R. V poiskah suschnosti yazyka. *Semiotika: Antologiya*. Sost. Yu.S. Stepanov. Moskva: Akademicheskij Proekt, Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2001: 111 – 126.
- Bolinger D. *Aspects of Language*. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, Harcourt, Brace & World, INC., 1968: 241.
- Givón T. Isomorphism in the Grammatical Code: Cognitive and Biological Considerations. *Studies in Language*. Philadelphia: John Benjamins Publishing company, 1991; Vol. 15, No.1: 89 – 93.
- Morris Ch. *Signification and Significance. A Study of the Relations of Signs and Values*. – The M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1974: 68.
- Fischer O., Nanny M. *Iconicity: Literary Texts*. Available at: <http://home.medewerker.uva.nl/o.c.m.fischer/bestanden/Iconicity%20in%20literary%20texts%20final.doc>
- Simon J. Bronner. *Old-time Music Makers of New York State*. Syracuse University Press, 1987.
- Steinbeck J. *The Grapes of Wrath*. Moscow: Progress Publishers, 1978: 530.
- Ritm. *Muzykal'naya 'enciklopediya*. Available at: <http://www.musenc.ru/html/r/ritm.html>
- Chicken Reel. Available at: <http://abcnotation.com/tunePage?a=trillian.mit.edu/~jcl/musical/abc/mirror/co-mando.com/ChickenReel/0000>
- Chicken Reel Sheet Music by American Fiddle Tune. Available at: <http://www.onlinesheetmusic.com/chicken-reel-p423404.aspx>
- Ledeneva E.M. Nekotorye sintaksicheskie sposoby imitacii skorosti dejstviya v hudozhestvennom tekste. *Yazyk: Mul'tidisciplinarnost' nauchnogo znaniya: nauchnyj al'manah*. Barnaul: AltGPA, 2010: 127 – 131.
- Williams J. *Style. Ten Lessons in Clarity and Grace*. Harper Collins Publishers, 1989.

Статья поступила в редакцию 29.07.16

УДК 811

**Gadziahmedov T.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestan Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)  
**Ibragimova J.M.**, graduate student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**NAMES OF KINSHIP AND PROPERTIES IN THE KUMYK LANGUAGE.** The article discusses terms of kinship and properties in the Kumyk language. The terminology of kinship is the most ancient and stable part of vocabulary in the Kumyk language. The use of names of properties and relationship can be associated with the old Turkic taboo, where the use of personal names, when referring to people of older age, was banned. Consanguinity among Kumyk people has a complex hierarchical system, where you can select several degrees. Usually a degree of kinship is seen up to second cousins. Kajtag Kumyk people have respect and may have diminutive meanings in most cases by means of an affix of possession of the first person. In the folklore of Kajtag Kumyk people there is a significant number of archaic words to name kinship, which are of major interest for historical lexicology of the Turkic languages.

**Key words:** Kumyk language, terminology, vocabulary, circumlocution, compound terms, dialect.

**Т.И. Гаджихмедов**, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**Ж.М. Ибрагимова**, магистрант 1 курса, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

## ТЕРМИНЫ РОДСТВА И СВОЙСТВА В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются термины родства и свойства в кумыкском языке. Терминология родства – это самая древняя и устойчивая часть лексики в кумыкском языке. Употребление терминов свойства и терминов родства можно связать с действовавшим древнетюркским табу, где на употребление личных имён при обращении к старшему по возрасту был наложен запрет. Кровное родство у кумыков имеет сложную иерархическую систему, где можно выделить несколько степеней. Обычно степень родства рассматривается вплоть до троюродных братьев и сестёр. У кайтагских кумыков родственно-свойственные отношения выражаются специальными терминами или описательными формами. Это слова, выражающие эмоциональность, почтительное отношение и ласкательность, в большинстве случаев оформляются аффиксом принадлежности первого лица. В фольклоре кайтагцев сохранилось значительное количество архаичных терминов родства, представляющих значительный интерес для исторической лексикологии тюркских языков.

**Ключевые слова:** кумыкский язык, терминология, лексика, изафет, составные термины, диалект.

С давних времён известно два типа родства: кровное – по общему предку; свойства – по брачным союзам. Употребление терминов свойства и терминов родства можно связать с действовавшим древнетюркским табу, где на употребление личных имён при обращении к старшему по возрасту был наложен запрет. Кровное родство имеет сложную иерархическую систему, где можно выделить несколько степеней. Обычно степень родства рассматривается вплоть до троюродных братьев и сестёр. Одно колено или поколение, составляет степень, а цепь поколений – линию. Соответственно, в каждой линии столько степеней, сколько рождений. Следовательно, сын – это первая степень родства, внук – вторая и т. д.

В кумыкском языке для обозначения понятия «семья» употребляются термины *агълю* и *хизан*. Кумыкскому *хизан* в турецком соответствует *kızan*. В каякентском говоре кайтагского диалекта употребляется термин *кюльпет*. Термин этот восходит к арабскому *кулли* «всеобъемлющий» [1, с. 78]. Понятие «род» в самом обширном его смысле выражается терминами *тайла*, *тухум*; *дос-къардаш*. В турецком языке для определения родни, родственников употребляется термин *akraba*, который восходит к арабскому множественному *капр* «родные, близкие», а также

термины *hisim*, *hisimlik*; *hisim akraba* «все близкие и дальние родственники» [2, с. 13]. Первичное название родственников у древних тюрков появилось с разделением на племена. Это понятие выражалось словом *уруу*, сравним с кум. *урлукъ*, *орлукъ* «семья», др.-кыпч. *uruy taryu* «родня, родственники», др.-уйг. *uruyozlugum* «родственники и свойственники», хак. *уйа* «поколение, гнездо». Для обозначения понятия «наш род», кроме терминов *тайла*, *тухум* кумыки употребляют и лексику *урлукъ* [2, с. 13].

Употребляющиеся в хасавюртовском и буйнакском диалектах кумыкского языка термины родства *ажай*, *пахай*, *батав*, *апула*, *ава*, *абай* «мать», в кайтагском диалекте кумыкского языка используются и личные имена *Ажай*, *Пахай*, *Батав*, *Абай*. В турецком языке наряду с термином *ала* употребляется другой фонетический вариант этого слова *анне* «мать, мама». Данная лексема имеет своеобразную семантику: в Турции при упоминании своей или чужой матери употребляются сочетания *анне efendiniz*, *анне efendim* букв. «ваша госпожа мать», «моя госпожа-мать» [2, с. 18].

В кумыкском языке чёткой лексической дифференциации понятия «тетя» по отцовской и материнской линиям нет. Термин *эчи* в большинстве случаев употребляется в звательной форме

для старой и пожилой женщины, которая не всегда является кровной или косвенной родственницей. Кроме общетюркского термина *хала* (уменьшительно-ласкательное *халашка*) для диалектов кумыкского языка общим является и термин *бажю* в разных фонетических вариантах. В кайтагском диалекте кумыкского языка — *эчи, эчим, эчувум, анамни (мамамни) кызгъ-ардашы, адай, баджи, ажай, абам, убу, бадим, абашка*. Кум. *ула-ныны (кызыны) уланы (кызы)* и тур. *torun* 'внук'. Этот термин образован от глагола *тувмак — догмак* 'родиться', 'восходить' и от причастия *догдан* 'рождённый'. Этот глагол использовался в древнетюркском языке и используется в современных тюркских языках. В Трабзоне, Гиресуне, Буладжаке вместо общего для турков термина *torun* употребляется термин *уедеп*, который в литературном турецком языке имеет значение 'племянник'. Определение пола внука в турецком языке выражается словами *erkek* 'мужчина' и *kız* 'девушка, девочка': *erkek torun* 'внук', *kız torun* 'внучка'. Исконно кумыкскими терминами обозначения двоюродных братьев и сестер являются сложные термины: общий термин для двоюродных обоого пола «двоюродный брат (сестра)» и перс. *zade* 'дитя'; *dayıoğlu* 'сын дяди по матери', *dayıkızı* 'дочь дяди по матери', общий термин для двоюродных братьев обоого пола *teyzezade* 'двоюродный брат (сестра)', *teyzeoğlu* 'сын тети по матери'.

Как и многим тюркским языкам, кумыкскому и турецкому языку свойственно различать три возрастные поколения-группы: кум. *гиччилер* 'дети', *уллуплар* 'взрослые', *кьартлар* 'старики', тур. *küçükler* 'дети', *büyükler* 'взрослые', *ihtiyarlar (yaşlılar)* 'старики'. Эту цепь можно развить изнутри: *юнцы, мальчики, подростки, люди среднего поколения, старики, старухи* и т.д. Термин кум. *гелин*, тур. *gelin* 'невестка' (в некоторых языках фонетически измененный *келин*) является общим для всех современных тюркских языков. Его значения: 1) невеста, 2) невестка, 3) сноха, 4) жена внука или родственника [3, с. 16].

Кроме номинативной формы применяются репрезентивные формы: *гелинимиз* 'наша невестка', *гелини* 'их (его) невеста', *гелинин* 'твоя невеста', *гелинларимиз* (КД) 'наши невесты, невестки' и собирательно-репрезентативная форма: *гелинлер*, (КД — *гелинлар*) 'невесты, невестки'. И первоначальный древнетюркский вариант *калин*, и более поздний вариант *гелин* образовано от глагола *гел (кел)* 'приходи, приходите', и примерно соответствует по значению русскому слову *пришелец* в женском роде.

В диалектах турецкого языка можно встретить и термин *gıyov* с фонетическими изменениями, в данном случае с нарушением гармонии гласных *i — o*. Кумыкский термин *гияв, гиев* употребляется и для обозначения жениха, и для обозначения зятя. В диалектах кумыкского языка встречаются термины *гиев яш, гиевдан* с общетюркской основой. Кум. *кьатун* и тур. *kadın* 'жена, женщина'. В древности у тюркских народов термин употреблялся в значении 'госпожа, правительница, жена правителя,

жена важного человека' в двух фонетических вариантах, которые различаются по начальным согласным *qatun* и *xatun*. У древних турков как социальное понятие слово имело одно название с общим значением 'старшая сестра в семье'. В диалектной лексике кумыков отсутствуют термины, обозначающие внуков, племянников. Для обозначения этих понятий прибегают к описательной форме, аналогично многим тюркским языкам: *кьардаш* 'брат' / лит. *эркьардаш, кызкьардаш* 'сестра' / лит. *Кьызардаш*. Основа *восходит*, видимо, к глаголу *кьары* — «отгибаться назад, пройти мимо», *айлангъан, ириган* «четвероюродный брат, четвероюродная сестра», *кьайын* 'деверь, шуриш' [4, с. 16 — 18].

У кайтагцев имеется значительное количество архаичных терминов родства: *урлукъ* 'род, потомство, племя, народ', *табун* 'род, село', *тайпа* 'родство, потомки, родственники, род, племя', *аби ата* 'отец', *уллата* 'девушка', *уллана* 'бабушка', *гелин* 'жена дяди', *аба (ажа, аба, абай, абаш, абав)* имеет следующие значения: а) 'старшая сестра'; б) вежливое обращение младших к старшим — девушкам или женщинам; в) употребляется в составе имен собственных — *Ариважа, Авай, Абай, Ажабийке, Ажа, Ажав, Ажаваба*. Ср. каз. *апатай*, башк. *апай, амай, амал* 'старший родственник (по отношению к младшим родственницам)', ср. янг. *амай* — обращение сестры к брату, в каякентском говоре так обращаются к старшему брату отца или матери: *агъа, агъам, агъай, агав, агъав, агаш* полисемантичен: а) компонент, который прибавляется после имени собственного со значением 'господин'; б) 'хозяин, господин'; в) 'зажиточный крестьянин'; г) 'старший брат'; д) обращение «брат»; е) исторический титул некоторых лиц. Данный термин лёг в основу ряда производных: *уллагъам, гиччагъам*, ср. каз., кирг., коман., якут. *ага, ака*; узб. *ака* // *ога*; уйг., алт. *ака*; туркм. *ага* 'старший брат', якут. *ага* 'старший годами', тур. *ага*, кум. *ага* 'хозяин, барин' [5, с. 16 — 17].

В кумыкском языке встречаются составные термины, построенные на основе изафета 1: *алтын топ* букв. 'золотой слиток', 'деверь'; *бий улан* 'благородный сын, юноша', 'деверь', *пача амай* букв. 'господин старший брат', 'дядя', 'брат', *сют бабиш* букв. 'уточка', 'младшая сестра'. Составные (описательные) термины существуют для обозначения более отдаленных степеней кровного родства.

Таким образом, в кумыкском языке термины родства представлены очень широко. В фольклоре кайтагцев сохранилось значительное количество архаичных терминов родства, представляющих значительный интерес для исторической лексикологии тюркских языков. Для многих решающим шагом к составлению собственной родословной являются заслуги предков, значимость и весомость фамилии стремление более детально выяснить свою причастность к тем или иным семейным династиям. В любом случае, каковы бы ни были мотивы, побудившие человека заинтересоваться генеалогией, существуют общие рекомендации по составлению родословной.

#### Библиографический список

1. Гаджихмедов Т.И. *Янгикентский говор кайтагского диалекта кумыкского языка*. Махачкала, 2016.
2. Гаджиева Л.А. *Термины родства и свойства в кумыкском и турецком языках*. Махачкала, 2009.
3. Гаджихмедов Т.И. Термины родства и родственные отношения кайтагских кумыков. *Кавказское языкознание*. Махачкала, 2013; Вып. 7.
4. Севортян Э.В. *Этимологический словарь тюркских языков*. Москва, 1980.
5. Цинциус В.И. К этимологии алтайских терминов родства. *Очерки сравнительной лексикологии алтайских языков*. Ленинград, 1972: 15 — 70.

#### References

1. Gadzhiahmedov T.I. *Yangikentskij govor kajtagского dialecta kumyyskogo yazyka*. Mahachkala, 2016.
2. Gadzhieva L.A. *Terminy rodstva i svojstva v kumyyskom i tureckom yazykah*. Mahachkala, 2009.
3. Gadzhiahmedov T.I. *Terminy rodstva i rodstvennyye otnosheniya kajtagских kumykov*. *Kavkazskoe yazykoznanie*. Mahachkala, 2013; Vyp. 7.
4. Sevortyan E.V. *Etimologicheskij slovar' tyurkskih yazykov*. Moskva, 1980.
5. Cincius V.I. K 'etimologii altajskih terminov rodstva. *Ocherki sravnitel'noj leksikologii altajskih yazykov*. Leningrad, 1972: 15 — 70.

Статья поступила в редакцию 11.07.16

УДК 130.2

**Vasilyeva G.M.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Intercultural Communication Department, Herzen State Pedagogical University of Russia (St.-Petersburg, Russia), E-mail: galinav44@mail.ru

**THE DYNAMICS OF THE ASSOCIATIVE-VERBAL FIELD "FRANCE" IN THE RUSSIAN LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD (ACCORDING TO THE "RUSSIAN ASSOCIATIVE DICTIONARY" AND A FREE ASSOCIATIVE EXPERIMENT).** According to a concept of humanitarian geography, which implies that the linguistic view of the world includes cultural and geographical images of countries that are unrelated to the natural sciences, but instead are comprised of a complex of strongly held cultural and spatial views

of native speakers, one of the possibilities to reconstruct a cultural and geographical image of a country is presented by an associative-verbal net. In order to reconstruct and identify dynamics of a cultural and geographical image of France in the perception of native speakers of the Russian language the following sources have been analyzed: "Russian Associative Dictionary" under the editorship of Karaulov Yu.N. and the results of a free associative experiment, which was held by the researcher in 2015 among students of Philological Department of Herzen State University. As a result of this experiment both the strongly held views of France and the changes that have occurred in the perception of native speakers of the Russian language have been identified.

**Key words:** associative-verbal field, vector of associating, association direction, humanitarian geography, cultural and geographical image of a country, dynamics of an associative-verbal field.

*Г.М. Васильева, д-р филол. наук, проф. каф. межкультурной коммуникации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: galinav44@mail.ru*

## ДИНАМИКА АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОГО ПОЛЯ «ФРАНЦИЯ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (ПО ДАННЫМ «РУССКОГО АССОЦИАТИВНОГО СЛОВАРЯ» И СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

В соответствии с концепцией гуманитарной географии, согласно которой языковая картина мира включает культурно-географические образы стран, не относящиеся к области естественнонаучного знания, а представляющие собой комплекс устойчивых пространственных и культурологических представлений носителей языка, одну из возможностей реконструкции культурно-географического образа страны представляет ассоциативно-вербальная сеть. С целью реконструкции и выявления динамики культурно-географического образа Франции в сознании носителей русского языка были проанализированы материалы «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю.Н. Караулова и данные свободного ассоциативного эксперимента, проведенного нами в 2015 году среди студентов филологического факультета РГПУ им. А.И. Герцена. В результате были выявлены как устойчивые представления о Франции, так и те изменения, которые произошли в сознании носителей русского языка.

**Ключевые слова:** ассоциативно-вербальное поле, ассоциативный вектор, направление ассоциации, гуманитарная география, культурно-географический образ страны, динамика ассоциативно-вербального поля.

Как известно, проблемы концептуализации и репрезентации действительности уже в течение многих лет являются предметом антропоцентрического направления лингвистических исследований и лингвокультурологического описания языка. Языковая картина мира содержит устойчивые представления носителей языка, в том числе и о важнейших географических объектах: городах, странах, континентах. По мнению представителей гуманитарной географии, представления о географических объектах целесообразно рассматривать в рамках категории культурно-географического образа, который не относится к области естественнонаучного знания, а представляет собой комплекс устойчивых пространственных и культурологических представлений, являющихся компактными моделями определённого географического пространства и возникающих «в результате пересечения и взаимодействия различных географических или парагеографических понятий» [1].

Поскольку культурно-географический образ является гетерогенным по своей сути и формируется в чрезвычайно широком контексте, его реконструкция требует обращения к различным языковым источникам, в которых собственно географические реалии интерпретируются как культурно-ценностные явления. Одну из возможностей реконструкции культурно-географических образов предоставляет ассоциативно-вербальная сеть, поскольку она представляют собой «не только фрагмент вербальной памяти человека, фрагмент семантических и грамматических отношений, но и фрагмент образов сознания, мотивов и оценок русских» [2].

С целью реконструкции и выявления динамики культурно-географического образа Франции в сознании носителей русского языка были проанализированы материалы «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю.Н. Караулова (далее РАС), который построен на материалах свободного ассоциативного эксперимента, проведенного среди студентов московских университетов в 70-80-е годы XX века и данные свободного ассоциативного эксперимента, проведенного нами в 2014 году среди студентов филологического факультета РГПУ им. А.И. Герцена в Санкт-Петербурге (70 человек).

Одной из наших задач было выяснение того, как носители русского языка представляют себе культурно-географическую соотносительность Франции с Европой. Для этого нами были проанализированы реакции на стимул *Европа*, а также на стимулы, являющиеся наименования европейских стран, включенных в РАС.

В первой части словаря, построенной по принципу «от стимула к реакции», на стимул *Европа* зафиксированы следующие реакции, являющиеся названиями стран или связанными с ними: *Англия, Россия, Париж, Франция*. Как видно из этих реакций, в

представлениях российских студентов в последней четверти XX в. (время создания словаря) к Европе, имеют отношение только три страны: Франция, Англия и Россия, причем только Франция представлена в этой статье двумя реакциями (Франция и Париж). Показательно, что Париж это единственный город, попавший в ассоциативно-вербальное поле «Европа».

В качестве стимулов в РАС включен ряд наименований стран, имеющих реальную географическую связь с Европой (*Германия, Греция, Италия, Россия, Франция*), а также прилагательные (*английский, болгарский, голландский, грузинский, датский, немецкий, российский, украинский, финский, французский*), однако только в трех ассоциативно-вербальных полях содержатся указания на связь с Европой: *Германия, Франция и Италия*.

Как видно из этих реакций культурно-географические представления находятся в сложных корреляциях с реальными естественнонаучными данными. Тем не менее, они лежат в основе устойчивых, нередко стереотипных культурных представлений о том или ином феномене, являющихся важной составляющей мировосприятия носителей языка конкретной эпохи.

С целью сопоставления культурно-географического образа Европы, зафиксированного в сознании студентов в последней четверти XX века, с современными представлениями в 2014 году был проведен свободный ассоциативный эксперимент среди студентов филологического факультета РГПУ им. А.И. Герцена (70 человек). На данный студентам стимул *Европа* было получено более 1000 реакций. Анализ этих ассоциативных реакций позволил отметить следующее:

- принципиально расширился состав стран, которые имеют отношение к Европе. К тем названиям стран, которые были зафиксированы РАС, добавились *Финляндия, Испания, Швеция, Австрия, Бельгия, Голландия, Норвегия и Эстония*. Показательно, что из обширного списка стран, в последнее время вошедших в Евросоюз, в этот список попала только Эстония;

- значительно расширился список городов, представляющих в сознании россиян европейский континент (ср. реакции: *Париж, Лондон, Берлин, Венеция, Рим, Милан, Хельсинки, Тарту, Мадрид, Барселона, Стокгольм, Брюссель* и др.);

- в сознании современных студентов Европа уже разделена на Западную и Восточную;

- пространство Европы не представляется студентам далёким и пустынным (как это было зафиксировано в РАС): *мало свободного места, везде живут*;

- представления о размере Европы выражены в реакциях: *много маленьких стран, очень маленькая, игрушечная*;

- в ассоциациях, полученных в 2014 году, зафиксированы представления о чистоте и ухоженности европейского простран-



ства: *чистая, мало грязи, слишком чисто, всё ухожено и покрашено*;

- в реакциях студентов появились представления о ландшафте Европы: *много гор, море, острова*;

- Европа видится студентам как объединенное пространство: *реакции Евросоюз, евроинтеграция, нет границ между государствами*;

- европейский континент в представлениях студентов выглядит как большая туристская зона: *курорт, престижные курорты, объект туризма, средиземноморские пляжи, русский турист*.

Как видно из результатов свободных ассоциативных экспериментов, за два с половиной десятилетия культурно-географический образ Европы значительно модифицировался. Это произошло не только потому, что изменилась реальная Европа (процессы объединения, образование ЕЭС, включение в него новых стран), но и благодаря свободе перемещения россиян, ввиду чего Европа стала ближе, а представления о европейском географическом пространстве – конкретнее и реальнее. Россияне массово увидели Европу «своими глазами», а не только на глобусе или карте (что преимущественно было доступно для респондентов РАС), ввиду чего ее культурно-географический образ расширился, несколько изменился (параметры размера, степени освоенности и т. д.), утратил некоторые параметры (например, разделенность Европы на Восточную и Западную), включил в себя дополнительные характеристики (например, о ландшафте и проницаемости границ). Однако устойчивыми остались представления о Франции как о самой европейской стране.

Возвращаясь к образу Франции, зафиксированному в РАС, необходимо отметить, что в первый том словаря, построенный «от стимула к реакции», попало только два интересующих нас стимула Франция и Французский.

Франция: страна, Париж, духи, Эйфелева башня, Англия, Германия, Европа, женщины, Италия, мечта, революция, башня, великая, в сердце, Дюма, Гюго, запах, изысканность, парфюм, Испания, капитализм, классика, королева, красивая, красивая страна, красота, культура, любовь, мировой вертеп, мода, пала, Патрисия Каас, победила, река Сена, Рено, Рим, секс, Советский союз, Сорбонна, утешение, утонченность, Элен и ребята, XVIII век.

Французский: язык, коньяк, немецкий, одеколон, Париж, прононс, стиль, учить, английский, бульвар, гадость, госэкзамен, грация, духи, жаба, журнал, Запад, зубрить, изысканные, изящный, испанский, китайский, комик, красивый, кухня, модельер, мягко, Наполеон, насморк, очень красивый язык, парфюмерия, пенал, роман, русский, словарь, унитаз, учебник, философия, Франция.

Объединив данные первого и второго томов (где содержатся стимулы, на которые были даны следующие реакции, связанные с Францией: Франция, француз, французская, французские, французский, французское и др.) можно обозначить основные векторы ассоциирования, связанные с Францией.

**Общие характеристики страны:** страна, великая, мечта, в сердце, красивая, красивая страна, красота, утонченность (обобщенно-позитивные).

**История Франции:** революция, королева, король, император, пала, победила, XVIII век, Бастилия.

**Прецедентные имена:** Дюма, Гюго, Патрисия Каас, Наполеон.

**Географические объекты:** Париж, река Сена.

**Достопримечательности:** Эйфелева башня, Сорбонна.

**Кухня:** кухня, лягушка, соус, коньяк, шампанское, повар, блюдо (общие наименования, связанные с кухней).

**Мода** – мода, модельер, костюм.

**Язык** – язык, госэкзамен, прононс, учебник, словарь, учительница, урок, учить, зубрить.

**Парфюмерия** – парфюмерия, духи, одеколон, запах, аромат.

**Культура** – культура, живопись, кино, неделя (фильмов), классика.

**Бытовые реалии** – зонтик, унитаз, штора.

Негативные: мировой вертеп, гадость, трусливый.

Комментарий к отдельным прецедентным текстам и названиям:

Французский насморк – (гусарский насморк, парижский насморк) – гонорея, триппер.

Французский лейтенант – Связь с известным романом английского писателя Джона Фаулза «Женщина (любовница, подруга) французского лейтенанта», опубликованным в 1969 г.)

Французская нога – связь с популярным стихотворным текстом Александра Городницкого «Жена французского посла».

Хоть французский я не понимаю

И она по-русски не фига

Но как высока грудь её нагая

И нага высокая нога.

Элен и ребята – французский сериал о жизни французских студентов (1992 г.)

Результаты эксперимента, проведенного среди студентов РГПУ им. А.И. Герцена:

**Прецедентные имена** – Жерар Депардьё, Луи де Фюнес, Коко Шанель, Виктор Гюго, Жан-Поль Сартр, Патрисия Каас, Эдит Пиаф.

**Литературные аллюзии:** Три мушкетера, кардинал Ришелье, алмазные подвески, Гаврош, Отверженные, «Война и мир».

**Достопримечательности:** Нотрдам де Пари, Лувр, Мулен Руж, Эйфелева башня, Триумфальная арка, замки, соборы.

**Географические объекты:** Марсель, Прованс, Английский пролив, 102 региона, Каркасон, побережье.

**Кухня** – круасан, круасаны, батон, багет, лягушьи лапки, жульен, Дор Блю, вино, французское вино, прованские травы, хлеб, булочка, рататуй (Чрезвычайно расширились представления.

**Реальный образ Франции:** узкие улочки, булочная, кафе, ночь, маленькие круглые столики и стулья, туман, художники на бульваре, жандарм, арабы, негры, студент в пальто в кабаке.

**Образ француза и французки** – (одежда) берет, пастельные тона одежды, вязаный пуловер, стильный, элегантный, шарфик, маленькие девочки в беретах; (внешний вид) высокий, худой, кудрявый, картавый, очень худенькая девушка с тонкой талией и шарфиком на шее; (характер, поведение) – романтичный, свободный, страстный.

**Любовь** – любовь, секс, французский поцелуй.

Как видно из этих материалов, ассоциативное поле «Франция», сохранив некоторые постоянные характеристики, претерпело значительные изменения. К устойчивым характеристикам можно отнести сохранение таких общих направлений ассоциирования как французская кухня, французская парфюмерия, французская культура, французская мода, французская любовь, география Франции, и ее достопримечательности.

Однако существенно, что сами ассоциации в составе этих блоков принципиально изменились.

Так, представления о французской кухне значительно расширились; в этом ассоциативном векторе появились наименования конкретных блюд и продуктов (круасан, батон, багет, лягушьи лапки, жульен, Дор Блю, устрицы, прованские травы, рататуй).

Более конкретными стали и представления о французской моде (в реакциях появились конкретные имена и наименования одежды (Коко Шанель, берет, шарфик, пастельные тона одежды, маленькое платье).

Значительно расширился географический образ Франции: появились наименования конкретных географических объектов: помимо Парижа и Сены, которые были зафиксированы в РАС, студенты называли Марсель, Прованс, Английский пролив, 102 региона, Каркасон, побережье.

Однако некоторые направления ассоциирования значительно редуцировались или оказались вовсе утраченными.

Например, значительно уменьшилось количество ассоциаций, связанных с французским языком. Напомню, что в РАС они занимали значительное место. Это реакции: язык (одна из самых частотных реакций), госэкзамен, учебник, словарь, учительница, урок, учить, зубрить и другие. У современных студентов сохранилась только ассоциация «язык», да и то, как нечастотная.

Значительно меньшее место в ассоциациях нынешних студентов заняли представления об истории Франции. Напомню, что в РАС об интересе к истории Франции свидетельствовали многие частотные реакции: революция, королева, король, император, пала, победила, 18 век, Бастилия. Немногие представления об истории Франции у современных студентов навеяны в первую очередь литературными источниками «Три мушкетера», роман «Война и мир». Естественно, не попали в ассоциативное поле современных студентов ассоциации связанные с капитализмом, характеризующего Францию в сознании студентов конца прошлого столетия.

Совсем исчез их сознания современных студентов вектор ассоциирования, отражающий самые общие, неконкретизиро-

ванные, восторженные представления о Франции, которые занимают значительное место в РАС (напомню, это реакции, великая, великая страна, мечта, в сердце, красивая, красивая страна, красота).

Очень важно, что на смену этим обобщенным, неконкретизированным восторженным оценкам пришли конкретные личные, живые наблюдения студентов, которые наконец-то увидели реальную Францию. В их представлениях возник реальный, каждодневный образ Франции (реакции: узкие улочки, булочная, кафе, арабы, ночь, маленькие круглые столики и стулья, туман, художники на бульваре, жандарм, негры, студент в пальто сидит кабаке).

Появились и живые образы французов и французенок: высокий, худой, берет, кудрявый, картавый, вязаный пуловер, маленькие девочки в беретах, очень худенькая девушка с тонкой талией и шарфиком на шее; (характер, поведение) – ро-

мантический, свободный, страстный; картавый, не любят американцев.

Изменение мира, открытие границ изменили для российских студентов и образ Франции. Для них это по-прежнему самая Европейская страна, очень интересная для студентов. Интересная, не благодаря величию культуры и истории, о котором они узнавали из учебников и других книг, а благодаря неповторимой непринужденной европейской атмосфере, в которую они окунулись. Печальное исчезновение из ассоциативного поля «Франция» связи с французским языком можно объяснить не утратой интереса к нему, а тем, что в советский период, во время создания РАС изучения языка было единственной реальной связью с Францией. Заметно и превращение в сознании студентов Францию из субъекта великой культуры в объект туризма. Примечателен уход из сознания студентов идеологических оценок и возникновение человеческих, личных связей с жителями Франции.

#### Библиографический список

1. Замятин Д.Н. *Гуманитарная география: пространство и язык географических образов*. Санкт-Петербург: Алетея, 2003.
2. *Русский ассоциативный словарь*. Под редакцией Ю.Н. Караулова. Москва: АСТ-Астрель, 2002; Т. 1.

#### References

1. Zamyatin D.N. *Gumanitarnaya geografiya: prostranstvo i yazyk geograficheskikh obrazov*. Sankt-Peterburg: Aleteya, 2003.
2. *Russkij associativnyj slovar'*. Pod redakciej Yu.N. Karaulova. Moskva: AST- Astrel', 2002; T. 1.

Статья поступила в редакцию 06.08.16

УДК 811

**Agamuradova R.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Interfaculty Department of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru

**Alypkacheva G.A.**, teaching assistant, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpr@mail.ru

**Murzaeva D.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: fnkdgpr@mail.ru

**STYLISTIC DEVICES OF TRANSLATION IN THE ENGLISH LANGUAGE.** One of the most interesting aspects of the theory of translation is a problem of transmission of stylistic language. Today this aspect is not sufficiently developed, and continues to attract attention of researchers, theorists and linguists practitioners. The need for adequate transmission of shape information of the artwork is the main aspect for the study of the translation of figurative means of recreating the stylistic effect of the original in translation. In this article are some of stylistic devices of translation in the English language. The authors conclude that these are the main parameters of adequacy of translation of expressive means in terms of contents: adequacy of transmitting expressive information; transmitting emotional-evaluative information; transferring of semantic information by means of a target language; adequacy of transmitting aesthetic information.

**Key words:** English language, stylistic devices of translation, comparison and metaphor.

**Р.Ш. Агамурадова**, канд. филол. наук, доц. межфакультетской каф. иностранного языка, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: fnkdgpr@mail.ru

**Г.А. Алыпкачева**, ассистент каф. раннего обучения иностранным языкам и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: fnkdgpr@mail.ru

**Д.М. Мурзаева**, канд. филол. наук, ст. преподав. каф. раннего обучения иностранным языкам и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: fnkdgpr@mail.ru

## СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ПЕРЕВОДА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Одним из самых интересных аспектов теории перевода является проблема передачи стилистических приёмов языка. На сегодняшний день данный аспект недостаточно проработан и продолжает привлекать внимание исследователей теоретиков и учёных-лингвистов практиков. Необходимость адекватной передачи образной информации художественного произведения – основной аспект для изучения перевода образных средств, воссоздания стилистического эффекта оригинала в переводе. В данной статье приведены некоторые стилистические приёмы перевода в английском языке. Автор делает вывод о том, что выделяются следующие основные параметры адекватности перевода образных средств в плане содержания: адекватность передачи экспрессивной информации; передача эмоционально-оценочной информации; передача семантической информации образом переводящего языка; адекватность передачи эстетической информации.

**Ключевые слова:** английский язык, стилистические приёмы перевода, сравнения и метафоры.

Перевод стилистических приёмов нередко вызывает затруднения у переводчиков, прежде всего, из-за национальных особенностей стилистических систем разных языков. Важность изучения перевода образных средств обусловлена необходимостью: воссоздания стилистического эффекта оригинала в переводе; адекватной передачи образной информации художественного произведения на переводящем языке.

При этом, когда семантическая основа переводимого текста передана точно, то результатом перевода будет являться адекватный языковой образ на переводящем языке и его адекватное смысловое содержание.

Анализ перевода слов и свободных сочетаний с метафорическим содержанием показывает, что во многих случаях языковые образы метафорических словосочетаний исходного языка переданы на эквивалентной основе, равны по номинативной функции:

«my own house was an eyesore» – «мой дом был тут как бельмо на глазу»;

«among the broken fragments of the last five minutes» – «среди осколков последних пяти минут» [1].

Перевод можно считать равноценным, если слово на переводящем языке обладает тем же ассоциативным полем, что и слово на исходном языке.

Для того чтобы достичь точности перевода при передаче значения сложных метафор, необходимо развёртывание двух ассоциативных планов: развёртывание образно-переносного смысла и основанного на прямом значении.

При несоблюдении чёткого параллельного сосуществования этих двух планов может произойти разрыв метафорического содержания. Это приводит к тому, что прямое значение воспринимается раньше метафорического, и метафора разрушается.

Многие **сравнения и метафоры** приобрели устойчивый характер и превратились в идиомы. На них распространяются правила перевода фразеологических единиц, т. е. использование эквивалента, аналога и т.д.

*as like as two peas* – похожи, как две капли воды (аналог)

*as slippery as an eel* – скользкий, как угорь (эквивалент)

*as big as life* – в натуральную величину (описательный перевод)

Так называемые **развёрнутые метафоры** – это образные картины, в которых слово, употребленное в метафорическом значении, вызывает образное значение в связанных с ним словах.

Развернутые метафоры представляют большую сложность для перевода. При этом переводчик должен или сохранить образный стержень фигуры подлинника, или заменить его своим, сохраняя при этом стилистическую направленность, адекватную оригиналу [2; 3].

Например, в романе Э. Сигала «История любви» герой, рассказывая о финансовых трудностях начала своей семейной жизни, говорит: «... *but we were making ends meet*», а затем добавляет: «*Of course, about all we were meeting were ends*». В основе развёрнутой метафоры – ФЕ, имеющая в русском языке эквивалент – «сводить концы с концами». Однако обыграть его в переводе вряд ли возможно. Надо думать о другом образном стержне. Например – «И все-таки мы видели свет в конце туннеля. Правда, больше ничего и никого мы в это время не видели». Разумеется, возможны и другие варианты.

Тем самым, метафора представляет существенные трудности при её переводе на русский язык, так как в английских текстах использование стилистически маркированных лексических средств является более характерным, чем в русском. Для того чтобы перевод четко соответствовал нормам русского текста, переводчику необходимо адаптировать оригинал с помощью лексико-стилистических трансформаций [4].

Как отмечают исследователи, одной из самых сложных задач в переводе является передача **игры слов**. Например, русский вариант названия пьесы О. Уайльда «Как важно быть серьёзным» не передаёт заключенной в нём игры слов, основанной на омонимии английского имени *Ernest* и прилагательного *earnest* – серьёзный. Однако большинству случаев игры слов переводчик может найти соответствие в русском языке, правда это требует как знания различных видов игры слов, требующих разных подходов, так и языковой находчивости.

При этом нередко игра слов основана на **многозначности** слова или словосочетания, когда ситуация как бы допускает дво-

якое истолкование, благодаря чему и возникает юмористический эффект.

Самый распространённый и самый трудный для перевода вид игры слов – **основанный на использовании полных или частичных омонимов**. В современном английском этот вид часто используется в названиях книг, кинофильмов, журнальных статей и др. Например, «*Two much*» – название фильма, в котором молодой человек решает обмануть двух понравившихся ему девушек, сказав им, что у него есть брат-близнец. Тем самым он получил возможность ухаживать за обеими, но это оборачивается для него кучей неприятностей. В названии первый элемент выражения *too much* (чересчур) заменен на омофон *two*, намекающий на сюжет фильма. В переводе получилось – «Двое – это слишком».

Другой вид игры слов – **зевгма**, основанная на сочетании многозначного слова с несколькими другими в разных смысловых и синтаксических планах, т. е. с одним оно образует свободное словосочетание, с другим – фразеологическую единицу и т. д. Юмористический эффект зевгмы основан на противоречии между схожестью синтаксической структуры образуемых таким образом сочетанием и их семантической разнородностью. Подход к переводу зевгмы обусловлен тем, что в русском языке в отличие от английского зевгма является резким нарушением литературной нормы и встречается крайне редко. Поэтому стилистический эффект зевгмы, как правило, передается общим контекстом высказывания и стилистически маркированной лексикой.

*At noon Mrs. Terpin would get out of bed and humor, put on kimono, airs, and the water to boil for coffee* (O. Henry). – В полдень миссис Терпин поднималась со своего ложа в преотвратном настроении, набрасывала кимоно, напускала на себя важный вид и ставила на плиту чайник.

Как отмечают многие исследователи перевода, самым сложным является **приём компенсации** – передача смыслового значения или стилистического оттенка не там, где он выражен в оригинале, или не теми средствами, какими он выражен в оригинале.

Таким образом, в каждом языке есть элементы, не поддающиеся отдельной передаче средствами другого языка, поэтому необходимо компенсировать эту потерю при переводе. Причём, потери могут быть как смыслового, так и стилистического порядка. Если переводчик вынужден жертвовать или стилистической окраской, или экспрессивным зарядом слова при переводе, то он должен, прежде всего, сохранить экспрессивное значение слова или словосочетания, а в случае невозможности найти такое соответствие, возместить эту потерю приёмом компенсации [5].

Тем самым выделяются следующие параметры адекватности перевода образных средств в плане содержания: адекватность передачи экспрессивной информации; передача эмоционально-оценочной информации; передача семантической информации образом переводящего языка; адекватность передачи эстетической информации.

#### Библиографический список

1. *Стилистические проблемы перевода*. Available at: <http://yazykoznanie.ru/content/view/33/221/>
2. Прозоров В.Г. *Основы теории и практики перевода с английского языка на русский*: учебное пособие. Available at: <http://kspu-archive.petrsu.ru/ru>
3. Миньяр-Белоручев Р.К. *Теория и методы перевода*. Москва, 1986.
4. Аношкова Т.А. Особенности перевода образных средств в англоязычном научном стиле. *Молодой учёный*. 2014; 8: 938 – 941.
5. Слепович В.С. *Курс перевода с английского языка на русский*. Минск, 2002.

#### References

1. *Stilisticheskie problemy perevoda*. Available at: <http://yazykoznanie.ru/content/view/33/221/>
2. Prozorov V.G. *Osnovy teorii i praktiki perevoda s anglijskogo yazyka na russkij*: uchebnoe posobie. Available at: <http://kspu-archive.petrsu.ru/ru>
3. Min'yar-Beloručev R.K. *Teoriya i metody perevoda*. Moskva, 1986.
4. Anoshkova T.A. Osobennosti perevoda obraznyh sredstv v angloyazychnom nauchnom stile. *Molodoy uchenyj*. 2014; 8: 938 – 941.
5. Slepovich V.S. *Kurs perevoda s anglijskogo yazyka na russkij*. Minsk, 2002.

Статья поступила в редакцию 11.07.16

УДК 811

**Radjabova P.T.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [fnkdgpu@mail.ru](mailto:fnkdgpu@mail.ru)

**Idrisova P.G.**, teaching assistant, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [fnkdgpu@mail.ru](mailto:fnkdgpu@mail.ru)  
**Agamuradova R.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Interfaculty Department of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [passikhat05@mail.ru](mailto:passikhat05@mail.ru)



**WAYS OF WORD FORMATION IN MODERN ENGLISH ON THE BASIS OF COMPOUNDING.** The article studies ways of word formation in modern English on the basis of compounding. Compounding is one of the most important means of a language. It is one of the oldest ways of word formation, preserved in the English language, and is productive even at the present stage of the development of the language. Thanks to this method of building new words, the language enriches its vocabulary and improves its system. The work studies distinctive features of compounding, which relate to used structural types of addition of bases and their compatibility, the scope of application of this method of word formation. The authors conclude that the understanding of word formation, compounding in particular, as a source not only of ready-made names, but the rules of their formation on specific models and schemes to significantly deepen and clarify ideas about the mechanism of word formation in the English language.

**Key words:** methods of derivation, compounding, English, complex and complex-derivative words in English.

*П.Т. Раджабова, канд. филол. наук, доц. каф. раннего обучения иностранным языкам и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: fnkdgpr@mail.ru*

*П.Г. Идрисова, ассистент каф. раннего обучения иностранным языкам и методики их преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: fnkdgpr@mail.ru*

*Р.Ш. Агамурадова, канд. филол. наук, доц. межкафедретской каф. иностранного языка, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

## СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ СЛОВСОЖЕНИЯ

В статье рассмотрены способы словообразования в современном английском языке на основе словосложения. Словосложение является одним из важнейших средств языка. Оно является одним из древних способов словообразования, сохранившимся в английском языке продуктивным и на современном этапе его развития. Благодаря ему, язык пополняет свой словарный состав и совершенствует свой строй. В статье рассмотрены особенности словосложения, которые касаются используемых структурных типов сложения основ и их сочетаемости, сферы применения данного способа словообразования. Авторы делают выводы о том, что понимание словообразования и, в частности, словосложения, как источника не только готовых названий, но и правил их образования по определенным моделям и схемам значительно углубить и уточнить представления о механизме словообразования в английском языке.

**Ключевые слова:** способы словообразования, словосложение, английский язык, сложные и сложнопроизводные слова в английском языке.

Словарный состав любого языка пополняется за счёт образования новых слов. Как показывают исследования, во второй половине XX в. многие, прежде всего, европейские языки существенно расширили свои словарные составы. Так, в газете New York Times (от 3 апреля 1989 г.) отмечено, что ежегодно словарь современного английского языка увеличивается на 15 – 20 тысяч лексических единиц. Причины таких изменений словарного состава следующие: социальные и культурные перемены внутри современного общества, технологическая «революция» и глобализация и др.

Как известно, в английском языке новые слова образуются тремя основными способами: словосложение (сложение двух или более корней), аффиксация (словообразование с помощью приставок и суффиксов) и конверсия (переход одной части речи в другую без изменения формы слова).

Более одной трети всех новообразований в современном английском языке образуют сложные слова на основе словосложения [1].

Словосложение является одним из наиболее древних и универсальных способов словообразования в английском языке. Процесс словосложения представляет собой сложение двух основ, как правило, омонимичных в английском языке словоформам: headache, blackboard. Сложению могут подвергнуться простые основы (cowboy, spaceship), а также простая основа и основа производная (pen-holder, baby-sitter). Способ соединения основ может быть нейтральным, когда обе основы соединяются «встык» (eye-brow, schoolgirl), и с помощью соединительного элемента (handicraft, mother-of-pearl). Сложное слово обычно цельно оформлено, и его грамматическая характеристика зависит от второго компонента [2].

Литература, посвящённая проблеме словосложения, весьма многочисленна и обширна. В то же время, проблема сложного слова в английском языке ещё далеко не решена. Сама дефиниция сложного слова представляет большие трудности.

Слитность, структурная цельность и функциональная неделимость отличают сложное слово от словосочетаний, где каждый член словосочетания является оформленным отдельно и сохраняет свою самостоятельность. При этом морфологическое сочетание компонентов, составляющих сложное целое, оформлено как единое целое и имеет одну парадигму. Иначе говоря, суффиксы словоизменения прибавляются ко всему комплексу в целом, а не к отдельным его частям при образовании тех или иных форм (напр., множественного числа у существительных –

shipwreck 'кораблекрушение' – shipwrecks; weekend 'конец недели' – weekends и др.).

Словосложение – один из способов словообразования, состоящий в морфологическом соединении двух или более корней (основ). В результате словосложения образуется сложное слово. Некоторые типы сложных слов приближаются по структуре к словосочетаниям и состоят из комбинации целых слов. Другим типам сложных слов в большей мере присущи следующие основные признаки:

- особый графический облик сложного слова (слитное или дефисное написание).
- стирание грамматического значения 1-го компонента;
- фиксированный порядок компонентов, изменение которого ведёт к изменению значения сложного слова и др.

Сложные слова, как и простые, имеют единственный грамматический показатель при словоизменении.

Различают два основных типа сложных слов по характеру синтаксического отношения между их компонентами:

- 1) сочинительные – комбинация равноправных компонентов;
- 2) подчинительные – комбинация компонентов, среди которых различаются синтаксически главные и зависимые (такое отношение компонентов может носить характер определения или дополнения); среди сложных слов этого типа особое место занимают посессивные сложные слова, выражающие обладание предметом или свойством, обозначенным посредством компонентов сложного слова.

По способу соединения компонентов различаются атематическое словосложение (непосредственное сложение корней или основ) и тематическое словосложение (соединение по средствам интерфикса) [3].

Первичной и важнейшей типологией сложных слов, является классификация их на собственно сложные и сложнопроизводные слова.

Сложные слова, как слова в целом, – многоаспектные единицы. В соответствии с различными свойствами сложных слов возможны их различные классификации [4].

Учет структуры компонентов сложных слов дает, например, такую структурную классификацию, как:

- а) сложные слова, которые состоят из простых основ (например, heartache 'сердечная боль' и др.);
- б) сложные слова, состоящие из одной простой и одной производной основы (например, maid-servant «служанка»).

в) сложные слова, один из компонентов которых является сокращением (например, V-day «День Победы»);

г) сложные слова, один из компонентов которых – сложная основа (например, postmaster-general «министр почт»).

Сложные слова представлены практически во всех частях речи современного английского языка. Следует отметить, что английские сложные имена прилагательные представляют собой наиболее многочисленную и разнообразную по своей структуре группу. Среди сложных имён прилагательных самыми продуктивными моделями являются следующие:  $n + v + -ing/-ed = adj$ ,  $adv/n + -ing/-ed = adj$ ,  $well/ill + v + -ed$ ,  $adj/n + v + -ing = adj$ ,  $n + adj = adj$ ,  $adv + adj = adj$ ,  $v + adv/prep$ . Например: shoe-making, hand-made, fast-growing, far-advanced, well/ill-mannered, strange-sounding, mile-long, dark-blue, grown-up.

Отдельную группу представляют прилагательные, образованные от различного рода словосочетаний. В основе имён прилагательных этого типа лежат различные по своей структуре и значению словосочетания, чаще всего это фразеологические словосочетания, ставшие прилагательными или употребляемые как прилагательные в определенном контексте. Наиболее распространёнными типами таких словосоче-

таний, лежащих в основе сложных прилагательных, являются:

- существительные, соединённые между собой предлогом или союзом, например: day-to-day;
- сочетание глагола и наречия или предлога, например: tear-off;
- имя прилагательное в сочетании с именем существительным, например: long-distance [5].

При этом в таких словах как blackboard, tapemeasure, policeman второй элемент занимает положение между «лексическим» и «грамматическим» [5], т. е. помимо основного смыслового значения на него приходится весь объём грамматических правил, присущих той части речи, которую выражают данные слова. В словах microwave, bibliophile, telegraph элементы похожи на такие, которые заимствованы из другого языка.

Таким образом, понимание словообразования и, в частности, словосложения, как источника не только готовых названий, но и правил их образования по определённым моделям и схемам, в соотношении с экстралингвистическими факторами, позволяет значительно углубить и уточнить представления о механизме словообразования в соответствии с определёнными принципами.

#### Библиографический список

1. Смирницкий А.И. *Лексикология английского языка*. Москва, 1956.
2. Хидекель С.С. *Система словообразования в современном английском языке*. Москва, 1974.
3. Мешков О.Д. *Словосложение в современном английском языке*: учебное пособие для институтов и факультета иностранных языков. Москва, 1985.
4. Хаскина Е.М. Продуктивные способы словообразования в современном английском языке. *Иностранные языки в школе*. 1993; 6: 20 – 29.
5. Харитончик З.А. *Лексикология английского языка*. Минск, 2002.

#### References

1. Smirnitskij A.I. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Moskva, 1956.
2. Hidekel' S.S. *Sistema slovoobrazovaniya v sovremennom anglijskom yazyke*. Moskva, 1974.
3. Meshkov O.D. *Slovooslozhenie v sovremennom anglijskom yazyke*: uchebnoe posobie dlya institutov i fakul'teta inostrannyh yazykov. Moskva, 1985.
4. Haskina E.M. Produktivnye sposoby slovoobrazovaniya v sovremennom anglijskom yazyke. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1993; 6: 20 – 29.
5. Haritonchik Z.A. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Minsk, 2002.

Статья поступила в редакцию 11.07.16

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ .....	3
<b>СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ</b>	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>В.К. Агарагимова, А.А. Абуталимова, Д.М. Даудова, Р.Ш. Кадилаева</b> К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗА .....	5
<b>И.А. Гаджиев, Ф.Г. Гаджиева</b> ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ РАССТРОЙСТВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ .....	7
<b>П.Д. Гаджиева</b> ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ .....	9
<b>А.М. Галимова, Ф.Д. Рассказов</b> МЕТОДИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК ВАЖНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГА-ЛИНГВИСТА .....	11
<b>Э.Х. Гиниятуллина</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	13
<b>О.Н. Дмитриева</b> РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА И ОСНОВ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ .....	16
<b>Л.И. Жарикова</b> ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ .....	17
<b>С.М. Зияудинова, М.Р. Магомедалиева, Г.Г. Исаева</b> СОВРЕМЕННЫЕ ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	20
<b>Э.К. Исмаилова</b> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ ТВОРЧЕСТВУ В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ .....	22
<b>З.Г. Лахикова, А.М. Магомедгаджиева, Ш.М. Вакилов, Л.М. Алиева</b> РЕШЕНИЕ ЛОГАРИФМИЧЕСКИХ НЕРАВЕНСТВ МЕТОДОМ РАЦИОНАЛИЗАЦИИ .....	24
<b>Ю.Н. Куличенко, О.Ю. Попова, Ю.И. Линькова</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....	30
<b>Р.В. Опарин, М.С. Диюн</b> ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ В ПСИХОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....	33
<b>В.Н. Осокина</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ПОЛЕВОЙ ПРАКТИКИ .....	35
<b>А.А. Рабаданова, А.З. Хайрулаева</b> РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА .....	37
<b>О.В. Селезнева, Н.А. Мамаева, С.М. Аль-Ханини</b> РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОБЕСПОКОЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКИМИ ПРОБЛЕМАМИ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ .....	39
<b>М.И. Фролова</b> ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ .....	43
<b>М.Х. Хайбулаев, Г.П. Раджабалиев, Т.С. Гаджиев</b> КЛАССИФИКАЦИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ .....	45
<b>Х.В. Шахбазова, П.Р. Амирова</b> ОБОГАЩЕНИЕ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОГРАММНОГО МАТЕРИАЛА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ .....	48
<b>Р.П. Абдина</b> ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ТРАДИЦИОННОГО КОСТЮМА .....	50
<b>А.Г. Бесеева, Е.М. Дзудцова</b> К ПРОБЛЕМЕ НРАВСТВЕННОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	53
<b>Л.Ю. Кошелева</b> К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	55
<b>В.Н. Осокина</b> ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА .....	58
<b>Т.Х. Очур, М.К. Артына</b> ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ .....	59
<b>Д.В. Рябков, В.А. Беловолов, С.П. Беловолова</b> ФЕНОМЕН СЛУЖЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГА КАК КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ ОФИЦЕРА: ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ .....	62
<b>И.А. Анохин</b> СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ В 90-Е ГОДЫ XX ВЕКА .....	65
<b>Н.А. Гекман</b> РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАСТНИКОВ РОЛЕВОГО ИГРОВОГО ДВИЖЕНИЯ МОЛОДЁЖИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД .....	68
<b>Ю.В. Сенько, О.В. Мясникова</b> СОЗДАНИЕ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ .....	71
<b>Е.Е. Щелконогов, Д.В. Егоренков</b> СОВРЕМЕННЫЕ ПУТИ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ РЕЛИГИОЗНОМУ ЭКСТРЕМИЗМУ .....	74
<b>К.А. Жиркова</b> АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ПЕРЦЕПТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	75
<b>А.С. Уткин</b> КОНЦЕПЦИИ З. КОДЯЯ И Д.Б. КАБАЛЕВСКОГО: ДВА ВЗГЛЯДА НА МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ .....	77
<b>Т.В. Бозуцкая</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ МИКРОСРЕДЫ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	80
<b>И.А. Золотухина, М.В. Дедловская</b> ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ФОРМ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРИКЛАДНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» .....	82
<b>О.В. Болтыков</b> МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПУТЕЙ ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ .....	85
<b>М.С. Задворная</b> АКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ .....	88
<b>И.А. Исмаилова</b> РОМАНСЫ КАРА КАРАЕВА НА СЛОВА А.С. ПУШКИНА .....	91
<b>В.А. Магин</b> КАЧЕСТВО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ И ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ЭКСТРЕМИЗМУ И ТЕРРОРИЗМУ В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ .....	93
<b>О.В. Михалева</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ .....	96
<b>Л.С. Саттарова</b> К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА .....	98
<b>Е.В. Суханова</b> ПРАВОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОХРАННОСТИ БИБЛИОТЕЧНОГО ФОНДА .....	100
<b>М.Б. Акулов</b> ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ФИГУРНОМУ КАТАНИЮ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	104
<b>Е.Л. Гринченко</b> САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ХИМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ .....	105



## Ду Юньша

- УГЛУБЛЕННЫЙ АНАЛИЗ ЗВУКОВ  
КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ЭЛЕМЕНТ  
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ  
ПРОИЗНОШЕНИЮ ..... 107

## И.Ф. Изропуло

- АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ  
ПРОЕКТИРОВАНИЯ МАГИСТЕРСКОЙ  
ПРОГРАММЫ «МЕНЕДЖМЕНТ  
В ОБРАЗОВАНИИ» ..... 113

## Я.Ю. Коломиец, Д.М. Вьюгина

- ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ НОВЫХ  
МЕДИА В ОБРАЗОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ  
ПОРТАЛА VERNISKY.RU ..... 114

## А.И. Акаева, Ш.О. Исмаилов, М.Г. Магомедов

- ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ  
ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ  
БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ ..... 119

## З.Б. Амирова, Р.Ш. Агамурдова, Л.К. Рагимханова

- СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ  
ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ..... 122

## О.А. Бокова, Л.А. Веретенникова, Е.В. Шамарина

- ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА  
ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
РАЗВИТИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА ..... 124

## В.Х. Габиев

- ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАВЫКОВ  
МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ  
В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ АНАЛИТИЧЕСКОЙ  
ГЕОМЕТРИИ ..... 127

## Г.М. Гаджиев, М.М. Мирзоева

- ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
ДИАГНОСТИКА В СОВРЕМЕННОМ  
ОБРАЗОВАНИИ ..... 130

## И.М. Джатдоева

- ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОЕКТНО-  
ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-  
ДИЗАЙНЕРОВ ..... 133

## Д.Т. Джафарова

- ИЗУЧЕННОСТЬ ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНОГО  
ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ..... 134

## А.У. Иманмурзаева

- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ  
ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО  
ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ  
ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ..... 137

## М.А. Муртузалиева, Л.П. Жукова

- ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТА  
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ..... 139

## А.М. Нурудинова, И.М. Раджабов

- ЭФФЕКТИВНЫЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ  
ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ  
У ШКОЛЬНИКОВ ..... 141

## Ш.Ю. Сихшабеков, О.М. Магомедов, М.К. Пайзулаев

- ЭЛЕМЕНТЫ ВОСТОЧНЫХ ЕДИНОБОРСТВ  
В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ  
УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ШКОЛЫ ..... 144

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### А.Р. Давудова, М.М. Далгатова, У.Ш. Магомедханова

- ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ СТУДЕНТОВ  
С ИНТЕРНАЛЬНЫМ И ЭКСТЕРНАЛЬНЫМ  
ЛОКУСОМ КОНТРОЛЯ ..... 147

### А.Ю. Жернова, В.Г. Петровская

- ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ..... 151

### С.В. Пронин, М.Г. Чухрова

- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ,  
ВЛИЯЮЩИЕ НА АУТОАГРЕССИВНОЕ  
ПОВЕДЕНИЕ У НАРКОТИЧЕСКИХ  
АДДИКТОВ ..... 154

### Н.И. Дунаева

- ПРОГРАММА ICSPR КАК СРЕДСТВО  
ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ..... 156

### А.П. Елисеева, М.С. Платонова, А.В. Корниенко

- ЭКСТРЕМИЗМ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ:  
РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ  
ПРОБЛЕМЫ ..... 159

### А.А. Кудряшов, В.А. Дмитриева

- ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД  
К ПРОБЛЕМЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ  
СВЕРХСЛАБЫХ ИЗЛУЧЕНИЙ  
НА БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОБЪЕКТЫ ..... 163

### Л.Ю. Тюнис

- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО  
РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНОВ  
ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В ПРОЦЕССЕ  
ОБУЧЕНИЯ ..... 166

### З.А. Арскиева

- ИССЛЕДОВАНИЕ ОПТИМИСТИЧЕСКОГО  
И ПЕССИМИСТИЧЕСКОГО  
МИРОВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТОВ ..... 169

### Г.А. Никонов

- СУБЪЕКТИВНОЕ ОЩУЩЕНИЕ КАЧЕСТВА  
ЖИЗНИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ  
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТЬ ..... 171

### А.А. Шевцов

- О ВОЛЕ И ЕЁ ПСИХОЛОГИИ ..... 173

### С.В. Волкова

- ОТНОШЕНИЕ К ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ  
СО СКЛОННОСТЬЮ К ДЕВИАНТНОМУ  
ПОВЕДЕНИЮ, ПРОЖИВАЮЩИХ  
В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ ..... 175

### Б.Б. Нагоев, Т.З. Паптов, А.Х. Маламатов

- ВЛИЯНИЕ УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ  
БРАКОМ РОДИТЕЛЕЙ НА ОТНОШЕНИЕ  
ВЗРОСЛЫХ ДЕТЕЙ К СВОЕЙ  
БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ ..... 177

### М.П. Литвиненко, Е.А. Суредова

- К ПРОБЛЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
МИРОВОЗРЕНЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ  
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ..... 180

### Е.Н. Кузнецова, О.В. Хилько

- АКТУАЛЬНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ  
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ  
ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКУ  
РАБОТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
ВУЗОВ ..... 182

### Н.А. Аминов, В.С. Черняевская

- САМОРАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ  
СТАРШЕКЛАССНИКА ..... 184

## Н.Ф. Петрова

- СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
МОТИВАЦИИ РАБОТНИКОВ  
ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ТРУДА ..... 186

## ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### Е.Д. Байкалова, Т.Х. Очур

- МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ  
В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ  
РЕЧЬЮ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
ТУВИНСКОГО, РУССКОГО ЯЗЫКОВ  
И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
КАК ИНОСТРАННОГО ..... 190

### А.М. Галимова, Ф.Д. Рассказов

- РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ЛИНГВИСТА ГУМАНИТАРНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСЛЕВУЗОВСКИЙ  
ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 192

### Е.В. Илова

- ПЕРФОРМАНС КАК СЕМИОТИЧЕСКИЙ  
ФЕНОМЕН: ОБ ОДНОМ ТИПЕ  
ТЕАТРАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ..... 195

### Г.А. Иоакимиди

- СТРУКТУРНО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ  
И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ  
СФЕРЫ ШОУ-БИЗНЕСА ..... 197

### Р.А. Магдилова, Н.М. Мусалаева

- НАЗВАНИЯ СТАРИННОЙ ЖЕНСКОЙ  
ОДЕЖДЫ И ЕЁ ДЕТАЛЕЙ  
В БУХТИНСКОМ ГОВОРЕ  
АНДАЛАЛЬСКОГО ДИАЛЕКТА  
АВАРСКОГО ЯЗЫКА ..... 202

### А.М. Мартазанов, Х.М. Мартазанова

- СТАНОВЛЕНИЕ ЖАНРА ПОВЕСТИ  
В ИНГУШСКОЙ ПРОЗЕ  
1950-х–1960-х ГОДОВ ..... 204

### О.А. Никитина

- ДИСКУРСИВНАЯ ИНДИКАЦИЯ  
ЛЕКСИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ НА СТАДИИ  
ВОЗНИКНОВЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ  
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА) ..... 205

### М.В. Петрова

- РЕЧЕВАЯ КОНТРАМАНУПЛЯЦИЯ  
КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО  
ИССЛЕДОВАНИЯ: ПРОБЛЕМНЫЕ  
ВОПРОСЫ ..... 210

### А.Ю. Смирнова, И.В. Толочин

- АРХЕТИП В ЛИНГВИСТИКЕ:  
ФОРМА И СОДЕРЖАНИЕ (НА ПРИМЕРЕ  
АНГЛИЙСКОГО СЛОВА FIRE) ..... 214

### Н.А. Хамитов

- К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКОЙ  
КЛАССИФИКАЦИИ СПОРТИВНЫХ  
ТЕРМИНОВ В ТАТАРСКОМ  
И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ ..... 219

### Е.А. Кузьмина, Т.В. Пентковская

- ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОГО  
НАУЧНОГО ДИСКУРСА В XVII В. .... 221

### П.Д. Абдурахманова, Р.Ш. Агамурдова, П.Г. Идрисова

- СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ  
СИНОНИМОВ В АНГЛИЙСКОМ  
ЯЗЫКЕ ..... 229

<b>Н.Э. Арсланбекова</b> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТА «РАДОСТЬ» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ ..... 231	<b>Н.Н. Безрукова</b> КОГНИТИВНО-СЕМИОТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ КОММЕНТАРИЯ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОГО ТИПА КОММЕНТАРИЯ..... 251	<b>Н.В. Банина, М.В. Мельничук</b> О СИСТЕМНОСТИ СЛОВАРНОГО СОСТАВА И СТРУКТУРЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ГЛАГОЛОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КОЛИЧЕСТВЕННОГО ИЗМЕНЕНИЯ ..... 269
<b>А.Ю. Константинова</b> ПРОЦЕССЫ НОРМАЛИЗАЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И СОВРЕМЕННЫЕ СУБЪЕКТЫ НОРМЫ ..... 233	<b>А.В. Завьялова</b> ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ АНТРОПОНИМОВ В АКТУАЛИЗАЦИИ ЗНАЧЕНИЯ ОПРЕДЕЛЁННОСТИ В ДИСКУРСЕ..... 254	<b>Е.М. Леденева</b> РОЛЬ ИКОНИЧЕСКОГО СИНТАКСИСА В СОЗДАНИИ РИТМИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ РИТМИЧЕСКОГО ОБРАЗА ТАНЦА "SNICKEN REEL" ("ЦЫПЛЕНОК") ИЗ РОМАНА ДЖ. СТЕЙНБЕКА "THE GRAPES OF WRATH" ("ГРОЗДЬЯ ГНЕВА") ..... 273
<b>Е.М. Куулар</b> ЛЕКСИКА ТРАДИЦИОННОЙ ВЕРХНЕЙ ОДЕЖДЫ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ И ЕГО ДИАЛЕКТАХ ..... 236	<b>О.И. Плешкова</b> ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРОВЫХ ТРАДИЦИЙ ПАНЕГИРИКА В ПОВЕСТИ Ю.Н. ТЫНЯНОВА «ВОСКОВАЯ ПЕРСОНА» ..... 256	<b>Т.И. Гаджихмедов, Ж.М. Ибрагимова</b> ТЕРМИНЫ РОДСТВА И СВОЙСТВА В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 277
<b>А.А. Милютина</b> ПРОЦЕССУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ..... 238	<b>Л.А. Полянская</b> ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ZEIT» В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ ..... 259	<b>Г.М. Васильева</b> ДИНАМИКА АССОЦИАТИВНО- ВЕРБАЛЬНОГО ПОЛЯ «ФРАНЦИЯ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (ПО ДАННЫМ «РУССКОГО АССОЦИАТИВНОГО СЛОВАРЯ» И СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА) ..... 278
<b>Н.И. Пирманова</b> ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЯЗЫКА УРАЛЬСКИХ КАЗАКОВ- СТАРООБРЯДЦЕВ ..... 241	<b>Р.Е. Тельпов</b> НАЗВАНИЯ ТЕРРИТОРИЙ СРЕДНЕВЕКОВОЙ РУСИ ( ПО МАТЕРИАЛАМ СИНОДАЛЬНОГО СПИСКА НОВГОРОДСКОЙ ПЕРВОЙ ЛЕТОПИСИ СТАРШЕГО ИЗВОДА) ..... 261	<b>Р.Ш. Агамуродова, Г.А. Алыпкачева, Д.М. Мурзаева</b> СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ПЕРЕВОДА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 281
<b>Н.Я. Сипкина</b> ИДЕЙНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО «БАЙКАЛЬСКОЙ БАЛЛАДЫ» Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО И «БАЛЛАДЫ О ВОЛЬНЫХ СТРЕЛКАХ» В.С. ВЫСОЦКОГО: ПОЭТИКА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ И СТИЛЯ ..... 243	<b>Н.С. Чистобаева</b> ТРАДИЦИОННАЯ ПОЭТИКА В СКАЗАНИЯХ А.С. БУРНАКОВА ..... 264	<b>П.Т. Раджабова, П.Г. Идрисова, Р.Ш. Агамуродова</b> СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ СЛОВОСЛОЖЕНИЯ ..... 283
<b>М.Н. Сурова</b> МЕТОНИМИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ..... 246	<b>Н.А. Волкова</b> ОСОБЕННОСТИ КАТЕГОРИИ РОДА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РУССКИХ ГОВОРАХ АЛТАЯ (НА МАТЕРИАЛЕ «ТАЛИЦКОГО СЛОВАРЯ»)..... 266	
<b>Ф.Ю. Алипулатова</b> ПРАВДА И ВЫМЫСЕЛ В КНИГЕ И. БУНИНА «ОКАЯННЫЕ ДНИ» ..... 248		

ALPHABETICAL INDEX.....	3	<b>Rabadanova A.A., Hayrulaeva A.Z.</b> THE ROLE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN ENHANCING THE COGNITIVE ACTIVITY OF COLLEGE STUDENTS.....	37	<b>Utkin A.S.</b> CONCEPTIONS OF Z. KODÁLY AND D. B. KABALEVSKY: TWO VIEWS ON MUSIC EDUCATION .....	77
<b>SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES</b>		<b>Seleznova O.V., Mamaeva N.A., Al-Khanini S.M.</b> THE RESULTS OF STUDY OF CONCERNS OF RUSSIAN AND FOREIGN MILITARY PERSONNEL BY ENVIRONMENTAL PROBLEMS .....	39	<b>Bogutskaya T.V.</b> THEORETICAL ASPECTS OF INFLUENCE ON MICRO-ENVIRONMENT ON SOCIALIZATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN.....	80
<b><u>PEDAGOGICAL STUDIES</u></b>		<b>Frolova M.I.</b> THE FORMATION OF TOLERANCE IN STUDENTS.....	43	<b>Zolotukhina I.A., Dedlovskaya M.V.</b> IMPROVEMENT OF QUALITY OF TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION THROUGH INTRODUCTION OF NEW FORMS OF LESSONS IN THE DISCIPLINE OF APPLIED PHYSICAL EDUCATION.....	82
<b>Agaragimova V.K., Abutalimova A.A., Daudova D.M., Kadilaeva R.Sh.</b> ABOUT THE PROBLEM OF PSYCHO- PEDAGOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS TO CONDITIONS OF A UNIVERSITY.....	5	<b>Khaibulaev M.H., Radzhabaliev G.P., Gadzhiev T.S.</b> THE CLASSIFICATION OF E-LEARNING TOOLS.....	45	<b>Boltykov O.V.</b> INTERDISCIPLINARY ANALYSIS OF PHENOMENON OF CIVIL IDENTITY AND WAYS OF ITS FORMATION .....	85
<b>Gadzhiev I.A., Gadzhieva F.G.</b> THE PROBLEM OF DIAGNOSTICS OF VARIOUS DISORDERS OF SPEECH IN CHILDREN .....	7	<b>Shahbazova H.V., Amirova P.R.</b> ENRICHMENT OF PUPILS' SPEECH BY IDIOMS IN THE COURSE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE .....	48	<b>Zadvornaya M.S.</b> ACTIVE FORMS AND METHODS OF TRAINING OF PRESCHOOL TEACHERS IN PERSON- FOCUSED INTERACTION WITH PARENTS ...	88
<b>Gadzhieva P.D.</b> DIDACTIC POSSIBILITIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF SKILLS OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS .....	9	<b>Abdina R.P.</b> ETHNOCULTURAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE TRADITIONAL COSTUME.....	50	<b>Ismayilova I.A.</b> ROMANCES GARA GARAYEV TO THE WORDS OF A. S. PUSHKIN .....	91
<b>Galimova A.M., Rasskazov F.D</b> METHODICAL READINESS AS AN IMPORTANT COMPETENCE OF A LINGUIST TEACHER.....	11	<b>Besaeva A.G., Dzudtsova E.M.</b> TO THE PROBLEM OF MORAL SELF-ESTEEM AMONG ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS.....	53	<b>Magin V.A.</b> QUALITY OF UNIVERSITY'S ACADEMIC AND EDUCATIONAL PROCESS AS A PREVENTIVE AND COUNTERMEASURE FACTOR AGAINST EXTREMISM AND TERRORISM AMONG YOUTH.....	93
<b>Giniyatullina E.H.</b> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF FORMATION OF POLYCULTURAL SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN.....	13	<b>Kosheleva L.Yu.</b> TO THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF ARTISTIC ACTIVITIES.....	55	<b>Mikhalyova O.V.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALIZATIONS TO INTERCULTURAL COMPETENCE .....	96
<b>Dmitrieva O.N.</b> THE ROLE OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK IN TEACHING LATIN LANGUAGE AND FUNDAMENTALS OF MEDICAL TERMINOLOGY.....	16	<b>Osokina V.N.</b> FEATURES OF REALIZATION OF INDIVIDUAL PROJECTS IN THE PROGRAM OF TRAINING OF MID-LEVEL SPECIALISTS .....	58	<b>Sattarova L.S.</b> ABOUT IMPLEMENTATION OF INDIVIDUALIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	98
<b>Zharikova L.I.</b> ATTITUDE OF PARENTS OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS TO INCLUSIVE EDUCATION .....	17	<b>Ochur T.Kh., Artyna M.K.</b> GENERAL THEORY OF METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN CONDITIONS OF MULTILINGUALISM .....	59	<b>Sukhanova E.V.</b> LEGAL SUPPORT OF PRESERVATION OF A LIBRARY FUND .....	100
<b>Ziyaudinova S.M., Magomedalieva M.R., Isaeva G.G.</b> CURRENT ASSESSMENT TOOLS IN VOCATIONAL EDUCATION.....	20	<b>Ryabkov D.V., Belovolov V.A., Belovolova S.P.</b> A PHENOMENON OF SERVICE AND PROFESSIONAL DUTIES AS A QUALITY OF AN OFFICER: AN ONTOLOGICAL ANALYSIS .....	62	<b>Akulov M.B.</b> DEVELOPING INTEREST OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN FIGURE SKATING IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES.....	104
<b>Ismailova E.K.</b> A PROBLEM OF FORMING SKILLS IN INTELLECTUAL CREATIVITY IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS.....	22	<b>Anohin I.A.</b> THE FORMATION OF EDUCATIONAL POLICY IN THE ALTAI REPUBLIC IN 1990s.....	65	<b>Grinchenko E.L.</b> SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS AS CONDITION OF DEVELOPMENT OF CHEMICAL COMPETENCES .....	105
<b>Lahikova Z.G., Magomedgadjeva A.M., Vakilov Sh.M., Alieva L.M.</b> THE SOLUTION OF LOGARITHMIC INEQUALITIES WITH THE HELP OF THE METHOD OF RATIONALIZATION .....	24	<b>Heckmann N.A.</b> THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP POTENTIAL IN PARTICIPANTS OF A ROLE- PLAY YOUTH MOVEMENT: THE PEDAGOGICAL APPROACH .....	68	<b>Du Yunsha</b> EXTEND ANALYSIS OF SOUNDS IN THE CHINESE LANGUAGE AS AN ELEMENT OF TEACHING RUSSIAN PRONUNCIATION.....	107
<b>Kulichenko Yu.N., Popova O.Yu., Linkova Yu.I.</b> THE USE OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALIZATIONS.....	30	<b>Senko Yu.V., Myasnikova O.V.</b> THE CREATION OF EDUCATIONAL TEXTS IN THE TEACHING PROCESS .....	71	<b>Igropulo I.F.</b> AXIOLOGICAL BASICS OF WORKING ON A PROJECT OF MASTER'S CURRICULUM "MANAGEMENT IN EDUCATION".....	113
<b>Oparin R.V., Diyun M.S.</b> ENVIRONMENTAL FACTORS IN PSYCHOLOGICAL AND VALEOLOGICAL TECHNOLOGIES OF REHABILITATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES .....	33	<b>Shchelkonogov E.E., Egorenkov D.V.</b> MODERN WAYS OF COUNTERING RELIGIOUS EXTREMISM .....	74	<b>Kolomiets Ya.Yu., Vyugina D.M.</b> NEW MEDIA IN EDUCATION, FIRST EXPERIENCE BY VERNISKY.RU.....	114
<b>Osokina V.N.</b> FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION BY MEANS OF FIELD WORK.....	35	<b>Zhirkova K.A.</b> ACTIVATION OF COGNITIVE PROCESSES OF PUPILS IN THE TEACHING PROCESS OF ENGLISH IN THE CONTEXT OF A PERCEPTUAL ACTIVITY.....	75		



<b>Akavova A.I., Ismailov Sh.O., Magomedov M.G.</b> A STUDENT-CENTERED APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING SAFETY IN EXTREME SITUATIONS TO FUTURE TEACHERS.....	119	<b>Dunayeva N.I.</b> ICDP PROGRAM AS A MEANS TO INCREASE PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF PARENTS.....	156	<b>Galimova A.M., Rasskazov F.D.</b> DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL READINESS OF A LINGUIST TEACHER OF HUMANITARIAN EDUCATION IN POSTGRADUATE PERIOD OF PROFESSIONAL ACTIVITY.....	192
<b>Amirova Z.B., Agamuradova R.Sh., Ragimkhanova L.K.</b> MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES.....	122	<b>Eliseeva A.P., Platonova M.S., Kornienko A.V.</b> EXTREMISM AMONG YOUNG PEOPLE: REGIONAL ASPECTS .....	159	<b>Ilova E.V.</b> PERFORMANCE AS A SEMIOTICAL PHENOMENON: ON ONE TYPE OF THEATRICAL COMMUNICATION .....	195
<b>Bokova O.A., Veretennikova L.A., Shamarina E.V.</b> FORMATION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT TO ENSURE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A YOUNG TEACHER .....	124	<b>Kudryashov A.A., Dmitrieva V.A.</b> INFORMATION APPROACH TO EFFECTS OF SUPERWEAK RADIATION ON BIOLOGICAL OBJECTS.....	163	<b>Ioakimidi G.A.</b> STRUCTURAL, WORD-FORMATIVE AND SEMANTIC FEATURES OF THE ENGLISH TERMINOLOGY IN SHOW BUSINESS.....	197
<b>Gabibov V.H.</b> THE USE OF MATHEMATICAL THINKING SKILLS IN SOLVING PROBLEMS OF ANALYTICAL GEOMETRY .....	127	<b>Tunis L. Yu.</b> PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF CHIEF PERSONNEL OF BODIES OF INTERNAL AFFAIRS IN THE LEARNING PROCESS.....	166	<b>Magdylova R.A., Musalaeva N.M.</b> NAMES OF WOMEN'S CLOTHING AND ITS PARTS IN BUKHTINSKY SPEECH OF ANDALASKY DIALECT OF THE AVAR LANGUAGE .....	202
<b>Gadjiev G.M., Mirzoev M.M.</b> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN MODERN EDUCATION ....	130	<b>Arskieva Z.A.</b> RESEARCH OF OPTIMISTIC AND PESSIMISTIC WORLD VIEWS OF STUDENTS .....	169	<b>Martazanov A.M., Martazanov H.M.</b> FORMING OF THE GENRE OF A NOVEL IN THE INGUISH PROSE IN 1950s-1960s.....	204
<b>Dzhatdоеva I.M.</b> APPROACHES TO FORM PROJECT CREATIVE THINKING IN DESIGN STUDENTS.....	133	<b>Nikonov G.A.</b> SUBJECTIVE FEELING OF QUALITY OF LIFE AND PSYCHOLOGICAL DIFFERENTIATION .....	171	<b>Nikitina O.A.</b> DISCOURSE INDICATION OF THE LEXICAL INNOVATIONS AT THE INITIALIZATION STAGE (ON THE MATERIAL OF GERMAN) .....	205
<b>Dzhafarova J.T.</b> STUDY OF PROBLEMS OF FAMILY EDUCATION IN MODERN PEDAGOGICAL RESEARCH .....	134	<b>Shevtsov A.A.</b> ABOUT WILL AND ITS PSYCHOLOGY.....	173	<b>Petrova M.V.</b> SPEECH MANIPULATION AS AN OBJECT OF LINGUISTIC STUDY: PROBLEM ISSUES .....	210
<b>Imanmurzaeva A.U.</b> PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ARTS AND CRAFTS IN FORMING OF A PERSONALITY IN YOUNG SCHOOLCHILDREN .....	137	<b>Volkova S.V.</b> ATTITUDE TO LIFE IN ADOLESCENTS IN RURAL AREAS WITH TRAITS OF DEVIANT BEHAVIOR.....	175	<b>Smirnova A.Yu., Tolochin I.V.</b> ARCHETYPE IN LINGUISTICS: ITS FORM AND MEANING (A CASE STUDY OF THE ENGLISH WORD FIRE) .....	214
<b>Murtuzalieva M.A., Zhukova L.P.</b> LEGAL CULTURE STUDENT IN MODERN CONDITIONS.....	139	<b>Nagoev B.B., Pashtov T.Z., Malamatov A.H.</b> AN IMPACT OF PARENTS' MARITAL SATISFACTION ON THE ATTITUDE OF THEIR ADULT CHILDREN TO A FUTURE FAMILY .....	177	<b>Hamitov N.A.</b> REVISITING SEMANTIC CLASSIFICATION OF SPORTS TERMS IN THE TATAR AND ENGLISH LANGUAGES .....	219
<b>Nurudinova A.M., Radjabov I.M.</b> CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN SCHOOL STUDENTS .....	141	<b>Litvinenko M.P., Suroedova E.A.</b> ON THE PROBLEM OF ENSURING IDEOLOGICAL SAFETY OF STUDENTS .....	180	<b>Kuz'minova E.A., Pentkovskaja T.V.</b> WAYS OF FORMATION OF THE RUSSIAN SCIENTIFIC DISCOURSE IN THE 17TH CENTURY .....	221
<b>Shihshabekov Sh.Yu., Magomedov O.M., Paizulaev M.K.</b> ELEMENTS OF EASTERN FIGHTS AND IN THE SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION OF PUPILS OF GENERAL EDUCATION SCHOOL.....	144	<b>Kuznetsova E.N., Khilko O.V.</b> THE RELEVANCE OF HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN WORK OF TEACHERS' UNIVERSITIES .....	182	<b>Abdurakhmanova P.D., Agamuradova R.Sh., Idrisova P.G.</b> SPECIFICITY OF THE USE OF SYNONYMS IN THE ENGLISH LANGUAGE .....	229
		<b>Aminov N.A., Chernyavskaya V.S.</b> SELF-DISCLOSURE OF ABILITIES OF A HIGH SCHOOL PUPIL.....	184	<b>Arslambekova N.E.</b> STRUCTURAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF THE CONCEPT "JOY" IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES .....	231
		<b>Petrova N.F.</b> DISTINCTIVE FEATURES OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF WORKERS OF EXTREME LABOR .....	186	<b>Konstantinova A.Yu.</b> THE PROCESS OF NORMALIZATION OF RUSSIAN LANGUAGE AND MODERN SUBJECTS REGULATIONS .....	233
				<b>Kuular Ye.M.</b> VOCABULARY OF TRADITIONAL OUTERWEAR IN THE TUVAN LANGUAGE AND ITS DIALECTS.....	236
				<b>Milyutina A.A.</b> PROCESS-BASED AND TECHNOLOGICAL FEATURES OF FORMATION OF MEDIACOMPETENCE AT RUSSIAN LESSONS .....	238
<b>PSYCHOLOGICAL SCIENCES</b>					
<b>Davudova A.R., Dalgatov M.M., Magomedhanova U.Sh.</b> PERSONAL VALUES OF STUDENTS WITH INTERNAL AND EXTERNAL LOCUS OF CONTROL.....	147	<b>THE HUMANITIES</b>			
<b>Zhernova A.Yu., Petrovskaya V.G.</b> LEADERSHIP QUALITIES OF STUDENTS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	151	<b>PHILOLOGICAL STUDIES</b>			
<b>Pronin S.V., Chukhrova M.G.</b> PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF SELF-INJURIOUS BEHAVIOR IN DRUG ABUSERS .....	154	<b>Baikalova Ye.D., Ochur T.Kh.</b> MORPHOLOGICAL INTERFERENCE IN THE PROCESS OF MASTERING ENGLISH SPEECH IN CONDITIONS OF INTERACTION OF TUVAN, RUSSIAN LANGUAGES AND ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE.....	190		

<b>Pirmanova N.I.</b> ETHNIC AND CULTURAL SPECIFICS OF A DIALECT OF THE URAL COSSACKS-OLD-BELIEVERS.....	241	<b>Pleshkova O.I.</b> TRANSFORMATION OF TRADITIONS OF PANEGYRIC GENRE IN YU.N. TYNANOV'S STORY "THE WAX PERSON" .....	256	<b>Ledeneva E.M.</b> THE ROLE OF ICONIC SYNTAX IN CREATING RHYTHMIC IMAGES IN LITERARY TEXTS (EXEMPLIFIED BY THE RHYTHMIC IMAGE OF THE "CHICKEN REEL" DANCE FROM THE NOVEL "THE GRAPES OF WRATH" BY J. STEINBECK) .....	273
<b>Sipkina N.Ya.</b> THE IDEOLOGICAL AND AESTHETIC SPACE OF "BAIKAL BALLAD" BY R. I. ROZHDESTVENSKY AND "BALLADS ABOUT FREE ARROWS" BY V. S. VYSOTSKY: POETICS OF ARTISTIC IMAGES AND STYLE .....	243	<b>Polyanskaya L.A.</b> LEXICAL AND PHRASEOLOGICAL TOOLS OF REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF "TIME" IN GERMAN LANGUAGE CULTURE.....	259	<b>Gadzhahmedov T.I., Ibragimova J.M.</b> NAMES OF KINSHIP AND PROPERTIES IN THE KUMYK LANGUAGE.....	277
<b>Surova M.N.</b> METONYMY IN A POLITICAL DISCOURSE .....	246	<b>Telpov R.Ye.</b> NAMES OF TERRITORIES OF MEDIEVAL RUSSIA (ON MATERIALS OF THE SINODAL LIST OF THE FIRST NOVGOROD CHRONICLE OF SENIOR VARIANT) .....	261	<b>Vasilyeva G.M.</b> THE DYNAMICS OF THE ASSOCIATIVE- VERBAL FIELD "FRANCE" IN THE RUSSIAN LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD (ACCORDING TO THE "RUSSIAN ASSOCIATIVE DICTIONARY" AND A FREE ASSOCIATIVE EXPERIMENT).....	278
<b>Alipulatova F.Yu.</b> TRUTH AND FICTION IN "DAMNED DAYS" BY I. BUNIN .....	248	<b>Chistobaeva N.S.</b> TRADITIONAL POETICS IN A. S. BURNAKOV'S EPOSES .....	264	<b>Agamuradova R.Sh., Alypkacheva G.A., Murzaeva D.M.</b> STYLISTIC DEVICES OF TRANSLATION IN THE ENGLISH LANGUAGE .....	281
<b>Bezrukova N.N.</b> COGNITIVE AND SEMIOTIC CLASSES OF COMMENTS: DISTINCTIVE FEATURES OF AN INTERTEXTUAL TYPE OF COMMENTS .....	251	<b>Volkova N.A.</b> DISTINCTIVE FEATURES OF A CATEGORY OF GENDER OF NOUNS IN THE RUSSIAN DIALECTS OF ALTAI (FROM MATERIALS OF "THE TALITSKY DICTIONARY").....	266	<b>Radjabova P.T., Idrisova P.G., Agamuradova R.Sh.</b> WAYS OF WORD FORMATION IN MODERN ENGLISH ON THE BASIS OF COMPOUNDING.....	283
<b>Zavyalova A.V.</b> PRAGMATIC VALUE OF PERSONAL NAMES IN ACTUALIZATION OF DEFINATENESS IN DISCOURSE .....	254	<b>Banina N.V., Melnichuk M.V.</b> ON SYSTEMATICITY OF LEXICAL COMPOSITION AND STRUCTURE OF LEXICO-SEMANTIC GROUP OF ENGLISH VERBS WITH MEANING OF QUANTITATIVE CHANGE .....	269		

## СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina\_v@rambler.ru
- **ЮРИЙ ИВАНОВИЧ ЩЕРБАКОВ** – д-р педагогических наук, профессор МГГУ им. М.А. Шолохова, (г. Москва)
- **СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ КАРАКОЗОВ** – д-р педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет, (г. Москва)
- **ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД** – д-р педагогических наук, профессор МИГУП, (г. Москва)
- **ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ БАЗЕЛЮК** – д-р педагогических наук, профессор филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет) в г. Озерске, ( г. Озерск )
- **ПАВЕЛ ИВАНОВИЧ КОСТЕНОК** – д-р педагогических наук, профессор ЮУРГИИ, (г. Челябинск)

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЪЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ИОНЕСКУ СЕРБАН** – д-р психологических и медицинских наук, профессор, университет Париж8 (г. Париж, Франция)
- **ВАЛЕРИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ СОБОЛЬНИКОВ** – д-р психологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- **НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА БОЛЬШУНОВА** – д-р психологических наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)
- **ОЛЬГА ВЕНИАМИНОВНА СУВорова** – д-р психологических наук, профессор Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (г. Нижний Новгород)



➤ **НАТАЛЬЯ ВИТАЛЬЕВНА ДМИТРИЕВА**

– д-р психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (г. Санкт-Петербург)

➤ **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА**

– д-р медицинских наук, профессор Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**➤ **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ**

– д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru)

➤ **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА**

– канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)

➤ **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН**

– д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

➤ **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ**

– д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

➤ **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ**

– канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)

➤ **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ**

– канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru

➤ **ЗУГУРА ИДРИСОВНА САЛЯХОВА**

– д-р филологических наук, профессор Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (г. Стерлитамак)

➤ **ЕЛЕНА ВИТАЛЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА**

– д-р филологических наук, профессор Волгоградского государственного университета (г. Волгоград)

➤ **ТИМУР БЕНЬЮМИНОВИЧ РАДБИЛЬ**

– д-р филологических наук, профессор Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

➤ **НИКОЛАЙ ИПОЛИТОВИЧ НИКОЛАЕВ**

– д-р филологических наук, профессор филиала Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова (г. Северодвинск)

➤ **МАИДА АЛИМИРЗАЕВНА БАШИРОВА**

– д-р филологических наук, профессор филиала Дагестанского государственного педагогического университета (г. Дагестан)

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

### УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- **Педагогические науки**
- **Психологические науки**
- **Филологические науки**

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, **E-mail** и домашний почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (**TimesNewRoman**), **межстрочный** интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа – 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (**9-10** строк), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, **E-mail**, **название статьи прописными буквами**, аннотация (**9-10** строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по требованиям **Scopus** (см. сайт [amnko.ru](http://amnko.ru)). **Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ...» [2, с. 5]. [2; 3].**

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате **\*jpg**.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (**E-mail: mnko@mail.ru**).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова\_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова\_Челябинск\_1», «Иванова\_Челябинск\_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ ПО АДРЕСУ:

**649006, г. Горно-Алтайск,**  
**пр-т. Коммунистический, 68,** Офис 301,  
 Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

### СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ,

которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	– биологических наук	науч.	– научный
гл. н.с.	– главный научный сотрудник	пед. наук.	– педагогических наук
дис.	– диссертация	проф.	– профессор
доц.	– доцент	психол. наук.	– психологических наук
д-р.	– доктор	Р/д	– режим доступа
журн.	– журнал	ред.	– редактор
зав. каф.	– заведующий кафедрой	рис.	– рисунок
изд-во	– издательство	ст. преп.	– старший преподаватель
ист.	– исторических	тех. наук	– технических наук
канд.	– кандидат	филол. наук	– филологических наук
каф.	– кафедра	филос. наук	– философских наук
мед. наук	– медицинских наук	Э/р	– электронный ресурс
н.с.	– научный сотрудник	эконом. наук	– экономических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +79139900008, E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)

Отпечатано в типографии «Концепт»,  
 656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,  
 т./ф.: (3852)36-82-51, [concept-print@yandex.ru](mailto:concept-print@yandex.ru)

## ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 81.366.512.141

**Abdullina G.R.**, Doctor of Sciences (Philology), professor, Department of Bashkir Language, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

**Nugamanova I.R.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher of Bashkir language башкирского, Burikazganovo Village School, (Bashkortostan, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

**THE ROLE OF MODAL WORDS IN THE REPRESENTATION OF NEGATION IN THE BASHKIR LANGUAGE.** Modal words express such values as possibility, impossibility, desire, necessity, probability, and so on. The paper examines the role of modal words in the expression of negation. The authors use the specific linguistic facts to conduct an analysis of modal words that convey negative semantics in the Bashkir language. Proposals with a negative element, which expressed full or partial denial, are given a particular emphasis in the study. Due to the analysis of actual material the authors concluded that modal words serve an important function in the transmission of the negative semantics and in the construction of negative sentences. It is stated that the obvious lexical meaning of the Bashkir modal words contributes to the transmission of the whole range of shades of denial. Among the words studied by the authors are *юк* and *тырел*. The paper observes examples with double negation.

**Key words:** negation, negative semantics, modal words, Bashkir language.

**Г.Р. Абдуллина**, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru

**И.Р. Нугаманова**, канд. филол. наук, учитель башкирского языка МБОУ СОШ с. Буриказганово, Республика Башкортостан, E-mail: abguri@yandex.ru

## РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Посредством модальных слов выражаются значения возможности, невозможности, желания, необходимости, вероятности и т.д. В данной статье рассматривается роль модальных слов в выражении отрицания. Основываясь на конкретных языковых фактах, анализируются модальные слова башкирского языка, передающие отрицательную семантику. Рассматриваются предложения с отрицательным элементом, в которых выражаются полное или частичное отрицание. На основе анализа фактического материала делается вывод, что модальные слова выполняют важную функцию при передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря ярко выраженному лексическому значению модальные слова способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания.

**Ключевые слова:** отрицание, отрицательная семантика, модальные слова, башкирский язык.

ТЕКСТ.....

Библиографический список

Оформление по требованиям Scopus (См. в Информационном письме на сайте amnko@mail.ru)

References

На латинском языке (транслитерация) по требованиям Scopus (по программе «RusTranslit»)

Статья поступила в редакцию 10.01.15

## ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая завершается в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный – технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).