ВЕСТНИК

ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 5. 2017

Издается с 1995 года

Учредитель:
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС 77-69184 от 24.03.2017), Международным центром ISSN, имеет Российский индекс научного цитирования и подписной индекс в каталоге «Почта России» – П4240. Включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК РФ

ISSN 1997-9886

Главный редактор: Садырин В.В., к.п.н., доцент, ректор ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Заместитель главного редактора: Яковлев Е.В., д.п.н., профессор

Редакционная коллегия
Раздел «Педагогические науки»:
Амирова Л.А., д.п.н., доцент
Афанасьева О.Ю., д.п.н., доцент
Боровикова Т.В., д.п.н., профессор
Валеева Р.А., д.п.н., профессор
Литвинова Т.Н., д.п.н., профессор
Ломакина Т.Ю., д.п.н., профессор
Потапова М.В., д.п.н., профессор
Саламатов А.А., д.п.н., профессор
Соколова Л.Б., д.п.н., профессор
Тюмасева З.И., д.п.н., профессор
Федотенко И.Л., д.п.н., профессор
Чекалева Н.В., д.п.н., профессор
Шукшина Т.И., д.п.н., профессор
Шумилова Е.А., д.п.н., доцент
Яковлева Н.О., д.п.н., профессор

Раздел «Психологические науки»
Буторин Г.Г., д.псх.н., профессор
Вяткин Б.А., д.псх.н., профессор
Долгова В.И., д.псх.н., профессор
Минюрова С.А., д.псх.н., профессор
Шумакова О.А., д.псх.н., доцент
Раздел «Филологические науки»
Глухих Н.В., д.фил.н., доцент
Ермакова Е.Н., д.фил.н., профессор
Казачук И.Г., д.фил.н., доцент
Кусова М.Л., д.фил.н., профессор
Маркова Т.Н., д.фил.н., профессор
Миронова А.А., д.фил.н., доцент
Подобрий А.В., д.фил.н., доцент
Сейбель Н.Э., д.фил.н., доцент
Токарев Г.В., д.фил.н., профессор
Шиганова Г.А., д.фил.н., профессор

Ответственный редактор – Циулина М.В., к.п.н.
Технический редактор – Карпенко О.Э.
Дизайн обложки – Сметанина А.В.

Адрес редакции: 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69, ауд. 328
Тел./факс: 8(351)216-57-34; e-mail: vestnikvak@cspu.ru
Сайт: http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chgpu/

Сдано в набор 17.05.2017.
Подписано в печать 29.05.2017.
Формат 60×84/8. Бумага офсетная.
Объем 22,08 усл.-печ. л. Тираж 900 экз.

Издательство ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69
Тел.: 8(351)216-56-40

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69

HERALD

OF CHELYABINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Academic journal

№ 5. 2017

Started in 1995

Established by:
Ural State Humanitarian Pedagogical University

The journal is registered by the Ministry of Press, Broadcasting
and Mass Communications of the Russian Federation
Registration certificate PI № FS 77-69184 at 24.03.2017.

ISSN International Centre
Postal index in "Pochta Rossii" catalogue – P4240.
"Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University" is included into
"The list of the leading scientific journals and publications under review,
where the basic scientific research results of the theses for academic Degrees
of Doctor and Candidate should be published"
of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation

ISSN 1997-9886

Editor in Chief: **Sadyrin V.V.**, Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor, Rector of Ural State Humanitarian Pedagogical University
Chief Editor: **Yakovlev E.V.**, Doctor of Sciences (Education), Professor

Editorial Board
Section "Pedagogical sciences":
Amirova L.A., Doctor of Sciences (Education), Associate Professor
Afanasieva O.Yu., Doctor of Sciences (Education), Associate Professor
Borovikova T.V., Doctor of Sciences (Education), Professor
Valeeva R.A., Doctor of Sciences (Education), Professor
Litvinova T.N., Doctor of Sciences (Education), Professor, Professor
Lomakina T.Yu., Doctor of Sciences (Education), Professor
Potapova M.V., Doctor of Sciences (Education), Professor
Salamatov A.A., Doctor of Sciences (Education), Professor
Sokolova L.B., Doctor of Sciences (Education), Professor
Tyumaceva Z.I., Doctor of Sciences (Education), Professor
Fedotenko I.L., Doctor of Sciences (Education), Professor
Chekaleva N.V., Doctor of Sciences (Education), Professor
Shukshina T.I., Doctor of Sciences (Education), Professor
Shumilova E.A., Doctor of Sciences (Education), Associate Professor
Yakovleva N.O., Doctor of Sciences (Education), Professor

Section "Psychological sciences":
Butorin G.G., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Viatkin B.A., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Dolgova V.I., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Miniurova S.A., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Shumakova O.A., Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor
Section "Philological sciences":
Glukhikh N.V., Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
Ermakova E.N., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Kazachuk I.G., Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
Kuskova M.L., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Markova T.N., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Mironova A.A., Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
Podobriy A.V., Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
Seibel N.E., Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
Tokarev G.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Shiganova G.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor

Managing Editor – Tsiulina M.V., Candidate of Sciences (Education)
Technical Editor – Karpenko O.E.
Cover Design – Smetanina A.V.

Editorial office address: 454080, Russia, Chelyabinsk, Lenina Street, 69, office 328
Tel./fax: 8(351)216-57-34; e-mail: vestnikvak@cspu.ru
Web-site: http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chgpu/

Passed for press 17.05.2017.
Passed for printing 29.05.2017.
Format 60×84/8. Offset paper.
Volume 22,08. Conventional printed sheet. Run of 900 copies.

The Publishing House of FSBEI HPE "Ural State Humanitarian Pedagogical University"
454080, Russia, Chelyabinsk, Lenina Street, 69
Tel.: 8(351)216-56-40

Printed according to ready-to-print files of FSBEI HPE
"Ural State Humanitarian Pedagogical University" printing office
454080, Russia, Chelyabinsk, Lenina Street, 69

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

Аранова С.В.
Интеллектуально-графическая культура визуализации учебной информации в контексте модернизации общего образования 9

Бибалаева У.Н., Шаймарданов Р.Х.
Совершенствование технологической компетенции сотрудников учреждений социального обслуживания через внутрифирменное обучение 16

Бородина В.А.
Модульный подход как основа компетентностно ориентированной подготовки будущих педагогов-дефектологов к реализации ФГОС 24

Варющенко В.И., Гайкова О.В.
Активные методы преподавания дискуссионных вопросов исторической науки в контексте профессиональной подготовки учителя 29

Волик Е.А.
Народные школы второй половины XIX – начала XX столетия в России: особенности организации учебно-воспитательного процесса..... 34

Гнатышина Е.А., Савченков А.В., Евплова Е.В.
Реализация принципа преемственности в условиях сетевого взаимодействия организаций среднего профессионального и высшего образования 41

Гулиянц А.Б., Гулиянц С.Б., Некрасова Т.И.
Тактильная наглядность как средство обучения английскому языку слабовидящих детей 46

Гусакова В.О.
Педагогический потенциал традиций православной культуры в духовно-нравственном воспитании как научная категория 53

Идиатуллина Л.Е.
Роль принципов психологического консультирования в практической подготовке студентов 58

Касаткина Н.С., Немудрая Е.Ю., Шкитина Н.С.
Сравнительный анализ систем контроля и оценивания результатов обучения в России и за рубежом 64

Круковская Т.Ю.
Педагогические основы синтеза знаний в структуре профессионального обучения студентов (на примере дисциплины «Системный анализ»)..... 70

Моисеева Е.В.
Система формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза..... 75

Морданова С.М., Морозова Д.А.
Этнопедагогика как фактор становления личности в современном обществе 81

Стихова А.М.
Развитие научно-исследовательской работы студентов при обучении химии в вузе с позиции взаимосвязи интегративного и дифференцированного подходов..... 85

Филиппова А.А., Мишланова С.Л., Заседателева М.Г.
Применение фреймового анализа в рамках технологии развития критического мышления для оптимизации самостоятельной работы студентов 90

Черкасов И.Ф., Ярушин С.А., Азанов А.В.
Методические особенности подготовки ачери-биатлонистов в подготовительный период в условиях Уральского региона 98

Щелчкова Н.Н., Орехова И.Л., Натарова Д.В., Романова Е.А.
Влияние курса «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» на формирование у студентов медицинской культуры 102

Психологические науки
Рещикова Л.С.
Обоснование создания проективной методики диагностики психологической безопасности образовательной среды начальной школы 113

Федотенко И.Л., Югфельд И.А., Яковлева А.А.
Конфликтность личности будущих учителей как психологический фактор их профессионального самоопределения 120

Эсмурзиева М.М.
Коррекция кризисных состояний в эмоционально-личностной сфере подростков группы риска 125

Филологические науки
Аль Хаснави А.Р.М.
Сирконстанты позиционной схемы высказываний, в основе формирования которых лежит схема «кто / что проявляет себя как» 132

Исмагилова И.Я.
«Дружеское письмо» в татарской литературе XIX–XX вв. (на примере письма г. Тукая) 139

Ларионова А.С.
Особенности полевых исследований первого якутского композитора М.Н. Жиркова 144

Лю Чаоцзе
Дефиниция «судьба» в современном китайском языке (на основе анализа анкет преподавателей и студентов Чжэцзянского Океанического университета) 149

Любеев В.С., Любеева С.В.
Жанровая структура американского шпионского романа-экшена Эдварда Айронса «Задание: лунная девушка» 156

Меркурьева Н.Ю.
Независимое эллиптическое предложение: диахрония 163

Морженкова Н.В., Репникова В.С.
Семантические и структурные аспекты англоязычных цветообозначений косметических продуктов 168

Мороз Н.А.
Особенности перевода английского пассива в юридических письмах 174

Мотыгуллина З.А., Ахметзянов И.Г.
Репрезентация концепта «красота» в романе Джона Фаулза «Коллекционер» 180

Почиталкина Н.Е., Зырянова А.В., Салимова И.М.
Сложный семантический объём фразеологизмов признака, репрезентирующих эмоциональное состояние лица 185

Правила направления, рецензирования и опубликования статьи 190

CONTENTS

Pedagogical science
Aranova S.V.
The intellectual-graphic culture of visualization of the educational information in the context of modernization of General education.....9

Bibalaeva U.N., Shaimardanov R.Kh.
The improvement of social service instituions staff technological competency through in-firm training 17

Borodina V.A.
Implementation of the modular approach in the competently oriented professional training of Future Special Education Teachers.....24

Varyushchenko V.I., Gaikova O.V.
Active metods of teachning history discussion questions in the context of teacher training 29

Volik E.A.
Public schools in russia in the mid –19th and early 20th centuries: features of the organization of the educational and upbringing process 34

Gnatyshina E.A., Savchenkov A.V., Evplova E.V.
The implementation of the continuity principle in the conditions of network interaction of organizations in secondary professional and higher education 41

Guliyants A.B., Guliyants S.B., Nekrasova T.I.
Tactile teaching aids as a means of teaching english for visually impaired children.....46

Gusakova V.O.
The pedagogical potential of the orthodox culture traditions in the spiritual and moral education as a scientific category 53

Idiatullina L.E.
The role of counselling principlesin practical training of students 58

Kasatkina N.S., Nemudraya E.Yu., Shkitina N.S.
Comparative analysis of grading and control systems of educational results in Russia and abroad.....64

Krukovskaya T.Yu.
Pedagogical foundations of knowledge synthesis in the structure of professional education for students (on the example of the discipline "System analysis") 70

Moiseeva E.V.
A system of forming social law competence of higher school students ...76

Mordanova S.M., Morozova D.A.
Ethnopedagogy as a factor of formation of a person in the modern society 81

Stikhova A.M.
Development of students' research while teaching chemistry at higher school from the point of view of integrative/differential corellarion approaches 85

Filippova A.A., Mishlanova S.L., Zasedateleva M.G.
Application of the frame analysis within technology of critical thinking development for optimization of students independent work 90

Cherkasov I.F., Yarushin S.A., Azanov A.V.
Methodological specifics of training archery biathlinists during preparatory period in the Ural Region.....98

Shchelchkova N.N., Orekhova I.L., Natarova D.V., Romanova E.A.
Influence of the training course "Basis of medical knowledge and healthy way of life" on the formation of students medical culture 102

Psychological science
Reshchikova L.S.
Substantiation of creating a projective methodology for diagnosing the psychological safety of primary school educational environment 113

Fedotenko I.L., Yugfeld I.A., Yakovleva A.A.
Conflictness of future teachers personality as a psychological factor of their professional self-determination 120

Esmurzieva M.M.
Crisis states correction in the emotional-personal sphere of the risk group adolescents 125

Philologecal science
Al-Hasnawi A.R.M.
The circonstants of the positional scheme of utterances, which it's formation is based on the scheme "who / what shows itself as" 132

Ismagilova I.Y.
"Friend letter" in the tatar literature of the XIX–XX centuries (by the example of a letter of g.Tukay) 139

Larionova A.S.
Field research features of the first yakut composer M.N. Zhirkov 144

Liu Chaojie
The interpretations of the word "destiny" in contemporary chinese society (based on the questionnaires analysis of teachers and students in zhejiang ocean university) 149

Lubeev V.S., Lubeeva S.V.
Genre structure of Edward Aarons' spy novel "Assignment: moon girl" 156

Merkuryeva N.Y.
Independent elliptical question: diachrony 163

Morzhenkova N.V., Repnikova V.S.
Semantic and structural properties of color terms in cosmetics advertising discourse 168

Moroz N.A.
Peculiarities of transforming english passive voice in legal writing 174

Motygullina Z.A., Akhmetzyanov I.G.
Representation of the concept "beauty" in the material of "The collector" by John Fowles 180

Pochitalkina N.E., Zyryanova A.V., Salimova I.M.
Complex semantic volume of the phraseological units of the sign, representing the emotional state of a person 185

Rules for writing, contribution, review and publication of articles 190

УДК 371.01:76
ББК 74.202.23:85.158

С.В. Аранова

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье поднимается тема формирования интеллектуально-графической культуры визуализации (ИГКВ) учебной информации как совокупности знаний, умений, ценностей, позволяющих школьникам проектировать, усваивать единицу учебной информации в виде наглядной модели с использованием логических и художественных возможностей. Раскрывается необходимость концептуального, методологического, понятийного обоснования ИГКВ в школе.

Ключевые слова: интеллектуально-графическая культура визуализации учебной информации, метапредметные результаты.

S.V. Aranova

THE INTELLECTUAL-GRAPHIC CULTURE OF VISUALIZATION OF THE EDUCATIONAL INFORMATION IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF GENERAL EDUCATION

The main paper theme is formation the school student's intellectual-graphic culture of visualization (IGCV) of the educational information, which is determined by a set of knowledge, skills, values and concepts, which allow design and assimilate a unit of educational information in the form of a clearly-shaped model using equally logical and artistic capabilities. The necessity of conceptual, methodological, and terminologic foundation of IGCV at school is revealed.

Key words: intellectual-graphic culture visualization of the educational information, metasubject results.

Постиндустриальное общество предъявляет к процессу и результатам основного школьного образования запросы, которые становятся катализатором его модернизации на всех ступенях. Требования к выпускнику включают умения успешно работать с крупными массивами информации с привлечением различных языков. Безусловно, главным атрибутом целей образовательного процесса в общеобразовательной школе остается восприятие и усвоение учащимися учебной информации и формирование у них умения самостоятельно её применять. Научно-педагогическое сообщество видит осуществление модернизации содержания, технологий, средств обучения без разрушения классической, традиционно сложившейся системы, структуры и количества предметных дисциплин [1, с. 171], но предлагая в условиях нарастающей информатизации совершенствование у школьников особых метапредметных интеллектуальных знаний и умений, позволяющих логически обрабатывать, преобразовывать информацию, раскладывая

ее на единицы и синтезируя новые комплексы для дальнейшего использования.

Между тем научно-технические достижения и повсеместное применение высоких информационных технологий, не исключая их пользу и успехи в этой области, влекут чрезмерную технократизацию образования, часто противоречат и наносят ущерб при этом его гуманистическим основам. Кроме того, превращение знаний в формально-логическую информационную схему нередко лишает процесс их усвоения школьниками других важных с точки зрения педагогики элементов – эмоций, настроений, интуиции, творческого начала [8]. Поэтому особое значение имеет самостоятельная, без обязательного наличия высокотехнологичного «посредника» работа школьников с информацией в наглядной – образно-визуальной, графической форме.

В истории школьного образования существует много примеров использования наглядности для повышения эффективности учебного процесса, т.е. уменьшения временных затрат на восприятие и передачу большего количества информации. Кроме того, это вносит положительный, стимулирующий элемент в методическую канву урока. Значимость применения наглядности в обучении подтверждена в трудах В.И. Загвязинского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова, Т.Г. Рамзаевой, В.А. Артемова и др. Выделяются работы, посвящённые развитию знаково-символической деятельности учащихся, что даёт успешное формирование у них визуального мышления (Н.Г. Салмина, Н.А. Резник, Ю.В. Громыко и др.). Созданы современные классификации, типологии способов визуализации информации по разным основаниям: по когнитивному компоненту, по виду информации, по форме представления и др. (В.Э. Штейнберг, Н. Н. Манько, Г.А. Никулова, А.В. Подобных и др.). Наличие педагогического опыта применения разных типов наглядно-образных единиц, таких как опорные конспекты, структурно-логические схемы, презентации и т.п., предопределяет успешность обучения с использованием визуально-информационного компонента (В.Ф. Шаталов, П.М. Эрдниев, В.Э. Штейнберг и др.). Существуют подходы к разработке учебной наглядности – учебников, пособий, карт и т.д., обозначающие научные ориентиры представления графических элементов как единиц учебного материала (Д.Д. Зуев, В.И. Рывчин, Н.А. Гончарова и др.). Интерес в этом плане представляет опыт инструментальной дидактики (Т.С. Назарова).

Визуализация становится одной из самых популярных форм предъявления информации в последние десятилетия. Наглядный образ приобретает значение полноценной единицы информации, что получает естественный отклик в сфере образования. В связи с этим следует отметить негативность отражения в школьном обучении некоторых общих тенденций:

• заимствование технологий визуализации из сферы бизнеса, рекламы. В случае такого «калькирования» информативные образы либо «сращиваются» со стереотипами, шаблонными примерами, либо преобразуются в избыточно художественные образы с потерей интеллектуальной основы [18, с. 155], одним словом, перестают нести дидактическую и воспитательную нагрузку;

• прямое отождествление методик визуализации учебного материала с предметной областью информатики. Подразумевается обязательное включение компьютерных технологий, так называемой «компьютерной графики». Это приводит к тому, что школьник заведомо связан с уже готовым «посредником» – электронным и программным обеспечением, попадает от него в зависимость и перестаёт самостоятельно действовать. Креативная роль учащегося как создателя графической наглядной модели во многом сужается. Отметим: в некоторых источниках использование компьютерных презентаций называют «смирительной рубашкой», стеклянным барьером и приводят в пример, как вместо слайдов докладчик пользуется маркером и доской, чтобы диалог с аудиторией шёл в открытом, живом режиме графического сопровождения [22];

• возникновение понятийного диссонанса. В различных вариациях и значениях при предъявлении учебной информации в школе используются термины «графика», «наглядность», «визуализация» и – в последнее время – «инфографика» для описания весьма схожих явлений или учебных действий. В результате такого «разнобоя» теряется целостность учебного процесса.

Складывается противоречивая ситуация. Выделим основные аспекты:

• с одной стороны, в школьном обучении фрагментарно используется педагогический опыт визуализации учебной информации в виде наглядно-образных, графических элементов, с другой стороны, в постоянно расширяющемся информационном поле даже с активным привлечением информационных технологий это не обеспечивает получения метапредметных образовательных результатов в соответствии с требованиями, предъявляемыми постиндустриальным обществом;

• с одной стороны, происходит активное внедрение в образовательный процесс визуальных технологий, с другой – на данный момент не выделены организационно-педагогические условия формирования основ специальной культуры визуализации учебной информации у школьников. Отсутствуют собственные *методы обучения* школьников самостоятельному проектированию, «рассуждению с карандашом в руке», графическому моделированию наглядных единиц учебной информации в реальном масштабе времени без обязательного наличия электронного «посредника». В лучшем случае учащимся предлагаются способы итогового предъявления информации посредством визуализации – диаграммы, графики, блок-схемы и т.д.;

• с одной стороны, визуальная коммуникация используется в рамках разных учебных предметов, с другой – у учителей не имеется общего взгляда на этот вопрос, не выделена опорная – в плане формирования навыков визуализации – учебная дисциплина. Также отмечается неспособность учителей эффективно использовать инструменты и способы визуализации информации [5, с. 12; 17, с. 89]. Это часто является одной из причин несформированности их профессиональной компетенции, что не может не отражаться на образовательных результатах учащихся.

Таким образом, *проблема* научного исследования в области дидактики состоит в осмыслении, в концептуальном, методологическом и понятийном обосновании формирования в системе общего образования особой – *интеллектуально-графической – культуры визуализации (ИГКВ) учебной информации*, сочетающей интеллектуально-логическую и образно-графическую познавательные сферы, обеспечивающей соответствующие метапредметные результаты и являющейся педагогическим базисом востребованной метапредметной области. ИГКВ относится к общеучебной культуре и определяется совокупностью знаний, умений, ценностей и представлений, позволяющих самостоятельно, в реальном масштабе времени, проектировать и/или усваивать единицу учебной информации в виде наглядно-образной модели, используя в равной степени как логические, так и художественные возможности. Культура в данном случае рассматривается без отрыва от «питательной среды» для формирования полезных качеств личности. Таковой можно считать внешнюю социокультурную среду, внутренний школьный уклад, систему межпредметных связей и т.п.

Имеются объективные позиции необходимости разрешения данной проблемы в ракурсе модернизации общего образования.

1. В материалах Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования (ФГОС ООО) описаны конкретные требования к метапредметным образовательным результатам в плане формирования культуры визуализации информации. Познавательное развитие учащихся в Концепции ФГОС ООО предполагает становление «репрезентативного, символического, логического, творческого мышления, продуктивного воображения». Метапредметные результаты освоения основной

образовательной программы основного общего образования обозначены следующими навыками работы с информацией: представлять информацию в наглядно-символической форме; заполнять и дополнять таблицы, схемы, диаграммы, тексты. Они должны отражать, в том числе, «умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач», а также «формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий». Анализ материалов международных исследований качества образования показывает, что системной оценки результатов образования, отражающих реальный уровень знаний и умений в области визуализации учебной информации в школе, также практически нет. При этом результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA косвенно касаются графических знаний и умений, и исследователи делают вывод о наличии серьёзной проблемы – несформированности у российских учащихся общих навыков работы с информацией [3, с. 182].

2. Возможности формирования и развития подобной культуры в полной мере раскрываются именно у учащихся основной школы. У подростков наблюдается комплексное осмысливание и понимание художественной ценности творческого процесса, запланированное получение продукта. Графика выступает как доступный им, эффектный вид изображения, отвечающий их физиологическим особенностям и требованиям к качеству работы [4].

Потенциал синтеза образного и логического определяется психофизиологическими особенностями личности: в решение человеком познавательных задач одинаково включаются логические схемы и образные процессы. Поэтому постоянное обогащение чувственного опыта человека логическим, т.е. иначе – интеграция художественного и логического, выступает как условие органичного и эффективного восприятия информации [4].

В школьном обучении наблюдаются отдельные попытки увязать элементы чувственного и рационального. Эта задача интуитивно осознаётся, однако не формулируется, её решение не подкрепляется методологически и методически, не предполагает закрепленного эффекта, не имеет опорной предметной области. В то же время учебная дисциплина «изобразительное искусство» (ИЗО), в особенности, в основной школе, отстаёт от требований времени и утрачивает общеобразовательное значение. На круглом столе «Художественное образование в школе» в апреле 2017 г. глава Минобрнауки России О.Ю. Васильева предложила профессиональному сообществу участвовать в наполнении образовательных стандартов по художественным предметам реальным содержанием. Есть отдельные примеры привлечения средств ИЗО для сопровождения изучения других предметов, но известные системы обучения не формируют у школьников специального аппарата, позволяющего одновременно использовать чувственные и рациональные возможности в работе с информационными образовательными потоками [3, с. 183].

Очевидно, в процессе визуализации учебной информации слабо используются основы художественной грамоты, получаемые в школе на уроках ИЗО, поскольку употребление терминов, заимствованных из данной области («графика», «композиция», «иллюстрация», «цвет», «картинка», «рисунки», «образ» и др.), не подкреплено актуализацией знаний и умений – строить композицию, устанавливать пропорции и масштабные соотношения, использовать акцент, ритм, симметрию и асимметрию в изображении и т.д. Это разрушает культурологический ряд полученных в школе знаний и умений.

Рассмотрим имеющийся основной терминологический аппарат в данной области. Термин *наглядность*, как давно используемый, не утрачивает своего значения и подразумевает применение известного дидактического принципа, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредствен-

но воспринимаемых учащимися, а также непосредственное использование специальных средств обучения [2, с. 152]. *Визуализацию* и *наглядность* признают синонимичными понятиями, имеющими непосредственное отношение к принципу наглядности [20, с. 81]. В то же время в некоторых исследованиях подчеркивается разница между этими понятиями в связи с развитием информационных технологий. Так, если *наглядность* подразумевает значительную произвольность в установлении связи между учебным материалом и образом, который вполне может быть избыточным или трудно понимаемым, то, в противовес этому, основой визуализации содержания учебного материала авторы считают «сознательное и целенаправленное использование учебных «гештальтов», специально разработанных и особым образом организованных для стимулирования восприятия учебного материала и работы мышления с ним» [16]. Разница между *визуализацией* и *наглядностью* демонстрируется и на предметной основе. *Наглядность* в методике преподавания математики предполагает демонстрацию уже готового образа предметов, процессов или явлений, а *визуализация* представляет активную деятельность учащегося в процессе создания и отчуждения «мыслеобраза», затрагивающую психологические процессы отражения и отображения [21, с. 114].

Под *визуализацией* в образовании понимаются более сложные по виду деятельности и психологически насыщенные процессы и результаты работы с учебным материалом, нежели *наглядность*. *Визуализацию* определяют как «свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ», который может служить опорой для дальнейшей мыслительной и практической деятельности [6]. Ей придаётся значение особого психологического механизма «перевода невидимого мыслеобраза в видимый, зримый образ» [14, с. 93]. *Визуализацию* называют также «гносеологическим механизмом» – промежуточным звеном между учебным материалом и результатом обучения, избавляющим от второстепенных деталей [15]. Встречаются разные толкования самого этого термина. Например, предлагается различать *визуализацию* информации и *визуализацию* знаний. Первая определяется как «использование компьютерных приложений для графического представления абстрактных данных», для второй даётся определение – опять же в контексте информационных дисциплин – как набора графических элементов и связей между ними, используемого для передачи знаний от эксперта к человеку или группе людей, раскрывающего причины и цели этих связей в контексте передаваемого знания [13, с. 421]. Употребляется термин *когнитивная визуализация* – это «визуализация, которая выполняет иллюстративную функцию и способствует естественно-интеллектуальному процессу получения новых знаний» [7, с. 125]. В некоторых исследованиях упоминается *визуальная культура*, которая имеет отношение, скорее, к профессиональной художественной сфере и лежит в плоскости современных художественных практик [9].

Если *визуализация*, не имея однозначного толкования, стала привычна в образовании, то *инфографика*, до недавнего времени прерогатива журналистского жанра, только начинает свой путь в качестве образовательной технологии, средства для распространения концептуальной информации [11; 19]. *Инфографику* определяют как способ передачи какой-либо идеи, основанный на иллюстративном сопровождении какой-либо информации, представленной в виде сведений или данных, часто количественных [11, с. 95]. И здесь так же сложно найти принципиальные для школьного образования различия в толкованиях и каким-либо образом соотнести исследуемые термины между собой применительно к учебному материалу. Например, под *визуализацией данных* в области онлайн-маркетинга понимается «наглядное схематическое представление числовых значений», входящее, как составная часть, в *инфографику* [12, с. 37]. Встречается ряд других понятий, имеющих отношение к области наглядного представления учебной информации. В контексте компьютерных технологий упоминается *когнитивная*

графика как способствующая познанию [10, с. 92].

Таким образом, накоплен значительный объём знаний в данной области, чтобы обосновать собственный терминологический аппарат. Показанный понятийный «разнобой» приводит к неправильному или нерациональному использованию визуально-графических средств представления учебной информации. Анализ существующего аппарата подтверждает необходимость введения нового упорядочивающего и оптимизирующего термина – *интеллектуально-графическая культура визуализации учебной информации.*

В итоге отметим, что создание целостной системы формирования ИГКВ учебной информации у школьников должно базироваться на отвечающих современной образовательной парадигме подходах с учётом системного представления, её деятельностной основы и культуроориентированности.

Библиографический список

1. Авраамова, Е.М. Новые тенденции в развитии школьного образования. По данным ежегодного мониторингового исследования Центра экономики непрерывного образования РАНХиГС [Текст] / Е.М. Аврамова, Д.М. Логинов // Вопросы образования. – 2016. – № 4. – С. 163–185.

2. Азимов, А.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / А.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Андреева, Н.Д. Лучшие практики отечественного и зарубежного школьного образования [Текст]: коллективная монография / Н.Д. Андреева, С.В. Аранова и др. / под общей редакцией Н.Д. Андреевой. – СПб.: Свое изд-во, 2013. – 188 с.

4. Аранова, С.В. Обучение изобразительному искусству. Интеграция художественного и логического [Текст] / С.В. Аранова. – СПб.: КАРО, 2004. – 176 с.

5. Байганова, М.В. Семиотика как методологическая основа инфографики [Текст] / М.В. Байганова // Самарский научный вестник. – 2013. – № 2. – С. 12–14.

6. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

7. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

8. Воронецкая, Л.Г. Роль образования в постиндустриальном обществе [Текст] / Л.Г. Воронецкая // Коммуникативные и образовательные возможности современных технологий: сборник материалов и докладов III всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 8 мая 2016 г. – Екатеринбург: Инфометод, 2016. – С. 18–27.

9. Дубовая, Н.В. Визуальная культура в аспекте современности [Текст] / Н.В. Дубровая // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. III междунар. науч.-практ. конф. № 3. – Новосибирск: СибАК, 2010. – С. 8–12.

10. Зенкин, А.А. Знание-порождающие технологии когнитивной реальности //Альманах МОИ «Мысли об истине». – 2016. – Выпуск 108. – С. 90–93.

11. Кондратенко, О.А. Инфографика в школе и вузе: на пути к развитию визуального мышления [Текст] / О.А. Кондратенко // Научный диалог. – 2013. – № 9 (21): Психология. Педагогика. – С. 92–99.

12. Крам, Р. Инфографика. Визуальное представление данных [Текст] / Р. Крам. – СПб.: Питер, 2015. – 384 с.

13. Магалашвили, В.В. Ориентированная на цели визуализация знаний [Текст] / В.В. Магалашвили, В.Н. Бодров // Educational Technology & Society. – 2008. – №11(1). – С. 420–433.

14. Манько, Н.Н. Проективная визуализация дидактических объектов – детерминант развития обучающегося [Текст] / Н.Н. Манько // Образование и наука. – 2013. – № 6 (105). – С. 90–105.

15. Рапуто, А.Г. Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей [Текст] / А.Г. Рапуто // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 5. – С. 138–141.

16. Резник, Н.А. Визуализация учебного контента в современном информационном пространстве [Текст] / Н.А. Резник // Материалы межд. науч.-практ. конф. «Информационно-образовательная среда современного вуза как фактор повышения качества образования», 01-03 ноября 2007 года, МГПУ / отв. ред. Р.И. Трипольский. – Мурманск: МГПУ, 2007. – С. 24–26.

17. Рубашкин, Д.Д. Информатизация образования и формирование учебной среды школы: новые квалификации учителя [Текст] / Д.Д. Рубашкин // Вопросы образования. – 2010. – № 4. – С. 85–100.

18. Серикова, Т.Ю. Трансформация понятий «визуальный» и «художественный» образы в современной культуре [Текст] / Т.Ю. Сериков // Известия Алтайского государственного университета. – 2010. – № 2–1. – С. 152–155.

19. Соловьева, Т.В. Инфографика в медийном и учебном текстах [Текст] / Т.В. Соловьева // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2010. – № 57. – С. 76–79.

20. Сырина, Т.А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку [Текст] / Т.А. Сырина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7 (172). – С. 81–84.

21. Трухан, И.А. Визуализация учебной информации в обучении математике, её значение и роль [Текст] / И.А. Трухан, Д.А. Трухан // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 113–115.

23. LHC Physics Center switches to whiteboard-only forums. Fermilab Today, 2014. March 5. Режим доступа: http://www.fnal.gov/pub/today/archive/archive_2014/today14-03-05.html

References

1. Avraamova E.M., Loginov D.M. New trends in the development of school education. According to the annual monitoring of research Center of economy of continuous education RANESS. *Voprosy obrazovania,* 2016. № 4.P. 163–185. [in Russian].

2. Azimov E.G., Schukin A.N. *A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language training).* M.: IKAR. 2009. P. 448. [in Russian].

3. Andreeva N.D., Aranova S.V. et al. *Best practices of domestic and foreign schooling.* Collective monograph under the general editorship N.D. Andreeva. SPb: «Svoie izdatelstvo», 2013. P. 188. [in Russian].

4. Aranova S.V. *The teaching art. The art-logic integration.* SPb.: KARO, 2004. P. 176. [in Russian].

5. Bayganova M.V. Semiotics as a methodological basis of the infographic. *Samaraskii nauchnyi vestnik,* 2013. № 2. P. 12–14. [in Russian].

6. Verbitsky A.A. *Active learning in higher school: the contextual approach.* M.: Vysshaia shkola. 1991. P. 207. [in Russian].

7. Vishnyakova S.M. *Professional education. Dictionary. Key notions, terms, relevant vocabulary.* M.: NMC SPO, 1999. P. 538. [in Russian].

8. Voronetskaya L.G. The role of education in postindustrial society. *The communicative and educational possibilities of modern technology:* the collection of materials and reports of III all-Rus. scient.-pract. conf. (with int. participation), Ekaterinburg, 8 may 2016 y. Ekaterinburg: Infomethod, 2016. P. 18–27. [in Russian].

9. Dubovaya N.V. Visual culture in the aspect of modernity. *Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology*: the coll. of mat. of III int. scient.-pract. conf. № 3. – Novosibirsk: SibAK, 2010. P. 8–12. [in Russian].

10. Zenkin A.A. *Cognitive computer graphics.* red. Pospelov D.A. M: Nauka, 1991. P. 187. [in Russian].

11. Kondratenko O.A. Infographics in school and University: towards the development of visual thinking. *Nauchnyi dialog,* 2013. № 9 (21): Psychology. Pedagogika. P. 92–99. [in Russian].

12. Kram R. *Infographics. Visual representation of data.* SPb.: Piter, 2015. P. 384. [in Russian].

13. Magalashvily V.V., Bodrov V.N. Targeting the objectives of the visualization of knowledge. *Educational Technology & Society,* 2008. № 11(1) 2008. P. 420–433. [in Russian].

14. Manko N.N. Projective visualization of didactic objects is determinants of student development. *Obrazovanie i nauks,* 2013. № 6 (105). P. 90–105. [in Russian].

15. Raputo A.G. Visualization as an integral part of the learning process teachers. *International journal of experimental education,* 2010. № 5. P. 138–141. [in Russian].

16. Reznik N.A. *Visualization of educational content in the modern information space. Materials of International sc.-pr. conf. "Information educational environment of a modern University as a factor of improving the quality of education",* 01-03 November 2007, Murmansk state pedagogical University. Ed. R.I. Tripolskiy. Murmansk: MGPU, 2007. P. 24–26. [in Russian].

17. Rubashkin D.D. Informatization of education and formation of educational environment of school: training teachers. *Voprosy obrazovania,* 2010. № 4. P. 85–100. [in Russian].

18. Serikova T.Y. Transformation of the concepts of "visual" and "artistic" images in modern culture. *Izvestia Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta,* 2010. №. 2–1. P. 152–155. [in Russian].

19. Solov'eva T.V. Infographics in the media and educational texts. *Vestnik Novgorodskiogo gosudarstvennogo universiteta imeni Yaroslava Mudrogn,* 2010. № 57. P. 76–79. [in Russian].

20. Sirina T.A. Cognitive visualization: essence of concept and its role in the language teaching. *Vestnik TSPU*, 2016. №. 7 (172). P. 81–84.[in Russian].

21. Trukhan A.I., Trukhan D.A. Visualization of training information in the learning of mathematics, importance and role. *Uspekhi sovremennogo estestvoznania.*, 2013. № 10. P. 113–115. [in Russian].

22. *LHC Physics Center switches to whiteboard-only forums. Fermilab Today*, 2014. March 5. Available at: http://www.fnal.gov/pub/today/archive/archive_2014/today14-03-05.html

Сведения об авторе:
Аранова Светлана Владимировна,
кандидат педагогических наук,
ведущий научный сотрудник
научно-исследовательского института
педагогических проблем образования,
Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.
E-mail: svet-aranova@yandex.ru

Information about the author:
Aranova Svetlana Vladimirovna,
Candidate of Sciences (Education),
Leading Scientist of Research Institute
of the Pedagogical Problems
of Education,
A.I. Herzen Russian State
Pedagogical University;
Saint-Petersburg, Russia.
E-mail: svet-aranova@yandex.ru

УДК 36
ББК 65.9(2)27

У.Н. Бибалаева, Р.Х. Шаймарданов

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ ЧЕРЕЗ ВНУТРИФИРМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ

В статье рассматривается необходимость совершенствования технологической компетенции сотрудников учреждений социального обслуживания через внутрифирменное обучение. Выделяются технологические компетенции, формируемые у сотрудников учреждений социального обслуживания через внутрифирменное обучение, с последующим проведением диагностики их совершенствования через персональную технологическую карту.

Ключевые слова: технологическая компетенция, внутрифирменное обучение, диагностика совершенствования технологической компетенции, персональная технологическая карта, преимущества внутрифирменного обучения, социальные услуги.

U.N. Bibalaeva, R.Kh. Shaimardanov

THE IMPROVEMENT OF SOCIAL SERVICE INSTITUIONS STAFF TECHNOLOGICAL COMPETENCY THROUGH IN-FIRM TRAINING

The article considers the need to improve the technological competence of employees of social service institutions through in-house training. Technological competencies formed from employees of social service institutions through in-house training are singled out, followed by a diagnosis of their improvement through a personal technological map.

Key words: technological competency, in-firm training, test of technological competency improvement, personal flow chart, benefits of in-firm training, social services.

В современной социальной сфере необходимость постоянного повышения профессионального уровня сотрудников учреждений социального обслуживания обусловлена внедрением новых социальных технологий и государственных образовательных стандартов, вследствие чего возникла потребность в совершенствовании технологической компетенции сотрудников учреждений социального обслуживания.

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 10.07.2013 № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам», Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы», Национальной доктриной образования в Российской Федерации до 2025 года, на международном уровне – Программой ЮНЕСКО «Образование для всех», рекомендацией Конвенции о развитии человеческих ресурсов Международной организации труда определены задачи в области повышения профессиональной компетентности и переподготовки кадров. Указано, что профессиональное образование работников учреждений социального обслуживания должно быть ориентировано на потребности специалиста в повышении профессионального уровня и в формировании своих профессиональных и личностных качеств, повышении профессиональной грамотности.

Введенный с 1 января 2014 года Федеральный Закон от 28.12.2013 № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» существенно дополняет функционал специалистов по социальной работе учреждений социального обслуживания. Появляется потребность в сотрудниках, владеющих технологиями, ориентированными на качественное обслуживание получателя социальных услуг.

Проблемам совершенствования профессионализма, непрерывного профессионально-педагогического образования посвящены отечественные (А.С. Белкин, И.А. Зимняя, Л.В. Мардахаев, А.К. Маркова, В.С. Лазарев, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской, В.А. Адольф, Л.П. Алексеева, Ю.В. Варданян, Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, Ф.Д. Рассказов, Г.С. Сухобская и др.) и зарубежные (Дж. Равен, Ж. Делор, Хутмахер, Г. Халаж, В. Р. Уайт) научные исследования.

Изучение литературы по социальной работе показало, что не в полной мере раскрыты вопросы, связанные с теоретико-методологическими основами совершенствования технологической компетенции сотрудников учреждений социального обслуживания через внутрифирменное обучение.

В Российской Федерации социальная работа как область профессиональной деятельности начинает складываться в начале 90-х годов XX века. Распад единого экономического, социального и геополитического государства привёл к кономическому кризису и увеличению социальных проблем, вследствие чего появляется новый вид профессиональ-

ной деятельности и создаются учреждения социальной сферы.

С принятием Концепции развития социального обслуживания населения в Российской Федерации в 1993 году произошел уход от принципов социального обеспечения и переход к системе социальной защиты. В её основу положена забота государства, «включающая как устранение причин, препятствующих человеку, семье, группам людей достичь оптимального уровня благосостояния, так и организацию индивидуальной помощи людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию» [3, с. 40–41]. Мероприятия социального обслуживания через систему различных социальных служб должны были оказывать содействие для устранения причин неблагополучия граждан и оказания адресной помощи для выхода из сложившейся трудной жизненной ситуации.

Важной особенностью Концепции являлось то, что в ней предусматривалось создание отрасли социальных работников, профессиональных служащих, тем самым формировалась профессия, традиции которой заложены в стране еще в начале XX века.

Однако новая социальная работа после реализации Федерального Закона от 28.12.2013 № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» стала нуждаться в сотрудниках, способных комплексно решать социальные проблемы через предоставление качественных социальных услуг, организацию межведомственного взаимодействия и социального сопровождения нуждающихся граждан.

Приоритетными направлениями кадровой политики являются подбор кадрового состава и работа с ним через внутрифирменное обучение, рост престижа и привлекательности социальной работы, совершенствование профессиональных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации сотрудников.

В целях реализации пункта 1 Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» распоряжением Правительства Российской Федерации от 13.10.2013 № 2108-р утвержден перечень мероприятий по увеличению к 2020 году числа высококвалифицированных работников. Перечень мероприятий предусматривает осуществление мер, способствующих приобретению работниками необходимых компетенций, обеспечивающих их высокий профессиональный уровень.

В соответствии с социальным и государственным заказом востребованы сотрудники с высоким уровнем сформированной компетенции, широким кругозором, стремлением к постоянному повышению квалификации.

Постоянно происходящие изменения в социально-экономической и политической сферах в стране, внедрение новых законодательных документов в область социального обслуживания требуют разработки качественно новых теоретико-методологических основ профессиональной деятельности сотрудников учреждений социального обслуживания.

«Целенаправленная деятельность по подготовке общества к происходящим демографическим изменениям требует укрепления системы социальных служб, совершенствования технологий решения экономических, семейно-бытовых, психологических и многих других проблем, имеющих жизненно важное значение для пожилых людей [2, с. 5].

Определяется потребность в сотрудниках учреждений социального обслуживания, которые качественно владеют профессиональными знаниями, умеют применять их в практической деятельности и понимают возрастные и психологические особенности граждан, которые нуждаются в социальном обслуживании.

«На социального работника возлагается особая миссия, выполнить которую он может только при условии формирования особых профессиональных и личностных качеств... Личность социального работника включает также понимание своих личностных характеристик, реальную оценку своих возможностей и уровня квалификации, способность

к объективной самооценке, ситуативное самопознание – постоянную рефлексию при взаимодействии с клиентом и самоорганизацию» [7, с. 5].

В условиях динамизма в социальной сфере сотрудникам учреждений социального обслуживания возникла необходимость постоянного совершенствования. Таким эффективными и бюджетными путями являются внутрифирменное обучение и непрерывное самообразование. Сегодня необходимо активизировать у сотрудников учреждений социального обслуживания такие качества личности, как способность творчески мыслить, инициативность, мобильность и поиск нестандартных решений.

«Опыт работы над собой в плане самосовершенствования составляет предпосылку профессионального самовоспитания, которое предполагает сознательную работу по развитию своей личности как профессионала: адаптирование своих индивидуально неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности, постоянное повышение профессиональной компетентности и непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности» [4, с. 52].

Совершенствование технологической компетенции сотрудников учреждений социального обслуживания в условиях внутрифирменного обучения, его непрерывного самообразования является особенно актуальной задачей в учреждениях социального обслуживания, куда обращаются за помощью социально незащищенные, уязвимые категории населения, нуждающиеся в особой заботе и внимании.

Повысить качество жизни нуждающихся граждан через предоставление социальных услуг возможно только при наличии сотрудников, владеющих современными социальными технологиями, направленных на адекватное жизнеустройство и максимальное удовлетворение потребностей нуждающихся граждан. При этом немаловажное значение уделяется коммуникативным способностям сотрудников, их умению слушать, понять проблему нуждающихся граждан и вникать в неё, определяя действия по её оптимальному решению для достижения эффективного результата. Главными принципами в профессиональной деятельности сотрудников должны являться гуманизм, справедливость, компетентность, альтруизм и индивидуальный подход, ответственность перед нуждающимся гражданином.

В совершенствовании компетентности сотрудников существенную часть составляют технологические компетенции. Принимая во внимание наличие потребности в необходимых знаниях, умениях, предъявляемые профессиональными стандартами к сотрудникам, предоставляющим социальные услуги, требования повышения качества социальных услуг, специфику и уровень профессиональной подготовки сотрудников учреждения мы выделяем следующие технологические компетенции, формируемые у сотрудников учреждений социального обслуживания через внутрифирменное обучение, с последующим проведением диагностики их совершенствования.

1. Углубление знаний в области социального права. Социальное право – это комплексная отрасль права, которая является системой норм, регулирующих общественные отношения, возникающие в ключе практической организации и осуществления социальной защиты населения с целью смягчения социальной напряженности в обществе.

Государство обеспечивает финансовую поддержку и создает необходимую структуру для обеспечения граждан конституционным правом на социальную защиту. Знания социального права для сотрудников учреждений социального обслуживания – это знания нормативно-правовой базы в сфере социального обслуживания населения, необходимые для своевременного и качественного предоставления социальных услуг. Нормативно-правовое обеспечение представлено законодательными актами, приказами и постановлениями федерального, регионального, окружного и муниципального уровней.

2. Совершенствование технологической компетенции. Социальные

технологии стали неотъемлемой частью решения социальных задач сотрудниками. Ни одна из профессиональных задач сегодня не может решаться без технологий. Поэтому прикладная педагогика (технология) занимает существенную часть профессиональной подготовки будущих сотрудников.

Предметом изучения прикладной педагогики является проектирование и реализация в социально-педагогическом процессе конкретных социальных технологий [8, с. 8].

Опираясь на работы Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.Д. Симоненко, В.Д. Шадрикова, Р.Х. Шаймарданова и др., мы определяем технологическую компетенцию как способность и готовность человека к преобразовательной деятельности по определенной профессии. Современные социальные технологии ориентированы на адресное решение проблем каждого гражданина, в этом нуждающегося, и всего общества в целом. Понятие «технология» происходит от греческих слов «techne»: искусство, мастерство, умение и «logos»: учение, наука [5, с. 1330]. Социальная технология – это механизм последовательной реализации целесообразной практической деятельности сотрудников, методы, направленные на положительное преобразование жизнедеятельности человека, максимальное удовлетворение его потребностей.

Практическая деятельность, которую проводят сотрудники учреждения социального обслуживания, используемые ими новые подходы в решении социальных вопросов граждан в обществе находят своё отображение в понятии «технология социальной работы», которая, воздействуя на социальные процессы, повышает качество жизни населения.

3. Развитие коммуникативной культуры специалиста. Коммуникативная культура – это умение сотрудника применять в практической деятельности имеющиеся знания по результативным коммуникационным методам, адаптируя их к различным жизненным ситуациям.

Необходимо обратить внимание, что сотрудник, владеющий коммуникативной культурой, способен эффективно разрешить любую переговорную ситуацию и наладить конструктивные отношения для последующего решения проблем нуждающегося гражданина.

Констатирующая и последующая диагностика совершенствования технологической компетенции у сотрудников проводится через «Персональную технологическую карту отслеживания процесса совершенствования технологической компетенции сотрудников учреждений социального обслуживания через внутрифирменное обучение (экспериментальный материал)», которую мы разработали и использовали во внутрифирменном обучении сотрудников [1]. Данный диагностический материал позволяет оценивать разные направления деятельности сотрудников, то есть то, что им нужно для профессиональной деятельности, решения различных ситуационных задач практической направленности. Преимущественными в диагностике являются не репродуктивные задания (на воспроизведение информации), а продуктивные задания (задачи) по использованию знаний и умений в своей деятельности, результатом которой и будет информационный продукт: вывод, оценка, прогнозирование и т.п.

«Содержание подготовки и переподготовки сотрудников учреждений социального обслуживания предусматривает усвоение ими многих учебных дисциплин, охватывающих различные стороны социальной действительности. Внедрению технологий социальной работы уделяется основное внимание в этом комплексе учебных дисциплин, так как овладение ими предопределяет успешную работу социальных работников. Без этих знаний невозможны эффективное планирование, организация и осуществление социального менеджмента и социальных услуг.

Социальные технологии и технологии социальной работы, как правило, являются комплексными. Для того чтобы изменить социальную ситуацию клиента, необходимо произвести воздействие социального плана, практически обяза-

тельно – психологическую коррекцию, очень часто – оказать консультационную и медико-социальную помощь и т.д. В связи с этим социальный работник – специалист весьма широкого профиля; его знания должны не только быть адекватными требованиям профессии, но и непрерывно пополняться на протяжении всей его деятельности [6, с. 6].

Как отмечено в Докладе о результатах и основных направлениях деятельности Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации на 2015–2017 годы (Протокол № 1 от 03.04.2015) профессиональные стандарты являются одним из ключевых элементов национальной системы квалификации, увязывающим требования рынка труда с системой образования. На основе профессиональных стандартов осуществляется подготовка, аттестация и оценка квалификации кадров, профориентация.

В системе непрерывного профессионального образования и повышения квалификации сотрудников важное место занимают институты повышения квалификации и другие образовательные учреждения профессиональной переподготовки. Также внутрифирменное обучение сотрудников для совершенствования определенных видов компетенций происходит в каждом учреждении, где используются разнообразные формы обучения и переподготовки. Это мастер-классы, инструктажи, наставничество, групповые обсуждения стратегического планирования деятельности учреждения; решения различных ситуационных задач (проблем), участие в профессиональных объединениях (клуб педагогов и психологов, клуб социальных работников, методический совет юрисконсультантов, Методический совет учреждения, дистанционное обучение и т.д.).

Нами внутрифирменное обучение с позиции её возможностей рассматривается для совершенствования технологической компетенции сотрудников учреждений социального обслуживания.

Совершенствование технологической компетенции сотрудников учреждений социального обслуживания – процесс, который длится всю профессиональную жизнь сотрудников и требующий постоянного сопровождения со стороны руководства учреждения.

Сущность процесса совершенствования технологической компетенции сотрудников составляет взаимодействие обучающего и обучаемого, которое будет влиять на результаты обучения.

В ходе внутрифирменного обучения идет взаимодействие сотрудников различных структурных подразделений учреждения.

В результате обучения идет восполнение имеющихся пробелов в компетентности сотрудников учреждения и обучение, которое направлено на перспективу развития учреждения (формирование его положительного имиджа) за счет совершенствования технологических компетенций сотрудников. Методы обучения сотрудников представлены в табл. 1.

Табл. 1. Методы внутрифирменного обучения

Вне работы	На работе
1	2
Конференции, лекции, семинар; моделирование профессиональной деятельности; самообразование (по книгам, журналам, интернет-сообщества и т.д.); ролевые и деловые игры (психологические тренинги); разбор практических и ситуационных задач; дистанционное обучение	Инструктаж; наставничество; обучение сотрудников внутри учреждения; ротация кадров; управление проектами и программами; участие в комиссиях, исследовательских группах, советах

Окончание табл.

1	2
Стажировка в профильных учреждениях социального обслуживания; написание статей, сообщений, заметок; подготовка и выступление с докладами (презентациями) на различных мероприятиях	Групповые обсуждения стратегического планирования деятельности учреждения; решения различных ситуационных задач (проблем); участие в профессиональных объединениях (клуб педагогов и психологов, клуб социальных работников, методический совет юрисконсультов, методический совет учреждения)

При выборе методов обучения акцент сделан на ряд особенностей:

• насколько результативны и позволяют говорить о реализации процесса обучения;

• занимают малый промежуток времени;

• практикоориентированны для реализации поставленных задач;

• сочетаемы с другими применяемыми методами обучения;

• приемлемы для определенных групп сотрудников (соответствуют их уровню знаний).

Преимущества внутрифирменного обучения:

• *гибкое реагирование со стороны руково*дства учреждения на меняющуюся ситуацию (изменение, дополнение нормативно-правовой документации; введение новых социальных технологий, программ, проектов и т.д.);

• учет потребностей сотрудников учреждения в определенных (конкретных) знаниях;

• обучение сотрудников учреждения без отрыва от основной деятельности;

• определение содержания, методов, форм обучения сотрудников, необходимых ресурсов в соответствии с потребностями сотрудников и создавшейся ситуацией;

• возможность сотрудников осваивать новые теоретические знания и применять их в практической деятельности, при этом избегать ошибок в процессе предоставления социальных услуг.

Таким образом, совершенствование технологической компетенции сотрудников учреждений социального обслуживания через внутрифирменное обучение является необходимым условием для предоставления качественных социальных услуг и удовлетворения потребностей нуждающихся граждан.

Библиографический список

1. Бибалаева, У.Н. Персональная технологическая карта отслеживания процесса совершенствования технологической компетенции сотрудника учреждения социального обслуживания через внутрифирменное обучение [Текст] / У.Н. Бибалаева, Р.Х. Шаймарданов. – Сургут: Дефис, 2016. – 52 с.

2. Ерусланова, Р.И. Технологии социального обслуживания лиц пожилого возраста и инвалидов на дому [Текст]: учебное пособие / Р.И. Ерусланова. – 4-е изд. – М.: Дашков и К, 2010. – 164 с.

3. Концепция развития социального обслуживания населения в Российской Федерации. Организация социального обслуживания населения [Текст]: сборник нормативных актов (1993–1994 гг.). – М.: Минсоцзащиты, ВНИИК, 1994. – 130 с.

4. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст]: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 8-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 576 с.

5. Советский энциклопедический словарь [Текст] / ред. А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 1600 с.

6. Технологии социальной работы [Текст]: учебник / под общ. ред. проф. Е.И. Холостовой. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 400 с. – (Серия «Высшее образование»).

7. Холостова, Е.И. Профессионализм в социальной работе [Текст]: учебное пособие / Е.И. Холостова. – М.: Дашков и К, 2007. – 236 с.

8. Шаймарданов, Р.Х. Педагогические технологии [Текст] / Р.Х. Шаймарданов, А.Н. Хузиахметов. – М.: Дрофа, 2008. – 240 с.

References

1. Bibalaeva U.N., Shajmardanov R.H. *Personal flow chart of improvement tracing of social service institutions staff technological competency through in-firm training.* Surgut: Defis, 2016. P. 52. [in Russian].

2. Eruslanova R.I. *Technologies of social nursing services of elderly and disabled persons.* M.: Dashkov i K, 2010. P. 164. [in Russian].

3. *The concept of development of social services in the Russian Federation. Organization of social service of the population:* Collection of normative acts (1993–1994). M.: Ministry of social protection, VNIIK, 1994. 130 p. [in Russian].

4. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov V.A. *Pedagogy: a textbook for students.* Ed. V.A. Slastenin. M.: Akademia, 2008. P. 576. [in Russian].

5. *Soviet encyclopedic dictionary.* Ed. A.M. Prokhorov. M.: Sovietskaia encyclopedia, 1987. 1600 p. [in Russian].

6. *Technology of social work: textbook.* Ed. Prof. E.I. Kholostova. M.: INFRA-M, 2001. 400 p. (Series «Higher Education»).[in Russian].

7. Kholostova E.I. *Professionalism in Social Work*: Textbook. M.: Dashkov i K, 2007. P. 236. [in Russian].

8. Shaymardanov R.Kh., Khusiakhmetov A.N. *Pedagogical technologies.* M.: Drofa, 2008. P. 240. [in Russian].

Сведения об авторах:
Бибалаева Умайра Насруллаевна,
аспирант кафедры теории и методики профессионального образования,
Сургутский государственный университет,
г. Сургут, Российская Федерация.
E-mail: unbib@mail.ru

Шаймарданов Рафис Хасанович,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогического и специального образования,
Сургутский государственный педагогический университет,
г. Сургут, Российская Федерация.
E-mail: rafis55@mail.ru

Information about the authors:
Bibalaeva Umaira Nasrullaevna,
Post graduate student ,
Department of Theory and Methodology of Professional Education, Surgut State University
Surgut, Russia.
E-mail: unbib@mail.ru

Shaimardanov Rafis Khasanovich,
Doctor of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Professor, Department of Pedagogic and Special Education,
Surgut State University,
Surgut, Russia
E-mail: rafis55@mail.ru

УДК 371.9
ББК 74.55

В.А. Бородина

МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС[1]

В статье представлены характеристика социализирующей направленности ФГОС для детей с ограниченными возможностями и задачи профессиональной подготовки будущих педагогов к их реализации; изложен научно обоснованный подход к разработке компетентностно ориентированной педагогической модульной технологии формирования профессиональных компетенций у студентов; описана структура модульной программы учебной дисциплины.

Ключевые слова: социализация, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональные компетенции, модульный подход, модульная программа, педагогическая модульная технология.

V.A. Borodina

IMPLEMENTATION OF THE MODULAR APPROACH IN THE COMPETENTLY ORIENTED PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIAL EDUCATION TEACHERS[2]

The characteristics of the socializing orientation of educational standards for disabled children and the tasks of professional training of future teachers for their implementation are presented; a scientifically grounded approach to the development of competence-oriented pedagogical modular technologies for the formation of professional competencies among students is presented. The structure of the modular curriculum is described.

Key words: socialization, children with disabilities, professional competence, modular approach, modular program, pedagogical modular technology.

Современная практика образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), реализуя требования Федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС), активно осваивает педагогические технологии, обеспечивающие достижение детьми результатов освоения образовательных программ и их эффективной социализации. Характерной особенностью ФГОС нового поколения является их социализирующая доминанта – направленность на развитие социально-нормативных возрастных характеристик, на достижение личностных результатов в освоении образовательных программ, на формирование жизненных компетенций. Требования ФГОС к результатам образования детей с ОВЗ предполагают овладение совокупностью личностных и предметных результатов. Сочетание данных результатов составляет содержа-

[1]Статья подготовлена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева. «Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов-дефектологов к реализации ФГОС для детей с ОВЗ». Договор НИР № 16-444 от 14.04.2017 г.
[2]The article was prepared with the financial support of the FGBOU VO “Mordovian State Pedagogical Institute named after M.Ye. Yevsevyova. “Competence approach in the preparation of future teachers-defectologists for the implementation of GEF for children with HIA.” Contract R & D No. 16-444 of 14/04/2017.

ние жизненных компетенций обучающихся, наличие которых обеспечивает ребенку возможности для решения практических задач в повседневной жизни, формирование и развитие социальных отношений с окружающими, сформированность познавательной и учебной мотивации [3].

Актуальность проблем и задач, стоящих перед специальным образованием, придает особую важность вопросам компетентностно ориентированной подготовки будущих педагогов-дефектологов к реализации ФГОС для детей с ОВЗ. В профессиональном образовании одними из наиболее эффективных признаются педагогические технологии, основанные на модульном подходе (Н.Б. Лаврентьева, Н.П. Рябинина, Ю.Ф. Тимофеева, О.Ю. Шамаева, Т.И. Шамова, В.В. Шевцова, М.А. Чошанов, П.А. Юцявичене и др.). Сущность модульного подхода состоит в том, что учебные материалы и операции скомпонованы с учетом их характеристик в виде определенных законченных единиц. Модуль представляет собой некоторую самостоятельную часть в определенной системе образовательного процесса, имеет конкретное функциональное назначение, включает когнитивную и профессиональную составляющие. Совокупность характеристик модуля отражена в его структурных компонентах – информационном (познавательном) и деятельностном (учебно-профессиональном) [5]. В профессиональном образовании информационные модули могут быть представлены дисциплинами или их разделами, спецкурсами, факультативами. Деятельностными модулями могут считаться практикумы, педагогические и технологические практики, лабораторные, курсовые, дипломные работы и др. В работах Н.Б. Лаврентьевой, М.А. Чошанова отмечаются преимущества модульного обучения в сравнении с традиционным. Авторы указывают на высокую степень его гибкости, приспособляемости к изменяющимся условиям – как организационным, так и к технологическим. Это делает возможным совершенствовать внутреннее содержание учебных модулей, не изменяя общую структуру программы; создавать атмосферу сотрудничества и партнерства в процессе реализации образовательной деятельности; осуществлять поэтапный контроль и оценку учебных достижений обучающихся [2; 4].

Опираясь на приведенные положения, на основе модульного подхода нами разработана педагогическая технология, направленная на формирование профессиональных компетенций у студентов в области социализации детей с ОВЗ. Модульная технология реализуется на трех взаимосвязанных этапах – теоретическом, практико-ориентированном (квазипрофессиональном), учебно-профессиональном. Каждый из этапов отличается целями, содержанием и последовательностью действий [1].

На теоретическом этапе осуществляется работа *по* формированию когнитивного компонента формируемых у студентов компетенций. Будущие педагоги осваивают знания о содержании и способах профессиональной деятельности.

На *практико-ориентированном этапе* ведется работа по формированию деятельностного компонента компетенций, который включает овладение профессиональными умениями и навыками (способами профессиональной деятельности) в сфере социализации детей с ОВЗ. Квазипрофессиональная деятельность студентов осуществляется в условиях, моделирующих профессиональную деятельность.

На *учебно-профессиональном этапе* ведется работа по формированию рефлексивного компонента компетенций, который обеспечивает будущему педагогу способность действовать в изменяющихся условиях педагогического процесса. Работа направлена на актуализацию и реализацию совокупности приобретенных студентами знаний, способов профессиональной деятельности в условиях реального педагогического процесса в образовательной организации.

Содержание педагогической технологии оформлено и структурировано нами в виде программы спецкурса «Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья». Структура программы

включает три модуля, их содержание отражает суть этапов педагогической технологии и обеспечивает формирование того или иного компонента профессиональных компетенций студентов.

Разрабатывая структуру модуля, мы ориентировались на научный подход П.А. Юцявичене, выделив три обязательных условия:

• во-первых, модуль представляет собой завершенный блок информации, содержит комплекс учебных действий, а также методические инструкции по достижению дидактических целей;

• во-вторых, содержание и структура модуля определяются на основе системного анализа понятийного аппарата учебной дисциплины с выделением групп ключевых понятий, отношений и взаимосвязей между ними; формированием на этой основе понятийных рядов, обеспечивая, таким образом, логичность и компактность группировки и структурирования учебного материала;

• в-третьих, в качестве средства реализации модульной программы выступает учебный элемент, который представляет собой обособленный учебный материал, необходимый и достаточный для освоения определенной минимальной части знаний или умений и рассчитанный для самостоятельного изучения или под руководством преподавателя [6].

Последовательность разработки модуля включала: а) определение его структуры; б) выделение понятийных рядов; в) расчленение понятийного ряда на взаимосвязанные и взаимообусловленные содержательные компоненты (информационный, операционный, результативный) и их субкомпоненты; вычленение учебных элементов. Графическая структура модуля представлена на рис. 1.

Рис. 1. Графическая структура модуля*

Примечание к рис. 6. «УЭ» – учебный элемент

Понятийный ряд является законченной структурной единицей модуля, несущей целостную смысловую нагрузку. Его формирование подчинено следующим требованиям:

• соответствие содержательным основам модуля учебной дисциплины и способам профессиональной деятельности в этой области;

• конкретизация тематической идеи модуля;

• смысловая законченность тематической идеи, содержащая объем учебного материала, необходимый и достаточный для усвоения;

• содержательная самостоятельность, логичность, мобильность, что позволяет изолированно использовать понятий-

ный ряд, гибко конструировать процесс образовательной деятельности с учетом уровня подготовленности студентов, порядком изучения смежных дисциплин, без негативного влияния на качество усвоения модуля.

Следующим шагом является разбивка компонентов понятийного ряда – информационного, операционного, результативного и их субкомпонентов на учебные элементы. Формирование учебного элемента осуществлялось согласно следующим условиям: соответствие понятийному ряду, его конкретизация, логическая последовательность УЭ внутри понятийного ряда; отражение одной единицы информации.

Компоненты понятийного ряда отражают направленность на формирование компонентов профессиональных компетенций (ПК) студентов, что представлено в табл. 1.

Табл. 1. Характеристика компонентов понятийного ряда модульной программы учебной дисциплины

Компонент	Функциональное назначение компонента	Субкомпонент	Содержание учебных элементов
Информационный	Формирование *когнитивного компонента ПК* (знать) Освоение содержания теоретических основ учебной дисциплины	Информационно-теоретический	Совокупность базовой теоретической информации, описывающей объекты изучения, их признаки, способы работы с ними
		Информационно-методический	Теоретическая информация о способах профессиональной деятельности, подлежащих освое-нию
Операционный	Формирование *деятельностного компонента ПК* (уметь) Закрепление теоретической информации, осознание студентами отношений и взаимосвязей между ключевыми понятиями теории и практики предметной области. Является средством регулирования деятельности студентов	Самостоятельной работы	Задания и указания для *аудиторной* самостоятельной работы студентов (индивидуальной, подгрупповой, групповой); требования к организации учебного взаимодействия; задания для исследовательской работы и др.
		Ресурсный	Содержит учебные материалы к заданиям, технологические карты, инструкции и др.
Результативный	Формирование *рефлексивного компонента ПК* (действовать) Обобщение освоенных знаний, умений, навыков, опыта деятельности; способности к их расширению, использованию в новых условиях. Обеспечивает диагностическую функцию в процессе формирования ПК студентов	Рефлексивный	Задания контрольно-оценочного характера для *внеаудиторной* самостоятельной работы: • инвариантные (обязательные) контрольными заданиями к УЭ; • вариативные индивидуальные (по выбору)
		Контрольный	Содержит контрольно-измерительные материалы для оценки учебных достижений студентов

Управление и регулирование деятельности студентов в процессе поэтапной реализации модульной педагогической технологии обеспечивалось за счет направляющих, регулирующих и контролирующих средств. В качестве таких средств выступают заложенные в содержании модульной педагогической технологии способы и приемы проектирования образовательного процесса. Ведущим *направляющим средством* управления является модульная программа спецкурса «Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья». Организационно-содержательными *регулирующими средствами* управления являются методические материалы, методическое обеспечение спецкурса в структуре каждого модуля. Поэтапная система контроля учебных достижений студентов выступает *контролирующим средством* управления в структуре каждого модуля.

Таким образом, педагогическая модульная технология обеспечивает целенаправленное, эффективное формирование у студентов профессиональных компетенций в области социализации детей с ОВЗ в управляемом, воспроизводимом и ведущим к гарантированному результату педагогическом процессе. В свою очередь, это является научно-методической и технологической основой профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов к реализации ФГОС специального (коррекционного) образования.

Библиографический список

1. Бородина, В.А. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.А. Бородина. – Челябинск, 2011. – 197 с.

2. Лаврентьева, Н.Б. Педагогические основы разработки модульной технологии обучения [Текст]: монография / Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: АГТУ и ААЭП, 1998. – 252 с.

3. ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г., № 1598.

4. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст]: метод. пособие / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

5. Шамова, Т.И. Модульное обучение. Теоретические основы, опыт, перспективы [Текст] / Т.И. Шамова. – Новосибирск: НГУ, 1994. – 127 с.

6. Юцявичине, П.А. Теория и практика модульного обучения [Текст] / П.А. Юцявичине. – Каунас: Швиеса, 1989. – 271 с.

References

1. Borodina V.A. *Formation of professional competencies of future special education teachers in the work on the socialization of children with intellectual disabilities.* Dis. ... cand. of sciences (Education). Chelyabinsk, 2011. P. 197. [in Russian].

2. Lavrentieva N.B. *Pedagogical bases of modular training technology development.* Barnaul: ASTU and AAEP, 1998. 252 p. [in Russian].

3. *FGOS education of students with students with mental retardation (intellectual disabilities).* Approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on December 19, 2014. №1598. [in Russian].

4. Choshanov M.A. *Flexible technology of problem-module training.* M.: Narodnoie obrazovanie, 1996. P. 160. [in Russian].

5. Shamova T.I. *Modular training. Theoretical bases, experience, prospects.* Novosibirsk: NSU, 1994. P. 127. [in Russian].

6. Yucyavichine P.A. *Theory and practice of modular learning.* Kaunas: Shviesa, 1989. P. 271. [in Russian].

Сведения об авторах:
Бородина Вера Анатольевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры специальной педагогики,
психологии и предметных методик,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: borodinava58@mail.ru

Information about the authors:
Borodina Vera Anatolyevna,
Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor, Department of Special
Pedagogy, Psychology and Subject Methods,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: borodinava58@mail.ru

УДК 378
ББК 74.480.26

В.И. Варющенко, О.В. Гайкова

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСКУССИОННЫХ ВОПРОСОВ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

В статье описываются дискуссионный метод, игровой метод, метод анализа жизненных ситуаций, рассмотрение которых необходимо в системе повышения квалификации с целью формирования предметно-методической готовности учителя к организации учебной деятельности, установлению субъект-субъектных отношений и реализации педагогического оценивания в процессе преподавания дискуссионных вопросов исторической науки.

Ключевые слова: альтернативные ситуации, групповая работа, игровой метод, метод анализа жизненных ситуаций, метод дискуссии, система повышения квалификации.

V.I. Varyushchenko, O.V. Gaikova

ACTIVE METODS OF TEACHNING HISTORY DISCUSSION QUESTIONS IN THE CONTEXT OF TEACHER TRAINING

The article describes the discussion method, game method and method of real life situations analysis necessary in the system of qualification improvement for the purpose of forming the subject-methodological readiness of a teacher to the organization of training activities, the establishment of subject-subject relations and implementation of the pedagogical assessment in the teaching of controversial issues of historical science.

Key words: "alternative situations", group work, games method, the analysis of life situations, method of discussion, the system of qualification improvement.

Система повышения квалификации работников образования решает задачи обновления полученных ранее учителями профессиональных знаний, совершенствования их деловых качеств, удовлетворения их образовательных потребностей, связанных с профессиональной деятельностью [11]. Совершенствование компетентности учителя в методах преподавания в ходе усвоения им образовательной программы модульного курса «Формирование готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки» для орга-

низации повышения квалификации и переподготовки работников позволяет ему организовывать учебную деятельность, устанавливать субъект-субъектные отношения и реализовывать педагогическое оценивание [3–6].

Педагогической наукой и практикой предложено множество подходов к классификации методов обучения. Остановимся на группе методов, способствующих активизации учения, то есть «организации действий учащихся, направленных на осознание и разрешение конкретных проблем». Проблема – это всегда знание о незнании, осознание недостаточности знаний для удовлетворения возникшей познавательной потребности. Она выражается в форме познавательной задачи (вопроса) теоретического и практического характера, разрешение которой создает цельное представление об объекте изучения... Осознание проблемы всегда протекает в проблемной ситуации и зависит от уровня знаний, потребностей, направленности познавательных интересов ученика» [13, с. 80].

К методам разрешения проблемных ситуаций, которые стимулируют, активизируют познавательную деятельность, ее мотивацию в процессе изучения старшеклассниками дискуссионных вопросов исторической науки, относятся: метод дискуссии, игровой метод, метод анализа жизненных ситуаций [1; 7–10] .

Проблемную ситуацию на уроках истории методист Н.Н. Лазукова предлагает создавать путем «альтернативного выбора одного из двух или нескольких вариантов», что предполагает два пути создания на уроке ситуации выбора. Первый путь – это раскрытие альтернатив, возникших в ходе исторического процесса. При рассмотрении выбора путей исторического развития «следует от урока в урок вводить теоретические знания, необходимые для формирования умений альтернативного анализа», которыми учащиеся овладевают при помощи следующей памятки: 1. Сформулируйте сущность каждого из предлагаемых путей (вариантов) решения. 2. Выявите историческую обусловленность каждого из предлагаемых путей (вариантов) решения. 3. Покажите достоинства и недостатки отвергнутого пути развития. 4. Объясните достоинства и недостатки избранного пути. 5. Определите свое отношение к ним. 6. Оцените сделанный выбор.

Второй путь создания «альтернативных ситуаций» – анализ различных оценок событий, явлений прошлого, исторических личностей в научной, художественной и публицистической литературе. Этот путь развивает у учащихся «умение учитывать особенности освещения истории в различного вида источниках» и «формирует знание о прошлом с учетом альтернативных оценок, существующих в науке» [10, с. 36].

При работе с литературой учащиеся приучаются соблюдать последовательность своих действий: 1. Сформулировать сущность каждой оценки исторических событий и явлений. 2. Уяснить критерии, лежащие в ее основе (экономические, политические, этические). 3. Определить возможность их сопоставления. 4. Оценить источниковедческую базу авторов, объективность ее использования. 5. Сделать свой выбор между различными точками зрения (предложить свою оценку рассматриваемого вопроса). 6. Подобрать аргументы в защиту своей позиции [10].

Дискуссионная и игровая ситуация, создаваемая на уроке, призвана выявить многообразие точек зрения по какой-либо проблеме и направлена на выработку собственного видения ее [7–9]. Педагоги обращают особое внимание при проведении любого вида дискуссии (регламентированной, с элементами игрового моделирования, проектной) на вводный этап. М.В. Кларин пишет: «Проведение дискуссии на основе исторических материалов следует начинать с постановки конкретного исторического вопроса. Но ни в коем случае не следует его формулировать в духе того, кто был прав, а кто нет. В центре внимания должны быть возможности хода событий. Что было возможно при том или ином сочетании обстоятельств? Возможны ли были альтернативные действия?» [8, с. 18]. Такое начало позволяет найти и понять каждо-

му ученику «свою истину», воспитывает уважение к позиции «другого» и развивает умение доказательной полемики, необходимой в жизни.

Историческая же игра позволяет ученику, по мнению М.В. Коротковой, «примеривать на себя» далекий от его повседневности образ, «заставляет его прыгнуть выше себя», ибо он изображает взрослого. Через игру школьники понимают мысли, чувства и поступки своих героев и моделируют реальность, развивают способность к сопереживанию. Поэтому в исторической игре методист предлагает выделять два основных признака: наличие диалогов участников и воображаемой ситуации, будто бы имевшей место в прошлом или происходящей в наши дни (с обсуждением прошлого) [7].

Дискуссию и погружение в историю Е.Н. Сорокина предлагает использовать как основные методы проблемного обучения. Дискуссия помогает организовать анализ изучаемых вопросов, соблюдая принципы ведения дискуссии: слушать того, кто говорит; говорить по одному по очереди; не прерывать того, кто говорит; поощрять к участию в дискуссии; критиковать мнение, а не того, кто его высказывает. Метод погружения в историю предполагает непосредственное соприкосновение с документами эпохи. Например, при изучении темы: «Был ли неизбежен Октябрь 1917 года?» одной из задач является ознакомление с историографией проблемы (оценка западными историками, советской наукой и историками современной России). При работе с теоретическим (ресурсным) материалом рекомендуется опираться на технологию критического мышления – обучение учащихся аналитическому подходу к любому материалу, постановке проблемы и поиску ее решения при работе с текстом (исторический документ, исторический источник и др.) [12, с. 6].

Особое место в технологии преподавания дискуссионных вопросов исторической науки занимает анализ жизненных ситуаций [3; 5; 6]. К учебному историографическому материалу на каждом уроке предлагаются проблемные вопросы, содержащие еще не раскрытую проблему, область неизвестного, новые знания, для добывания которых необходимо некоторое интеллектуальное действие [2; 4]. Это – «открытые вопросы», требующие: провести историческую параллель изучаемых историографических версий с современной ситуацией в России; подобрать аргументы для подтверждения связи прошлого и современности; найти связь изучаемой историографической версии со своими личностными качествами и аргументировать данную связь; найти связь изучаемой историографической версии с современными нравственными критериями в обществе и аргументировать данную связь. Например, на уроке по теме: «Модернизация в России (дореволюционный период): проблемы и подходы в исторической науке» обучающиеся отвечают на следующие вопросы: 1. Как Вы считаете, в современной России происходит процесс модернизации? Почему Вы так думаете? Приведите факты из жизни, подтверждающие Ваше мнение. 2. Как Вы думаете, нужна ли вообще модернизация или есть другие варианты развития? Какие? 3. Как, по Вашему мнению, население России относится к процессу модернизации? Почему? 4. Какие черты современного человека присущи Вам? [2, с. 113].

Педагоги предпочитают проводить дискуссии и игры на основе групповой работы. «Групповой способ поиска и принятия решений, – пишет Ю.Н. Кулюткин, – особенно эффективен в тех случаях, когда обсуждаемая проблема носит творческий характер и имеет несколько вариантов решения. Преимущество групповых решений над индивидуальными обусловлено: 1) большим объемом и разнообразием учитываемой информации; 2) большим творческим потенциалом (в процессе принятия решений группа в целом выдвигает большее число гипотез и более тщательно их контролирует, чем отдельный индивид); 3) применением более эффективной «фокусирующей» тактики в выдвижении и рассмотрении гипотез; 4) внутренней свободой, порождающей интеллектуальную активность каждого участника дискуссии» [9, с. 32].

А.В. Хуторской считает, что в групповой работе «преобладают оргдеятельностные виды активности учащихся: они ставят цели, обсуждают возникшие проблемы, распределяют работу внутри группы, контролируют, анализируют и оценивают свою деятельность, проводят рефлексию. И если учащиеся не овладели оргдеятельностными формами работы, то они не смогут овладеть формами познавательной и творческой деятельности» [14, с. 308]. Групповая работа позволяет подготовить старшеклассников к следующим видам деятельности: 1) выступление перед классом на основе изученного научно-исследовательского материала (монографии, научной статьи); 2) коллективное обсуждение и решение проблемы, поставленной учеными при исследовании дискуссионного вопроса исторической науки; 3) выступление группы по заранее подготовленным вопросам; 4) подготовка к взаимодействию с другими группами [14].

Учитель должен быть готовым к разрешению проблемных ситуаций в процессе преподавания дискуссионных вопросов исторической науки. При включении «альтернативной», игровой, дискуссионной ситуации в процесс преподавания дискуссионных вопросов исторической науки от учителя требуется организовать работу в определенной последовательности: создать ситуацию выбора; уяснить ее сущность; определить критериальную основу для рассмотрения предложенных альтернатив; проанализировать и оценить их в соответствии с избранными критериями. Важны аргументированное изложение своей позиции по рассматриваемой дискуссионной проблеме исторической науки и анализ жизненных ситуаций, позволяющий максимально конкретизировать историографические знания учителя и старшеклассников.

Библиографический список

1. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1977. – 449 с.

2. Гайкова, О.В. Изучение дискуссионных вопросов исторической науки в 10–11 классах профильной школы [Текст]: учеб.-метод. пособие для учит. истории / О.В. Гайкова. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2006. – 153 с.

3. Варющенко, В.И. Реализация модульного курса «Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» в системе повышения квалификации [Текст] / В.И. Варющенко, О.В. Гайкова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 1 (114) – С. 87–92.

4. Варющенко, В.И. Готовность учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки как психолого-педагогическое явление [Текст] / В.И. Варющенко, О.В. Гайкова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1– С. 9–14.

5. Варющенко, В.И. Проблема формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки [Текст] / В.И. Варющенко, О.В. Гайкова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 10. – С. 26–31.

6. Варющенко, В.И. Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки [Текст]: программа модульного курса / В.И. Варющенко, О.В. Гайкова. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2015. – 100 с.

7. Короткова, М.В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории [Текст]: учебно-методическое пособие для учителей истории. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 256 с.

8. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст] / М.В. Кларин. – М.: Образование, 1994. – 451 с.

9. Кулюткин, Ю.Н. Диалог как предмет критической рефлексии [Текст] / Ю.Н. Кулюткин. – СПб.: Спец. литература, 2001. – 75 с.

10. Лазукова, Н.Н. «Альтернативные ситуации» на уроках истории [Текст] / Н.Н. Лазукова // Преподавание истории в школе. – 2000. – № 6. – С. 36.–41.

11. Леванова, Е.А. Проектирование последипломного педагогического образования [Текст]: монография / Е.А. Леванова. – М.: СПУТНИК, 2013. – 117 с.

12. Сорокина, Е.Н. Дискуссионные вопросы изучения истории России XX в. [Текст] / Е.Н. Сорокина. – М.: ВАКО, 2012. – 194 с.

13. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников [Текст] / Т.И. Шамова. – М.: НАУКА, 1982. – 208 с.

14. Хуторской, А.В. Эвристическое обучение. Теория, методология, практика [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Международная педагогическая академия, 1988. – 466 с.

References

1. Babanskii Y.K. *Optimization in teaching/learning process.* M.: Prosveshchenie, 1977. P. 449. [in Russian].

2. Gaikova O.V. *Teaching discussion questions of History in 10–11 forms of a profile school.* Novosibirsk: Izd-vo NIPKiPRO, 2006. P. 153. [in Russian].

3. Varyuschenko V.I., Gaikova O.V. Implementing module course «Formation of didactic readiness of the teacher for teaching discussion questions of social and humanitarian sciences in qualification upgrade system. *Kazanskii pedagogica*heskii *zhurnal,* 2016. №.1. P. 87–92. [in Russian].

4. Varyuschenko V.I., Gaikova O.V. Teachers willingness to teach controversial issues social sciences and humanities as a psycho-pedagogical phenomenon. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2016. №.1. P. 9–14. [in Russian].

5. Varyuschenko V.I., Gaikova O.V. The problem of forming teachers' readiness for teaching controversial issues of social and humanitarian sciences. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2015. №.10. P. 26–31. [in Russian].

6. Varyuschenko V.I., Gaikova O.V. *Didactic bases of a teacher for teaching discussion queations of social and humanitarian sciences.* Novosibirsk: Izd-vo NIPKiPRO, 2015. P. 100. [in Russian].

7. Korotkov M.V. *Methods of game playing at History lessons.* M.: VLADOS-PRESS, 2003. P. 256. [in Russian].

8. Klarin M.V. *Innovative teaching models in researches abroad.* M.: Obrazovanie, 1994. P. 451. [in Russian].

9. Kulyutkin Y.N. *Dialogue as a subject of critical reflection.* St. Petersburg: Spets. Literatura, 2001. P. 75. [in Russian].

10. Lazukova N.N. «Alternative situations» at History lessons. *Prepodavanie istorii v shkole.* 2000. № 6. P. 36-41. [in Russian].

11. Levanova E.A. *Design Postgraduate Education.* M.: Izd-vo «Sputnik», 2013. P. 117. [in Russian].

12. Sorokina E.N. *Discussion of the study of Russian history of the XXth century.* M.: VAKO, 2012. P. 194. [in Russian].

13. Shamova T.I. *Activization of the teaching of schoolchildren.* M.: Nauka, 1982. P. 208.

14. Khutorskoy A.V. *Heuristic teaching. Theory, methods, practice.* M.: Mezhdunarodnaia Pedagogicheskaya Akademia, 1988. P. 466. [in Russian].

Сведения об авторах:
Варющенко Виктор Иванович,
кандидат исторических наук, доцент,
Почетный работник общего образования
Российской Федерации,
г. Новосибирск, Российская Федерация.
E-mail: varvic47@mail.ru

Гайкова Оксана Викторовна,
кандидат педагогических наук,
учитель истории высшей квалификационной категории
МБОУ СОШ № 26,
г. Новосибирск, Российская Федерация.
E-mail: gaikova28@yandex.ru

Information about the authors:
Varyushchenko Victor Ivanovich,
Candidate of Sciences (History),
Academic Title of Associate Professor,
Honorary Teacher of General Education of the Russian Federation,
Novosibirsk, Russia.
E-mail: varvic47@mail.ru

Gaikova Oksana Viktorovna,
Candidate of Sciences (Education),
History Teacher of the Highest Qualification Category,
Secondary School No. 26,
Novosibirsk, Russia
E-mail: gaikova28@yandex.ru

УДК 37с
ББК: 74.04(2)

Е.А. Волик

НАРОДНЫЕ ШКОЛЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX– НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ В РОССИИ: ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Статья посвящена истории становления народных школ России, второй половины XIX – начала XX столетия, выявлена их типология; исследуются программы народных школ и особенности учебного-воспитательного процесса, соответствующих потребностям времени.

Ключевые слова: народные школы, народные училища, система народного образования, типы народных школ, учебные программы народной школы, содержание образования.

E.A. Volik

PUBLIC SCHOOLS IN RUSSIA IN THE MID-19th AND EARLY 20th CENTURIES: FEATURES OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROCESS

The formation process in public schools in Russia and its typology in the mid 19th and the early 20th centuries is analyzed, features of the principal organization and teaching programs of the elementary public schools, relating the historical context of public education with modern trends are identified.

Key words: public schools, the system of public education, types of public schools, programs of public schools.

В современном обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования и путях их реализации за последние десятилетия. От качества знаний, умений и навыков, как основных составляющих образования, осуществлен переход к пониманию обучения как процесса подготовки обучающихся к реальной жизни, в которой учащиеся могли бы занять активную позицию, успешно решать жизненные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе, быть готовым к быстрому изучению новых трудовых навыков в ответ на обновление знаний и требования рынка труда. В связи с подобными изменениями приоритетов образования актуально наше обращение к анализу эволюции развития народных школ и учебно- воспитательного процесса второй половины XIX – начала XX столетия.

Проблему становления и развития народных школ сложно назвать неизученной. Истории народного образования и народных школ были посвящены научные труды, как отечественных, так и зарубежных ученых, историков, педагогов, журналистов. Тем не менее не было обобщающего материала, посвященного исследованию феномена народных школ и особенностям учебного-воспитательного процесса, в целостном исследовании, что определяет новизну настоящей статьи.

Исторический период середины XIX – начала XX столетия характеризуется активным становлением социальной концепции единения народа под идеей российской государственности, стремлением реализовать идеалы просвещения и создать такое общество, в котором образование станет доступно каждому гражданину. Период активизации педагогической и просветительской мысли, активных методических разработок по обучению детей и взрослых приходится на 1860–1917 года.

Народная школа такая, какой мы ее знаем сегодня, не нарушает устоявшиеся традиции отечественной системы образования, органично ассимилировав многие элементы зарубежной и отечественной науки. Учитывая прежний теоретический практический опыт, она стала предметом национальной гордости.

Исследуя историю народного образования, С.А. Князьков, Н.И. Сербов считают, что рассматривать отдельно различные типы народных школ и их историю невозможно, поскольку существовала тесная взаимосвязь низшей школы (подготовительной и начальной) со средней и высшей. В разные исторические периоды эта связь выражалась различно: низшая школа находилась в учебной и административной зависимости от высшей [5, с. 2].

Приход императора Александра II сопровождался проведением новых реформ, назрела необходимость принятия социальных решений в области народного образования. Общественные и государственные интересы второй половины XIX – начала XX столетия изменились и требовали, чтобы воспитание детей всех сословий происходило совместно [2, с. 420–427].

По мнению А.П. Спасибенко, реформа, отменяющая крепостное право 19 февраля 1861 года, являлась стимулом для дальнейшего развития народных школ, подготовительных классов и народных училищ [10, с. 5–36].

Причина, по которой было невозможно быстрое развитие народной школы, отмечает *Е. Седоков,* безусловно – сословный вопрос, который оказывал значительное влияние, как на народное образование, так и на появление различного типа школ (низших и высших), реальных училищ, прогимназий, гимназий. Появление такого множества школ повлекло за собой отсутствие согласованности учебных планов и правил единства учебно-воспитательного процесса [11, с. 65–71].

Реформа становится одним из факторов, оказывающим серьезное влияние на жизнь широких масс населения. Необходимо отметить, что положение от 19 февраля 1861 года предусматривало получение образования гражданами всех сословий. Общественные идеи, закрепленные законодательными актами народного образования «Положения про начальные народные училища» 1864 и 1874 годов, позволили определить правовой статус народной школы и народных училищ [4, с. 202–235].

Изучая вопросы единой школы и единой реформы народной школы, В.И. Фармаковский возвращается к истории создания школьной системы, спроектированной уставом 2 декабря 1828 года, которая устанавливала право на получение образования в соответствии со своим сословным положением и была предназначена для следующих типов образовательных заведений:

- приходские училища с целью обучения элементарной грамоте для крестьян, ремесленников, рабочих;
- уездные училища для купцов, ремесленников, горожан и прочих;
- губернские гимназии для родовых дворян, детей чиновников;
- прогимназии;
- пансионы для детей дворян и чиновников;
- реальные училища для детей купеческого и мещанского сословия [13, с. 60–68].

В Российской империи второй половины XIX – начала XX столетия возникает потребность в организации новой системы народного образования и введения общего обучения. С этой целью создаются начальные низшие и высшие народные школы и училища.

Д. Любченко указывает на то, что продолжительность курса в народной низшей одноклассной школе составляет 3–4 года, а в двуклассной высшей школой – 6 лет. Между школами этих типов была установлена тесная связь. Она выражалась в том, что дети, окончившие начальную одноклассную школу, поступали без экзамена в первый класс высшего начального училища, где обучение продолжалось еще четыре года. 4–5 классы двуклассной школы не были согласованы с 1–2 классом высших начальных училищ (5–8 классы) и не согласованы с соответ-

ствующими классами средней школы. На высшие начальные училища возлагались задачи, выполняемые младшими классами гимназий или четырехклассных прогимназий. Высшие начальные училища были призваны дать законченное начальное образование [7, с. 6–8].

В.В. Григорьев отмечает, что для 60-х годов характерен не только количественный рост народных школ различных типов, но и улучшение как учебной, так и воспитательной работы [2 , с. 420–427].

Анализ журнально-педагогической литературы показал, что в течение описываемого десятка лет в российском образовании сформировались и начали функционировать следующие типы народных школ:

• передвижные или подвижные школы. Они открывались в сельской местности при отсутствии централизованных школ на местности;

• начальные школы, функционировавшие при церквях (церковно-приходские школы, школы грамоты);

• начальные школы для взрослого населения (вечерние школы, воскресные школы, народные чтения, курсы для взрослых);

• городские начальные училища, переобучающие классы при средних школах и гимназиях;

• профессиональные школы при земствах, фабриках и заводах;

• высшие народные школы (5, 6, 7, 8 классы).

Актуальными задачами второй половины XIX столетия являлись: обязательное обучение, устройство постоянных школ на местности, вопрос учебно-воспитательного процесса и учебных программ для школ разного типа. «В народной школе с расширенным курсом или повышенного типа, отмечает

П.Г. Редькин, причин для расхождения курсов достаточно. Еще более резкая разница получается, если мы возьмем народную школу как в предлагаемом проекте с расширенным шестилетним курсом» [8, с. 14–19].

В основном, при создании народных школ в России А. Булгаков, С. Рабович, О. Дилигенский, А. Ильин, Ф. Малышев, М. Песковский, Н. Феликсов, и многие другие путем откровенного обмена мыслей, рекомендаций к учебно-воспитательной деятельности в педагогической журналистике обсуждали создание такого типа русской народной школы, в котором гармонически сольются идеальные требования теории с насущными практическими условиями русского народного быта.

Повсеместное распространение народных школ на территории России выявило ряд проблем и стало предметом ожесточенных дискуссий передовой общественности в педагогической журналистике. Наиболее интересными для нас представляются так называемые «низшие начальные училища» – подвижные школы и школы грамоты, упоминаемые современным автором М.М. Фицулой (2002 г.) как «школы переходящего учителя» [14 , с. 474].

М.В. Герасимов указывает на то, что при отсутствии централизованных школ в сельской местности подвижные школы разрешали проблему начального народного образования. Он предлагает не игнорировать подвижную школу, поскольку подвижная школа станет стимулом к открытию постоянных [3, с. 2–6].

Учебно-методические разработки, образовательные программы начального образования и практические рекомендации для народных школ представлены М.В. Герасимовым, Н.Ф. Бунаковым, А.Ф. Комаровым, П.Г. Редькиным, Н.А. Корфом.

Необходимо отметить, что программа подвижных школ приравнивалась к программе младшего отделения одноклассной школы в сельской местности.

Особый интерес представляет образовательная программа для подвижных школ, разработанная Н.Ф. Бунаковым. В соответствии с этой программой предлагаемые занятия рассчитаны приблизительно на 72 учебных дня. Они проводились по воскресным и праздничным дням. Программой предусмотрено проводить по 4 урока в день около 50–60 минут каждый. Между занятиями 2 перемены по 5–10 минут и одна по 30–60 минут для обеда. Необходимо отметить, что

в некоторых местностях учебный год длится шесть месяцев.

Успешность занятий в народной школе Н.Ф. Бунаков связывает с профессиональной подготовкой учителя и строгим выполнением плана программы в связи с ее краткосрочностью: «Знания, умения и навыки, которые может дать подвижная и воскресная школа, получит плодотворный результат, в том случае, если занятия не пропускаются и выполнены вовремя».

В большинстве исследовательских материалов отмечено, что обучение в народных школах ограничивается одной лишь грамотностью, арифметике и сведениями по Закону Божьему. Однако, по нашему мнению, программа низшей народной школы для элементарных школ (подвижных и воскресных школ) предлагает более расширенный курс. На Закон Божий отведено 40 часов в год. Автором программы рекомендованы для занятий следующие пособия: «Начальное представление в православной христианской вере», «Молитвы и заповеди и символ веры», «О центрической системе преподавания Закона Божия» Д. Соколова, М. Соколова. На преподавание арифметики и черчения отводилось 72 часа. Рекомендуемое пособие В. Евтушевского «Сборник задач и численных примеров». Учащимся предстояло познакомиться со следующими математическими понятиями: числа первого десятка, понятие о долях, половина, треть, четверть; изучить монеты и меры; познакомиться с цифрами и знаками арифметических действий; повторить числа первого десятка; изучить числа второго десятка и счет до сотни единицами, парами, десятками, счет прямой и обратный. Материал позволял расширить знания, полученные на начальном этапе и научиться решать более сложные задачи, познакомиться с числами первой сотни, со счетом и нумерацией до десяти тысяч, выучить таблицу умножения и меры, научиться пользоваться торговыми счетами. В курс черчения входило изучение масштаба и плана.

Церковно-славянское чтение предполагало объяснение и заучивание молитв со слов учителя при помощи хорового пения для первого и второго года обучения, утвержденного Священным Синодом. Наиболее интересно то, что в курс церковно-славянского чтения, на которое отводилось 96 часов, автором были включены сведения по ботанике, зоологии. В курс анатомии входили материалы по изучению физиологии человека, скелета, мускулатуры, нервной системы, органов внешних чувств, пищеварения, кровообращения, дыхания.

На обучение грамоте и письму отводилось 72 часа. На данных занятиях выполнялись звуковые упражнения, изучались звуки, буквы, слоги и составлялись слова, тексты. В классе проходили беседы, читались рассказы о предметах и явлениях окружающей действительности. Основными пособиями рекомендованы «Обучение грамоте без книг», Азбука, книга «Первенка». Таким образом, всего учебной программой Н.Ф. Бунакова для народных школ было отведено 288 занятий [1, с. 70–75].

Если в подвижной народной школе обучение рекомендовано для детей, то в воскресную школу допускались ученики всех возрастов, как те, которые окончили курс народного училища, так и те, кто не смог закончить училище, в том числе неграмотные люди. В школе возраст учащихся определялся по нисходящей ступени. Первое отделение предназначалось исключительно для взрослых.

Ссылаясь на программы воскресных школ Н.А. Корфа, П. Синимский считает не совсем удачной идею народной школы, в которой бы обучалось по своей подготовке три разных группы учащихся в одном классе. П. Синимский делает акцент на том, если бы обучение в народной школе было поставлено правильно, не было необходимости в создании подобного рода школ и повторительных курсов [12, с. 24] .

Анализ исследования показал, что хотя программа для народных школ и училищ не была единой, но позволяла подготовить учащихся к освоению программ реальных училищ, прогимназий, гимназий. Она обеспечивала оптимизацию образовательного процесса, методы организации учебной деятельности, кото-

рые предполагали усвоение материала, понимания и знания предмета.

Особого внимания заслуживает «Проект высшей народной школы с шестигодичным курсом», предложенный П.Г. Редькиным. **Проект** был составлен по поручению московской земской губернской управы и был рассчитан на шесть лет для детей в возрасте от 8–14. В школе первый и второй год соответствовал обычному четырехгодичному курсу обучения, пятый и шестой года были рассчитаны на учащихся, окончивших обычную народную школу с целью для продолжения образования. Учебные планы высшей народной школы отличались от начальных народных школ введением курса истории, географии, геометрии, рисования, пения. С первого по третий класс проводились уроки арифметики, географии, рисования.

Курс обучения по русскому языку был поделен на три части: для 1–2 классов; 3–4 классов; 5–6 классов. На первом этапе в задачи обучения входили постановка техники чтения и письма, развитие способности выражать свои мысли, развитие самостоятельности. На втором этапе – изучение классической литературы, умение пользоваться литературной речью, как устно, так и письменно. На третьем этапе – применение наблюдений.

Курс арифметики в высших народных школах совпадал с курсом начальных, однако, был дополнен изучением понятия о простых и десятичных дробях, процентах, мерах квадратных и кубических в 1–4 классе, в 5–6 ученики решали задачи практического характера и курс был расширен знаниями о понятиях «займ», «ссуда», «вексель». Учащимся преподавали основы делопроизводства. Отличалась учебная программа и введением геометрии, цель которой научить учащихся измерять поверхности, объемы, углы, пользоваться планом, развивать представление о формах, уметь чертить различные чертежи. В шестом классе дети изучали формы цилиндра, конуса, шара.

Подготовить учеников к пониманию исторических событий и воспитать национальное самосознание граждан было основной задачей курса истории. Изучая историю Египта, Греции, Рима с четвертого класса, ребята знакомились с культурой и традициями стран-соседей. История Древней Руси, Российского государства была включена в курс 6 класса.

Курс географии преподавался с третьего класса, в нем давались сведения о родном селе и губернии, в четвертом раскрывалось понятие о земном шаре, в пятом – знакомство со странами и континентами, в шестом расширялись знания о земле, планете, солнечной системе, в заключение курс знакомил с государственно-общественным строем России и ее хозяйством [9, с. 206–237]. Необходимо отметить, что одной из основных задач учебных программ высшей народной школы было обогащение учащихся новыми понятиями, представлениями, позволяющими расширить детское мировоззрение, обучение анализу и умению развивать активное внимание.

Рассматривая основные принципы обучения в народной школе А.Ф. Комаров указывает на точку зрения С.И. Миропольского, который считает, что: «... при здоровом и правильном образовании развитие и усвоение фактических данных идут рука об руку и достигают цели совокупно. Таким образом, сообщение знаний и развитие умственных способностей и сил неразрывно связаны между собой. Вместе с развитием нравственных сил школа и должна главным образом, применять развивающее обучение, развитие умственных способностей учащихся» [6, с. 25–29].

Дополнительную роль в образовательном процессе в народных школах сыграли такие виды внеурочной деятельности, как литературные вечера, внеклассное чтение, экскурсии, прикладные занятия. Внеклассное чтение позволяло приучить детей к чтению и обсуждению прочитанного, объяснению содержания книги, а школьные вечера способствовали развитию способностей в выразительном чтении, умении разбираться в музыкальном искусстве усвоения нотной грамоты, помогали изучать произведения великих русских писате-

лей. Организация общеобразовательных экскурсий приучала детей к дисциплине, развивала характер. Такие прикладные знания, как садоводство, пчеловодство, ручной труд приучали учащихся к наблюдательности. Кроме того, введение в программу сведений о явлениях природы, которые развивали такие качества, как сотрудничество, познавательная, трудовая и коммуникативная деятельность [8]. Следует отметить, что внеурочная деятельность в народной школе позволяла решить целый ряд важных задач: повысить творческие способности ребенка, научить делать самостоятельные наблюдения из жизни в доступных областях знаний, таких как природа, окружающее общество, литературное искусство, изучать, обобщать полученные знания. Разностороннее развитие учащихся было возможно только в том случае, если весь набор воспитательных технологий и методик работы с детьми создавал условия для самореализации ребенка. Самореализации учащихся способствовало развитие у них познавательной мотивации и познавательного интереса.

Практические проблемы школьного дела второй половины XIX – начала XX столетия в России определили следующие приоритеты народной школы, которые в дальнейшем способствовали созданию единой школы:

1. Начальная и высшая народные школы не должны были изменять свои программы ради курса средних учебных заведений и сохранить самостоятельные цели.

2. Утвердить права учащихся поступать в местные школы повышенного типа после окончания начальных народных школ.

3. Установить строгую последовательность в выполнении учебно-воспитательных планов высшей и низшей школами.

4. Составить программы народной школы таким образом, чтобы ее программа и программы средней школы совпадали.

5. Для закрепления образования учащихся, прошедших начальную и повышенную школы, открыть дополнительные школы, вечерние и воскресные классы, систематические чтения, библиотеки, образовательные мероприятия, которые они могли бы посещать, не оставляя своей профессии и места проживания.

6. Открыть подготовительные группы для выпускников высшей народной школы с целью поступления в средние школы.

Итак, проведенное исследование позволяет сделать вывод, что народные школы создавались с целью создания нового гражданского общества, повышения профессионального и культурного уровня населения. Положение 19 февраля 1861 предусматривало получение образования гражданами всех сословий. Распространение народных школ в отечественной образовательной системе характеризовалось многоплановой работой по оформлению законодательных актов работы народных школ, разработке содержания образовательного процесса, определения контингента обучаемых и подготовки педагогических кадров, что, в конечном счете, привело к построению многоуровневой сложной и разнообразной системы народного образования России XIX века.

Требования к учебно-воспитательной программе народной школы второй половины XIX – начала XX столетия в России находились в тесной взаимосвязи с социально-политическими требованиями времени и реализовывались в учебно-воспитательном процессе как стратегия и тактика педагогической деятельности, которая по необходимости корректировалась на диагностической основе с учетом интеллектуального потенциала детей, их интересов, склонностей, психофизического здоровья и социального заказа.

Библиографический список

1. Бунаков, Н.Ф. Русская подвижная школа [Текст] / Н.Ф. Бунаков. – СПб.: Тип. В. Безобразова и К°, 1881. – 79 с.

2. Григорьев, В.В. Исторический очерк русской школы [Текст] / сост. В.В. Григорьев. – М.: Т-во тип. А.И. Мамонтова, 1900. – 589 с.

3. Герасимов, М.В. Об организации подвижных школ в России [Текст] / М.В. Герасимов. – СПб.: Лиговка, 1881. – 31 с.

4. Демков, М.И. Государственная педагогика, ее развитие и задачи [Текст] / М.И. Демков // Журнал Министерства народного просвещения. – 1913. – №8. – С. 202–235.

5. Князьков, С.А. Очерк истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II [Текст] / С.А. Князьков, Н.И. Сербов, С.Ф. Рождественский. – М.: Издательство польза, 1910. – 244 с.

6. Комаров, А.Ф. Народная школа: Руководство для учащих в начальных училищах [Текст] / А.Ф. Комаров. – Воронеж: Изд. земств. Нижнедевицкого, Землянского и Задонского, 1885. – 191 с.

7. Любченко, Д. Высшие начальные училища [Текст] / Д. Любченко // Учительский вестник. – 1917. – № 1. – С. 6–8.

8. Лебедев, Л. Религиозное воспитание и значение путешествий по святым местам [Текст] / Л. Лебедев // Народное образование. – 1903. – № 1. – С. 3–9.

9. Редькин, П.Г. Проект народной школы с шестигодичным курсом. Сост. по поруч. Московской губернской земской управы. [Текст] / П.Г. Редькин. – М.: Печатня С.П. Яковлева, 1911. – 219 с.

10. Спасибенко, А.П. Писатели-народники [Текст] / А.П. Спасибенко. – М.: Просвещение, 1968. – 430 с.

11. Седоков, Е. Несколько слов об уездных училищах [Текст] / Е. Седоков // Воспитание. – 1861. – № 2. – С. 65–71.

12. Синимский, П. Памяти барона Н.А. Корфа [Текст] / П. Синимский // Земство и народное образование. – 1914. – № 1. – С. 24–26.

13. Фармаковский, В.И. К вопросу о единой школе [Текст] / В.И. Фармаковский // Известия по народному образованию. – 1896. – № 10. – С. 60–68.

14. Фицула, М.М. Педагогика [Текст]: учеб. пособие / М.М. Фицула. – Киев: Академия, 2002. – 528 с.

Reference

1. Bunakov N.F. *Russian Mobile School.* St. Petersburg: V. Bezobrazov i Co., 1881. P. 79. [in Russian].

2. Grigoryev V.V. *The historical outline of the Russian school.* M.: Mamontov, 1900. P. 589. [in Russian].

3. Gerasimov M.B. *The organization of mobile schools in Russia.* St.: Ligovka, 1881. P. 31. [in Russian].

4. Demkov M.I. State pedagogy, its development and tasks. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshchenia,* 1913. № 8. P. 202–235. [in Russian].

5. Knyazkov S.A, Serbov N.I., Rogdestvenskii S.F. *A sketch of the history of public education in Russia before the era of reforms of Alexander II.* Moscow: Izdatelstvo polza, 1910. P. 244. [in Russian].

6. Komarov A.F. *Public schools: A guide for students in primary schools.* Voronezh: Nizhnedevitsky, Zemlyansky i Zadonsky, 1885. P. 191. [in Russian].

7. Lyubchenko D. Higher elementary schools. *Uchitelskii vestnik,* 1917. № 1. P. 6–8. [in Russian].

8. Lebedev L. Religious education and the importance of travel to holy places. *Narodnoe obrazovanie,* 1903. № 1. P. 3–9. [in Russian].

9. Redkin P.G. *The project of a public school with a six-year course.* M.: Pechatnia S.P. Yakovleva, 1911. P. 219. [in Russian].

10. Spasibenko A.P. *Writers – populists.* M: Prosveshchenie, 1968. P. 430. [in Russian].

11. Sedokov E. A few words about the district colleges. *Vospitanie,* 1861. № 2. P. 65–71. [in Russian].

12. Sinimsky P. In memoriam of Baron Korf. *Zemstvo i narodnoe obrasovanie,* 1914. № 1. P. 24–26. [in Russian].

13. Farmakovsky V.I. To the question of a unified school. *Izvestiya narodnogo obrazovaniya,* 1896. № 10. P. 60–68. [in Russian].

14. Fitsula M.M. *Pedagogy.* Kiev: Akademia, 2002. P. 528. [in Russian].

Сведение об авторе:
Волик Елена Анатольевна,
аспирант кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования,
Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Российская Федерация.
E-mail: volik-elena2014@yandex.ru

Information about the author.
Volik Elena Anatolievna,
Post-graduate student,
Department of Social Work,
Psychology and Pedagogy of Higher Education,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia.
E-mail: volik-elena2014@yandex.ru

УДК 373.7:378
ББК 74.47:74.480

Е.А. Гнатышина, А.В. Савченков, Е.В. Евплова

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОРГАНИЗАЦИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема реализации принципа преемственности в условиях сетевого взаимодействия вузов и ссузов. В представленном теоретическом исследовании анализируются такие смысловые категории, как «преемственность», «сетевое взаимодействие», «интеграция». Большое внимание в статье посвящено организации сетевого взаимодействия, а также основным проблемам, связанным с реализацией принципа преемственности в организациях среднего профессионального и высшего образования.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, высшее образование, преемственность, сетевое взаимодействие, интеграция, непрерывное образование.

E.A. Gnatyshina, A.V. Savchenkov, E.V. Evplova

THE IMPLEMENTATION OF THE CONTINUITY PRINCIPLE IN THE CONDITIONS OF NETWORK INTERACTION OF ORGANIZATIONS IN SECONDARY PROFESSIONAL AND HIGHER EDUCATION

The article considers the problem of realization of principle of succession in the conditions of network interaction of high schools and colleges. In the presented theoretical study examines the semantic categories such as “continuity”, “connectivity” and “integration”. Great attention is paid to the organization of network interaction, as well as the main problems associated with the implementation of the principle of continuity in the organizations of secondary professional and higher education.

Key words: secondary vocational education, higher education, continuity, networking, integration, continuing education.

В настоящее время выпускники вузов и профессиональных образовательных организаций должны обладать не только профессионализмом, но и быть всесторонне развитой личностью, быть профессионально мобильными и готовым к изменениям в окружающей действительности. Изменения требований к выпускнику, привели к коррекции целей и подходов в образовании, в том числе и

совершенствованию преемственных связей между средним профессиональным и высшим образованием, поиску новых путей сетевого взаимодействия данных образовательных организаций.

Вступление России в Болонский процесс, а, следовательно, и новая парадигма в образовании предполагают универсализацию и унификацию всех уровней образования, сопровождающуюся развитием новых базовых умений и компетенций, основным среди которых можно назвать умение самостоятельно добывать знания. Унификация образования подразумевает целостный подход к обучающемуся на всех уровнях, включение его в непрерывный процесс получения знаний, умений, ценностных ориентаций, общих, специальных и профессиональных компетенций.

Институциализация сетевого взаимодействия в российском образовании нашла свое отражение и нормативное закрепление в Законе «Об образовании в РФ» [7]. Статья 15 данного закона регламентирует деятельность образовательных организаций, определяет их структурный состав, процедуру их взаимодействия, условия и порядок осуществления образовательной деятельности в рамках сети, определяет выдаваемые документы об обучении, сроки действия договоров и т.д.

Одним из векторов дальнейшего развития образования в России является комплексная модернизация региональных систем профессионального образования, которая призвана объединить потенциал учреждений профессионального образования независимо от их уровня или ведомственной подчиненности и оптимизировать собственно структуру сети учреждений. Это откроет новую страницу в практике сетевого взаимодействия учреждений и организаций в сфере профессионального образования, сетевого взаимодействия вузов и колледжей и техникумов. Именно через сетевое взаимодействие, как она полагает, Россия приобретет шанс привести профессиональное образование в состояние, отвечающее задачам российской экономики и вызовам глобальной конкуренции.

Проблема преемственности среднего профессионального и высшего образования является актуальной и для современного этапа развития общества. По нашему мнению, реализация идей непрерывного образования невозможна без разработки и совершенствования преемственных образовательных программ на основе сетевого взаимодействия СПО и вуза.

Преемственность среднего профессионального и высшего образования проявляется в интеграции, которая преследует определенную цель, а именно создание единой педагогической системы в Российской Федерации. Данная система предполагает совокупность путей, средств и форм образования, которые позволят обеспечить достаточный уровень общей и профессиональной культуры выпускника и его эффективную социализацию в постоянно изменяющихся условиях жизни в современном обществе, только при таких условиях выпускник вузов и сузов сможет полностью реализовать свой личностный потенциал. Преемственность между средним профессиональным и высшим образованием предполагает единство в нормативно-правовом, организационном, научно-методическом, материальном и кадровом обеспечении.

Проанализируем основные современные научные подходы к проблеме преемственности ссузов и вузов. Г.А. Бордовский [1] в своем исследовании подчеркивает, что при реализации принципа преемственности в первую очередь нужно учитывать органическую взаимосвязь в содержании, отсутствие повторов и дублирований в содержании учебных курсов. Автор считает, что для обеспечения преемственности необходимо:

- создать у обучающегося потребность в осмыслении накопленных на каждом этапе теоретических знаний и практического опыта;
- формирование у обучающихся устойчивой потребности в обучении, установки на незавершенность образования и его непрерывность;
- создание внутриличностной потребности в саморазвитии, в даль-

нейшем углублении и развитии своих знаний.

По мнению М.Б. Есауловой [2], образовательный процесс должен строиться на методологии преемственности в области его целей, содержания и ценностной ориентации. На основе данной методологии разрабатываются показатели и критерии эффективности реализации образовательного процесса. Данный автор предполагает, что преемственность является ведущим методологическим принципом, обеспечивающим формирование знаний, нравственных и ценностных установок обучающихся.

В.Н. Просвиркин [4] рассматривает преемственность в качестве интегральной характеристики образования в целом, и в качестве одной из важнейших целей современного образования рассматривает моделирование технологии реализации преемственности, которая бы предполагала комфортный переход обучающегося от одной ступени образования к другой.

Д.В. Легенчук [3] считает, что для эффективной реализации принципа преемственности среднего профессионального и высшего образования необходимо учитывать такие базовые составляющие образовательного процесса, как способы педагогического общения, базовые учебные умения обучающихся, которые необходимы для индивидуализации процесса образования. По мнению данного автора, понятие преемственность является многофакторным и включает в себя: уровень подготовки обучающихся; степень их профессиональной ориентированности; экономические, бытовые и психологические условия образовательных организаций; педагогическую культуру преемственности ссузов и вузов.

Преемственность стандартов среднего профессионального и высшего образования обеспечивает возможность для администрации и преподавательского состава выбора форм, методов, средств учебной и воспитательной работы на основе единого образовательного пространства в любом регионе Российской Федерации.

Принцип преемственности в системе непрерывного профессионального образования (СПО–вуз), определяет педагогическую категорию как отражающую закономерность изменения структуры содержания учебного материала и сочетания различных методов обучения, которые направлены на преодоление противоречий линейно-дискретного характера образовательного процесса.

Преемственность образовательных программ средних и высших учебных профессиональных заведений предполагает:

• преемственность ступеней общего среднего, среднего профессионального и высшего образования;

• преемственность в обучении теоретических знаний, практических навыков, взаимосвязь теории с практикой и т.д.

Основными этапами реализации принципа преемственности ссузов и вузов, по нашему мнению, являются:

• разработка и утверждение квалификационных характеристик уровней обучения на основе предполагаемых видов профессиональной деятельности и модели будущего специалиста;

• формирование содержания учебного материала, разработка критериев и показателей сформированности искомого качества и вида деятельности;

• разработка основных структурных компонентов учебного процесса: курсы, разделы, темы, являющиеся сквозными для данных специальностей;

• подбор наиболее эффективных активных и традиционных форм, методов и средств обучения.

Сущностью процесса преемственности в обучении в образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования является целенаправленная деятельность по интеграции различных форм его организации и реализации. Непрерывность образования, по нашему мнению, обеспечивается преемственностью интегративных процессов по следующим направлениям:

• целевая и содержательная направленность обучения и воспитательной работы;

• нормативное обеспечение образовательного процесса;

• методическое содержание и методологическая основа двух уровней образования (ссуз – вуз);

• подготовка и переподготовка педагогических кадров, осуществляющих образовательную деятельность;

• материально-техническое оснащение процесса обучения, а также профессионально-практической деятельности в образовательных организация среднего профессионального и высшего образования.

Одна из основных проблем, возникающих при практической реализации преемственности образовательных программ, – это разная степень профессиональной ориентированности студентов СПО и вузов, поэтому необходимо учитывать различные психологические особенности, экономические возможности, бытовые условия студентов высших и средних учебных заведений. К сожалению, за последние десятилетия образовалось «пропасть» между финансовыми возможностями учреждений высшего и среднего профессионального образования, учреждения СПО отстают от вузов в сложившейся инфраструктуре, в профессиональной подготовленности педагогического состава и, конечно же, вразном уровне обученности студентов данных учебных заведений. Не стоит забывать и о проблеме девиантного поведения студентов колледжей и техникумов. Смогут ли студенты СПО быстро адаптироваться к условиям вуза, найти общий язык со студентами и преподавателями. На этот вопрос мы получим ответ только при практической реализации программ преемственного профессионального обучения [6].

Моделирование системы непрерывного преемственного профессионального образования предполагает реализацию следующих принципов:

1) принцип фундаментализации, обеспечивающий формирование и усиление компонентов профессионального образования;

2) принцип преемственности и интеграции, предполагающий построение образовательной цепочки с учетом ранее полученных знаний;

3) принцип завершенности и полноты, это условие обеспечивает освоение образовательной программы соответствующего уровня и содержания;

4) принцип доступности, способствует выбору образовательной программы соответственно потребностям, возможностям и способностям личности;

5) принцип открытости и мобильности, дает возможность личности повышать свой образовательный уровень, выбирая свой путь в образовательном пространстве;

6) принцип уровневости, ступенчатости, многообразия функций и профилей, способствующих как отдельной личности, так и образовательному учреждению в целом сформировать свою индивидуальную образовательную траекторию.

Реализация программы непрерывного преемственного образования предполагает целостное всестороннее развитие личности, развитие коммуникативных навыков субъектов учебной деятельности, повышение возможностей трудовой и социальной адаптации в быстро меняющемся мире. Непрерывное образование дает возможность для разностороннего развития, для самостоятельного выбора собственной траектории профессионального развития [5].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что для эффективной реализации принципа преемственности среднего профессионального и высшего образования, необходимо учитывать ряд требований:

• хронологическое и тематическое согласование образовательных программ;

• выделение и согласование направлений учебно-воспитательного процесса, которые направлены на обеспечение всестороннего и гармоничного развития личности в системе непрерывного преемственного образования;

• выявление положительных качеств и сторон личности, которые способствуют их дальнейшему профессиональному развитию и успешной социализации;

• обеспечение оптимального выбора методов, средств и форм обучения, направленных на формирование профессиональных компетенций;

• создание условий для непрерывного усвоения и использования обучающимися общих и профессиональных компетенций, как в образовательном процессе, так и на практике.

Библиографический список

1. Бордовский, Г.А. Педагогическое образование в системе педагогических кадров России конца XX – начала XXI века / Г.А. Бордовский [Текст] / Г.А. Бордовский // Вестник Северо-Западного отделения РАО. Вып. 8 / Десятилетие Северо-Западного отделения РАО. Результаты работы и перспективы развития. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2003. – С. 108–126.

2. Есаулова, М.Б. Преемственность в профессиональном педагогическом образовании: современная интерпретация и научно-практическое обеспечение [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / М.Б. Есаулова. – СПб., 2005. – 378 с.

3. Легенчук, Д.В. Теория и практика преемственности среднего профессионального и высшего образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Д.В. Легенчук. – Екатеринбург, 2015. – 367 с.

4. Просвиркин, В.Н. Технология преемственности в системе непрерывного образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / В.Н. Просвиркин. – М., 2009. – 37 с.

5. Савченков, А.В. Преемственность ССУЗА и ВУЗА, как форма интеграции в образовании [Текст] / А.В. Савченков // Научный журнал «Азимут научных исследований: педагогика и психология», 2016. – Том 5. – № 3(16). – С. 146–150.

6. Савченков, А.В. Актуальные проблемы взаимодействия вузов с реальным сектором экономики [Текст] / А.В. Савченков, Д.С. Гордеева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7. – С. 30–36.

7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

References

1. Bordovskii G.A. Teacher education in the system of pedagogical staff of Russia in the late XX – early XXI century. *Vestnik Severo-Zapadnogo otdelenia RAO.* Vol. 8 . *Decade of North-Western branch of the Russian Academy of education. The results and prospects of development.* St. Petersburg: Izd-vo RGPU, 2003. P. 108–126. [in Russian].

2. Esaulova M.B. *Continuity of professional pedagogical education: modern interpretation of the research and practical application.* Dis. ... doctor of sciences (Education). St. Petersburg, 2005. P. 378. [in Russian].

3. Legenchuk D.V. *Theory and practice of continuity of secondary and higher professional education.* Dis. ... doctor of sciences (Education). Ekaterinburg, 2015. P. 367. [in Russian].

4. Prosvirkin V.N. *Technology continuity in the continuous education system.* Author's abstract. Dis. ... doctor of sciences (Education). Moscow, 2009. P. 37. [in Russian].

5. Savchenkov A.V. Continuity of the establishments of secondary vocational education and the university, as a form of integration in education. Scientific journal "*Azimut nauchnykh issledovanii: Pedagogika i Psikhologia*", 2016. Vol. 5. № 3 (16). P. 146–150.

6. Savchenkov A.V., Gordeeva D.S. Topical problems of interaction between universities and the real sector of the economy. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University,* 2016. № 7. P. 30–36. [in Russian].

7. Federal law of the Russian Federation of 29 December 2012 N 273-FZ "*On education in Russian Federation*". [in Russian].

Сведения об авторах:
Гнатышина Елена Александровна,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры подготовки педагогов
профессионального обучения
и предметных методик,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: mopr9@mail.ru

Савченков Алексей Викторович,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры подготовки педагогов
профессионального обучения
и предметных методик,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно- педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: alex2107@mail.ru

Евплова Екатерина Викторовна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры экономики,
управления и права,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно- педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация
E-mail: ekaterina@evplova.ru

Information about the authors:
Gnatyshina Elena Alexandrovna,
Doctor of Sciences (Education),
Academic Title of Professor,
Professor, Department of Vocational
Teacher Training and Subject Methods,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: mopr9@mail.ru

Savchenkov Alexey Viktorovich,
Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor, Department of Training
Teachers of Vocational Training
and Subject Methodologies,
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: alex2107@mail.ru

Evplova Ekaterina Viktorovna,
Candidate of Sciences (Education),
Associate-Professor, Department
of Economics, Management and Law,
South Ural State Humanitarian
Pedagogical University
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: ekaterina@evplova.ru

УДК 371.9:42-3
ББК 74.5:81.432.1-3

А.Б. Гулиянц, С.Б. Гулиянц, Т.И. Некрасова

ТАКТИЛЬНАЯ НАГЛЯДНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ

В статье раскрывается важность умения учителя создавать и адаптировать тактильную наглядность для обучения английскому языку слабовидящих детей. Представлен алгоритм создания тактильной наглядности для слабовидящих детей, описан ряд требований, предъявляемых к разрабатываемым материалам, даны некоторые рекомендации по организации работы.

Ключевые слова: тактильная наглядность, алгоритм создания, обучение английскому языку, общеобразовательная школа, слабовидящие дети.

A.B. Guliyants, S.B. Guliyants, T.I. Nekrasova

TACTILE TEACHING AIDS AS A MEANS OF TEACHING ENGLISH FOR VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

The article proves the importance of English teachers' skills to create tactile teaching aids for visually impaired children education. Algorithm of tactile teaching aids for visually impaired children is presented, requirements are defined and credentials are given.

Key words: tactile teaching aid, algorithm, English language teaching, comprehensive school, visually impaired children.

Задача любого обучения – найти оптимальные пути и средства достижения наиболее эффективных результатов с учетом всех условий и закономерностей протекания процесса познания. Одним из важных средств достижения эффективности обучения является наглядность. Проблеме использования наглядности значительное внимание уделяли В.Г. Болтянский, А.В. Брушлинский, Я.А. Коменский, А.Н. Леонтьев, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, Л.М. Фридман и др. В их трудах рассматривались роль и значение наглядности в образовании, формировании и развитии навыков и умений.

В современной дидактике наглядность рассматривается в широком и узком значениях. В широком значении понятие «наглядность» определяется разными видами восприятия, к которым относятся зрение, слух, прикосновение и т.д. В узком значении под наглядностью понимают лишь то, что воспринимается зрительно [8].

Наглядность понимается как средство активизации учебной и творческой деятельности школьников, повышения эффективности педагогического процесса, качества знаний и умений обучающихся, развития их творчества, управления учебно-познавательной деятельностью, а также как средство формирования мышления и наглядного предъявления информации [7].

Особое значение наглядность приобретает на уроках английского языка. Здесь она определяется как «специально организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью облегчения его объяснения, усвоения и использования в речевой деятельности» [1] и выполняет ряд функций: мотивационную, иллюстративную, развивающую и воспитательную. Помимо этого, наглядность служит источником новых лингвистических и металингвистических знаний, формирует представления о предметах и явлениях, раскрывает их связи.

Для реализации всех функций наглядности и повышения эффективности обучения иностранным языкам учителя применяют различные виды наглядности. В обучении языку всю наглядность можно свести к двум основным видам: языковая и неязыковая [6]. Первый вид наглядности включает в себя: коммуникативно-речевую наглядность, демонстрацию языковых явлений в изолированном виде в устной или письменной форме, лингвистическую и грамматическую схемную наглядность. К неязыковой наглядности относятся все способы предъявления экстралингвистических факторов окружающей действительности: естественная, изобразительная наглядность (картины, диафильмы, кинофильмы и т.д.) [4].

В зависимости от вида анализатора различают следующие виды наглядности: слуховая, зрительная (зрительно-предметная и зрительно-языковая), двигательно-моторная, тактильная [2].

Планируя урок, подбирая способы и средства представления нового материала, учителю важно помнить, что, выбирая тот или иной вид наглядности, он должен учитывать и особенности восприятия информации учениками. Так дети с доминирующей зрительной памятью лучше воспринимают учебный материал зрительным способом; обучающиеся, у которых доминирует слуховой вид памяти, лучше воспринимают учебный материал, когда слушают объяснение учителя, им также необходимо проговаривать полученную информацию вслух и т.д. При выборе или создании наглядности учителю необходимо помнить, что восприятие внешнего мира у обучающихся не всегда идеально и это может быть связано с нарушением работы некоторых анализаторов. Следовательно, работая с особенными детьми, учителю будет необходимо компенсировать эти нарушения. Рассмотрим подробнее один из частных случаев – обучение слабовидящих детей английскому языку.

Степень нарушения зрительных функций может быть различной: от малой, не оказывающей влияния на развитие ребенка, до глубокой, приводящей к необходимости обучения в специальной школе. Учителю при работе со школьниками, имеющими различные нарушения зрения, следует учитывать, что они могут быть врожденными и приобретенными, функциональными и органическими. Под функциональными нарушениями зрения понимают легкие нарушения, которые поддаются корректировке (косоглазие, близорукость, помутнение роговицы, астигматизм и другие). К органическим нарушениям относят аномалии, которые могут привести к частичной или полной потере зрения [3]. В данной статье будет описан опыт работы со школьниками, которые обучаются в обычной общеобразовательной школе и имеют функциональные нарушения зрения.

Применение специальных, правильно подобранных средств наглядности для работы с детьми с нарушением зрения остается актуальной проблемой. Ей уделяют внимание методисты, тифлопедагоги и психологи: Л.П. Григорьева, А.И. Каплан, В.З. Денискина, А.М. Солнцева, Б.К. Тупоногов, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, М.И. Земцова, Ю.А. Кулагин, А.Г. Литвак и др. Перечисленные выше авторы предлагают для обучения детей с нарушениями зрения использовать тактильную наглядность.

Тактильная наглядность представляет собой фактурные или наглядные поверхности, которые находятся в зоне непосредственного контакта и механически воздействуют на кожный покров обучающегося. При использовании такой наглядности важное значение играют тактильные ощущения, для восприятия которых не нужно никакого особого органа, ведь нервные окончания, воспринимающие прикосновения, рассеяны по всей поверхности тела. Тактильные образы возникают в результате соприкосновения предметов с кожей тела человека и дают возможность познать величину, упругость, плотность, шероховатость, тепло и холод, характерные для предмета.

Тактильная наглядность актуальна в исследовании и восприятии окружающего мира. С помощью тактильных изображений можно объяснить многие явления и понятия при работе с детьми вообще и с нарушением зрения в частности. Тактильная наглядность позволяет расширить запас реальных представлений о действительности, облегчает познание, улучшает запоминание, повышает внимание и интерес, способствует развитию мышления и осознанию. К тактильным средствам наглядности Е.Н. Подколзина относит следующие пособия: натуральные наглядные, объемные наглядные, дидактические игрушки, изобразительные наглядные, графические наглядные, символические наглядные и рельефные наглядные.

В настоящее время существует множество готовых средств наглядности, которые могут способствовать эффективному обучению английскому языку, однако найти те средства наглядности, которые учитывают все особенности класса и каждого ученика в отдельности, достаточно сложно. Поэтому учителям английского языка приходится самим адаптировать существующие или создавать новые средства тактильной наглядности.

Анализ литературы, беседы с практикующими преподавателями и методистами позволили обобщить имеющийся опыт и разработать алгоритм создания средств тактильной наглядности, который включает в себя последовательность действий учителя; описать ряд требований, предъявляемых к разрабатываемым материалам, и дать некоторые рекомендации.

Алгоритм создания средств тактильной наглядности состоит из трех этапов: *подготовительного, реализующего и итогового*. Каждый их этапов состоит из нескольких последовательных действий. На *подготовительном этапе* учителю предстоит определить цель создания тактильной наглядности, продумать ее вид, форму, цвет и количество; создать систему упражнений. На *реализующем* этапе необходимо ввести тактильное средство наглядности в процесс обучения, объяснить, как именно с ним работать, ор-

ганизовать логичную и правильную последовательность действий. На *итоговом* этапе учителю следует реально оценить результаты работы, определить сильные и слабые стороны тактильного пособия и системы упражнений, внести необходимые изменения. Опишем каждый из этапов подробнее.

На подготовительном этапе, определяя, с какой целью разрабатывается тактильная наглядность, учитель формирует саму концепцию создания и применения наглядности на уроке, продумывает всю последующую работу. При этом следует учитывать несколько факторов.

Одно из главных требований к созданию тактильной наглядности заключается в ее соответствии содержанию учебного материала. Анализ содержания представлений обучающихся показывает, что наиболее правильные и четкие образы образовались у них о тех предметах и явлениях, изучению которых программа уделяет больше внимания, которые широко отражены в учебниках и статьях, рассматривались во время дополнительных экскурсий. Менее яркие, а нередко и ошибочные представления образуются у детей о предметах и явлениях, о которых в учебниках сказано лишь вскользь. Следовательно, учителю необходимо решить, какой материал является важным, будет ли он дублировать или дополнять основной учебник, на чем именно необходимо сосредоточить внимание обучающихся.

Важным видится создание целого набора вариативной тактильной наглядности, которая будет использоваться для введения, отработки и контроля усвоения материала. То есть разрабатываемая тактильная наглядность должна быть разнообразной и многофункциональной. При этом в процессе закрепления и повторения учебного материала целесообразно использовать новые тактильные наглядные пособия, которые позволят перенести усвоенные навыки и умения на новые объекты и тем самым способствовать их более глубокому усвоению и осознанию. Но эти новые средства не должны требовать лишних затрат времени на их изучение [5].

Применение тактильной наглядности на уроках английского языка должно быть осмысленным, иначе ее использование может привести к отрицательным результатам [7]. Неуместное употребление средств тактильной наглядности на уроках английского языка может затруднить восприятие учебного материала, отвлечь обучающихся от главного, привлекая внимание на второстепенные детали. Чрезмерное употребление тактильных средств наглядности может повысить утомляемость, невнимательность и нежелание анализировать новый материал, особенно часто это можно наблюдать на начальном этапе обучения. Поэтому учителю необходимо выбрать из совокупности пособий те, которые непосредственно направлены на решение основных задач урока за меньшее время.

Определившись с целью создания тактильной наглядности учителю необходимо решить, какую именно тактильную наглядность ему необходимо создать. При этом важно учесть ряд важных моментов.

Определяя форму и размер тактильной наглядности, необходимо помнить о важности точной передачи формы предмета, ведь именно она обладает информационным признаком. Чем точнее форма предмета, тем эффективнее передана информация. Также важна точная передача строения изображаемого предмета, соотношение его частей и их пропорций. При этом предметы должны быть естественными и универсальными в использовании.

Выбирая цвет разрабатываемого тактильного материала, важно, чтобы создаваемая тактильная наглядность была достаточно ярко окрашена, с выделенными цветом основными деталями. Не должно быть полутонов и сложных цветов. Слишком яркий цвет учебного материала может увеличивать нагрузку на зрительный анализатор. Для решения данной проблемы следует использовать насыщенные цвета приглушенных тонов (желтый, зеленый, синий).

При выборе материала для создания тактильных средств наглядности учителю необходимо помнить о том, чтобы

материал был не аллергенным, а средства наглядности были фактурными с шероховатой поверхностью. Так, например, кажется логичным и правильным использовать бархатную бумагу для создания тактильных карточек, однако данный вид материала может вызвать аллергическую реакцию. Вместо бархатной бумаги лучше использовать гофрированный картон. Во-первых, он не вызывает аллергию, во-вторых, его фактурная поверхность хорошо различима в паре с глянцевым картоном, в-третьих, картон более долговечен, чем бумага.

Особое внимание необходимо уделить способу изготовления тактильной наглядности. При его выборе следует учитывать степень потери зрения обучающихся, так как именно от этого зависит способ создания и дальнейшее использование материалов. При создании различных тактильных средств наглядности возможно использование как специальных инструментов, например, 3-D-принтеров, которые дают возможность выводить объёмную информацию, то есть создавать трёхмерные объекты, так и подручных материалов, например, использование различных видов картона (глянцевого и гофрированного) или круп (гречки) для создания различных фактурных поверхностей.

Создавая тактильные средства наглядности, учитель может сделать их сам, а может обратиться за помощью к коллегам, родителям, а иногда и самим детям. Все будет зависеть от количества необходимых экземпляров и сложности их изготовления. Можно разработать тактильные средства наглядности только для слабовидящих детей, а можно создать такой вид наглядности для каждого из присутствующих на занятии школьников. Ведь доказано, чем больше органов чувств участвует в образовательном процессе, тем лучше ребенок запомнит материал. При этом важно помнить, что индивидуальные тактильные средства наглядности должны быть на парте у каждого слабовидящего школьника.

Определившись с видом, формой, цветом и количеством тактильной наглядности, учителю предстоит перейти к поиску, адаптации или созданию системы упражнений для урока или серии уроков. При этом отметим, что адаптируя или разрабатывая систему упражнений, учитель может внести изменения в первоначальный вид или форму задуманной ранее тактильной наглядности.

Создавая систему упражнений к тактильной наглядности, важно помнить, что задания должны дополнять наглядность, не нарушать логику её использования на уроке. Они должны быть разнообразны, интересны, взаимозаменяемы.

При подборе методического материала учителю важно принять во внимание тот факт, что время зрительной работы (чтение и письмо) должно быть ограничено. Кроме того, если слабовидящий ребенок работает с опорой на зрение, то записи учителя должны быть насыщенными и контрастными, буквы крупными. При записи наиболее важных моментов следует использовать цветные маркеры, тогда обучающемуся не придется дополнительно напрягать зрение для прочтения. Учителю также следует принимать во внимание и тот факт, что темп письма и чтения слабовидящего обучающегося значительно ниже темпа здоровых сверстников, что подразумевает увеличение времени изучения конкретной темы или поиск альтернативных способов работы с новым учебным материалом.

Помимо перечисленных выше требований, важно помнить и о следующих условиях успешной разработки упражнений к тактильной наглядности: учет возрастных особенностей обучающихся, возможность смены форм и видов работы школьников, связь содержания средств наглядности с опытом обучающихся.

Разработав тактильную наглядность и систему упражнений к ней, учитель может переходить ко второму этапу. На реализующем этапе, прежде всего, необходимо познакомить обучающихся с тактильной наглядностью, обучить чтению изображений, сформулировать задачи занятия и сообщить, на что следует обратить особое внимание. Во время знакомства с тактильной наглядностью необходима словесная поддержка, демонстрация материала. Учителю следует сначала

объяснить общее содержание тактильной наглядности, а затем помочь обучающимся перейти к детальному изучению с помощью вопросов и инструкций. То есть во время ознакомления с тактильной наглядностью важно помогать ребенку, направляя его восприятие.

На этом этапе учителю важно точно объяснить, как следует работать с таким видом наглядности. При этом полезно использовать специальные приемы повышения интереса к объектам тактильной наглядности, несмотря на то, что они сами выступают в роли активизаций этих средств. Здесь помогают эвристические вопросы, целевые установки поэлементной характера, разъяснения значимости образовательного результата, который будет получен после работы с такой наглядностью и т.п.

Познакомив обучающихся с тактильной наглядностью, можно переходить к выполнению созданных заранее упражнений. Упражнения могут быть различны в зависимости от поставленной учителем цели, выбранных форм и видов работы. Важно, чтобы соблюдались основные принципы построения процесса обучения: переход от простого к сложному, доступность и посильность, сознательность и активность, вариативность и дифференцированный подход, комплексность и новизна, учет индивидуальных особенностей и сочетание разнообразных языковых тренировок с речевой практикой.

Последний этап при работе с тактильной наглядностью – итоговый. Он предполагает оценку результатов работы, определение сильных и слабых сторон тактильного наглядного пособия и системы упражнений, их корректировку (по необходимости).

Применяя тактильную наглядность впервые, учителю может потребоваться помощь коллег и школьников. Только благодаря совместной работе можно будет сделать действительно объективные выводы. Так, пригласив коллег на занятия, на которых будет использоваться тактильная наглядность, можно будет проанализировать адекватность созданных тактильных пособий и правильность построения работы. Беседы, проведенные с обучающимися после применения разработанной тактильной наглядности на практике, помогут уточнить ее комфортность и эффективность, выяснить необходимость ее дальнейшей корректировки.

Подводя итог, отметим, что тактильная наглядность на уроках английского языка поможет учителю создать равные условия для обучения школьников с особенностями развития. Помимо этого, такой вид наглядности будет полезен и обычным обучающимся, ведь чем больше анализаторов участвует в восприятии обучающимися нового учебного материала, тем лучше он усваивается. Для достижения положительных результатов учителю необходимо учесть ряд условий, среди которых: учет возрастных и психических особенностей обучающихся, вариативная и адекватная система упражнений, детальное изучение наглядности перед выполнением заданий, ясные инструкции учителя, которые должны сопутствовать во время всех действий школьников, четкое следование алгоритму создания тактильной наглядности.

Библиографический список

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов [Текст] / Э.Г. Азимов. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Войтов, А.Г. Учебная наглядность [Текст] / А.Г. Войтов. – М.: Эндемик, 2006. – 165 с.

3. Гончарова, Е.Л. Нарушения в психофизическом развитии детей [Электронный ресурс] / Е.Л. Гончрова, О.И. Кукушкина // Альманах института коррекционной педагогики. – 2002. – № 5. – Режим доступа: http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-5/narushenija-v-psihofizicheskom-razvitii-detej

4. Кызыкеева, А.Б. Реализация принципа наглядности при обучении иностранному языку [Текст] / А.Б. Кызыкеева // Вестник КАСУ. – 2005. – № 2. – С. 31–35.

5. Мингазов, Э.Г. О двух формах наглядности в школьной практике [Текст] / Э.Г. Мингазов // Новые исследования в педагогических науках. – 1986. – № 1. – С. 78–93.

6. Оглуздина, Т.П. К вопросу о принципах обучения иноязычной языковой компетенции в теории и методике обучения иностранным языкам [Текст] / Т.П. Оглуздина // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 923–926.

7. Петкевич, Н.В. Педагогические условия использования наглядности в образовательном процессе начальной школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Петкевич. – Смоленск, 2009. – 226 с.

8. Славин, А.В. Наглядный образ в структуре познания [Текст] / А.В. Славин. – М.: Политиздат, 1971. – 271 с.

References

1. Azimov E.G. *New Dictionary of Methodological Terms.* M.: IKAR, 2009. P. 448. [in Russian].

2. Voitov A.G. *Teaching Aids.* M.: "Endemik", 2006. P. 165. [in Russian].

3. Goncharova E.L., Kukushkina O.I. Violations in the psychophysical development of children. *Almanac of the Institute of Special Education*, 2002. № 5. Available at: http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-5/narushenija-v-psihofizicheskom-razvitii-detej [in Russian].

4. Kyzykeeva A.B. Teaching Aids Principles in Foreign Language Teaching. *Vestnik KASU,* 2005. № 2. P. 31–35. [in Russian].

5. Mingazov E.G. Two Types of Teaching Aids in School Practice. *Novyie issledovania v pedagogike,* 1986. № 1. P. 78–93. [in Russian].

6. Ogluzdins T.P. To the Question of the Principles of Foreign Language Competence Formation in Theory and Methodology of Foreign Languages Teaching. *Izvestia Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V.G. Belinskogo,* 2012. № 28. P. 923–926. [in Russian].

7. Petkevich N.V. *Pedagogical Requirements of Teaching Aids Usage in Primary School Education.* Dis. ... cand. of sciences (Pedagogy). Smolensk, 2009. P. 226. [in Russian].

8. Slavin A.V. *Illustration Modus in Cognition and Perception.* M.: Politizdat, 1971. P. 271. [in Russian].

Сведения об авторах:
Гулиянц Анна Борисовна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры языкознания
и переводоведения,
Институт иностранных языков,
Московский городской
педагогический университет,
г. Москва, Российская Федерация.
E-mail: saga-2@yandex.ru

Гулиянц Светлана Борисовна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры языкознания
и переводоведения,
Институт иностранных языков,
Московский городской
педагогический университет,
г. Москва, Российская Федерация.
E-mail: *an-ni-ka@yandex.ru*

Некрасова Татьяна Ивановна,
учитель английского языка ГБОУ г. Москвы
«Школа № 1770»,
г. Москва, Российская Федерация.
E-mail: tanya1994-94@mail.ru

Information about the authors:
Guliyants Anna Borisovna,
Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor,
Department of Linguistics
and Translation Studies,
Institute of Foreign Languages,
Moscow City University,
Moscow, Russia.
E-mail: saga-2@yandex.ru

Guliyants Svetlana Borisovna,
Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor,
Department of Linguistics
and Translation Studies,
Institute of Foreign Languages,
Moscow City University,
Moscow, Russia.
E-mail: an-ni-ka@yandex.ru

Nekrasova Tatiana Ivanovna,
Teacher of English,
School № 1770,
Moscow, Russia.
E-mail: tanya1994-94@mail.ru

УДК 371.011
ББК 74.200.511

В.О. Гусакова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИЙ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ КАК НАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ

В статье проведен анализ и классификация понятий для обоснования научно-практической значимости педагогического потенциала традиций православной культуры. Выделены понятия первого и второго плана и пограничные им; обозначен круг исследователей, обращавшихся к ним; введена новая терминология (анагогическое содержание и культурно-исторический образ жизнедеятельности); дано ей краткое толкование.

Ключевые слова: педагогический потенциал, традиции православной культуры, духовно-нравственное воспитание, анагогическое содержание, культурно-исторический образ жизнедеятельности.

V.O. Gusakova

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE ORTHODOX CULTURE TRADITIONS IN THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION AS A SCIENTIFIC CATEGORY

The substantiation of the practical and scientific significance of the pedagogical potential of the traditions of orthodox culture is analyzed and classified. The concepts of the first and second plan and boundary with it are allocated; the circle of researchers using them is marked; new terminology (anagogical content and cultural and historical lifestyle) is introduced and given a brief interpretation.

Key words: pedagogical potential, traditions of orthodox culture, spiritual and moral education, the anagogical content, cultural and historical lifestyle.

Наблюдаемые тенденции в развитии российской системы образования позволяют отметить актуальность рассмотрения педагогического потенциала традиций православной культуры в качестве научной категории с последующей разработкой методического инструментария для его реализации. Обозначенная задача может стать основой для масштабного научного исследования, и в рамках настоящей статьи может быть раскрыта на тезисном уровне с расстановкой основных концептов.

В связи с этим цель настоящей статьи видится в следующем: обоснование педагогического потенциала традиций православной культуры в духовно-нравственном воспитании школьников и обнаружение его научно-практической значимости в современной педагогической науке. Для этого: 1) интегрируем уже известные немногочисленные толкования педагогического потенциала с последующей формулировкой нового научно-педагогического термина в его неразрывной связи с другим, научным понятием «традиции православной культуры»; 2) охарактеризуем понятийный аппарат вокруг уже обозначенного и сформулированного термина «педагогический потенциал традиций православной культуры»; 3) определим его научно-практическую значимость в духовно-нравственном воспитании школьников.

Формулировка ключевых понятий основана на обобщении ряда специфических признаков с учетом их упоминания в научно-педагогических трудах.

В начале укажем понятия первого порядка: педагогический потенци-

ал, традиции православной культуры, духовно-нравственное воспитание школьников, и проведем их индуктивный анализ.

Рассмотрим таблицу 1, в которой представлен круг исследователей, обращавшихся к этим понятиям, и обозначим нашу формулировку понятия.

Табл. 1. Определение понятий первого порядка

№	Понятие	Упоминание у авторов	Вывод / Уточненная формулировка
1	Педагогический потенциал	Анкваб М.Ф., Бирюкова Л.М., Божинская Т.Л., Гаврилова А.О., Еремина Н.В., Киселвева О.О. Койчуев А.А.-Д., Митрахович В.А., Столица А.А., Теплова А.Б.	– это многогранный феномен, хранящий в себе **анагогическое содержание**, которое оказывает позитивное (стимулирующее) воздействует на духовно-нравственное воспитание личности в соответствии с ее ментальностью и природой; – совокупность интегральных сил, направленных на: • реализацию комплекса возможностей самоактуализации школьниками своих талантов и дарований, формирования в себе лучших человеческих качеств, стимулирования духовных и эстетических потребностей, обретения **гражданской идентичности;** • обнаружение источников ценностей и смыслов традиций православной культуры, на основе которых школьник конструирует **аксиологическую картину мира;** • задействование теоретико-методологических ресурсов для разработки **антропопрактики** на ценностно-смысловой основе совместной деятельности субъектов педагогического процесса для раскрытия каждым заложенных в нем талантов в **событийной общности** в дополнительном образовании и внеурочной деятельности
2	Традиции православной культуры	Дивногорцева С.Ю., Захарченко М.В., Ильин И.А., Лосский Н.О., Маслов Н.В., Шестун Е.	– это **культурно-исторический образ жизнедеятельности**, который наследуется школьником в процессе изучения **жизненного пути** выдающихся личностей, запечатленного в художественных, музыкальных и словесных образах православной культуры, с последующим: выстраиванием **ценностной лестницы**, освоением **смысловых ориентиров** (идеалов), формированием **нравственного мировоззрения** и присваиванием **позитивных поведенческих стереотипов** для выработки стратегии собственного жизненного пути
3	Духовно-нравственное воспитание школьников	Амонашвили Ш.А., Бондаревская Е.В., Братусь Б.С., Зеньковский В.В., Дробницкий О.Г., Дивногорцева С.Ю., Ельницкий К.В., Караковский В.А., Козлова АГ., Метлик И.В., Петракова Т.И., Слободчиков В.И., Соловцова И.А., Сухомлинский В.А., Ушинский К.Д., Шестун Е, Щуркова Н.Е., Янушкявичене О.Л.	– это единый и целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и школьников, в ходе направленный на усвоение высших духовных ценностей, в ходе которого происходит: **самоактуализация** и **реализация** школьником своих **талантов** на благо культуры (в данном случае, православной) в соответствии с ценностной лестницей, на основе осваиваемых смысловых ориентиров (идеалов) и с учетом формируемого нравственного мировоззрения и присваиваемых поведенческих стереотипов, с последующем **самоопределением** в разных сферах жизни; а также деятельность педагога, направленная на прогнозирование этого процесса

Проведенный анализ показал, что из трех понятий первого порядка в стадии начальной научной проработки находятся понятия «педагогический потенциал» и «традиции православной культуры», которые соответственно требуют обобщения и концептуализации, а также новой формулировки при употреблении в единой смысловой взаимосвязи.

Необходимо отметить, что исследователи рассматривают педагогический потенциал в конкретной и достаточно узкой сфере:

• в контексте русской народной культуры [4], фольклора [7], или культуры регионов [1–3; 5];

• в рамках одного жанра, например, духовной музыки [6];

• применительно к конкретной возрастной ступени, чаще всего, дошкольникам и младшим школьникам [7], студентам вузов [2].

Комплексно, на основе принципа единства в многообразии, в контексте богатого своеобразия культуры, в частности, православной, а также применительно ко всем трем возрастным ступеням школьников, педагогический потенциал в педагогической науке не исследовался.

Важным видится рассмотрение педагогического потенциала культурных традиций, а не культуры как таковой. Эффективность такого подхода заключается в том, что в отличие от воспринимаемого школьником наследия культуры извне, традиция погружает его вовнутрь, вводит в ценностно-смысловое пространство культуры через со-переживание художественного образа, со-участие в обряде или ритуале, со-бытие в обычае и т.д.

Традиции православной культуры получили освещение в культурологических, филологических и искусствоведческих источниках, как у авторов прошлых столетий (М. Бахтин, А. Дмитриевский, Г. Лаврентьев, М. Скабалланович, Терещенко и др.), так и современников (С. Аверинцев, М. Громыко, И. Есаулов, Ю. Рубан и др.), в русской литературе (С. Аксаков, Н. Гоголь, Ф. Достоевский, Б. Зайцев, А. Пушкин, Л. Чарская, А. Чехов, И. Шмелев). Цитаты и избранные фрагменты из этих источников могут использоваться в качестве дидактических единиц, и тем самым частично заполнить лакуну теоретико-методического обеспечения процесса духовно-нравственного воспитания. Но следует учесть, что педагогический потенциал традиций православной культуры как устойчивого, проверенного веками, оказывающего на личность конструктивное позитивное воздействие, культурно-исторического образа жизнедеятельности, в обозначенных трудах не затрагивался.

Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической науке раскрыто, но требует уточнений в связи с проблемой реализации педагогического потенциала традиций православной культуры. Обратимся к таблице 2, где представлены понятия (второго порядка), выявленные при анализе терминологии первого порядка.

Табл. 2. Определение понятий второго порядка

	Понятия первого порядка		
	Педагогический потенциал	Традиции православной культуры	Духовно-нравственное воспитание
Понятия второго порядка	Анагогическое содержание; гражданская идентичность; аксиологическая картина мира; антропопрактика; событийная общность	Культурно-исторический образ жизнедеятельности; жизненный путь; ценностная лестница; смысловые ориентиры; нравственное мировоззрение: позитивные поведенческие стереотипы	Процесс взаимодействия педагогов и школьников; самоактуализация; реализация талантов на благо Отечества, общества; самоопределение

За исключением понятий «анагогическое содержание» и «культурно-исторический образ жизнедеятельности» перечисленные в таблице понятия получили достаточное, но не исчерпывающее освещение в научно-педагогической литературе. Будучи производными от понятий первого порядка, они нуждаются в дополнительных уточнениях, пояснениях и поступательном рассмотрении в соответствии с особенностями возрастных ступеней учащихся. Например, степень формирования гражданской идентичности, наполняемость и содержательность аксиологической картины мира у младших школьников будет значительно отличаться от наличия таковых у учащихся 5–8 классов или старшеклассников.

Что касается вводимых нами понятий – «анагогическое содержание» педагогического потенциала и «культурно-исторический образ жизнедеятельности», то их можно считать пограничными между понятиями первого и второго плана. В данной статье целесообразно ограничится их кратким пояснением.

Анагогическое (греч. – «возвышающий, возносящий дух») содержание – это «образно-знаковая система», в которой происходит ценностно-смысловой определение личности школьника через осмысливание своего «Я» в пространстве и времени, раскрытии своего предназначения в со-бытийности и бытии, преобразование себя, самовоспитание и самообразование.

Культурно-исторический образ жизнедеятельности – это одно из значений традиции, наследуя которую, учащийся формирует ценностное со-знание, узнает себя в исторических фактах и культурных событиях (осознает свою принадлежность к истории конкретного народа), обретает идентичность.

Логика рассмотрения понятий первого и второго порядка, а также пограничных с ними, отражена в табл. 3.

Табл. 3. Определение пограничных понятий

Понятия первого плана		
Педагогический потенциал	Традиции православной культуры	Духовно-нравственное воспитание
Ключевые пограничные понятия		
Анагогическое содержание	Культурно-исторический образ жизнедеятельности	Процесс взаимодействия педагогов и школьников
Понятия второго плана		
Позволяет: школьнику формировать в самом себе гражданскую идентичность и аксиологическую картину мира в ходе антропопрактики в событийной общности	Включает: жизненный путь, ценностную лестницу, смысловые ориентиры нравственное мировоззрение, позитивные поведенческие стереотипы	Направлен на: самоактуализацию, раскрытие талантов реализацию талантов на благо Отечества, общества, самоопределение

На рис. 1 представлены понятия в символико-смысловой взаимосвязи, в которой традиции православной культуры выступают в качестве центрального стержня, обладающего особым педагогическим потенциалом, оказывающим особое стимулирующее воздействие на духовно-нравственное воспитание личности.

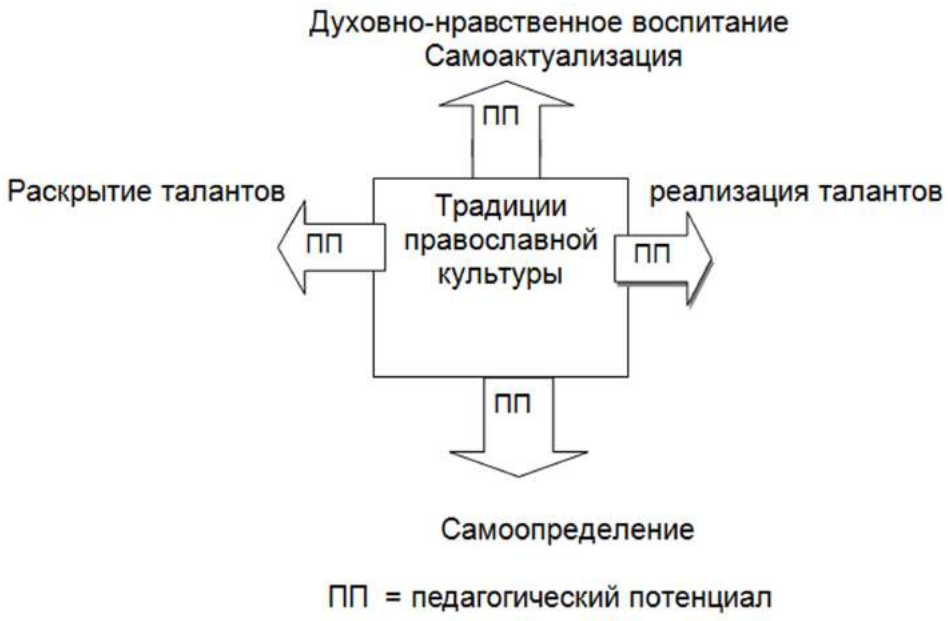

Рис. 1. Символико-смысловая взаимосвязь понятий

Резюме. Проведенный анализ в духовно-нравственном воспитании школьников позволил обосновать педагогический потенциал традиций православной культуры как многогранный феномен, хранящий в себе анагогическое содержание, которое позволяет ввести школьника с учетом его возраста и психофизических особенностей в культурно-исторический образ жизнедеятельности, где духовно-нравственное воспитание его личности будет осуществляться в процессе самоактуализации, раскрытии талантов на благо и самоопределения разных сферах и этапах его жизненного пути.

Библиографический список

1. Анкваб, М.Ф. Воспитательный потенциал традиций в контексте абхазской народной педагогики / М.Ф. Анкваб // Вестник Брянского государственного ун-та. – 2015. – № 1 . – С. 15–18.

2. Бирюкова, Л.М. Педагогический потенциал культуры как фактор профессионального становления будущего учителя [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.М. Бирюкова. – Петропавловск-Камчатский, 2008. – 19 с.

3. Божинская, Т.Л. Педагогический потенциал региональной культуры в современном российском образовании [Текст]: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Т.Л. Божинская. – Краснодар, 2010. – 32 с.

4. Гаврилова, А.О. Сущность педагогического потенциала русской народной культуры / А.О. Гаврилова // Фундаментальные науки. – 2015. – № 2. – С. 4280–4285.

5. Койчуев, А. А-Дж. Педагогический потенциал ислама в светских образовательных практиках [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / А.А-Дж. Койчуев. – Ставрополь, 2008. – 326 с.

6. Столица, А.А. Педагогический потенциал духовной хоровой музыки православной традиции [Электронный ресурс] / А.А. Столица // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – Режим доступа: URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=21972.

7. Теплова, А.Б. Педагогический потенциал материнского фольклора и традиционной игрушки для становления картины мира современного ребенка [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Б. Теплова. – М., 2013. – 23 с.

References

1. Ankvab M.F. Educational potential of traditions in the context of Abkhazian folk pedagogy. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta,* 2015. № 1. P. 15–18. [in Russian].

2. Biryukova L.M. *Pedagogical potential of culture as the factor of the professional formation of future teacher.* Author's abstract. Dis. ... cand. of sciences (Education). Petropavlovsk-Kamchatka, 2008. P. 19. [in Russian].

3. Bozhinskaya T.L. *Pedagogical potential of regional culture in the contemporary Russian education.* Author's abstract. Dis. ... cand. of sciences (Psychology). Krasnodar, 2010. P. 32. [in Russian].

4. Gavrilova A.O. Content of the pedagogical potential of Russian folk culture. *Fundamentalnyie nauki.* 2015. № 2. P. 4280–4285. [in Russian].

5. Koychuev A. A-G. *Pedagogical potential of Islam in the secular educational practice.* Dis. ... doctor of sciences (Education). Stavropol, 2008. P. 326. [in Russian].

6. Stolitsa A.A. Pedagogical potential of spiritual choral music of orthodox tradition. *Sovremennyie problemy nauki i obrazovania* 2015. № 5. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=21972. [in Russian].

7. Teplova A.B. *Pedagogical potential of maternal folklore and traditional toy for the formation of the picture of the peace of contemporary child.* Author's abstract. Dis. ... cand. of sciences (Education). M., 2013. P. 23. [in Russian].

Сведение об авторе
Гусакова Виктория Олеговна,
кандидат искусствоведения,
старший преподаватель,
Санкт-Петербургская Академия
постдипломного педагогического
образования,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.
E-mail: victoryspb78@mail.ru

Information about the author:
Gusakova Victoria Olegovna,
Candidate of Sciences (Art),
Senior lecturer,
St. Petersburg Academy
of Postgraduate Pedagogical
Education,
St. Petersburg, Russia.
E-mail: victoryspb78@mail.ru

УДК 151.8:378
ББК 88.492:74.480

Л.Е. Идиатуллина

РОЛЬ ПРИНЦИПОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается возможность применения базовых принципов психологического консультирования на практических занятиях со студентами по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование. Консультативная практика в рамках дисциплины предоставляет студентам возможность получить непосредственный опыт работы с клиентами и освоить профессиональные компетенции.

Ключевые слова: психологическое консультирование, принципы психологического консультирования, профессиональная деятельность, компетенции.

L.E. Idiatullina

THE ROLE OF COUNSELLING PRINCIPLES IN PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS

The article considers the possibility of applying the basic principles of psychological counseling in practical classes with students in psychological and pedagogical educational programs. Consultative

practice in the discipline provides students the opportunity to gain direct experience with clients and master professional competencies.

Key words: psychological counseling, principles of psychological counseling, professional activity, competence.

Психологическое консультирование относится к одному из важнейших направлений профессиональной деятельности практического психолога. В период обучения бакалавров в вузе психологическое консультирование, как и психодиагностика, психотерапия входит в перечень преподаваемых дисциплин по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. Данная дисциплина направлена на формирование в процессе обучения у студентов профессиональных компетенций, а также навыков самостоятельной работы в области психологического консультирования.

Психологическое консультирование как профессиональная деятельность психолога в сфере образования опирается на теоретические и методологические принципы, которые можно представить как некий норматив для практической деятельности специалистов в этой области. Прежде чем рассматривать значение базовых принципов в практике психологического консультирования, рассмотрим позиции ученых относительно сущности данного вида деятельности психолога. По мнению Г.С. Абрамовой [1], Р. Кочюнаса [2], Р.С. Немова [3] и других исследователей, психологическое консультирование имеет отличие от индивидуальной и групповой психотерапии, психологической коррекции, но в то же время связано со всеми видами деятельности практического психолога.

Как считают исследователи, во многих профессиях существуют принципы, нормы, правила и требования, регламентирующие деятельность специалиста в гуманитарной сфере [5, с. 18]. В ближнем и дальнем зарубежье действуют этические стандарты, этические кодексы психолога, например, в Российской Федерации эти требования отражены в документах различных уровней: от федеральных до локальных. Принципы и правила работы практического психолога, нормы поведения психолога-консультанта также отражены в документальной базе. Далее рассмотрим некоторые требования и правила консультативной практики (сессии) и их взаимосвязь с базовыми принципами.

1. Принцип причинности. Данный принцип необходим для того, чтобы психолог анализировал проблему и предлагал программу ее решений. Следует помнить, что каждая проблема уникальна и пока она «дошла» до консультанта у нее была своя история. Студентам во время практических занятий необходимо показать следующее: насколько блокированная потребность значима в жизни клиента (как она расположена в иерархии потребностей), в какой степени она блокирована, сколько времени существует, а точное наименование проблемы устраняет ее эфемерность.

2. Консультативный альянс – предполагает высокий уровень открытости и доверия. Данный принцип показывает, прежде всего, уважение к личности клиента, а также те решения, которые принимает субъект в ситуации консультативной сессии. Главная задача состоит в том, чтобы не изменить клиента, а помочь найти выход из сложившейся жизненной ситуации. На данном этапе существенную роль играют технологии присоединения и персонализации для построения продуктивного контакта и контракта.

3. Проблемная диагностика – определение причинно-следственых связей, которые обусловили психологические трудности клиента, возможности диагностических методик, их применение в практике для подтверждения или опровержения гипотезы.

4. Условие эффективности – ориентация на понимание, ценности и мировоззрение клиента; задача преподавателя – показать студентам, что одинаковых случаев не бывает. Данное условие работает в совокупности со следующими базовыми принципами: принцип мета-

языка, который включает приемы активного слушания, установление раппорта, подстройки к клиенту на вербальном и невербальном уровнях общения и поведения, выделение репрезентативной системы. Предоставление рекомендаций в соответствии с ситуацией (например, по вопросу воспитания и обучения ребенка, выходу из конфликтной ситуации, налаживанию межличностных отношений и т.д.). Форма рекомендаций должна быть, с одной стороны, четкой и конкретной, с другой – нейтральной, для того чтобы клиент мог определиться и сделать выводы, принять самостоятельное решение. Следующий нюанс данного условия заключается в том, чтобы не давать клиенту излишней информации и использовать проверенные и конструктивные методы согласно актуальной ситуации. Данный принцип можно сформулировать как принцип избыточности информации по сравнению с запросом клиента. В процессе работы важно сфокусировать внимание на доверительных отношениях, проверке и поддержании мотивации.

5. Психологическое посредничество, нахождение компромисса. Помимо посредничества необходимо выделить и нейтральную позиции психолога по отношению к участникам консультативной сессии.

6. Неманипулятивный подход – здесь важно показать различные варианты решения актуальной ситуации и ориентировать клиента на принятие собственного решения. Когда субъект в безопасности, то он может находить пути решения проблемы.

7. Принцип принятия – спокойное доброжелательное отношение, независимо от того, как ведет себя клиент во время психологической сессии. Данный принцип, как мы считаем, показывает, что принятие и откровенность клиента – это двухсторонний процесс. Если оценивание клиента не происходит, то формируется безоценочность. Здесь также важна нейтрализация в отношении мимических проявлений (например, насколько субъект контролирует нижнюю и верхнюю части лица).

8. Фиксирование результатов консультации, что способствует качественно анализировать проблему, отслеживать динамику работы, учит психолога-консультанта профессиональной саморефлексии.

9. Ориентация клиента на самого себя. Локус контроля должен быть внутренний (интернальный), а не внешний (экстернальный) [5, с.18–20].

Также можно согласиться с подходом Р. Кочюнаса, что основными принципами психологического консультирования называются такие условия, без которых психологическое консультирование не может состояться. Три необходимых условия – это консультант, клиент и терапевтические отношения между ними. Взаимодействие психолога и клиента в процессе психологического консультирования состоится, если образуются эти отношения [2, с. 37].

По мнению И.М. Пономаревой, например, важно создать такие условия, при которых клиент будет расположен посмотреть со стороны на свои жизненные трудности, осознать деструктивные способы поведения и способность найти адекватные подходы, позволяющие ему получить новый личностный опыт и позитивный эмоциональный настрой для решения проблемы [4, с. 33].

Данные профессионально-научные знания непосредственной психологической помощи клиентам необходимо знать студентам, владеть необходимыми компетенциями, которые следует сформировать на практических занятиях. В качестве основы можно применить алгоритм решения данных задач психологом-консультантом, предложенных Р.С. Немовым [3]. Далее рассмотрим некоторые задачи, которые необходимо решить психологу во время психологической консультации, возможности применения базовых принципов психологического консультирования на практике и мнение студентов о том, насколько они готовы к данному виду деятельности:

1. Конкретизация (выяснение) проблемы, с которой встретился клиент. Здесь важно выслушать клиента, проявить наблюдательность за вербальными

и невербальными реакциями. Применяя технологии слушания и задавания вопросов, психолог приходит к выводу о том, в чем именно состоит проблема клиента. На практических занятиях студенты отмечают, что на данном этапе работы им необходимо четко знать и отслеживать, с одной стороны, последовательность (алгоритм, схему) интервью с клиентом, а с другой стороны, чтобы была возможность выслушать клиента, отследить вербальные и невербальные сигналы в поведении и общении как субъекта, так и свои собственные.

2. Информирование клиента о сущности возникшей у клиента проблемы. То есть психолог аргументированно объясняет клиенту, в чем заключается возникшая ситуация, объясняет причины возникшей проблемы и возможные способы ее решения. На данном этапе работы студенты констатируют, что находить причинно-следственные связи сложившейся проблемы и быть параллельно в ситуации консультирования сложно, так как нет навыка для распределения внимания на формулирование гипотез о природе актуальной проблемы клиента и ее проверки посредством сбора дополнительной информации и применения уместных психотехнологий.

3. Изучение личности клиента, что позволяет прояснить степень осознания клиентом своей проблемы и готовность над ней работать. Как далее отмечают студенты, именно технология вопроса позволяет получить ответ на проблемную ситуацию, а также отследить невербальное поведение клиента. Невербальное взаимодействие труднее контролировать, чем вербальное, оно передает то, что субъект желает выразить и также выдает то, что человек хотел бы скрыть от собеседника. Через «язык тела», на бессознательном уровне проявляются личностные особенности клиента, чувства, эмоции, потребности, отношения.

4. Четкая формулировка рекомендаций (советов) клиенту по поводу того, как лучше решить проблему. Психолог, применяя различные методы, технологии, должен учитывать индивидуальные и возрастные особенности клиента и то, как понимает решение проблемы сам психолог. Рекомендации (советы) должны быть четкими, конкретными, понятными, доступными и с соответствующим контролем со стороны клиента. Можно согласиться с тем, что рекомендации необходимы в ситуации консультирования, что сложно подтвердить в отношении советов. Личность нельзя изменить советами, опыт дающего советы иной, чем у того, кто его получает (этически психолог не может взять на себя право решать за другого человека, иначе он берет на себя ответственность за выбор другого человека или решает собственные проблемы) и, таким образом, нарушается автономность личности. Лучше всего себя понимает сам клиент. В случае если клиент не понимает и не знает чего хочет, то психологу важно применить психотехнологии, которые будут способствовать осознанию и пониманию клиентом своих потребностей. В то же время, студентам важно показать ситуации, когда клиенту необходимо дать совет, например, когда клиент знает, чего хочет добиться, но не знает, как это сделать. В данном пункте ярко проявляется требование соблюдения этических правил и принципов в практической деятельности специалиста. Именно здесь студенты сталкиваются со всей сложностью и противоречивостью выдачи советов клиенту. Задача компетентного специалиста заключается, прежде всего, в том, чтобы создать необходимые условия клиенту, при которых он должен быть готов взять ответственность за собственное решение на себя. Необходимо также проверить, совпадают ли внутренние и внешние запросы клиента, важно знать истинную проблему, которую хочет решить клиент. Таким образом, вопрос клиента должен быть локальным и конкретным, и тогда предоставляется возможность психологу дать конкретные профессиональные рекомендации или совет. В следующих пунктах более детально будут показаны ситуации с выдачей рекомендаций и советов, и степени ответственности каждой из сторон консультирования.

5. Необходимо время, чтобы клиент перешел от обсуждения ситуации к

реализации рекомендаций, полученных от психолога-консультанта. Возможна и помощь клиенту в виде практических советов, когда возникают сложности.

6. В случаях, когда клиент отказывается от выполнения рекомендаций, психолог показывает возможное развитие событий и ответственность за принятое решение лежит на субъекте, а психолог несет ответственность за правильность данных рекомендаций.

7. Обучение клиента самостоятельному поиску решения возникших трудностей. Решая проблему в специально созданных условиях, клиент приобретает опыт и возможность решить ее в реальных жизненных условиях.

8. В ходе психологического консультирования происходит психопрофилактика посредством информирования клиента. Она заключается в трансляции жизненно необходимых психологических знаний и умений. Все, что происходит на консультации, имеет положительное значение. Эта установка должна быть у психолога с самого начала работы с клиентом.

Следует отметить, что поведение субъекта консультирования детерминировано его опытом и способностью осуществлять свой выбор: как думать, как поступать, что и как делать. У него есть заложенная от природы потребность в реализации ресурсов и потенциала в личностном росте. Таким образом, психолог-консультант видит свою задачу в том, чтобы помочь клиенту осуществить личностные изменения, проявить поддержку и эмпатию во время принятия ответственного решения. Ответственность за соблюдение психологических принципов в ситуации консультативной сессии полностью лежит на специалисте.

Одним из критериев эффективности психологического консультирования, по мнению Г.С. Абрамовой, является появление у клиента новых переживаний (незнакомых чувств и эмоций) по поводу решения своей проблемы [1, с. 127].

Как показывает наше исследование, психологу необходимо соблюдать базовые психологические принципы, которые являются универсальными и не зависят от методологической и научной ориентации специалиста:

1. Принцип уважения к личности клиента, предусматривающий умение психолога принять клиента таким, какой он есть и те решения, которые он принимает.

2. Конфиденциальность встреч. Этот принцип означает, что психолог уважает пространство личной жизни клиента (кроме случаев, предусмотренных законом, о чем клиента предупреждает психолог во время консультации).

3. Принцип добровольности означает, что клиент сам обращается к психологу за психологической помощью.

4. Принцип уважения к сопротивлениям клиента. В процессе работы может возникнуть сопротивление как своеобразная оппозиция, включающая все контролируемые силы клиента, которые стремятся к выздоровлению и те, что ему противоречат.

5. Принцип отказа психолога от советов. Рекомендации и советы отличаются тем, что в случае совета может возникнуть снятие ответственности с себя у клиента, и как следствие начнется психологическая игра «да, но...». Возможно, что клиент до того как обратился к психологу смог накопить много противоречивых советов и следующий только усилит путаницу в когнитивной сфере. Часто клиенты просят дать совет уже тогда, когда решили что делать, и в этом случае любой совет воспринимается неправильно и клиент начинает сомневаться в компетентности специалиста.

6. Разграничение личных и профессиональных отношений. Психолог не может вступать в личные (интимные) отношения с клиентом, консультировать друзей и родственников, оказывать материальную помощь клиентам. На наш взгляд, во время психологической консультации студентам следует обратить внимание на применение нормативной лексики, понятной терминологии, избегать жаргона, прояснять слова и фразы, которые могут иметь один смысл для консультанта, и совершенно иной для клиента. Соблюдение базовых психологических принципов во время работы

способствуют соблюдению профессиональных отношений между консультантом и клиентом.

Таким образом, практические занятия по дисциплине «Психологическое консультирование (с практикумом)» показали, что: психолог должен иметь соответствующую профессиональную психологическую подготовленность, опыт психологического консультирования, работать над собственным профессиональным кредо. Применение на практических занятиях базовых принципов психологического консультирования позволяет студентам расширить репертуар профессиональных компетенций в дальнейшей профессиональной деятельности. Наибольшую сложность для внедрения в практику, по мнению студентов, вызывают такие принципы, как: уважение к сопротивлениям клиента; отказ от советов; анализ подтекста; негативные чувства по отношению к клиенту; принцип принятия клиента; принцип «стереоскопического диагноза»; принцип формирования объяснительного мифа; принцип снятия катастрофичности события; принцип переключения внимания; принцип нейтральности; принцип неравенства позиций; принцип системности. Наиболее доступными для усвоения и применения в практике, по мнению студентов, являются следующие принципы: уважение к личности клиента; целостности и доверия; позитивности событий в ситуации психологического консультирования.

Согласно проведенному исследованию можно сделать следующий вывод: существуют разные модели психологического консультирования, различные теоретические школы и направления. Представленные в статье базовые психологические принципы могут использоваться вне зависимости от теоретических предпочтений консультанта. Следует отметить, что применение данных принципов не происходит изолированно от модели (алгоритма, схемы) психологического консультирования и являются составной частью целостного процесса, способствуют формированию компетенций у студентов в процессе изучения дисциплины.

Библиографический список

1. Абрамова, Г.С. Введение в практическую психологию [Текст] / Г.С. Абрамова. – М.: Международная педагогическая академия, 2014. – 224 с.

2. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования [Текст] / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, 2009. – 151 с.

3. Немов, Р.С. Психологическое консультирование [Текст] / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2013. – 394 с.

4. Пономарева, И.М. Теория и методы психологического консультирования: учеб.-методическое пособие [Текст] / И.М. Пономарева. – СПб.: СПбГИПСР, 2012. – 84 с.

5. Шнейдер, Л.Б. Психологическое консультирование [Текст]: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Л.Б. Шнейдер, Г.В. Вольнова, М.Н. Зыкова. – М.: Ижица, 2002. – 224 с.

References

1. Abramova G.S. *Introduction to practical psychology*. M.: Mezhdunarodnaia Pedagogicheskaia Akademia, 2014. P. 224. [in Russian].

2. Kochyunas R. *Fundamentals of psychological counseling*. M.: Akademicheskii Proect, 2009. P. 151. [in Russian].

3. Nemov R.S. *Psychological counseling*. M.: Vlados, 2013. P. 394. [in Russian].

4. Ponomareva I.M. *Theory and methods of psychological counseling*. St. Petersburg: SPbGIPSR, 2012. P. 84. [in Russian].

5. Schneider L.B., Volnova G.V., Zykova M.N. *Psychological Counseling*. M.: Izhitsa, 2002. P. 224. [in Russian].

Сведения об авторах:
Идиатуллина Лилия Евгеньевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры безопасности
жизнедеятельности,
Уральский государственный
университет физической культуры,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: Liliya_idia@mail.ru

Information about the authors:
Idiatullina Liliya Evgenjevna,
Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor,
Department of Life Safety,
Ural State University
of Physical Culture,
Chelyabinsk, Russia
E-mail: Liliya_idia@mail.ru

УДК 371.373
ББК 74:74.24

Н.С. Касаткина, Е.Ю. Немудрая, Н.С. Шкитина

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

В статье дается сравнительный анализ различных систем оценивания учебной деятельности обучаемых в России и за рубежом, выявляются современные подходы к оцениванию, выделяются особенности и тенденции организации контроля на современном этапе.

Ключевые слова: отметка, оценка, система оценивания, методы и средства оценивания, безотметочное обучение, мотив, стимул.

N.S. Kasatkina, E.Yu. Nemudraya, N.S. Shkitina

COMPARATIVE ANALYSIS OF GRADING AND CONTROL SYSTEMS OF EDUCATIONAL RESULTS IN RUSSIA AND ABROAD

The authors give a comparative analysis of different systems of grading educational activity of students in Russia and abroad, pick out modern approaches to a grade, reveal peculiarities and tendencies control organizing nowadays.

Key words: grade, mark, grading system, methods and means of grading, education without marks, motive, stimulus.

Одной из движущих сил прогресса в любой области человеческой деятельности и знаний является синтезирование накопленного мирового опыта.

Сравнительный анализ различных систем оценивания в России и за рубежом, выявление современных подходов к оцениванию позволяют выделить предпосылки и тенденции формирования единого образовательного пространства.

Современное общество нуждается в высококвалифицированных специалистах, которые способны решать задачи различного уровня сложности и проводить все необходимые преобразования в соответствии с требованиями профессии и особенностями современного периода [5].

Современный образовательный процесс предполагает формирование ключевых компетенций, что оказывает существенное влияние на систему оценки и контроля результатов обучения. Совершенно очевидно, что на данном эта-

пе возникает необходимость разработки новых тенденций и направлений оценивания, анализа особенностей организации образовательного процесса, способствующих повышению познавательного интереса и мотивации, а также учитывающих возрастные и индивидуальные особенности обучающихся [3].

Оценочная деятельность является одной из самых сложных в работе педагога. Любая деятельность включает в себя оценочный компонент, без которого невозможно ее постоянное совершенствование [2; 4] А значит, наличие оценки в процессе обучения не вызывает сомнений.

Таким образом, актуальными проблемами сегодняшней педагогической науки и практики является как разработка новых моделей, технологий, методов и средств оценивания образовательных результатов, так и исследование процесса оценочной деятельности педагога, выработка критериев оценки как образовательных результатов школьников, так и самой оценочной деятельности учителя.

Обращаясь к современной системе оценивания, хочется отметить, что пятибалльная система не является общепринятой в мировом образовательном пространстве. В других странах оценочная шкала варьируется от 6 (Польша) до 100 (Япония). Во Франции, например, действует 20-балльная шкала. Но такую высокую оценку не может никто получить, в то время как наивысшая оценка учителя составляет 19 баллов, что же касается ученика, то самая высокая оценка у него может быть 18 баллов. В основном хорошие ученики во Франции получают от 10 до 12–14 баллов.

В большинстве школ Великобритании принята словесная оценка работы ученика, что позволяет дать более полную и развернутую характеристику школьника. Форма оценивания выглядит следующим образом: фамилия, имя ученика; учебный предмет; дата заполнения; характеризуемый период времени (1, 4 и т.д. недель); общая характеристика успеваемости ученика по предмету (развернутое мнение учителя).

Кроме того, дается подробная характеристика видам деятельности и отношений: оценивается отношение к предмету, самостоятельность выполнения заданий, креативность на всех этапах обучения, активность не только на занятиях, но и во внеурочное время, особенности внимания, памяти и мышления, доля участия в коллективных заданиях, глубина понимания материала, спонтанность реакции на вопросы преподавателя и т.д. Подобный документ подписывается как учителем, так и учеником.

Большинство колледжей и средних школ в США используют буквенную систему для оценки успеваемости. В этой системе A означает «отлично», B – «хорошо», C – «удовлетворительно», D – «плохо», F – «провал». Каждая оценка, кроме F, может быть с плюсом или минусом, означающими промежуточный уровень. Большинство школ также присваивают числовые соответствия каждой отметке. Как правило, эти соответствия следующие: A + = 4.0, B + = 3.33, C + = 2.33, D + = 1.33, F = 0. Эти числовые значения(points) используются для вычисления среднего балла (Grade Point Average или GPA) учеников.

В конце семестра оценки, которые ученики получают за каждый из изучаемых курсов, складываются вместе и делятся на количество пройденных курсов. Полученный результат – это средний GPA в семестре. Средний балл может быть также рассчитан в конце учебного года и всегда вычисляется по окончании колледжа или школы. Некоторые колледжи вычисляют средний балл учащихся по профилирующему предмету отдельно от их общего GPA. Для определения академической успеваемости обучаемого используется средний балл.

Как правило, практически все учебные заведения требуют, чтобы средний балл был не меньше 2.0 или 1.67, и только в этом случае ученик считается успевающим. Учащемуся дается испытательный срок, если GPA падает ниже этого уровня, а это значит, что его успеваемость будет контролироваться школьной администрацией в течение следующего семестра, и обучаемый должен брать

определенные курсы или посещать специальные занятия. И это очень неприятный момент для обучаемых, потому что если GPA не улучшится к следующему семестру, то обучаемый может быть отчислен.

Интересна система оценивания знаний в японской школе. Уровень знаний обучаемого в ряде школ не оценивается индивидуально. В конце четверти выставляется общий процент качества знаний и выводится средняя оценка для всего класса. В конце учебного года проводится тестирование среди детей, где выясняется их отношение к учителю. Однако в последнее время все чаще можно услышать мнение, что подобная система оценивания не совсем объективна, и, возможно, в скором времени в Японии откажутся от этой системы.

Очень детально анализируется обучение без отметок Ш.А. Амонашвили, который рассматривает безоценочную систему обучения как обучение без отметок, направленное на комплексное развитие личности обучаемого, основными принципами которой являются: критериальность, приоритет самооценки, договоренность, гибкость и вариативность, естественность процесса контроля и оценки. По мнению автора, содержательный контроль и оценка строятся на критериальной, выработанной совместно с учащимися основе, причем критерии должны быть однозначными и предельно четкими. При этом самооценка ученика должна предшествовать оценке учителя. Для формирования адекватной самооценки применяется сравнение двух самооценок учащихся – прогностической (оценка предстоящей работы) и ретроспективной (оценки выполненной работы). Выработанные совместно с учениками критерии оценок должны основываться на совместном договоре [1].

Мы придерживаемся мнения, что контроль и оценивание предполагают использование мониторинга, состоящего из разнообразных методик изучения результативности обучения, вариативность оценки и многообразие средств ее реализации, изучение не только индивидуальных, но и групповых, а также коллективных результатов учебной деятельности. Такого рода контроль и оценивание обеспечивают всестороннее видение возрастных и индивидуальных характеристик обучаемых, например, таких как коммуникативность, умение работать как в группе, так и в коллективе, отношение к изучаемому предмету, уровень прилагаемых усилий, индивидуальный стиль мышления и т.д. Он позволяет выстроить шкалу индивидуальных стратегий обучающихся, сравнить сегодняшние успехи с прошлыми результатами, сопоставлять полученные результаты с нормативными выкладками.

Контроль и оценка должны проводиться в условиях, снижающих напряжение и стресс. Отметка постепенно становится обобщенной оценкой, которая как бы начинает отделяться от ее ученика и становится предметом мониторинга, учета, статистики, определения процента успеваемости. Но главная особенность отметки в том, что она приобретает признак нравственной оценки, что является серьезным недостатком школьных отметок. Отметка становится тормозом в познавательной деятельности ученика, так как она порождает стресс. Отсутствие отметки в начальной школе означает чистую устремленность к познанию от природы.

Безусловно, система безотметочного обучения имеет огромное преимущество: такое обучение акцентирует внимание на личности учащегося, способствует развитию способности к самоконтролю, рефлексии («обучение на собственных ошибках», «портфолио»), развитию творческой личности. При безотметочной системе обучения главными учебными мотивами являются интерес и совместная деятельность детей. Также немаловажной стороной такого вида обучения можно назвать отсутствие у детей страха быть наказанными за полученный «балл», что, конечно же, снижает уровень тревожности.

Однако не стоит забывать, что любая образовательная система должна рассматриваться через призму общества, через призму ситуации, происходящей в стране и ориентироваться на государственный

заказ. Безотметочная система не может применяться на всех этапах образовательного процесса. Обратимся к ГИА и ЕГЭ. При безотметочном обучении ученика не ориентируют на балльное оценивание полученных им знаний, а значит, тот же ЕГЭ может стать настоящим испытанием для неподготовленного к оцениванию посредством баллов ученика. Безотметочное обучение исключает соревновательность. На данном этапе мы живем в таком обществе, где отсутствует былой коллективизм, где наблюдается конкуренция. Не менее важна проблема компетентностной и психологической подготовленности учителей к подобной системе оценивания. Поэтому безотметочная система обучения на данный момент находит свое применение лишь на начальном этапе обучения.

Что касается современного этапа организации учебного процесса, то пятибалльная система оценивания постепенно изживает себя, и пришло время заменить ее на систему более совершенную. Например, десятибалльную. Основными факторами, обусловливающими ее введение, являются:

• отсутствие стимулирующего аспекта пятибалльной системы оценивания;

• несовершенные критерии оценивания слабых и сильных учащихся, которые применимы в основном только для средних учеников;

• обеспечение защищенности личности обучающегося;

• создание полноценных условий для формирования адекватной самооценки личности ученика;

• отсутствие неудовлетворительных отметок, влияющих на развитие личностных характеристик;

• интегративный подход в оценивании учебных достижений учащихся, базирующийся на учете возрастных и индивидуальных особенностей.

Существует еще одна проблема, связанная с оцениванием обучаемых – манипулирование отметками-цифрами со стороны учителей. Тем самым происходит отрыв отметок от реального знания и от самих учащихся. Другой недостаток заключается в том, что для детей отметка становится своеобразным индикатором, в соответствии с которым они начинают строить свои отношения. Складывается недоброжелательное или даже негативное отношение, а иногда и неприязнь к тем ученикам, которые получают плохие отметки, отличники наделяются самыми положительными качествами (которых они могут на самом деле не иметь) только потому, что они получают хорошие отметки. Более того, отметки недостаточно точно отражают уровень знаний и развития школьника. Это происходит потому, что сложно разработать критерии оценивания, отметки субъективны, потому что ставит их учитель, который имеет свою, субъективную «картину мира», и, как он, доброжелательно или не очень, относится к тому или иному ученику. И, наконец, ученику довольно-таки трудно сориентироваться в требованиях разных учителей.

Успехи обучения и воспитания напрямую зависят от мотивации, то есть от наличия определенных стимулов усвоения знаний, формирования умений и навыков, приобретения определенных личностных качеств [6]. В случае же недостатка мотивации задатки, имеющиеся у ребенка, могут не трансформироваться в способности, а интеллектуальное и личностное развитие будет происходить гораздо медленнее.

Система поощрения и наказания – стимул, который необходим ребенку для выполнения образовательной деятельности. Умелое сочетание поощрения и наказания обеспечивает оптимальную мотивацию ребенка. С этой точки зрения отметка является педагогическим стимулом, сочетающим в себе свойства поощрения и наказания. Причем «крайние» значения отметки не всегда обладают той стимулирующей силой, которую имеют «средние» значения. Например, хорошим стимулом к достижению успеха чаще становится отметка «4», а не «5», так как в этом случае у ребенка появляется желание получить «отличную» оценку. Слишком низкая оценка, например, «единица», может уничтожить стремление ребенка к улучшению своих результатов.

Кроме того, в системе стимулирования обучаемых наблюдается явление угасания реакции на стимул, суть которого состоит в том, что слишком частое использование одних и тех же стимулов ведет к постепенной утрате их мотивирующей роли. Таким образом, возникает необходимость время от времени менять характер положительных и отрицательных стимулов, варьировать их для поддержания правильной реакции на них. Следовательно, оценка (отметка) должна отражать комплекс стимулов, а именно – материальные (стимулы, связанные с приобретением в личное пользование каких-нибудь интересных и желанных вещей); моральные (обращены к чувствам ребенка, связаны с удовлетворением духовных потребностей); социально-психологические (мотивы, связанные с системой человеческих взаимоотношений); индивидуальные (содержат нечто личное, существенное для конкретного человека) и др.

Отметка может не отражать меру усилий в учебной работе. Отметка также не показывает те умения ученика, которые оцениваются учителем. Ярким примером может являться отметка по иностранному языку. При устном ответе учителем оцениваются такие параметры, как словарный запас, интонационное оформление, скорость речи, грамматический навык, что и является устным ответом, а отметка ставится одна, и, как правило, без комментария. При этом отметка выступает в роли основного регулятора поведения ученика, стимула к дальнейшему обучению. И в идеале отметка должна обладать такими качествами, как объективность, корректность, способность отражать все богатство содержательной стороны знаний, умений и навыков обучаемых.

На наш взгляд, не стоит полностью отказываться от отметок. Проблема заключается лишь в том, что каждый учитель должен знать, как правильно осуществлять оценочную деятельность, как сделать так, чтобы не навредить отметками ученику, а, наоборот, обратить их во благо.

Библиографический список

1. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.

2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.

3. Касаткина, Н.С. Современные средства оценивания результатов обучения: организация самостоятельной работы студентов [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.С. Касаткина, З.М. Большакова, Д.А. Примеров. – Челябинск: Цицеро, 2010. – 70 с.

4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

5. Немудрая, Е.Ю. Формирование инновационных умений у будущего учителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Немудрая. – Челябинск, 1999. – 199 с.

6. Шкитина, Н.С. Коммуникативно-партисипативный подход к процессу социализации будущих учителей [Текст] / Н.С. Шкитина // Кадровая стратегия современного образования: курс на профессиональную социализацию молодых специалистов: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки РФ и Министерство образования и науки Челябинской области. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – С. 137–140.

References

1. Amonashvili S.A. *Fostering and educative function of grading education results: pedagogical experimental research.* M.: Pedagogika, 1984. P. 296. [in Russian].

2. Vigotsky L.S. *Pedagogical psychology.* M.: AST: Astrel: Lux, 2005. P. 671. [in Russian].

3. Kasatkina N.S., Bolshakova Z.M., Primerov D.A. *Modern means of grading education results: fostering of students' independent learning*: text-book. Chelyabinsk: Tsitsero, 2010. P. 70. [in Russian].

4. Leontiev A.N. *Activity. Consciousness. Individuality.* M.: Politizdat, 1975. P. 304. [in Russian].

5. Nemudraya E.Yu. *Fostering innovation skills of a future-to be teacher.* Dis ... cand. sci. (Education). Chelyabinsk. 1999, P. 199. [in Russian].

6. Shkitina N.S. Communicative and participative approach to the process of socialization of future-to be teachers. *Active strategy of modern education: direction to professional socialization of young specialists: materials of All-Russian research and practical conference.* Ministry of education and science of RF and Ministry of education and science of the Chelyabinsk Region. Chelyabinsk: Chelyabinsk State Pedagogical University, 2012. P. 137–140. [in Russian].

Сведения об авторах:
Касаткина Наталья Степановна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики
и психологии,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: nataly-kasatkin@yande.ru

Немудрая Елена Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики
и психологии,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: nemudraja72@mail.ru

Шкитина Наталья Сергеевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики
и психологии,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: shkita11@rambler.ru

Information about the authors:
Kasatkina Natalia Stepanovna,
Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology,
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: nataly-kasatkin@yandex.ru

Nemudraya Elena Yurevna,
Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology,
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: nemudraja72@mail.ru

Shkitina Natalia Sergeevna,
Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: shkita11@rambler.ru

УДК 373.7
ББК К84 74.46

Т.Ю. Круковская

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИНТЕЗА ЗНАНИЙ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ»)

В статье рассматриваются вопросы синтеза знаний в профессиональной подготовке студентов. Синтез знаний имеет не только познавательное значение, но и мировоззренческое, создавая в обобщенном виде представление об окружающем мире в содержательном, структурном, ценностно-смысловом плане.

Ключевые слова: профессиональное обучение, знания, синтез знаний, способ действия, учебная задача.

T.Yu. Krukovskaya

PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF KNOWLEDGE SYNTHESIS IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL EDUCATION FOR STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF THE DISCIPLINE “SYSTEM ANALYSIS”)

The synthesis of knowledge in the professional training of students is discussed. Synthesis of knowledge has not only cognitive significance, but also worldview, creating in a generalized form the idea of the surrounding world in a meaningful, structural, value-semantic plan.

Key words: professional education, knowledge, the synthesis of knowledge, the mode of action, the learning task.

В современных условиях экономического и социального развития общества выпускнику высшей школы – будущему специалисту в той или иной профессиональной деятельности необходимо владеть широкими предметными знаниями в пределах понятных и принятых норм, высоким самосознанием, личным самовыражением, умением применять знания в различных ситуациях. Знания представляют собой ключевой ресурс человека и являются одним из ведущих факторов личностного развития, обеспечивающим переход к новым знаниям, от поверхностных и одномерных способов действий – к образным и многозначным перспективам синтеза знаний.

Основой наших рассуждений о синтезе знаний является представление С.Л. Рубинштейна о том, что синтез способствует целостному восприятию объекта познания. Выявлено, что «...синтез не является простым суммированием частей: в процессе синтезирования мы познаем взаимодействие частей, их взаимную обусловленность; синтез восстанавливает расчленяемое анализом целое, вскрывая более или менее существенные связи и отношения выделенных анализом элементов. Анализ расчленяет проблему; синтез по-новому объединяет данные для ее разрешения» [7, с. 378].

Профессиональное обучение студентов через синтез знаний позволяет перейти от активизации уже имеющегося личного потенциала студента к восполнению его в содержательном, структурном, ценностном смыслах с созидательным мироощущением. Синтез знаний в данном случае рассматривается во взаимодействии с содержанием образования в логике рассуждений и смысло-

вых построений и может осуществляться по разным направлениям. Об этом говорится в отдельных работах исследователей, рассматривающих метафизику полилогичности знания. Так, осуществляя проработку полилогичности, авторы В.И. Разумов, В.П. Сизиков подчеркивают, что полилогичность «...возникает по мере решения задач систематики знания, а также связана с разработкой представлений об этапах познавательной деятельности, зафиксированных, например, в схеме Восхождения от чувственно-конкретного к абстрактному и от него к мысленно-конкретному, в блок-схеме подготовки научного ИСС» [6, с. 66].

Педагогические основы синтеза знаний опираются на представления о процессе обучения, в соответствии с которыми обучение рассматривается как особая организованная социальная деятельность с целью усвоения молодым поколением знаний, умений, опыта, приобщения к разным типам взаимодействий с различными сторонами окружающего объективного мира, в результате чего человек формируется как личность. Обучение способствует изменению самого человека и его поведения, сознания, направляя его разум и труд на созидание в гармоническом мироощущении.

Существующие в психолого-педагогических теории и практике подходы к обучению в целом рассматривают образовательный процесс как постепенность и систематичность в гармоническом развитии человека (Я.А. Коменский), как саморазвитие сил человека и его стремление изменить состояние безжизненности и стать развитой силой (И. Песталоцци), как опытное познание окружающей среды (Дж. Дьюи), как активную человеческую деятельность и опыт (Дж. Бруннер), как развитие мышления за счет образования сложных ассоциативных систем вплоть до сложнейших форм причинно-следственных связей (Ю.А. Самарин), как достижение теоретического уровня мышления, при котором выясняются происхождение, становление и развитие предмета, явления, процесса (В.В. Давыдов), как развитие мышления в ходе решения познавательных задач, проблемных ситуаций и готовность к интеллектуальной активности (Г.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь), как развитие личности в соответствии с ее природными способностями на основе принципа природосообразности (Е.В. Бондаревская, С.Л. Кульневич, В.В. Сериков, И.Я. Якиманская), как процесс формирования знаний, умений, навыков в ходе активного взаимодействия между обучающим и обучаемым (И.Я. Лернер, Х.Й. Лийметс, И.М.Чередов и др.), как процесс управления усвоением новых знаний, систематизацией их в соответствии с педагогическими целями (Н.В. Кузьмина и др.), как заинтересованное общение субъектов образовательного процесса (В.К. Дьяченко) и др.

Эти и другие подходы к обучению позволяют найти основания в отношении педагогических основ синтеза знаний и выделить организованную ситуацию взаимодействия субъектов образовательного процесса, усилия которых направлены в общем смысле на конструирование, транслирование и присваивание предметного содержания, способов действий, трансформацию возможностей студентов с появлением более сложных и новых структур и механизмов синтеза знаний.

Мы можем говорить о том, что студент обладает механизмом синтеза знаний в том случае, если он способен выявить проблему предметной ситуации и осуществить постановку целей, подцелей, сформировать задачи, проранжировать их по степени приоритета, показать причинно-следственные связи между элементами задачных систем, описать свойства систем и их элементов, найти контур обратной связи системы, понять и объяснить возникновение эмерджентных свойств систем, осуществить осознаваемый переход к новой согласованности элементов знаний на основе выбранных и применяемых в практической деятельности средств и способов действий.

В определенной степени понимается, что если не применяются в процессе учебных занятий отдельные педагогические технологии (или оптимальное сочетание элементов технологий), то о техно-

логичности развития синтеза знаний студентов едва ли может идти речь. Именно технологичность вызывает трудность и сложность в вопросах синтеза знаний и связанных с ними способов действий.

Предполагается, что технологичность синтеза знаний обеспечивается рядом факторов, одним из которых, на наш взгляд, является задачная форма организации учебной деятельности студентов.

Задачная форма организации обучения наиболее приближена к обеспечению воспроизводства учебной деятельности студента, неотделима от преодоления случайности в ходе мыслительного процесса в силу принятых алгоритмов и норм, придает мыслительному процессу особую форму постановки все новых вопросов и возникающих проблем при решении учебных задач, включает применение инструментальных, специальных представлений об особенностях субъекта деятельности [1; 3; 4].

В структуре задачной формы организации учебной деятельности общекультурный смысл учебной задачи заключается в ее многофункциональности. Она может выступать как инструментальное средство содержательного анализа и синтеза, выявления связей элементов задачной системы, прогноза взаимного влияния и взаимодействия элементов, носителем структурно-функциональной деятельности студента.

Ряд авторов диссертационных исследований выделяют отдельные характеристики учебной задачи. Так, в исследованиях Я.А. Пономарева рассматривается двойственность характера деятельности познающего человека, заключающаяся в том, что помимо сознательного намерения в решении учебной задачи содержится неосознаваемый результат – интуитивное, творческое озарение. А в условиях совместной творческой деятельности, благодаря общению, становится возможным перевод неосознаваемого хода решения в план осознаваемого [8].

Г.А. Дзида в свою очередь выделяет и предлагает некоторые методические приемы решения задачи, некоторые из которых способствуют развитию умений интерпретирования условий задачи, алгоритмизации применения различных способов решения на схемах, рисунках [2].

В ряде работ широко представлены методы формирования общих рассуждений при решении учебных задач (Г.А. Вайзер, Ю.А. Кореляков, Ю.К. Корнилов), предложены пути алгоритмизации решения физических задач разных типов – общих, конкретных, частных алгоритмов построения логической структуры задачной системы (В.В. Кириллов, Г.И. Розенблат).

Решение задачи может быть осуществлено путем постановки эксперимента, составления схем, графов. Так, метод графов значительно облегчает составление плана решения задачи в силу своей наглядности и структурной связности (К.В. Даутова, В.А. Черкасов).

Как считает Г.И. Саранцев, успех в решении задачи во многом определяется умениями извлекать информацию из условия и требования задачи, выделять отдельные элементы, включенные в условие задачи, комбинировать их, переформулировать требование задачи, наглядно представить необходимые преобразования в процессе решения задачи. Особая роль при этом принадлежит самостоятельному составлению задач, решению их разными способами, упражнениям, выполнение которых вскрывает истоки основных понятий, методов, связей между понятиями [9].

В работе А.К. Мендыгалиевой значительная роль отводится способам и формам представления информации задачной системы – таблицам, графикам, иллюстрациям, кратким записям. Автор предлагает систему требований для формирования таких умений, как кодирование, прогнозирование, перенос информации [5].

Исследования по рассматриваемой проблеме ведутся в области обучения учащихся умению решать задачи по физике. Совершенствование методики осуществляется как по пути разработки отдельных видов задач (вычислительных, графических, экспериментальных), так и по выявлению этапов процесса их решения (Д.А. Алексан-

дров, Е.Н. Горячкин, П.А. Знаменский, И.И. Соколов и др.).

Анализ предлагаемых подходов позволяет увидеть связь с существующими инструментальными средствами и методами обучения, применяемыми в профессиональной подготовке студентов по направлению 38.03.02 «Менеджмент», в том числе при изучении дисциплины «Системный анализ». Изучение дисциплины «Системный анализ» рассматривается как нормативный процесс с присущей ему хронологической связанностью тем, разделов, теоретических и практических модулей.

В соответствии с требованиями Федерального образовательного стандарта объектами профессиональной деятельности будущих выпускников являются системы маркетинга, процессы управления маркетинговой деятельностью, планирование маркетинговой деятельности организации и подразделений, формирование организационной и управленческой структуры маркетинговых служб организаций, мотивирование и стимулирование персонала организации, направленное на достижение стратегических и оперативных целей и др.

Такие требования образовательного стандарта актуализируют необходимость синтеза знаний на базе закономерностей и принципов системного подхода и создания формализованных критериев синтеза знаний студентов, проявляемых во вполне определенных ситуациях взаимодействия в группах профессий «человек–человек».

В связи с этим значительное внимание в процессе изучения дисциплины уделялось методикам описания процессов предметной области, в том числе с применением программных средств (например, MS Visio 2007), проблематизации и ее преобразованию. При этом способ структурно-функционального описания систем (подсистем) обычно осуществлялся на интуитивном уровне, на основе некоторого видения (догадки), не всегда поддающегося строгой формализации исходной абстракции и последующих согласованных выводов. Согласованность и соотнесение теоретических знаний и практических действий в данном случае выступали как показатели целостности, полноты системы единиц конкретизированных знаний и умений.

Вопрос об измерении прогрессирующего изменения уровней синтеза знания является важным. В решении этого вопроса могут быть использованы разные подходы, одним из которых является построение набора индикаторов, отражающих отдельные аспекты состояния и динамики синтеза знаний. В экспериментальной части данной работы был проведен опрос студентов с помощью анкетирования, целью которого являлся контроль усвоения понятий, закономерностей, принципов систем, знаний, требующих выявления структурных компонентов целого, установления связей, отношений между элементами целого, выявления структуры системы и др., а также выявление личных оценок осознанных и использованных механизмов синтеза.

В одних вопросах студентам предлагалось раскрыть понятия «система», «связь», «закономерности и принципы систем», в других – показать знания и способы действий, которыми они пользовались при решении учебных задач, а также указать в свободной форме личное отношение к выбранным ими способам действий. По полученным результатам можно было выяснить, дифференцируют ли студенты отдельные понятия предметного содержания, какие наиболее существенные затруднения испытывают при выполнении учебных задач, а также найти факторы, оказавшие благоприятное воздействие на процесс достижения образовательных целей.

В ходе опроса студентов были выявлены отдельные факторы, способствующие овладению знаниями и переходу к их синтезу: представление фрагмента предметного содержания с помощью схем, графиков, диаграмм (32,4%), возможность проявить свои знания и умения в выборе варианта способа действия (10,3%), наличие задач, решение которых требует оригинального подхода (14,9%), наличие осознанной целостности и упорядоченности учебных действий и возможность их сопоставления между собой (13,6%),

выявление связей и отношений, взаимодействий, позволяющих увидеть систему в целом и прогнозировать возможное состояние и поведение систем (16,2%), «жизненность» предлагаемых примеров, изменение взгляда на привычные явления и процессы (12,7%).

Между тем отмечены факторы, затрудняющие поисковую деятельность: сложность теоретических представлений о системных закономерностях, принципах (37, 6%), трудность в понимании и трактовке различных терминов, правил, алгоритмов систем (24,8%), в выявлении контура обратной связи системных диаграмм (6,3%), помимо сложности и трудности ряд студентов выразили сомнение в необходимости выполнения ими некоторых задач (например, задач динамического программирования) (4,95%), наличие большого объема вычислительных работ и обработки информации (3,7%), абстрактность некоторых моделей систем, связанных с изучением свойств систем (9,5%), отсутствие в некоторых случаях однозначной трактовки полученного результата (7,4%), наличие большого количества элементов глоссария (например, выделены некоторые классификационные признаки систем как излишние) (5,74%).

Как мы видим, в результате опроса показаны не только факторы накопления знаний, опыта, но и проявления отдельных операций синтеза знаний, способов действий, регулирования норм качества учебной деятельности. Следует отметить, что выявленные личные оценки студентов применяемых ими знаний и способов действий позволили сопоставить проектируемые и достигнутые цели процесса обучения, соответствующие образовательному стандарту при изучении дисциплины «Системный анализ». Короткие сроки изучения предметного содержания, большие объемы информации и разнообразные методы ее обработки, жесткие требования к знаниям и умениям будущих выпускников являются современными условиями образовательного процесса. Но, в то же время, среди приоритетных задач образования, своей значимостью и актуальностью выделяется проблема качества образования, частью которой являются вопросы педагогических основ синтеза знаний.

Библиографический список

1. Анисимов, О.С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен) [Текст] / О.С. Анисимов. – М.: ЛМА, 1996. – 380 с.

2. Дзида, Г.А. Развитие у учащихся познавательных умений в процессе решения учебных задач [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Г.А. Дзида. – Челябинск, 2001. – 296 с.

3. Круковская, Т.Ю. Учебная задача в структуре профессионального обучения студентов [Текст] / Т.Ю. Круковская // Тенденции развития науки и образования: сб. науч. тр. – Смоленск: Новаленсо, 2016. – С. 41–43.

4. Круковская, Т.Ю. Применение метода анализа структурной связности симплициальных комплексов в приложении к задачам исследования систем средств и способов учебных действий в процессе профессиональной подготовки студентов [Текст] / Т.Ю. Круковская // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 7. – С. 122–129.

5. Мендыгалиева, А.К. Система задач как средство развития младших школьников при обучении математики (на примере задач на движение) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.К. Мендыгалиева. – СПб., 1995. – 17 с.

6. Разумов, В. И. Информационные основы синтеза систем: в 3 ч. Ч. 1. Информационные основы системы знаний [Текст]: монография / В.И. Разумов, В.П. Сизиков. – Омск: ОмГУ, 2007. – 266 с.

7. Рубинштейн, Л.С. Основы общей психологии [Текст]: в 2 т. Т. 1. / Л.С. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.

8. Пономарев, Я.А. Психологический механизм группового (коллективного) решения творческих задач [Текст] / Я.А. Пономарев // Психология творения. – М.: Московский психолого-социальный институт; МОДЕК, 1999. – С. 321–340.

9. Саранцев, Г.И. Функции задач в процессе обучения [Текст] / Г.И. Саранцев, Е.Ю. Мачанова // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 19–24.

References

1. Anisimov O.S. *Methodology: function, essence, formation (dynamics and connection of times).* M. 1996. P. 380. [in Russian].

2. Dzida G.A. *Development of cognitive skills in students in the process of solving learning problems.* Dis. ... doctor of sciences (Education). Chelyabinsk, 2001. P. 296. [in Russian].

3. Krukovskaya T.Yu. The educational problem in the structure of vocational training of students. *Trends in the development of science and education.* Smolensk: Novalenso, 2016. P. 41–43. [in Russian].

4. Krukovskaya T.Yu. Application of the method of analysis of the structural connection of simplicial complexes in the application to the problems of the study of systems of means and methods of educational actions in the process of professional training of students. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta,* 2014. № 7. P. 122–129. [in Russian].

5. Mendygalieva A.K .*The system of problems as a means of developing younger schoolchildren in the teaching of mathematics (for example, problems of motion).* Author's abstract. Dis. ... cand. of sciences (Education). St. Petersburg, 1995. P. 17. [in Russian].

6. Razumov V.I. Information bases of synthesis of systems. *Information bases of the knowledge system.* 3 part. part 1. Omsk: OmGU, 2007. P. 266. [in Russian].

7. Rubinshtein L.S. *The fundamentals of general psychology.* M.: Pedagogika, 1989. P. 488. [in Russian].

8. Ponomarev Ya.A. Psychological mechanism of group (collective) solution of creative problems. *Psychology of Creation.* Moscow: Moscow Psychological and Social Institute. MODEC M. 1999. P. 321–340. [in Russian].

9. Sarantsev G.I. Functions of tasks in the process of training. *Pedagogika,* 2001. № 9. P. 9–24. [in Russian].

Сведения об авторах:
Круковская Татьяна Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры высшей математики,
Омский государственный
университет путей
сообщения,
г. Омск, Российская Федерация.
E-mail: tkrukovskaia@mail.ru

Information about the authors:
Krukovskaya Tatyana Yuryevna,
Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor, Department of Higher
Mathematics,
Omsk State Transport University,
Omsk, Russia.
E-mail: tkrukovskaia@mail.ru

УДК 378
ББК 74.480

Е.В. Моисеева

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье на основе анализа научных исследований разработана система формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза. Автором выделены основные методологические подходы системы формирования социально-правовой компетенции и основные компоненты формируемой компетенции у студентов в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: методологические подходы, система формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза, социально-правовая компетенция, компоненты социально-правовой компетенции, сформированность социально-правовой компетенции.

E.V. Moiseeva

A SYSTEM OF FORMING SOCIAL LAW COMPETENCE OF HIGHER SCHOOL STUDENTS

A system of forming social-law competence of higher school students on the basis of research analysis is discussed. The main methodological approaches of the system of forming social-law competence and the main components of the formed competence of students in the teaching/learning higher school process are identified.

Key words: methodological approaches, system of forming social-law competence of higher school students, social-law competence, components of social-law competence, formation level of social-law competence.

Реализация компетентностного подхода в образовании заставила обратить внимание на изучение формирования различных компетенций у студентов вуза в процессе обучения. В основу разработки системы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза положена позиция понимания ее как педагогической системы.Исследуемым объектом является социально-правовая компетенция, которая представляет собой интегративное образование знаний, умений, опыта овладения и личностных качеств [3], которая проявляется, развивается и реализуется в решении определенного комплекса задач и обеспечивает деятельность человека [1, с. 46], а ее формирование осуществляется в образовательном процессе, поэтому следует обратить внимание на необходимость применения нескольких методологических подходов, каждый из которых будет нести собственную функциональную нагрузку, изучать объект в различных аспектах.

Иерархия методологических подходов формируется на основе следующих функций: общего научного объяснения в философском аспекте исследования, конкретного научно-педагогического описания объекта, изучения конкретных аспектов и выражается в совокупности общей научной стратегии, в частности научной методологии, практического методологического подхода. Основой для развития системы является понимание ее как педагогической системы.

Исследуя процесс формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза, рассмотрим в качестве методологического обоснования три методологических подхода: системно-деятельностный, аксиологический и компетентностный.

Общенаучной методологической основой исследования является системно-деятельностный подход, т.к. системный аспект позволяет всесторонне изучить исследуемое явление, сформулировать авторскую педагогическую систему, включить в неё совокупность различных составляющих с определенными признаками. Роль деятельностного аспекта в системно-деятельностном подходе раскрывает особенности содержания деятельности в педагогической системе и особенности взаимоотношений всех участников образовательного процесса, что позволяет осуществить авторскую разработку системы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза.

Роль аксиологического подхода в теоретической и методологической стратегии исследования позволяет выйти за рамки построения системы, дает возможность обосновать необходимые условия и принципы, которые позволят улучшить разработанную систему. Также аксиологический подход позволяет рассмотреть изучаемый феномен с точки зрения формирования социально- правовых и культурно-правовых ценностей у субъектов учебного процесса.

Компетентностный подход имеет статус, ориентированный на исследовательскую практику, которая обеспечивает общие цели и направления функционирования формируемой системы,

определяемых условий, а также позволяет учитывать компонентный состав социально- правовой компетенции.

Для решения поставленной в рамках нашего исследования задачи совокупность этих подходов является целесообразной. На наш взгляд, все подходы дополняют друг друга и могут быть использованы в рамках нашего исследования.

Отличительной особенностью системы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза будет построение педагогической системы с отличительными свойствами. Современная педагогика изучает педагогические системы не только с общей позиции, но и с позиции наполнения системы конкретным содержанием [2]. Можно сказать, что педагогическая система является организованной совокупностью связанных между собой средств, методов и процессов, предназначенных для осуществления формирования субъекта образовательного процесса с необходимыми формируемыми социально-значимыми качествами [5]. Поэтому система формирования социально-правовой компетенции является педагогической и представляет собой специально организованный набор форм, методов и инструментов, которые позволяют сформировать профессиональную компетентность будущих выпускников, которые смогут использовать её в профессиональной деятельности.

В качестве системных характеристик формирования социально-правовой компетенции мы выделим как:

• подсистему в системе профессионального обучения в вузе;

• класс педагогической системы, обладающей интегративной характеристикой, управляемостью, целостностью;

• идентичность структуры учебному процессу в вузе.

Эти характеристики создают основу для понимания формирования социально-правовой компетентности как целостного, сложного и многокомпонентного явления.

Системная методология нашего исследования предполагает следующие процедуры:

Определить и конкретизировать цель формирования социально-правовой компетенции, устанавливающей необходимые критерии для исследования и для повышения эффективности.

Цель формирования социально-правовой компетенции студентов вуза определяет задачи, решение которых и будет являться результатом успешной работы системы. Т.к. цель системы – формирование социально-правовой компетенции студентов вуза, ее результатом будет являться сформированная социально-правовая компетенция у студентов вуза, измеряемая на основе предложенных критериев.

Выявить и уточнить научно-методологические основания, которые смогут содержательно наполнить систему формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза.

В нашем исследовании мы, как уже было сказано выше, используем системно-деятельностный, аксиологический и компетентностный подходы, дополняющие друг друга и наиболее полно позволяющие решить задачи исследования [4].

Социально-правовая компетенция, как компетенция, определяет готовность и способность студентов успешно социализироваться в социуме, умение решать социально-правовые задачи в профессиональной деятельности будущими выпускниками, обеспечивая их интеграцию в социуме и позволяя быть эффективным. В связи с этим считаем, что компонентами системы формирования социально-правовой компетенции будут когнитивный, деятельностный, аксиологический.

Внешним системно-формирующим фактором системы является цель, обеспечивающая внешние системные соединения, например, с государственным заказом, социальными потребностями и внутренней системой самоконтроля, обеспечивающей ее целостность, функциональность и сосредоточенность на результате. Одним из элементов процесса формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза будет являться создание педагогической ситуа-

ции, характеризующей разрешаемую педагогическую задачу в заданный момент времени. Внутрисистемные связи между когнитивным, деятельностным, аксиологическим компонентам характеризуются как целеподчиненные, при этом они являются равнозначными в работе системы, поддерживающими независимость компонентов системы и целевое единство.

Взаимодействие системы с внешней средой определяется ее значимостью в процессе профессиональной подготовки студента: возможность качественного изменения каждого системного компонента и их совокупности обуславливается внешнезаданными педагогическими условиями. Эмерджентное свойство системы – это социально-правовая компетенция, представляющая собой интеграцию знаний, умений, опыта и личностных качеств, которые реализуются в выполнении социальных функций и обеспечивают правовую деятельность будущего выпускника в профессиональной деятельности.

Перейдем к описанию структуры разработанной системы формирования социально-правовой компетенции (рис. 1).

В нашей системе целевой компонент является системообразующим. Для того чтобы обосновать цель, мы использовали принцип декомпозиции, представляющий собой «древо целей» и позволяющий разбить глобальную цель на ряд локальных задач (целей). Решение каждой задачи вносит вклад в достижение общей цели. Основная цель нашей системы – формирование социально-правовой компетенции у студентов вуза – предполагает решение следующих задач:

• формирование ценностного представления о правовой культуре и правосознании;

• формирование знаний в области права и возможностей их использования в профессиональной деятельности;

• формирование социально-правовых умений и опыта владения ими в жизни и профессиональной деятельности.

Содержательно-процессуальный компонент системы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза является основой нашей системы, где определяется содержание (программа) деятельности для достижения цели и последовательность ее реализации. Содержательный компонент подразумевает увеличение практической значимости изучаемой дисциплины, выявление важных признаков изучаемых социальных явлений, в основе которых лежит правовая оценка, умение использовать правовые источники, представленные, в том числе, различными правовыми интернет-порталами.

Процессуальный компонент является совокупностью методического обеспечения изучаемого материала (например, виды и способы работы с источниками права, включая правовые интернет-ресурсы, повышающие качество знаний, умений студента). Благодаря инструментальному компоненту системы, можно определить инструменты обучения и организации деятельности студентов, а также инструменты анализа развития социально-правовой компетенции у студентов вуза в образовательном процессе. В качестве инструментов обучения выступили методы исследования. Мы отдали предпочтение активным (проблемный, поисковый, исследовательский, проектный) и рефлексивным методам обучения, а также активизирующим интерес к образовательному процессу средствам обучения (знакомство и работа с правовыми интернет-порталами, видеоматериалы, различные практикумы, рабочие программы дисциплины и т.д.). Выбирая средства, методы и технологии организации образовательного процесса с участием субъектов образовательной деятельности, мы учитывали их соответствие: 1) этапу процесса формирования социально-правовой компетенции; 2) этапу процесса формирования правовой культуры и правосознания студентов; 3) поставленным задачам.

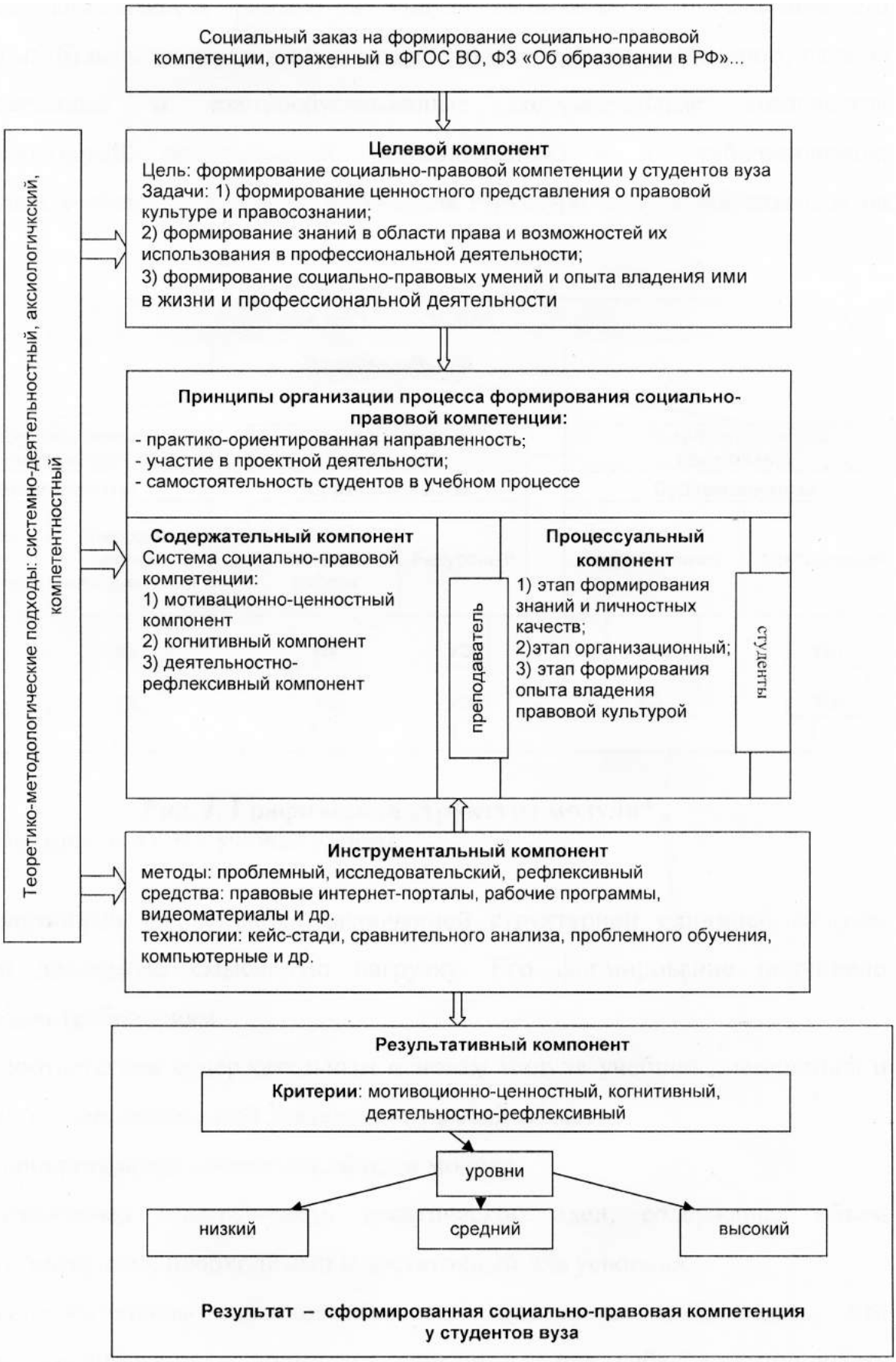

Рис. 1. Система формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза

Результативный компонент определяется реальными показателями результатов обучения с применением различных, в том числе инновационных технологий. Результативный компонент разработанной нами системы включает критерии сформированности социально-правовой компетенции у студентов вуза (мотивоционно-ценностный, когнитивный, деятельностно-рефлексивный), а также три уровня: низкий, средний, высокий.

Уровень сформированности социально-правовой компетенции у студентов вуза можно определить при помощи методов диагностики (тестирование, анализ проблемных ситуаций, решение социально-правовых задач, кейсов). Их согласованное использование позволяет полноценно изучить изменения в степени сформированности социально-правовой компетенции студентов и осуществить необходимую коррекцию.

Библиографический список

1. Моисеева, Е.В. К вопросу о формировании социально-правовой компетенции у обучающихся / Е.В. Моисеева // Республиканский научно-методический вестник «Орлеу»-kst. – 2015. – № 4(10). – С. 46–49.
2. Панченко, В.М. Теория систем. Методологические основы [Текст] / В.М. Панченко. – М.: МИРЭА, 1999. – 96 с.
3. Философский энциклопедический словарь [Текст] / ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 576 с.
4. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.
5. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учебное пособие [Текст] / В.А. Якунин. – СПб.: Полиус, 1998. – 609 с.

References

1. Moiseeva E.V. To the issue of forming social-law competence of students. *Republican scientific-methodological bulletin "Orleu"*, 2015. № 4 (10). P. 46–49. [in Russian].
2. Panchenko V.M. *System theory. Methodological bases.* M.: MIREA, 1999. P. 96. [in Russian].
3. *Philosophy encyclopedic dictionary.* By E.F. Gubskii, G.V. Korableva, V.A. Lutchenko. M.: INFRA-M, 2006. P. 576. [in Russian].
4. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Pedagogical Research: Contents and Presentation of Results.* Chelyabinsk: Izd-vo RBIU, 2010. [in Russian].
5. Yakunin V.A. *Pedagogical psychology.* SPb.: Polius, 1998. P. 609. [in Russian].

Сведения об авторе:
Моисеева Елена Викторовна,
старший преподаватель кафедры социальной работы, педагогики и психологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: mev64@inbox.ru

Information about the author:
Moiseeva Elena Viktorovna,
Senior lecturer, Department of Social Work, Pedagogy and Psychology,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: mev64@inbox.ru

УДК 371:371.011
ББК 74. 65:74.200.51

С.М. Морданова, Д.А. Морозова

ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматривается этнопедагогика как важный фактор становления личности в студенческой среде на современном этапе, различные средства этнопедагогики, дана их характеристика, раскрыты определения. Уточнено влияние каждого средства на студента, раскрыта актуальность данного вопроса в аспекте напряженной ситуации в социуме.

Ключевые слова: этнопедагогика, личность, средства, обычаи, традиции, специфические средства.

S.M. Mordanova, D.A. Morozova

ETHNOPEDAGOGY AS A FACTOR OF FORMATION OF A PERSON IN THE MODERN SOCIETY

The article considers ethnopedagogy as an important factor in the formation of the personality in the student environment at the present stage, various means of ethno-pedagogy, their characteristics are given, definitions are disclosed. The influence of each means on the student is clarified, the urgency of this issue is revealed in the aspect of the tense situation in the society.

Key words: ethnopedagogy, personality, means, customs, traditions, specific means.

Одной из задач, отмеченной в законодательном документе «Об Ассамблее народа Казахстана», является участие в разработке и реализации мер в сфере межэтнической толерантности и общественного согласия, развития государственного языка и других языков народа Казахстана. На данный момент для развития общества необходимо решение глобальной задачи – воспитание современной молодежи, способной сохранить единство межэтнических отношений [2].

В связи с различными политическими процессами, происходящими в мире, в образовательных учреждениях необходимо систематизировать учебно-воспитательную деятельность в аспекте развития личности студента, направленную на формирование значимых моральных качеств.

Анализ вопросов формирования нравственных качеств показал, что решение проблем на современном этапе состояния процесса и установление результативных направлений развития данного феномена обеспечивает активизация идей этнопедагогики в образовательных учреждениях.

По утверждению М.Е. Ержанова, в Республике Казахстан основу системы образования должны составлять национальные ценности и идеи, сложившиеся на данной территории в процессе развития и сплочения различных наций, и включать культурное наследие казахского народа и других казахстанских этносов, духовные и нравственные традиции.

Этнопедагогика – сравнительно новый раздел педагогической науки. Исследовательские работы в данном направлении активно проводились во второй половине 20 в., но необходимо отметить, что частично вопросами в области этнического воспитания занимались К.Д. Ушинский, П.И. Ковалевский, П.А. Кропоткин.

Г.В. Нездемковская определила этнопедагогику как междисциплинарную область научного знания, сформировавшуюся на стыке этнокультуры, этнопсихологии, изучающую традиционную культуру и педагогику этнических общностей с целью выявления общих закономерностей их становления и развития, возможностей использования их богатого воспитательного потенциала

в современных учебно-воспитательных системах.

Одним из первых к разработке проблем этнопедагогики обратился Г.Н. Волков, который определил ее как науку, изучающую особенности национального характера, сложившиеся под влиянием исторических условий, сохранившиеся благодаря национальной системе воспитания, и претерпевающую эволюцию вместе с условиями жизни и развитием педагогической культуры народа [4].

Соответственно, в условиях образовательного процесса в многонациональных коллективах учебного учреждения необходимо применять универсальные средства воспитания, характерные для каждого этноса (табл. 1).

Табл. 1. Характеристика средств этнопедагогики

№	Средство этно-педагогики	Значение понятия «средства этнопедагогики»	Возможности средств этнопедагогики	Примеры
1	Загадки	Изображение или выражение, нуждающееся в разгадке	Решение задач умственного воспитания	Сидит дед во сто шуб одет, кто его раздевает, тот слезы проливает (рус.)
2	Пословицы	Краткое народное изречение с назидательным содержанием, народный афоризм	Формирование нравственных качеств	Гость адыга сидит в крепости (в безопасности, адыг.); Долг детей – уважение матери, послушание отцу (каз.)
3	Песни	Стихотворение и музыкальное произведение для исполнения голосом (созданное народом)	Формирование способностей восприятия и понимания прекрасного	Во поле береза стояла (русск.); Кыр казлары, Алиема (песня о матери, татарск.)
4	Традиции	Форма поведения, передающаяся от поколения к поколению (образ действий, идеи)	Формирование сознательного восприятия нравственных норм	Путь к роднику (татар.); укладывание в колыбель (бесік, киргиз.); новруз (Сялями, азерб.)
5	Обычаи, обряды	Традиционно установившиеся правила общественного поведения	Осознанная выработка позиций, взглядов	Имя наречение, тусау кесу, надевание сережек (каз.)
6	Айтыс	Песенное состязание акынов	Формирование ответственного отношения к своим действиям	Айтыс Сары и Биржан-сала (каз.)

В работах Г.Н. Волкова выстроена система организации учебно-воспитательного процесса, включающая средства этнопедагогики, основанная на осмыслении основных ценностей различных этносов – истины, добра и красоты, которые отображаются в различных фольклорных жанрах: загадках, пословицах и песнях. Каждое из них направлено на решение своей задачи: загадки – на умственное, пословицы – на нравственное, песни – на эстетическое воспитание.

В качестве основных средств воспитания этнопедагогика использует все компоненты народной педагогики: фольклор, песню, сказку, пословицы, поговорки, традиции и обычаи. Существуют и своеобразные средства воспитания ко-

чевников – благословление, клятва, напутствие, айтыс (песенные состязания), которые раскрывают содержание воспитания и обучения студентов: данные средства переходят в форму проведения мероприятий, характеризующих основные нравственные правила и идеалы, понимание добра и зла, нормы общения и человеческих отношений; отражают мировоззрение человека через мифологию, религию, предания и поверья; описывают историю народа в виде эпоса, летописей и устного творчества. Народные наставления подчас содержат прямые воспитательные советы, почти полностью соответствующие рекомендациям современных педагогов и психологов.

Важную роль в вопросах формирования нравственных качеств играют педагогические наставления, стимулирующие студентов на соответствующее поведение в обществе, используемые зачастую в процессе бесед, восприятие которых составляют основу этнопедагогических воззрений, определяющих задачу воспитания в различных аспектах.

Принимая во внимание распространенность такой сложной формы народного поэтического творчества, как песня, мы можем утверждать, что она является формой влияния – раскрываются целевые установки личности. Необходимо отметить, что данное средство этнопедагогики применимо не только во внеурочной деятельности, но и в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла.

Резюмируя сказанное, приходим к выводу об универсальной функциональной значимости песен и пословиц в формировании нравственных качеств.

Сегодня перед исследователями стоит задача формирования нравственных качеств в рамках становления личности, которая способна осознавать, давать оценку своим действиям, решающим проблемы этнической направленности. В аспекте сказанного отметим, что мировая культура вбирает в себя лучшие достижения традиционных этнических культур, вековых традиций, основанных на общечеловеческих ценностях.

В данном аспекте уточним, что целью традиции как средства этнопедагогики является сбор информации педагогического воздействия в разрезе воспитания и формирования личности. Обычаи определяют форму общественного поведения, которое формирует шаблон выработки поведенческих действий в социуме, отражающуюся в определенных моментах в сознании индивидуума, содействующего интересу к этнокультуре. Опыт доказывает, что традиции и обычаи являются одними из результативных средств развития личности на протяжении длительного времени.

Философский энциклопедический словарь трактует термин «традиция» как передачу духовных ценностей от поколения к поколению [1]. Предлагает рассматривать понятие как систему условий духовно-нравственного становления личности М.В. Захарченко [5].

Термины «традиция», «обычай» сходны по структуре с термином «обряд», «ритуал». Обряд, будучи действенной частью традиции, присутствует на определенном этапе жизни индивида, характеризуется установленным типом поведения. Одна из основных задач обряда, содержащего ритуал, церемонию, – это формирование нравственных качеств личности, который как часть обычая регулирует норму поведения, привычного уклада личности. Обряды и ритуалы являются структурными составляющими обычая.

Необходимо обратить внимание на проблемы в становлении личности в студенческий период, так как именно в данное время складываются основные черты личности, формируются стержневые социально-психологические свойства и механизмы регуляции поведения. Кризисы данного возраста связаны со стремлением показа сформированной личности, главенствующими признаками выступает «чувство взрослости» интерпретация оценки происходящего, связанная с осознанием адекватности своих действий. Активно идет формирование моральных качеств, определенных взглядов, позиций, принципов, которые становятся руководящими в выборе стиля поведения, сущности самооценки: в нее включаются этические

проявления отношения к окружающим, собственные возможности, оценка качеств становится насущной задачей. Актуальность данной проблемы, на наш взгляд, дает возможность возродить систему этнического воспитания, которое с использованием обычаев, обрядов, а также традиций, связанных с народными праздниками, больше относится к функции семьи, а основанное на прогрессивных традициях, ориентированных на воспитание любви к Родине, взаимоотношения с представителями других этносов, уважению к окружающим – к функции учебного заведения.

По мнению О.В. Аракелян, «построение этноориентированного учебно-воспитательного процесса на основе прогрессивных идей, народных традиций, культур и обычаев всех этнических групп студентов, а также их целенаправленная совместная деятельность должны способствовать решению актуальной проблемы этнического самоутверждения, самовыражения и самоопределения обучаемых» [3, с. 11].

Библиографический список

1. Аверинцев, С.С. Философский энциклопедический словарь [Текст] / С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
2. Алиев, Ж. Толерантность – залог стабильности (Роль Ассамблеи народа Казахстана в межнациональных отношениях) [Текст] / Ж. Алиев // Казахстанская правда. – 2007. – 3 мая. – С. 3.
3. Аракелян, О.В. Поликультурная школа – новая модель в системе образования [Текст] / О.В. Аракелян // Воспитание школьников. – 2010. – № 3. – С. 11–13.
4. Волков, Г.Н. Этнопедагогика [Текст] / Г.Н. Волков. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
5. Захарченко, М.В. Методологические основы образовательной области «Духовно-нравственная культура» [Текст] / М.В. Захарченко, игумен Георгий (Шестун), игумен Киприан (Ященко) // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 40–46.

References

1. Averintsev S.S., Arab-Ogly E.A., Ilichev L.F. *Philosophical encyclopedic dictionary.* Moscow: Sovietskaia Encyclopedia, 1989. P.815. [in Russian].
2. Aliev Zh. Tolerance – is the key to stability (Role of the Assembly of the People of Kazakhstan in the Interethnic Relations). *Kazakhstanskaya Pravda,* 2007. 3 may. P. 3. [in Russian].
3. Arakelyan O.V. The multicultural school – is a new model in the education system. *Vospitanie shkolnikov,* 2010. № 3. P. 11–13. [in Russian].
4. Volkov G.N. *Ethnopedagogy.* M.: Akademiya, 2000. P. 176. [in Russian].
5. Zaharchenko M.V., hegumen Georgii (Shestun), hegumen Kiprian (Yaschenko). Methodological foundations of the educational field “Spiritual and moral culture”. *Pedagogika,* 2008. № 9. P. 40–46. [in Russian].

Сведения об авторах:
Морданова Светлана Мугтасимовна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры филологии,
Костанайский филиал Челябинского государственного университета,
г. Костанай, Республика Казахстан.
E-mail: smordanova@inbox.ru

Морозова Дина Аскатовна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры филологии,
Костанайский филиал Челябинского государственного университета,
г. Костанай, Республика Казахстан.
E-mail: morozova_dina80@mail.ru

Information about the authors:
Mordanova Svetlana Mugtasimovna,
Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor,
Department of Philology,
Kostanay branch of Chelyabinsk State University,
Kostanay, Kazakhstan.
E-mail: smordanova@inbox.ru

Morozova Dina Askatovna,
Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor,
Department of Philology,
Kostanay branch of Chelyabinsk State University,
Kostanay, Kazakhstan.
E-mail: morozova_dina80@mail.ru

УДК 378:54 (07)
ББК 74.480.267:24р30

А.М. Стихова

РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ В ВУЗЕ С ПОЗИЦИИ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНТЕГРАТИВНОГО И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДОВ

В статье рассматривается система организации научно-исследовательской работы студентов в процессе обучения химии в вузе. Эффективность научно-исследовательской деятельности студентов непосредственно связана с повышением уровня самостоятельной работы. С позиции концепции взаимосвязи интегративного и дифференцированного подходов даны характеристики различных форм научно-исследовательской работы студентов, предложены пути и способы решения проблемы их развития.

Ключевые слова: научно-исследовательской работа студентов, ее формы; система организации и развития научно-исследовательской деятельности.

A.M. Stikhova

DEVELOPMENT OF STUDENTS' RESEARCH WHILE TEACHING CHEMISTRY AT HIGHER SCHOOL FROM THE POINT OF VIEW OF INTEGRATIVE/DIFFERENTIAL CORELLARION APPROACHES

System of organizing of students' research work in the process of teaching chemistry at high school is investigated. Effectiveness of students' research work is directly connected with of level of students' independent work. Characteristics of different forms of students' research work are given and the ways and means of solving the problem of their development are proposed from the point of view of the concept of integrative/ differential correlation approaches.

Key words: students' research work; its forms, systems of organizing and development of research work.

Важнейшим компонентом профессиональной подготовки студентов в вузе является научно-исследовательская работа. Необходимость и важность подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности отражена в федеральных государственных образовательных стандартах. Различают научно-исследовательскую работу, включенную в учебный процесс и выполняемую студентами во внеучебное время. К основным формам научно-исследовательской деятельности студентов относятся: курсовые и дипломные работы, выполнение исследовательских работ по научным направлениям кафедры, участие в научно-практических конференциях, семинарах, конкурсах и др. [5]. К сожалению, немногие студенты активно вовлекаются в научную работу. У значительной части студентов за весь период обучения в вузе не сформированы умения исследовательской деятельности, поэтому возникают сложности при выполнении выпускных квалификационных работ.

При подготовке инженеров-экологов в вузе базовая дисциплина «Общая и неорганическая химия» изучается на первом курсе. Процесс обучения предусматривает не только приобретение химических знаний теоретического и практического характера, но и освоение умений и навыков научно-исследовательской деятельности. По мнению авторов, изучающих

проблему научно-исследовательской работы студентов, для младших курсов основными ее формами являются подготовка рефератов, индивидуальных домашних заданий с элементами научного поиска, участие в предметных кружках [1; 4].

С позиции взаимосвязи интегративного и дифференцированного подходов разработана методическая система обучения общей и неорганической химии в вузе, которая включает различные этапы и их преемственность в формировании научно-исследовательской деятельности студентов. Основой методической системы является обеспечение единства учебной и научно-исследовательской работы студентов, когда первая переходит во вторую, тем самым получая возможность дальнейшего развития.

Результатом реализации взаимосвязи интегративного и дифференцированного подходов к обучению являются: приобретение опыта научно-исследовательской деятельности; развитие творческого потенциала; формирование умений анализа химического содержания; расширение и углубление связей с химическими и инженерно-экологическими дисциплинами, повышение мотивации к их изучению.

В курсе общей и неорганической химии предусмотрены различные формы научно-исследовательской деятельности студентов: реферативная, проектная и курсовая работы, которые направлены на углубление связи с химическими и инженерно-экологическими дисциплинами. Предлагается система, позволяющая решать проблему организации и управления исследовательской деятельностью студентов на примере проектной и курсовой работы по общей и неорганической химии [2].

Разработаны требования к проектной и курсовой работе, а также параметры и критерии их оценивания. Проектная и курсовая работы по дисциплине «Общая и неорганическая химия» имеют следующие цели:

• развитие необходимых навыков самостоятельной исследовательской работы;

• обучение студентов ориентироваться в материале выбранной темы;

• закрепление, расширение и углубление предусмотренных программой теоретических знаний;

• формирование умений самостоятельно пользоваться специальной литературой, каталогами, справочниками, стандартами;

• выполнение опытно-экспериментальной работы, обработка полученных результатов, формулирование выводов.

Научно-исследовательская деятельность имеет свою специфику и ее развитие непосредственно связано с развитием самостоятельной работы студентов. От уровня самостоятельной работы не в меньшей степени, чем от уровня предметных знаний и умений зависит успешность обучения студентов. Для реализации самостоятельной исследовательской работы студентов первого курса необходимо ее соответствующее методическое обеспечение [3]. С этой целью разработано учебно-методическое пособие «Общая и неорганическая химия. Руководство по выполнению проектной и курсовой работы» и компьютерная программа «Assessment of student's course-work» для оценивания курсовой работы согласно разработанному алгоритму. Учебно-методическое пособие включает подробные требования к содержанию и плану выполнения, к оформлению электронной презентации, критериям оценивания и порядку защиты проектной и курсовой работы, а также правила оформления текстовой части курсовой работы, включая библиографию, числовой и иллюстративный материал. В пособии приводятся методики выполнения экспериментальной части курсовой работы. Даны рекомендации по оформлению ссылок на литературу в тексте работы и составлению библиографического списка. Так как студенты предварительно получают информацию об основных параметрах, критериях и шкалах их оценивания, появляется возможность самооценивания выполняемой работы.

В начале второго семестра студенты получают индивидуальные задания по подготовке проектной и курсовой работы и оговариваются сроки выполнения каждой ее части. Это дает возможность четко

организовывать работу студентов, и, что не менее важно, осуществлять систематический контроль над ее выполнением. А также способствовать рациональному распределению времени, отводимому на подбор литературы и её изучение, ознакомление с другими источниками, организацию опытно-экспериментальной работы, анализ и обработку полученных данных, формулирование выводов, составление заключения, подбор приложений, литературное и техническое оформление курсовой работы, а также подготовку её к защите.

Курсовая работа посвящена химии отдельных элементов и состоит из следующих разделов: «Промышленное производство»; «Химические свойства веществ»; «Химический эксперимент»; «Охрана окружающей среды». Проектная работа связана с курсовой работой и является ее частью, так как отражает проблемы промышленного производства на примере соединений конкретного химического элемента. Содержание проекта включает следующие вопросы: сырье (месторождение; добываемый вид; запасы; способы извлечения; обработка сырья; вторичное сырье, характер загрязнения и защиты окружающей среды на этапе добычи и переработки сырья); технологическая схема производства (процессы; аппараты; принципы производства; характер загрязнения и защиты окружающей среды на стадии конкретного производства); продукция (основная продукция производства; побочная продукция или отходы; характер загрязнения и защиты окружающей среды с привлечением значений предельно допустимых концентраций для продукции). Химические свойства обязательно рассматриваются с позиции кислотно-основных и окислительно-восстановительных взаимодействий и подкрепляются количественными характеристиками важнейших соединений химических элементов (значения химических и физико-химических параметров, взятых из справочных таблиц или полученных в результате соответствующих расчетов). Степень раскрытия темы – важный параметр оценивания курсовой работы.

Курсовая работа предполагает выполнение экспериментальной части – определение содержания присутствующей в природной или сточной воде соответствующей формы исследуемого элемента методом количественного (химического или физико-химического анализа). Экспериментальная часть выполняется студентом по индивидуальной программе, исследования проводятся на природных средах (водоемы Южного района, родники Восточного района г. Новороссийска, морская вода в районе Суджукской лагуны), бытовых и промышленных сточных водах (см. табл.1).

Табл. 1. Примерный перечень тем экспериментальной части курсовой работы

№ п/п	Химический элемент	Название эксперимента	Нормативные документы, ссылки на другие источники	Виды сред для анализа
1	2	3	4	5
1	Водород	Определение pH	ПНДФ 14.1:2:3:4.121-97. Методика выполнения измерений pH в водах потенциометрическим методом	Морская вода и вода из водоема
2	Кислород	Определение содержания растворенного кислорода в поверхностных водах	РД52.24.419-2005. Массовая концентрация растворенного кислорода в водах. Методика выполнения измерений иодометрическим методом	Морская вода и вода из водоема
3	Кальций	Определение содержания кальция в поверхностных водах	РД 52.24.403-2007. Массовая концентрация кальция в водах. Методика выполнения измерений титриметрическим методом с трилоном Б	Морская вода и вода из водоема
4	Магний	Определение содержания магния в поверхностных водах расчетным методом	РД 52.24.395-2007. Жесткость воды. Методика выполнения измерений титриметрическим методом с трилоном Б	Морская вода и вода из водоема

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
5	Железо	Определение содержания общего железа в природных водах	ГОСТ 4011-72. Методы определения общего железа	Морская вода и вода из водоема
6	Азот	Определение содержания аммиака и ионов аммония (суммарно) в поверхностных водах	РД52.24.486-2009. Массовая концентрация аммиака и ионов аммония в водах. Методика выполнения измерений фотометрическим методом с реактивом Несслера	***Морская вода и вода из водоема***
7	Хлор	Определение содержания хлорид-ионов в поверхностных водах	РД 52.24.407-2006. Массовая концентрация хлоридов в водах. Методика выполнения измерений титриметрическим методом с солью серебра	Морская вода и вода из водоема
8	Фосфор	Определение содержания соединений фосфора в поверхностных и бытовых сточных водах	ПНД Ф.14.1:2:4.112.97. Количественный химический анализ вод. Методика измерений массовой концентрации фосфат-ионов в питьевых, поверхностных и сточных водах фотометрическим методом с молибдатом аммония. РД 52.24.382-2006. Массовая концентрация фосфатов и полифосфатов в водах. Методика выполнения измерений фотометрическим методом	Вода из ручья, морская вода, бытовая сточная вода
9	Углерод	Определение диоксида углерода в поверхностных водах	РД 52.24.515-2005. Массовая концентрация диоксида углерода в поверхностных водах суши. Методика выполнения измерений титриметрическим и расчетным методами	Морская вода и вода из водоема
10	Сера	Определение содержания сульфатов в поверхностных водах	РД52.24.406-2006. Массовая концентрация сульфатов в водах. Методика выполнения измерений титриметрическим методом с хлоридом бария	Морская вода и вода из водоема
11	Хром	Определение содержания хрома (VI) в сточных водах методом визуальной колориметрии	Journal of Chemical Education. –1994. № 4. – P. 323–324	Промышленная сточная вода

Результаты экспериментальной работы должны быть представлены в виде таблиц, графиков, диаграмм и рисунков. Химический эксперимент оценивается по следующим параметрам: уровень самостоятельности, завершенность и безошибочность расчетов, соответствие выводов содержанию и результатам эксперимента. В разделе «Охрана окружающей среды» должны быть отражены такие вопросы, как механизм воздействия на окружающую среду, нормирование (стандарты качества и их числовые значения для различных сред), оборудование для очистки от загрязнителей определенного типа. Студенты получают подробную информацию не только о содержании и правилах оформления соответствующих видов исследовательской работы, но и о параметрах и критериях их оценивания. Так, например, основными параметрами оценивания курсовой работы являются: объем работы, наличие определенного количества иллюстративного материала (графики, диаграммы, таблицы, схемы, рисунки). Правила оформления курсовой работы включают, кроме общих требований к тексту, правила оформления

числового и иллюстративного материала, оформление библиографии. Высокий уровень качества иллюстративного материала предусматривает не только оформление по стандарту, но и разработку собственного иллюстративного материала. Оценивание библиографии осуществляется по количеству источников, используемых в работе, а также по уровню их значимости с целью поиска информации в узком направлении темы. Регламентируются структура, объем, способ изложения содержания. Обобщение и выводы должны полностью соответствовать содержанию курсовой работы и быть правильно, в том числе и стилистически, оформлены. Проектная и курсовая работы подлежат публичной защите в сопровождении электронной презентации, при этом защите курсовой работы предшествует написание ее текста. Степень самостоятельности выполнения исследовательской работы студентов значительно влияет на ее итоговую оценку. Эффективность обучения студентов основным приемам и навыкам научно-исследовательской деятельности повышается за счет управляемости процесса и обеспечивается разработанными в печатной и компьютерной форме учебно-методическими пособиями.

Студентам предлагается продолжить исследование по той же тематике, однако уровень сложности решаемых инженерно-экологических проблем при этом повышается. Например: предлагается провести сравнительный мониторинг различных природных сред или дать комплексную оценку качества природной воды; сделать сообщение на научно-практической конференции по полученным результатам. Студенты приобретают опыт участия в научных конференциях и у них, как следствие, формируется устойчивый интерес к проблемам окружающей среды и к выбранной профессии.

В целом система организации научно-исследовательской работы с позиции интегративно-дифференцированного подхода в обучении химии способствует самореализации студентов и повышает их мотивацию к будущей профессиональной деятельности, активизирует творческую самостоятельность на всех последующих этапах обучения в вузе. Освоение в процессе обучения методов, приемов и навыков индивидуального выполнения научно-исследовательской работы способствует повышению уровня подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием.

Библиографический список

1. Авдеева, Л.Ф. Психолого-педагогические факторы успешности научно-исследовательской работы студентов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.Ф. Авдеева. – Л., 1984. –189 с.

2. Стихова, А.М. Самостоятельная работа в системе взаимосвязи интегративного и дифференцированного подходов при обучении химии в вузе [Текст]: монография / А.М. Стихова. – Новороссийск: ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2015. – 118 с.

3. Федосеев, В.М. Научно-исследовательская работа со студентами как форма интеграции инженерной и математической подготовки в учебном процессе вуза [Текст] / В.М. Федосеев // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. – № 1. – С. 125–133.

4. Цыганкова, А.С. Разработка теоретических основ научно-исследовательской работы студентов в отечественной дидактике высшей школы (70–80-е гг. XX в.) [Текст] / А.С. Цыганкова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2007. –№ 2. – С. 163–172.

5. Чупрова, Л.В. Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза [Текст] / Л.В. Чупрова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 380–383.

References

1. Avdeeva L.F. *Psychological and pedagogical factors of the success of research work of students.* Dis. ... cand. of sciences (Education). L.,1984. P.189. [in Russian].

2. Stikhova A.M. *Self-Dependence Work in System of Correlation of Integrative/Differential Approach in Teaching Chemistry at High School.* Novorossiysk: Admiral Ushakov Maritime State University, 2015. P. 118. [in Russian].

3. Fedoseev V.M. Involving students in research as a form of integration of engineering with mathematical education. *Integratsiya obrazovaniya*, 2016. Vol. 20. № 1. P. 125–133. [in Russian].

4. Tsygankova A.S. Development of the theoretical foundations of the scientific research work of students in the national didactics of higher education (1970–80s). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2007. № 2. P. 163–172. [in Russian].

5. Chuprova L.V. Research work of students in the educational process of the university. *Theory and practice of education in the modern world: materials of international.* Sci. Conf. (St. Petersburg, February 2012). St. Petersburg: Renome, 2012. P. 380–383. [in Russian].

Сведения об авторе:
Стихова Алла Михайловна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры техносферной
безопасности на транспорте,
Государственный морской университет
имени адмирала Ф.Ф. Ушакова,
г. Новороссийск, Российская Федерация.
E-mail: stihova.am@mail.ru

Information about the authors:
Stikhova Alla Mikhaylovna,
Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor,
Department of Technologic Safety on Transport,
Admiral Ushakov Maritime State University,
Novorossisk, Russia.Russia
E-mail: stihova.am@mail.ru

УДК 378
ББК 74.480.267

А.А. Филиппова, С.Л. Мишланова, М.Г. Заседателева

ПРИМЕНЕНИЕ ФРЕЙМОВОГО АНАЛИЗА В РАМКАХ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается опыт применения технологии критического мышления через чтение и письмо, дополненной фреймовым анализом при организации самостоятельной работы студентов в рамках дисциплины «Актуальные проблемы лингводидактики [курсовая работа]». Фрейм понимается как один из способов репрезентации понятия, которое в свою очередь является ментальным представлением картины мира, зафиксированной в психике индивида. Фреймовый анализ может рассматриваться одним из способов развития критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, самостоятельная работа, технология развития критического мышления через чтение и письмо, курсовая работа, фреймовый анализ.

A.A. Filippova, S.L. Mishlanova, M.G. Zasedateleva

APPLICATION OF THE FRAME ANALYSIS WITHIN TECHNOLOGY OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT FOR OPTIMIZATION OF STUDENTS INDEPENDENT WORK

Experience of use of the technology of critical thinking through reading and writing added with the frame analysis at the organization of independent work of students within discipline «Urgent problems of a linguo-didactics [term paper]» is considered. The frame is understood as one of ways of representation of a concept which in turn is mental representation of the picture of the world recorded

in mentality of the individual. The frame analysis can be considered by one of ways of development of critical thinking.

Key words: critical thinking; self-study work; technology of development of critical thinking through reading and writing; term paper; frame analysis.

В современном обществе, в период роста инновационно-информационных технологий, процесс получения и переработки информации играет большую роль. Среди огромных информационных потоков, поступающих из различных источников, современному человеку необходимо выделить важную информацию, необходимую для решения его профессиональных и повседневных задач. Очевидно, что работа с множественными источниками информации в первую очередь связана с процессами мышления, поскольку процессы переработки информации требуют способности к анализу и синтезу. Большую роль в процессе обработки информации, в том числе в высшем образовании, играет критическое мышление.

В литературе по психологии представлено большое количество определений критического мышления. Среди дефиниций критического мышления есть определения, в которых критическое мышление связывается с когнитивной психологией [11; 13]. Согласно определению Д. Халперн критическое мышление – это «использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, – такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений» [13, с. 19]. Эффективность формирования критического мышления во многом зависит от установки, включающей в себя следующие моменты: готовность планировать свои действия, гибкость мышления, настойчивость, готовность исправлять свои ошибки, осознание, наблюдение за мыслительным процессом и поиск компромиссных решений [13, с. 57]. По мнению автора, невозможно стать критически мыслящим человеком, не выработав у себя подобную установку.

Технологии развития критического мышления активно используются в дисциплинах как технического, так и гуманитарного профиля. Например, целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции, которая в свою очередь включает в себя языковую и речевую компетенции [2, с. 98]. Под речевой компетенцией понимается «владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи» [2, с. 251], поэтому обучение иностранным языкам направлено на развитие умений говорения, чтения, аудирования и письма. Поскольку в обучении иностранным языкам существенная роль отводится таким видам речевой деятельности, как чтение и письмо, то на занятиях по иностранному языку активно может применяться технология развития критического мышления через чтение и письмо. Исходя из сказанного, следует отметить, что преподавателям, обучающим иностранному языку, необходимо владеть технологией развития критического мышления. Педагоги отмечают, что при использовании технологии развития критического мышления повышается мотивация учащихся к активной деятельности на занятии, что в свою очередь способствует достижению целей обучения иностранному языку [1; 3; 8].

Для формирования критического мышления используются различные технологии, одной из которых является технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), которая была разработана зарубежными исследователями [9]. Вслед за авторами данную технологию стали активно

развивать и внедрять в систему российского образования отечественные педагоги [4; 5]. Технологией РКМЧП называют базовую модель обучения (вызов – осмысление содержания – рефлексия) в совокупности с целым набором приёмов и методов. Данная модель отражает три стадии единого процесса продвижения учащегося и преподавателя от поставленных целей к результатам обучения по освоению той или иной темы. Первая фаза (фаза вызова) предполагает самостоятельную актуализацию имеющихся знаний и смыслов по данной теме, пробуждение познавательной активности в связи с изучаемой темой и самостоятельное определение изучающими направлений в изучении темы. Вторая фаза (фаза осмысления) заключается в организации активной работы с информацией, самостоятельном сопоставлении изученного материала с уже известными данными, мнениями. В качестве задач третьей, заключительной фазы (фазы рефлексии), рассматриваются следующие: самостоятельная систематизация нового материала и определение направлений для дальнейшего изучения темы [4, с. 6].

Необходимо отметить, что реализация каждой фазы предполагает использование различных приёмов. В рамках первой фазы, заключающейся в актуализации знаний по определённой теме и определении направлений, может быть использован такой приём, как «кластеры». Под приёмом «кластеры» («грозди») понимается выделение смысловых единиц текста и графическое их оформление в определённом порядке в виде «грозди». Вспоминая какую-либо информацию по определённой теме, распределяя её по категориям, учащиеся могут оформить её графически, в виде грозди. Кластеры могут охватывать большое количество информации, которая в них систематизируется до знакомства с основным источником (текстом) в виде вопросов или заголовков смысловых блоков [6, с. 85]. Исходя из описания данного подхода, следует, что «кластеры» обладают преимуществом при работе с большими объёмами информации, которую в свою очередь не всегда легко систематизировать и оформить на бумаге.

Во второй фазе, при которой происходит осмысление информации, могут быть использованы «бортовые журналы», двухчастные дневники. Приём «бортовой журнал» предполагает заполнение таблицы с колонками «Что мне известно по данной теме?» и «Что нового я узнал из текста?». Если первую колонку можно использовать в рамках первой стадии, то последняя колонка оформляется на этапе осмысления [4, с. 85]. Одним из действенных приёмов могут также рассматриваться двухчастные дневники, суть которых заключается в заполнении таблицы с колонками «цитата», «комментарии» [4, с. 86].

На третьей стадии, в рамках которой происходит систематизация материала, могут быть использованы такие приёмы, как эссе, «бортовой журнал», различные виды дневников, [4, с. 149]. Данная технология может быть применена не только на занятии, но и во внеаудиторной деятельности студентов.

В данной статье описывается попытка оптимизации самостоятельной работы студентов бакалавриата направления «Филология» в рамках дисциплины «Актуальные проблемы лингводидактики» [курсовая работа], на освоение которой предусматриваются только самостоятельные часы. В работе используется не просто ранее описанная технология, а её модификация, а именно, технология развития критического мышления, дополненная фреймовым анализом. Под фреймовым анализом понимается структурирование понятия и описание этой структуры понятия. А также фреймовый анализ может применяться в качестве «метода лингвистического описания вербальных структур» [7, с. 229]. Написание курсовой работы – это длительный и трудоёмкий процесс, в ходе которого студентам приходится ориентироваться в огром-

ном потоке информации по предоставленной им теме, поэтому должен быть разработан четкий план действий при написании научно-исследовательской работы. Итак, на примере нашей работы технология развития критического мышления через чтение и письмо может быть представлена следующим образом. В рамках первой фазы технологии РКМЧП при написании курсовой работы студентами было прочитано определённое количество литературы с целью получения общего представления об изучаемой теме. При этом был использован приём «кластеры», под которым понимается первичная обработка информации в виде распределения её на группы.

Во второй фазе студенты перерабатывали новую информацию, сравнивали с имеющейся и вырабатывали, таким образом, новую структуру знаний. При этом одним из использованных приёмов был «бортовой журнал». В первую колонку «Что мне известно по данной теме?» студенты записывали тезисы, известные им по изучаемой теме. Вторая колонка «Что нового я узнал из текста?» была заполнена новыми для студентов мыслями и изречениями различных исследователей. В рамках данной фазы полезным оказался такой приём, как «двухчастный дневник». Студенты заносили в таблицу цитаты исследователей и комментировали их со своей точки зрения, тем самым анализируя информацию по изучаемой теме и развивая рефлексивные умения. Новая информация, полученная при прочтении, а также занесённые в дневники цитаты, комментарии, способствовали в дальнейшем продуцированию текста курсовой работы.

Во второй фазе был использован также такой приём, как фреймовый анализ, предложенный нами как один из эффективных приёмов технологии РКМЧП. При этом следует уточнить, что применение фреймового анализа возможно только после построения самого фрейма. Структура фрейма схематически может быть похожа на структуру такого приёма, как «кластеры», однако фрейм, являясь одним из базовых терминов когнитивной лингвистики, сам представляет собой структуру понятия. Фрейм понимается как когнитивная структура, в которой отражено знание о стереотипных ситуациях, вербализующееся посредством естественного языка [12]. Фрейм представляется совокупностью слотов различного уровня, среди которых слоты первого уровня понимаются как базовые слоты, а слоты второго уровня, конкретизирующие слоты первого порядка, как терминальные или конечные слоты.

Примером применения фреймового анализа в рамках технологии РКМЧП может рассматриваться работа над понятием «принцип» в методике обучения иностранным языкам. Принцип – это глубокое и разноплановое понятие, поэтому представляло особый интерес для исследования. Для того чтобы провести фреймовый анализ понятия «принцип», студентам было необходимо составить его фрейм. С этой целью учащиеся изучали литературу по методике обучения иностранным языкам и анализировали лексикографические источники. В ходе анализа было определено понятие «принцип» в методике обучения иностранным языкам. Затем учащиеся выписывали из методической литературы контексты с термином «принцип» и анализировали на основе компонентного анализа контекстуальные значения исследуемого термина. Было выявлено, что понятие «принцип» выражается рядом лексем: *das* ***Prinzip****, der Grundsatz, die Maxime*. Итак, студентами был составлен фрейм понятия «принцип», состоящий из двух уровней слотов, к первому из которых относятся слоты *«дидактика»* и *«методика»*. Слоты второго порядка *«активность»*, *«систематичность и последовательность»* соотносятся со слотом первого уровня *«дидактика»*. Со слотом первого порядка *«методика»* сочетаются слоты второго уровня *«учёт родного языка»*, *«коммуникативность»* (рис. 1).

Рис. 1. Фрейм «Принципы»

После этого начинается процедура анализа фрейма «принципы». Данный анализ может выглядеть следующим образом. Слот *«дидактика»* репрезентирован корпусом контекстов, в которых термин «принцип» понимается с точки зрения дидактики, т.е. как дидактический принцип. Дидактические принципы – это «принципы обучения, опирающиеся на разрабатываемые в дидактике положения теории образования и обучения, используемые при любой дисциплине и не зависящие от предмета обучения» [2, с. 62]. В качестве примера дидактического принципа можно привести следующий контекст из немецкого методического дискурса: „***Die*** *von Kemper und Klein mit ihrer Lernberatungskonzeption vorgelegten didaktischen* ***Prinzipien****, die aus dem Leitprinzip der Teilnehmerorientierung unter veränderten Anforderungen an die Weiterbildung abgeleitet sind, standen in den letzten Jahren immer wieder auf dem Prüfstein"* [15, с. 29]. Термин *das Prinzip* в данном контексте образует словосочетание с прилагательным *didaktisch* (дидактический), следовательно, речь идёт о дидактических принципах.

Слот «методика» репрезентирован рядом контекстов, в которых принцип трактуется как методический. Методические принципы – это «принципы обучения, отражающие специфику преподавания иностранного языка» [2, с. 141]. Примером представления методического принципа может послужить следующий контекст: "*Methoden als angewandte Lernprinzipien.* ***Diese Auffassung versteht Methoden als Grundsätze*** *methodischen Handelns, die – muglichst theoretisch fundiert – von ihrer prinzipiellen Anlage her in der Lage sind, den Lernprozess optimal zu unterstützen. Es handelt sich dabei um grundsätzliche Orientierungen, um so genannte Unterrichtsprinzipien*" [14, с. 56]. В данном контексте термин *der Grundsatz* сочетается со словосочетанием *methodisches Handeln* (методическое действие, поступок). Действие – это «элемент деятельности, направленный на достижение определенной промежуточной осознаваемой цели, не разлагаемой на более простые» [2, с. 57]. Поскольку действие понимается как элемент деятельности, и с термином *Handeln* сочетается прилагательное *methodisches*, то речь в данном контексте идет о методической деятельности.

Слоты первого уровня *«дидактика»* и *«методика»* распадаются на слоты второго порядка, представленные корпусами контекстов, в которых термин «принцип» конкретизируется как один из дидактических или методических принципов. Итак, со слотом первого уровня *«дидактика»* сочетаются слоты второго порядка *«активность»*, *«систематичность и последовательность»*.

Слот *«активность»* представлен корпусом контекстов, в которых термин

«принцип» понимается с точки зрения принципа активности. Принцип активности – это «дидактический принцип обучения, который предполагает напряжённость психических процессов обучаемого ..., что необходимо для понимания и порождения речи на изучаемом языке... Знания, умения и навыки формируются в процессе активной умственной работы учащихся, в основе которой лежит сочетание речевой деятельности и мышления» [2, с. 212]. В качестве примера может быть представлен следующий контекст: **"*Das Prinzip der Handlungsorientierung. Dieses Prinzip steht in direktem Zusammenhang mit dem vorangegangenem Prinzip, verweist aber stärker auf die allgemeindidaktische Perspektive des Sprachenlernens, die den handlungsorientierten Unterricht als ganzheitlichen und schüleraktiven Unterricht versteht. Im Zentrum steht hier die Ausrichtung auf die Person in einer holistischen Sichtweise*"** [16, с. 122]. В контексте термин *das Prinzip* сочетается с существительным *die Handlungsorientierung*, что в переводе на русский язык дословно означает «ориентация на действие». Как уже было отмечено, действие понимается как элемент деятельности, а деятельность в свою очередь – это специфически человеческая, регулируемая сознанием активность, порождаемая потребностями и направленная на познание и преобразование внешнего мира и человека [2, с. 59]. Таким образом, можно сказать, что под ориентацией на деятельность понимается направленность на активность, а именно, на активную деятельность субъектов учебного процесса.

Слот *«систематичность и последовательность»* репрезентирован набором контекстов, в которых термин «принцип» понимается как принцип систематичности и последовательности. Это «дидактический принцип, реализующийся в методике обучения иностранным языкам при выборе тематики, сообщении знаний, расположении языкового материала и развитии умений и навыков... от простого к сложному» [2, с. 216]. В качестве примера может быть представлен следующий контекст: **"*Das Prinzip des systematischen Übens. Sprachunterricht gehört zu den Unterrichtsfächern, in denen besonders viel geübt werden muss. Die Übungen müssen systematisch und in zyklischer Progression eingesetzt werden, von vorbereitenden oder sprachlichen Übungen bis zu kommunikativen Sprachaktivitäten*"** [16, с. 122]. С термином *das Prinzip* используется словосочетание *das systematische Üben* (систематическая тренировка), т.е. речь в контексте идёт о принципе систематичности. Согласно контексту «упражнения должны вводиться систематически и в циклической прогрессии, от подготовительных или языковых упражнений к коммуникативным языковым действиям». Как известно, прогрессия – это математический термин, под которым понимается «ряд увеличивающихся или уменьшающихся чисел, в котором разность или отношение между соседними числами сохраняет постоянную величину» [10]. Прилагательное *циклический* образовано от существительного *цикличность*, которая в отношении методики преподавания иностранных языков предполагает «распределение учебного материала по относительно замкнутым циклам» [2, с. 214]. Следовательно, циклическая прогрессия, согласно контексту, трактуется как ряд упражнений, распределённых по циклам с увеличивающейся степенью сложности, т.е. от языковых к речевым упражнениям (от простого к сложному), другими словами, последовательно.

Третий этап нашей работы, на котором осуществлялась интерпретация полученных данных и их описание, был посвящён созданию так называемого продукта, а именно, курсовой работы. В данной фазе использовался такой приём, как эссе, при котором студенты имели возможность кратко изложить основные положения изучаемой темы, сформулировать выводы по проделанной работе и выразить свою точку зрения на тот или иной предмет исследования.

Итак, в ходе исследования было выявлено, что технология развития критического мышления через чтение и письмо, особенно в её модифицированном виде, то есть с применением такого приёма, как фреймовый анализ, оптимизирует и способствует успешному на-

писанию курсовой работы. Фреймовый анализ, представляющий собой метод описания структуры понятия, возможен после построения фрейма. Развитие критического мышления играет большую роль в формировании универсальных умений по обработке информации, а именно анализа поступающей информации, оценивания её с точки зрения достоверности и использования для решения повседневных и профессиональных задач.

Библиографический список

1. Абдрафикова, А.Р. Некоторые следствия применения стратегий развития критического мышления на уроках английского языка [Текст] / А.Р. Абдрафикова, Е.Ю. Ещенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 8. – С. 9–15.

2. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика преподавания языков) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 488 с.

3. Белякова, Е.А. Развитие критического мышления у студентов педагогического вуза при работе с аудиотекстом на занятиях по иностранному языку [Текст] / Е.А. Белякова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 3. – Том II. – С. 127–130.

4. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке [Текст]: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.

5. Заир-Бек, С.И. Проект «Развитие критического мышления для высшего образования» в России [Текст] / С.И. Заир-Бек, И.О. Загашев, В.В. Марико // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2007. – № 6. – С. 11–21.

6. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя [Текст] / И.В. Муштавинская. – СПб.: КАРО, 2013. – 144 с.

7. Никонова, Ж.В. Фреймовый анализ как метод лингвистического описания вербальных структур [Текст] / Ж.В. Никонова // Вестник Тамбовского университета. – 2007. – № 6(50). – С. 229–234.

8. Позднякова, Г.А. Технология развития критического мышления на занятиях по иностранному языку у студентов вуза [Текст] / Г.А. Позднякова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2015. – Т. 17. – № 1(4). – С. 850–853.

9. Стил, Дж. Основы критического мышления: междисциплинарная программа: пособие 1 [Текст] / сост. Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. – М.: Изд-во Ин-та «Открытое Общество», 1997. – 235 с.

10. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

11. Федотовская, Е.И. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Федотовская. – М., 2005. – 24 с.

12. Филлмор, Ч. Фреймы и семантика понимания [Текст] / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике / пер. с англ. Л.Н. Баранова. – М.: Прогресс. 1988. – Вып. 23. – С. 52–92.

13. Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

14. Baumgartner P. Unterrichtsmethoden als Handlungsmuster: Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie für E-Learning. **DeLFI: 4. e-Learning Fachtagung Informatik. Proceedings. Krems: Donau-Universität** Krems, 2006. P. 51–62.

15. Klein R., Reutter G. Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. 2. unverdnderte Auflage. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung, 2011. P. 257.

16. Janikova V. Aktuelle Trends in der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer und - lehrerinen. **Lehrer/- innenbildung in Europa.** Wien: LIT VERLAG & Co.KG, 2008. P. 119–126.

References

1. Abdrafikova A.R., Eshhenko E.Ju. Some consequences of application of strategies of development for critical thinking at English lessons. *Herald of Cheliabinsk State Pedagogical University*, 2016. № 8. P. 9–15. [in Russian].

2. Azimov Je.G., Shhukin A.N. *New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of teaching languages)*. Moscow: IKAR, 2009. P. 488. [in Russian].

3. Beliakova E.A. Development of critical thinking in students of pedagogical higher education institution during the work with the audiotext on classes in a foreign language. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*, 2014. № 3. vol. II. P. 127–130. [in Russian].

4. Zair-Bek S.I., Mushtavinskaja I.V. Development of critical thinking at a lesson. Moscow: Prosveshcheniye, 2011. P. 223. [in Russian].

5. Zair-Bek S.I., Zagashev I.O., Mariko V.V. The "Development of Critical Thinking for the Higher Education" project in Russia. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*, 2007. № 6. P. 11–21. [in Russian].

6. Mushtavinskaya I.V. *Technology of development of critical thinking at a lesson and in system of training of the teacher*. St. Petersburg: KARO, 2013. P. 144. [in Russian].

7. Nikonova Zh.V. Frame analysis as method of the linguistic description of verbal structures. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: gumanitarnye nauki*, 2007. № 6 (50). P. 229–234. [in Russian].

8. Pozdniakova G.A. Critical thinking development in the process of learning a foreign language at the university. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossiiskoi akademii nauk*, 2015, vol. 17. № 1(4). P. 850–853. [in Russian].

9. Stil Dzh., Meredit K., Templ Ch., Uolter S. *Bases of critical thinking: cross-disciplinary program*. Moscow: Open Society Institute, 1997. P. 235. [in Russian].

10. TSRY – *Tolkovyi slovar russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of Russian]. Ed. By S. I. Ozhegov, N. Yu. Shvedova. Moscow, Az" , 1999. P. 944. [in Russian].

11. Fedotovskaia E.I. *Technique of development of critical thinking as important factor of formation of foreign-language communicative competence of specialized higher education institutions*. Author's abstract. Dis. ... cand. of sciences (Philology). Moscow, 2005. P. 24. [in Russian].

12. Fillmor Ch. Frames and semantics of understanding. *Novoe v zarubezhnoi lingvistike* Moscow: Progress., 1988. № 23. P. 52–92. [in Russian].

13. Halpern D. *Psychology of critical thinking*. St. Petersburg, Piter, 2000. P. 512. [in Russian].

14. Baumgartner P. *Unterrichtsmethoden als Handlungsmuster: Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie für E-Learning. DeLFI:* 4. e-Learning Fachtagung Informatik. Proceedings. Krems: Donau-Universität Krems, 2006. P. 51–62.

15. Klein R., Reutter G. *Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. 2. unverдnderte Auflage*. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung, 2011. P. 257.

16. Janikova V. Aktuelle Trends in der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer und - lehrerinen. *Lehrer/-innenbildung in Europa*. Wien: LIT VERLAG & Co.KG, 2008. P. 119–126.

Сведения об авторах:
Филиппова Анастасия Анатольевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет,
г. Пермь, Российская Федерация.
E-mail: filippovasmvfl@list.ru

Мишланова Светлана Леонидовна,
доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой лингводидактики,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет,
г. Пермь, Российская Федерация.
E-mail: mishlanovas@mail.ru

Information about the authors:
Filippova Anastasia Anatolevna,
Candidate of Sciences (Philology),
Associate Professor,
Department of Linguistics,
Perm State National Research University,
Perm, Russia.
E-mail: filippovasmvfl@list.ru

Mishlanova Svetlana Leonidovna,
Doctor of Sciences (Philology),
Academic Title of Professor,
Professor, Department of Linguistics,
Perm State National Research University,
Perm, Russia.
E-mail: mishlanovas@mail.ru

Заседателева Марина Геннадьевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры немецкого языка
и методики обучения немецкому языку,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: zassedateleva@mail.ru

Zasedateleva Marina Gennadevna,
Candidate of Sciences (Philology),
Associate Professor, Department of German
language and German language teaching
methodology,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: zassedateleva@mail.ru

УДК 796(07):796.93
ББК 75.15:75.719.5

И.Ф. Черкасов, С.А. Ярушин, А.В. Азанов

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ АЧЕРИ-БИАТЛОНИСТОВ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ПЕРИОД В УСЛОВИЯХ УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА

Ачери-биатлон приобретает все большую популярность как развивающийся вид спорта в регионах России. Представляет собой комбинированное сочетание лыжных гонок и стрельбы из лука, поэтому одним из ключевых моментов успешного выступления ачери-биатлонистов в соревнованиях является эффективная многофункциональная подготовка спортсмена, которая позволит справиться организму с высокими физическими нагрузками. В статье описана методика специальной подготовки ачери-биатлонистов в подготовительный период, которая направлена на повышение тренированности спортсменов.

Ключевые слова: ачери-биатлон, подготовительный период, объем циклических нагрузок, интенсивность.

I.F. Cherkasov, S.A. Yarushin, A.V. Azanov

METHODOLOGICAL SPECIFICS OF TRAINING ARCHERY BIATHLINISTS DURING PREPARATORY PERIOD IN THE URAL REGION

Archery biathlon is getting popular as a developing sport in Russia's regions. It is a combination of skiing and archery, so a key point of successful performance of archery biathlonists in competitions is effective multi-functional training of athletes to provide organism capacity for meeting high physical loads. Methodology of special training of archery biathlonists during the preparation period focused on higher training level is described.

Key words: archery-biathlon, preparatory period, amount of cyclic loads, intensity.

Ачери-биатлон в России начал развиваться с 1997 года. Родоначальником этого вида спорта считаются тренеры-новаторы по биатлону московских спортивных школ. В это же время началась подготовка ачери-биатлонистов и в регионах России. С 2001 года в Челябинской области на базе СДЮСШОР № 1 по лыжным гонкам г. Златоуста открылось отделение по ачери-биатлону под руководством старшего тренера С.В. Мухина. За основу подготовки, как в подготовительный период, так и в соревновательный был взят план подготовки биатлонистов, но с учетом, специфики региона. Успехи выступления спортсменов Челябинской

области не заставили себя долго ждать. Так, в 2004 году в Словении на первенстве Европы среди юниоров Нуриахметов Руслан завоевал первую бронзовую медаль для области. Первым обладателем кубка мира по ачери-биатлону, который проводился в Японии в 2014 году, стал воспитанник Златоустовских школ Азанов Антон. Ряд спортсменов этой же школы в период с 2004 по 2016 годы становились Чемпионами страны и победителями этапов кубка мира. Результаты выступлений ачери-биатлонистов Челябинской области подтвердили правильность выбранной методики подготовки спортсменов к предстоящим соревнованиям. Успешное выступление Златоустовской школы позволило повысить интерес к занятиям ачери-биатлоном у новичков. Высокая конкурентность на всероссийских и международных соревнованиях предъявляло в подготовке ачери-биатлонистов высокие требования к уровню их физической подготовки.

Целью нашего исследования являлось выявление оптимального объема нагрузки с высокой интенсивностью по отношению к общему объему нагрузки в подготовительный период у ачери-биатлонистов.

Для решения задач нашего исследования были проведены педагогические наблюдения за группой ачери-биатлонистов старших разрядов. Исследования проводились на базе МО УДОД СДЮСШОР города Златоуста с мая по ноябрь 2016 г. В исследовании принимали участие группы спортивного совершенствования в возрасте от 17 до 22 лет – все кандидаты в мастера спорта и мастера спорта в количестве 8 спортсменов.

Все наблюдаемые спортсмены активно использовали в учебно-тренировочном процессе на протяжении всего годичного цикла подготовки МСР “Polar S – Series 710”. В тренировках без стрельбы с помощью МСР задавалась интенсивность передвижения в беге, при передвижении на лыжероллерах и лыжах. Тренировочный процесс ачери-биатлонистов в настоящее время требует научного подхода в планировании учебно-тренировочного процесса, особенно в подготовительный период, где закладывается «база» для корректировки уровня тренированности. Важнейшей задачей педагогического эксперимента являлось наблюдение за выполнением запланированной нагрузки, где математический анализ полученных данных приобретает характер научно-практического поиска, требуя научно-обоснованного подхода в планировании спортивной подготовки и ее реального выполнения [4, с. 28].

Примерная схема недельного цикла весенне-летнего этапа подготовительного периода представлена в табл. 1.

Табл. 1. Схема недельного цикла весенне-летнего этапа подготовительного периода

Дни микроцикла	Задачи	Средства и методы
1	2	3
1. Дневная тренировка Вечерняя тренировка	Развитие общей выносливости; совершенствование техники выполнения стрелковых упражнений. Развитие специальной и общей выносливости. Совершенствование техники	Равномерный или переменный кросс или бег. Стрельба по мишеням в спокойном состоянии. Холостой тренаж. Равномерное передвижение на лыжероллерах
2. Дневная тренировка Вечерняя тренировка	Развитие общей выносливости. Совершенствование ОФП. Развитие специальной силовой подготовленности. Совершенствование стрелковой подготовленности	Равномерный или переменный бег. Стрелковые упражнения в спокойном состоянии. ОРУ. Бег, упражнения специальной силовой направленности круговым методом. Холостой тренаж

Окончание табл. 1

1	2	3
3. Дневная тренировка Вечерняя тренировка	Развитие общей или специальной выносливости в комплексе с совершенствованием стрелковых навыков. Развитие ОФ подготовленности. Совершенствование техники стрельбы	Комплексная тренировка с равномерным передвижением в основных циклических средствах. Холостой тренаж. ОРУ круговым методом, спортивные игры, стрельба по мишеням
4. Дневная тренировка Вечерняя тренировка	Развитие общей выносливости. Развитие скоростно-силовых качеств. Совершенствование стрелковых навыков	Равномерный бег, гребля, ОРУ. Круговой метод на быстроту и силу. Стрелковые упражнения в паузах между сериями
5. Дневная тренировка Вечерняя тренировка	Развитие общей и специальной выносливости. Совершенствование техники выполнения стрелковых упражнений. Развитие специальной выносливости. Совершенствование техники передвижения на лыжероллерах	Переменное передвижение на лыжероллерах или в кроссе. Скоростная стрельба с нагрузкой. Холостой тренаж. Передвижение на лыжероллерах в равномерном темпе
6. Дневная тренировка Вечерняя тренировка	Развитие общей или специальной выносливости Совершенствование ОФ подготовленности	Кросс с имитацией лыжных ходов в подъемы. Спортивные игры, круговой метод на силовую выносливость
7. Восстановление физической работоспособности		Активный отдых. Восстановительные мероприятия

Анализируя данные нашего экспериментального исследования, можно подвести итоги планирования физической нагрузки в подготовительный период у спортсменов, специализирующихся в ачери-биатлоне. Путем анализа личных дневников экспериментируемых можно отметить, что объем циклической нагрузки у всех ачери-биатлонистов примерно одинаковый и составляет от 2500 км до 3000 км. В зависимости от физической готовности в подготовительный период, спортсмену могут увеличить циклическую нагрузку до 150 км. Данные полученные в ходе эксперимента, учитывая дни отдыха в недельном микроцикле, показывают, что количество тренировочных дней составляет в среднем 160 и доходит до 290 тренировочных занятий. Кроме этого, дополнительно было проведено 2 контрольных тренировки и 7 соревнований разного ранга, начиная с соревнований в масштабах города и заканчивая областными [2, с. 66]. За весь подготовительный период, начиная с мая заканчивая ноябрем, общий объем циклической нагрузки экспериментальной группы составил 2950 км, что по отношению к общему годовому объему составляет 56 %. Интенсивность планируемой нагрузки возрастала с приближением осенне-зимнего периода [1, с. 28]. С мая по июль тренировки с высокой интенсивностью составляли 12 % при общем объеме 740 км, с августа по сентябрь тренировки с высокой интенсивностью составляли до 16 % с общим объемом дп 1100 км. За осенне-зимний (октябрь-ноябрь) объем общей нагрузки составил 1150 км, тренировки с высокой интенсивность составили 10 %. За весь подготовительный период, который длился 7 месяцев, объем скоростной работы составил 40 % от общего объема циклической нагрузки и составил 360 км, общий объем выполненной нагрузки за весь подготовительный период составил 2965 км [3, с. 45].

С мая по август динамика нагрузки изменяется по восходящей, а в период с сентября по ноябрь объем общей физической нагрузки стабилизировался [5, с. 8].

Полученные данные спортивной подготовки ачери-биатлонистов разнят-

ся с теоретическими данными смежных циклических видов спорта, что может быть связано, либо со спецификой подготовительных упражнений стрельбы из лука, либо с неправильным построением тренировочного процесса в целом.

Данное соотношение объема нагрузки с высокой интенсивностью и общего объема нагрузки в подготовительный период позволяет ачери-биатлонистам более эффективно подготовиться к зимнему спортивному сезону.

Библиографический список

1. Барчуков, И.С. Теория и методика физического воспитания и спорта [Текст]: учебник / И.С. Барчуков; под общ. ред. Г.В. Барчуковой. – М.: КНОРУС, 2011. – 368 с.

2. Белова, Е.Л. Взаимосвязь показателей ритма сердца и некоторых характеристик тренировочных и соревновательных нагрузок квалифицированных лыжников-гонщиков [Текст] / Е.Л. Белова, Н.В. Румянцева // Вестник спортивной науки. – 2009. – №4. – С. 29–33.

3. Зрыбнев, Н.А. Особенности дыхания биатлониста во время лыжной гонки и стрельбы [Текст] / Н.А. Зрыбнев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2015. – № 3(121). – С. 39–42.

4. Корягина, Ю.В. Лыжные гонки и биатлон: актуальные проблемы функциональной и технической подготовки (аналитический обзор зарубежной литературы) [Текст] / Ю.В. Корягина, Н.С. Загурский // Организационно-методические аспекты учебного и учебно-тренировочных процессов в условиях вуза: сб. науч. тр. – Омск: Изд-во СГУФКиС, 2016. – С. 120–123.

5. Раменская, Т.И. Специальная подготовка лыжника. Учеб. книга [Текст] / Т.И. Раменская. – М.: Спорт Академ Пресс, 2001. – 228 с.

References

1. Barchukov I.S. *Theory and methodology of physical training and sports.* M.: KNORUS, 2011. P.368. [in Russian].

2. Belova E.L. Interrelation between heart rhythm indices and some characteristics of training loads of skilled ski racers. *Vestnik sovremennoi nauki.* 2009. №4. P. 29–33. [in Russian].

3. Zrybnev N.A. Specifics of bithlonnist breathing during racing and shooting. *Uchenyie zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta.* 2015. № 3 (121). P. 39–42. [in Russian].

4. Koriagina Yu.V., Zagurskii N.S. Ski racing and biathlon: urgent problems of functional and technical preparation (analytical review of foreign literature). *Organizatsionno-metodicheskie aspekty uchebnogo i uchebno-renirovochnykh protsessov v usloviakh vuza.* Omsk: Izd-vo SGUFKiS, 2016. P. 120–123. [in Russian].

5. Ramenskaia T.I. *Special training of skier.* M.: Sport Akadem Press. 2001. P. 228. [in Russian].

Сведения об авторах:
Черкасов Иван Федорович,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой физического
воспитания
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: cherkasovif@cspu.ru

Ярушин Сергей Алексеевич,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры физического
воспитания и спорта,
Челябинский государственный университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: yarushinsa@gmail.com

Information about the authors:
Cherkasov Ivan Fedorovich,
Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Head, Department of Physical Education,
Higher School of Physical Culture and Sports,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: cherkasovif@cspu.ru

Yaruushin Sergey Alekseevich,
Candidate of Sciences(Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor, Department of Physical
Education and Sports, Chelyabinsk State
University, Chelyabinsk, Russian.
E-mail: yarushinsa@gmail.com

Азанов Антон Владимирович,
аспирант кафедры теории и методики
лыжного спорта,
Уральский государственный
университет физической культуры,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: neaton2005@mail.ru

Azanov Anton Vladimirovich,
Postgraduate student,
Department of Theory
and Methods of Skiing,
Ural State University of Physical Culture,
Chelyabinsk, Russian.
E-mail: neaton2005@mail.ru

УДК 615:378
ББК 53.5:74.480.215

Н.Н. Щелчкова, И.Л. Орехова, Д.В. Натарова, Е.А. Романова

ВЛИЯНИЕ КУРСА «ОСНОВЫ МЕДИЦИНСКИХ ЗНАНИЙ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ» НА ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена проблеме формирования медицинской культуры у студентов педагогического вуза. Приводятся результаты диагностического исследования уровня сформированности медицинской культуры как составляющей общечеловеческой культуры, демонстрирующие значение курса «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» в ее формировании. Выявлен комплекс организационно-методических условий, обеспечивающих эффективное формирование у будущих педагогов медицинской культуры.

Ключевые слова: культура, медицинская культура педагога, здоровье, здоровый образ жизни, эколого-валеологическое образование.

N.N. Shchelchkova, I.L., Orekhova, D.V. Natarova, E.A. Romanova

INFLUENCE OF THE TRAINING COURSE «BASIS OF MEDICAL KNOWLEDGE AND HEALTHY WAY OF LIFE» ON THE FORMATION OF STUDENTS MEDICAL CULTURE

The problem of the formation of medical culture among students of a pedagogical university is discussed. The results of a diagnostic study of the level of the formation of medical culture as a component of the universal culture are given. The importance of the course «Basis of medical knowledge and healthy way of life» in its formation is demonstrated. The complex of organizational and methodological conditions that providing the effective formation of medical culture among future teachers has been revealed.

Key words: culture, medical culture of the teacher, health, healthy way of life, eco-valeological education.

Здоровье – один из важнейших компонентов человеческого благополучия и счастья, одно из условий успешного социального и экономического развития любого государства. При этом здоровье населения в значительной степени определяется уровнем социально-экономического развития страны, региона [4, с. 357–359]. Однако социально-экономические и политические преобразования, произошедшие в XX–XXI вв., глобализация мировых процессов и

экологические проблемы привели к целому ряду нерешенных проблем и негативно отразились на здоровье человека [5, с. 657; 6, с. 25–69]. В современных условиях актуальной становится переоценка ценностей, когда здоровье должно занять первое место в иерархии потребностей человека. Особенно это относится к молодежи, которая, пока еще здорова, о нем думает мало (нет явной потребности в сохранении и укреплении своего здоровья) и лишь потом, растратив его, начинает ощущать выраженную потребность в нем [7, с. 340].

В этой связи понятно, насколько важно, начиная с самого раннего возраста, воспитывать у детей активное отношение к собственному здоровью, понимание того, что здоровье – самая величайшая ценность, дарованная человеку природой. В последнее время появилось много публикаций о роли культуры в развитии человека, о связи общей культуры, культуры здоровья и медицинской культуры [8, с. 179–181; 10, с. 91–92; 12, с. 125–134]. Подобными исследованиями активно занимаются университеты США [13], Великобритании [15], Индии [14] и Китая.

Медицинская культура многогранна и многообразна в своих конкретных формах [11, с. 357–359]. Это определяется, прежде всего, тем, что субъектом, создающим ее, является не только медицинский работник, но и другие члены общества. В основе медико-культурной деятельности лежит общечеловеческая потребность в сохранении жизни и здоровья. Поэтому в качестве субъекта медицинской культуры правомерно рассматривать всех людей, создающих потенциал знаний о методах и средствах сохранения здоровья, диагностике и лечении различных заболеваний [9, с. 147–150].

Медицинская культура – это многогранное сложное, социокультурное явление, отражает особенности жизнедеятельности человека, которые влияют на состояние его здоровья, определяют отношение к нему.

Фундаментальными элементами медицинской культуры являются знания, ценности и образцы поведения человека, обеспечивающие формирование, сохранение и укрепление здоровья, как отдельного человека, так и общества в целом. Медицинская культура педагога – это часть общей культуры, характеризующаяся определенным уровнем специальных медицинских знаний, умений и навыков оказания первой медицинской помощи в экстремальных ситуациях, при неотложных терапевтических, хирургических состояниях, травмах, владением правилами поведения при острых инфекционных заболеваниях и т.д.

Следует отметить, что отсутствие правильно сформированной в студенческий период медицинской культуры, отсутствие навыков контроля и улучшения собственного здоровья в зрелой семейной и профессиональной жизни может привести к формированию серьезных патологических состояний, как у самих бывших студентов, так и у членов их семей и детей [3, с. 6–7].

Подготовка будущего педагога ставит обязательным условием освоение профессионально необходимых компетенций в области основ медицинских знаний и здорового образа жизни [1, с. 445–448; 3, с. 6–7], формирование у студентов педагогического вуза готовности к культурно-оздоровительному воспитанию школьников, которая обеспечивается наличием системы качеств, состояний, мотивов культурно-оздоровительной деятельности, профессиональных знаний и умений [11, с. 357–359]. В этой связи следует отметить, что студенту педагогического вуза для эффективной реализации профессиональной деятельности необходимы не только знания в области педагогики, психологии, возрастной анатомии и физиологии, но также и медицинские знания, позволяющие реализовать оптимальный медико-педагогический подход к обучению, воспитанию школьников с учетом их психофизических, возрастных, психологических и личностных особенностей, а также и сохранению, укреплению и развитию их здоровья. Важная роль в формировании будущих педагогов отведена курсу «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», перед которым поставлены следующие задачи:

• формирование системы медицинских знаний, необходимых для развития

и сохранения здоровья субъектов образования;

• освоение и закрепление умений по оценке здоровья организма человека и навыков по оказанию доврачебной помощи при патологических и неотложных состояниях;

• воспитание у студентов сознательного отношения к сохранению и укреплению здоровья и уверенности в своих возможностях по оказанию доврачебной помощи;

• формирование мотивации к здоровому образу жизни.

При реализации поставленных нами задач в процесс преподавания курса были целенаправленно включены обучающие, воспитательные и методические технологии формирования медицинской культуры педагога, реализующие принципы здоровьесберегающей деятельности. Для оценки полученных результатов изучения курса «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» и определения уровня медицинской культуры у будущих педагогов была разработана модифицированная анкета (источник – программа Sindi, ВОЗ, 1989). Исследования проводились в 2015–2016 учебном году в два этапа: первый этап – стартовый – проводился перед изучением курса; второй – констатирующий – по окончанию изучения основ медицинских знаний и здорового образа жизни. В исследовании приняли участие 120 студентов первого курса четырех факультетов ЮУрГГПУ (подготовки учителей начальных классов, физико-математического, иностранных языков и филологического). Вопросы анкеты позволили выявить уровень сформированности у студентов медицинской культуры в соответствии со следующими критериями: «Сформированность представлений о здоровье и методах оздоровления» (1–7 вопросы анкеты), «Сформированность умений оказывать первую медицинскую помощь» (8–11 вопросы), «Сформированность компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО» (12–16 вопросы), «Сформированность представлений о здоровом образе жизни» (15–17 вопросы). Рассмотрим результаты анализа ответов студентов на вопросы модифицированной анкеты.

Критерий «Сформированность представлений о здоровье и методах оздоровления» (табл. 1). 1–7 вопросы анкеты позволили выявить, во-первых, насколько у студентов воспитано сознательное отношение к сохранению и укреплению своего здоровья; во-вторых, познания будущих педагогов в области оценки здоровья организма человека; в-третьих, сформированность системы медицинских знаний, необходимых для развития и сохранения здоровья. Из результатов опроса, приведенных в таблице 1, видно, что менее половины респондентов (42) оценивают свое здоровье как плохое или очень плохое, 40% оценивают свое здоровье как удовлетворительное, и только каждый из 18% студентов оценивает свое здоровье как хорошее или очень хорошее.

Обращает на себя внимание плохая информированность студентов на начальном этапе о методах контроля своего здоровья; студенты ориентируются в основном на объективные данные медицинских осмотров и заключения врача и практически не пользуются навыками самомониторинга. После изучения дисциплины «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» положение значительно изменилось в сторону улучшения: уже 43% студентов овладели навыками контроля состояния своего здоровья.

Табл. 1. Сформированность представлений о здоровье и методах оздоровления

	Первый этап исследования		**Второй этап исследования**	
	Кол-во ответов	%	Кол-во ответов	%
1	2	3	4	5
1. Как Вы оцениваете состояние своего здоровья?				
Очень плохое	8	7%	14	12%
Плохое	42	35%	17	14%
Удовлетворительное	48	40%	47	39%

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5
Удовлетворительное	48	40%	47	39%
Хорошее	12	10%	37	31%
Очень хорошее	10	8%	5	4%
2. Умеете ли Вы контролировать состояние своего здоровья?				
Нет	79	66%	37	31%
Да	41	34%	83	69%
3. По каким критериям Вы судите о состоянии своего здоровья?				
По результатам медицинских осмотров	26	22%	19	16%
По заключению врача	14	12%	21	18%
По самочувствию	42	35%	16	13%
По мнению окружающих	23	19%	7	6%
По данным самомониторинга	5	4%	52	43%
Не знаю	10	8%	5	4%
4. В чем проявляется плохое состояние Вашего здоровья?				
Частые простудные заболевания	14	12%	10	8%
Частые обострения простудных заболеваний	15	13%	12	10%
Постоянное недомогание	7	6%	17	14%
Другое	84	70%	81	68%
5. Предпринимаете ли Вы что-нибудь для укрепления здоровья?				
Двигательная активность	39	22%	49	22%
Закаливание	9	5%	28	13%
Диеты	38	21%	44	20%
Соблюдение режима дня	19	10%	26	12%
Оздоровительные методики (другие)	45	25%	60	27%
Ничего	31	17%	12	5%
6. Какие системы и методы оздоровления Вам известны?				
Двигательная активность	44	21%	103	13%
Закаливание	14	7%	107	13%
Диеты	42	20%	110	14%
Соблюдение режима дня	16	8%	97	12%
Релаксационные техники	9	4%	78	10%
Массаж и самомассаж	11	5%	110	14%
Фитооздоровление	6	3%	85	11%
Оздоровительные методики (другие)	35	17%	98	12%
Ничего не известно	31	15%	6	1%
7. Как изменилось Ваше состояние здоровья за период учебы?				
Улучшилось	14	12%	36	30%
Ухудшилось	37	31%	31	26%
Не изменилось	69	58%	53	44%

Вопрос: «Какие системы и методы оздоровления Вам известны?» – на первом этапе исследования вызвал серьезные затруднения у 15% опрошенных студентов (им ничего не известно о системах и методах оздоровления), на втором этапе исследования уже 99% респондентов смогли не только перечислить различные системы и методы оздоровления, но и высказали желание их применять в своей повседневной жизни, а многие из них уже используют их с целью оздоровления: закаливание, релаксация, фитооздоровление, соблюдение режима дня и т.д.

Табл. 2. Сформированность умений оказывать первую медицинскую помощь

	Первый этап исследования		Второй этап исследования	
	Кол-во ответов	%	Кол-во ответов	%
8. Способны ли Вы определить параметры жизнедеятельности?				
Да	19	16%	104	87%
Нет	101	84%	16	13%
9. Случалось ли Вам оказывать первую медицинскую помощь?				
Да	36	30%	64	53%
Нет	84	70%	56	47%
10. Если «да», то при каких состояниях?				
ДТП	2	4%	3	4%
Ожоги	5	11%	5	7%
Бытовые раны	9	20%	16	24%
Сердечный приступ и повышение давления	7	15%	12	18%
Эпилептические припадки	1	2%	3	4%
Кровотечения	2	4%	8	12%
Переломы, вывихи и растяжения	6	13%	4	6%
Пищевые отравления	2	4%	9	13%
Укусы насекомых и животных	2	4%	6	9%
Другие состояния	10	22%	2	3%
11. Если «да», то каким образом?				
Перевязка раны	9	20%	16	24%
Помощь при термическом ожоге	3	7%	5	7%
Наложение жгута	1	2%	3	4%
Остановка кровотечения другим методом	1	2%	5	7%
Иммобилизация при переломе	6	13%	4	6%
Помощь при пищевом отравлении	2	4%	9	13%
Удаление клеща	2	4%	2	3%
Другое	22	48%	24	35%

Критерий «Сформированность умений оказывать первую медицинскую помощь» (табл. 2). Вторая группа вопросов с 8 по 11 включительно позволяет оценить освоение и закрепление умений и навыков по оказанию доврачебной помощи при патологических и неотложных состояниях; воспитание у студентов уверенности в своих возможностях по оказанию доврачебной помощи.

В анализе результатов опроса студентов по данному критерию нас, прежде всего, интересовали имеющиеся и полученные в результате изучения курса навыки первой медицинской помощи и способность их применить на практике. Диагностика на первом этапе исследования показала, что только одна треть опрошенных студентов может и готова оказать медицинскую самопомощь (наложение перевязочного материала при незначительных травмах, применение обезболивающих, антигистаминных препаратов).

Табл. 3. Сформированность компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО

	Первый этап исследования		Второй этап исследования	
	Кол-во ответов	**%**	**Кол-во ответов**	**%**
12. Определение уровня знаний в области медицинской культуры				
Неудовлетворительно	15	13%	8	7%
Удовлетворительно	69	58%	15	13%
Хорошо	29	24%	70	58%
Отлично	7	6%	27	23%
13. Определение уровня сформированности компетенции ОК–9: способность использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций				
Конкретизированные цели освоения дисциплины в области «знать»				
Низкий уровень	15	13%	8	7%
Средний	76	63%	42	35%
Высокий	29	24%	70	58%
Конкретизированные цели освоения дисциплины в области «уметь»				
Низкий	41	34%	19	16%
Средний	68	57%	73	61%
Высокий	11	9%	28	23%
Конкретизированные цели освоения дисциплины в области «владеть»				
Низкий	58	48%	19	16%
Средний	45	38%	60	50%
Высокий	17	14%	41	34%
14. Определение уровня сформированности компетенции ОПК–6: готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся				
Конкретизированные цели освоения дисциплины в области «знать»				
Низкий	29	24%	12	10%
Средний	76	63%	43	36%
Высокий	15	13%	65	54%
Конкретизированные цели освоения дисциплины в области «уметь»				
Низкий	52	43%	16	13%
Средний	47	39%	58	48%
Высокий	21	18%	46	38%
Конкретизированные цели освоения дисциплины в области «владеть»				
Низкий	55	46%	24	20%
Средний	46	38%	55	46%
Высокий	19	16%	41	34%

Критерий «Сформированность компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО» (табл. 3). Оценка производилась по двум компетенциям: ОК–9 и ОПК–6 в двух вариантах: по обычной пятибалльной системе и по оценке конкретизированных целей освоения курса «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» в области «знать», «уметь» и «владеть», учтенных при составлении тестов. С нашей точки зрения, именно этот анализ и характеризует эффективность организационно-методических условий формирования

медицинской культуры педагогов в учебном процессе.

Критерий «Сформированность представлений о здоровом образе жизни» (табл. 4). Из 120 опрошенных экспериментальной группы на начальном этапе всего 45% считали свой образ жизни здоровым, а к концу 2 этапа ситуация изменилась в лучшую сторону и процент возрос до 65%. На наш взгляд, такой невысокий результат объясняется тем, что студентов в основном не устраивает их образ жизни по причине нехватки силы воли, наличия вредных привычек, плохой экологической обстановки места их проживания.

Анализ результатов диагностики на втором этапе исследования показал, что 43% студентов планируют изменить мотивацию собственного отношения к здоровью, 34% – включить в свою жизнь основные составляющие здорового образа жизни, 15% – изменить взаимоотношения со здравоохранением.

Табл. 4. Сформированность представлений о здоровом образе жизни

	1 этап – стартовый		2 этап – констатирующий	
	Кол-во ответов	**%**	**Кол-во ответов**	**%**
15. Считаете ли вы свой образ жизни здоровым?				
Да	54	45%	78	65%
Нет	66	55%	42	35%
16. Факторы, мешающие вам вести здоровый образ жизни				
Не хватает силы воли	68	18%	94	19%
Наличие вредных привычек	32	9%	41	8%
Плохая экологическая обстановка места проживания	56	15%	61	13%
Мотивировка собственного отношения к здоровью	73	19%	98	20%
Отсутствие основных составляющих здорового образа жизни	65	17%	112	23%
Несознательное взаимоотношение со здравоохранением	41	11%	54	11%
Другие	40	11%	27	6%
17. Что вы планируете сделать, для того чтобы вести здоровый образ жизни				
Изменение мотивировки на здоровье	40	21%	86	34%
Преодоление вредных привычек	23	12%	31	12%
Включение в систему основных составляющих здорового образа жизни	54	29%	86	34%
Сознательное взаимоотношение со здравоохранением	21	11%	36	14%
Другие	51	27%	11	4%

Подводя общий итог, можно сделать следующие выводы: результаты исследования свидетельствуют о существенных позитивных изменениях уровня развития медицинской культуры студентов, что подтверждает эффективность внедренных в образовательный процесс студентов педагогического вуза организационно-методических условий при изучении основ медицинских знаний и здорового образа жизни. К ним относятся:

• программное ориентирование будущих педагогов на культурно-оздоровительную деятельность;

• актуализация ценностного отношения студентов к здоровью;

• использование интерактивных форм и методов при изучении курса «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни».

Изучение курса «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» оказывает положительное влияние на формирование медицинской культуры у студентов педагогического вуза. Отводя важную роль в формировании у будущих педагогов медицинской культуры данному курсу, нельзя не отметить его глубинную взаимосвязь с экологией [2; 9, с. 147–150]. Глубоко сознавая генетическую опасность загрязнения окружающей среды и потенциальную угрозу здоровью человека, необходимо решать проблему формирования медицинской культуры в рамках эколого-валеологического образования студентов.

Под эколого-валеологическим образованием мы понимаем процесс приобретения знаний о здоровом стиле жизни, закономерностях становления, сохранения и развития здоровья человека под влиянием абиогенных и биогенных факторов среды, овладения умениями сохранения и совершенствования личного здоровья и биоэнергоинформационного равновесия в природных экосистемах, оценки формирующих его факторов, а также овладения умениями его построения, освоения методов и средств пропаганды здоровья и здорового образа жизни и формирования экологического сознания, индивидуальной, экологической и валеологической культуры личности в ракурсе глобальных эколого-валеологических проблем, возникающих в условиях техногенных преобразований в окружающей среде [2; 9, с. 147–150]. Процесс реализации эколого-валеологического образования в системе профессиональной педагогической подготовки студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета включает в себя [7, с. 340]:

• изучение таких курсов, как «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Основы экологической культуры», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Безопасность жизнедеятельности» и других;

• подготовку студентов к оздоровительной работе в летних лагерях отдыха и оздоровления;

• организация и проведение оздоровительной составляющей педагогической практики («Школьная гигиена и здоровьесберегающие технологии»);

• участие студентов в эколого-валеологической учебно- и научно-исследовательской деятельности.

Библиографический список

1. Бахтин, Ю.К. Формирование культуры здоровья – ответственная задача учреждений народного образования [Текст] / Ю.К. Бахтин, Г.И. Сопко, М.В. Пазыркина // Молодой учёный. – 2012. – № 4 (39) – С. 445–448.

2. Багаутдинова, Н.В. Развитие культуры здоровья студентов педвуза (на примере коррекционно-оздоровительных групп) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Багаутдинова. – Омск, 2004. – 175 с.

3. Бутвиловский, А.В. Профессиональная медицинская культура [Текст] / А.В. Бутвиловский А.В. Гилевский, В.Э. Бутвиловский, И.С. Кармалькова // Военная медицина. – 2013. – №4. – С. 6–7.

4. Красникова, Ю.О. Образование в условиях модернизационных процессов современного общества [Текст] / Ю.О. Красникова // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 20-летию факультета психологии КГУ им. К.Э. Циалковского 23–25 мая 2013 года, г. Калуга. – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2013. – С. 357–359.

5. Крючкова, Н.В. Оценка информированности населения по вопросам здорового образа жизни [Текст] / Н.В. Крючкова, А.М. Русанова // Бюллетень медицинских Интернет конференций. – 2014. – Т. 4. – № 5. – С. 657.

6. Лисицын, Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение [Текст] / Ю.П. Лисицын, Г.Э. Улумбекова. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2011. – С. 25–69.

7. Орехова, И.Л. Эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях: монография / И.Л. Орехова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 340 с.

8. Пономарева, К. А. Эколого-валеологическое образование студентов педагогического вуза [Текст] / К.А. Пономарева // Теория и практика образования в современном мире: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 179–181.

9. Романова, Е.А. Социальный портрет родителей детей с поражением центральной нервной системы как отражение уровня медицинской культуры населения [Текст] / Е.А. Романова, А.Н. Романова, Д.О. Сигалов // Здоровьесберегающее образование – залог безопасной жизнедеятельности молодежи: проблемы и пути решения: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Россия, Челябинск, 10–11 ноября 2016 г. – Челябинск: ЮУрГГПУ, 2016. – С. 147–150.

10. Тищенко, Е.М. Исторические модели биомедицинской этики [Текст] / Е.М. Тищенко, Н.В. Шетик // Журнал ГрГМУ. – 2006. – № 2. – С. 91–92.

11. Щелчкова, Н.Н. Формирование культуры здоровья студентов в процессе изучения предметов медико-биологического цикла [Текст] / Н.Н. Щелчкова // Образование в условиях модернизационных процессов современного общества: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 20-летию факультета психологии КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013. – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2013. – С. 357–359.

12. Щелчкова, Н.Н. Использование интерактивных форм обучения студентов при изучении курса «Возрастная анатомия, физиология и гигиена» [Текст] / Н.Н. Щелчкова, З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 125–134.

13. Sood A. Women's pathways to mental health in India: comparing psychiatry and mystical-spiritual healing. Center for the Study of Women, University of California, Los Angeles. E-scholarship, open access journal 2008. Режим доступа: http://escholarship.org/uc/item/0nd580x9

14. Roger P. Worthingtonand, Anupriya Gogne. Cultural aspects of primary healthcare in India: A case-based analysis Asia Pac Fam Med. 2011; 10(1): 8. Режим доступа: www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3130647/

15. Worthington R., Rohrbaugh R. Health Policy and Ethics: a critical examination of values from a global perspective. Oxford: Radcliffe Publishing, 2011. Medicine, ethics. P. 347.

References

1. Bakhtin Yu.K., Sopko G.I., Pazyrkina M.V. Formation of a culture of health is a responsible task of institutions of public education. *Molodoi uchenyi,* 2012. № 4 (39). P. 445–448. [in Russian].

2. Bagautdinova N.V. *Development of health culture of students of a pedagogical university university (on an example of corrective-improving groups).* Dis. ... cand. of sciences (Education).Omsk, 2004. P. 175. [in Russian].

3. Butvilovsky A.V., Gilevsky A.V., Butvilovsky V.E., Karmalkov I.S. Professional medical culture. *Voiennaia meditsina,* 2013. №4. P. 6–7. [in Russian].

4. Krasnikova Yu.O. Education in the conditions of modernization processes of modern society. *Collected materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, dedicated to the 20th anniversary of the Faculty of Psychology of the K.E. Tsiolkovsky Kazluga State University.* May 23-25, 2013 in the city of Kaluga. Kaluga, 2013. P. 357–359. [in Russian].

5. Kryuchkova N.V., Rusanova A.M. Assessment of the population's awareness of healthy lifestyles. *Bulleten meditsinskikh Internet conferentsii,* 2014. Volume 4. № 5. P. 657. [in Russian].

6. Lisitsyn Yu.P., Ulumbekova G.E. *Public Health and Public Healthcare.* Moscow: GEOTAR-Media, 2011. P. 25–69. [in Russian].

7. Orekhova I.L. *Ecological valeologization of diversified preparation of students for health-improving activities in educational institutions.* Chelyabinsk: Izd-vo Chelyab. State. Ped. University, 2012. P. 340. [in Russian].

8. Ponomareva K.A. Ecological-valeological education of students of a pedagogical university. *Theory and practice of education in the modern world: materials II international. Sci. Conf.* (St. Petersburg, November 2012). SPb.: Renome, 2012. P. 179–181. [in Russian].

9. Romanova E.A., Romanova A.N., Sigalov D.O. Social portrait of the parents of children with the defeat of the central nervous system as a reflection of the level of medical culture of the population. *Health-preserving education – a pledge of safe life of youth: problems and solutions:* Materials IX International. Scientific-practical. Conf. Russia, Chelyabinsk, November 10-11, 2016 . Chelyabinsk: SUSURGPU, 2016. P. 147–150. [in Russian].

10. Tishchenko E.M., Shetik N.V. Historical models of biomedical ethics. *Zhurnal GrGMU,* 2006. №. 2. P. 91–92. [in Russian].

11. Shchelchkova N.N., Krasnikova Yu.O. Formation of the culture of students' health in the process of studying subjects of the medical and biological cycle. *Education in the conditions of modernization processes of modern society. Collection of materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, dedicated to the 20th anniversary of the Faculty of Psychology of the the K.E. Tsiolkovsky Kazluga State University.* May 23-25, 2013 in the city of Kaluga. Kaluga, 2013. P. 357–359. [in Russian].

12. Shelchkova N.N., Tyumasev Z.I., Orekhov I.L. Use of interactive forms of teaching students in the course «Age anatomy, physiology and hygiene. *Herald of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2015. № 6. P. 125–134. [in Russian].

13. Sood A. *Women's pathways to mental health in India: comparing psychiatry and mystical-spiritual healing. Center for the Study of Women, University of California, Los Angeles.* E-scholarship, open access journal 2008. Available at: http://escholarship.org/uc/item/0nd580x9

14. Roger P. Worthingtonand, Anupriya Gogne. *Cultural aspects of primary healthcare in India: A case-based analysis* Asia Pac Fam Med. 2011; 10(1): 8. Available at: www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3130647/

15. Worthington R., Rohrbaugh R. *Health Policy and Ethics: a critical examination of values from a global perspective.* Oxford: Radcliffe Publishing, 2011. Medicine, ethics. P. 347.

Сведения об авторах:
Щелчкова Нина Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры безопасности
жизнедеятельности и медико-биологических
дисциплин,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: shelchkovann@cspu.ru

Орехова Ирина Леонидовна,
кандидат педагогический наук, доцент,
доцент кафедры безопасности
жизнедеятельности и медико-
биологических дисциплин,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: orehovail@cspu.ru

Information about the authors:
Shchelchkova Nina Nikolaevna,
Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor, Department of Life Safety
and Medical-Biological Disciplines,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: shelchkovann@cspu.ru

Orekhova Irina Leonidovna,
Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor,
Department of Life Safety
and Medical-Biological Disciplines,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: orehovail@cspu.ru

Натарова Дарья Вячеславовна,
кандидат педагогический наук,
доцент кафедры безопасности
жизнедеятельности и медико-
биологических дисциплин,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: natarovadv@cspu.ru

Романова Елена Алексеевна,
старший преподаватель кафедры безопас-
ности жизнедеятельности и медико-
биологических дисциплин,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: romanovaea@cspu.ru

Natarova Darya Vyacheslavovna,
Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor,
Department of Life Safety
and Medical-Biological Disciplines,
South -Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: natarovadv@cspu.ru

Romanova Elena Alekseevna,
Senior Lecturer,
Department of Life Safety
and Medical-Biological Disciplines,
South -Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: romanovaea@cspu.ru

УДК 151.8:317.01
ББК 88.5:74.202

Л.С. Рещикова

ОБОСНОВАНИЕ СОЗДАНИЯ ПРОЕКТИВНОЙ МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена эмпирическому обоснованию подхода к созданию проективной методики (рисуночного теста) исследования психологической безопасности образовательной среды начальной школы. Обосновывается необходимость создания такой проективной методики с опорой на анализ рисунков детей, изображающих свою школу, друзей, учителей, и данных о представлении безопасности, полученных по стандартным методикам.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, тревожность, младший школьный возраст, рисуночный тест.

L.S. Reshchikova

SUBSTANTIATION OF CREATING A PROJECTIVE METHODOLOGY FOR DIAGNOSING THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF PRIMARY SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The empirical substantiation of the approach to the creation of a projective methodology (drawing test) of the study of the psychological safety of the educational environment of an elementary school is discussed. The necessity of creating such a projective methodology based on the analysis of the drawings of the children of their school, friends, teachers, and data on the presentation of safety obtained by standard methods is substantiated.

Key words: psychological safety, learning environment, primary school age, drawing test.

Образовательная среда начальной школы – сложная структура. В нее включены и учащиеся, и педагоги, и психологи, и даже члены семьи учащихся, которые являются не только объектами психологической безопасности, но и ее субъектами, так как способны влиять на систему безопасности через участие в процессе педагогического межличностного взаимодействия, а также через решение задач развития и формирования личности. Школа, как социальный институт общества, призвана обеспечивать создание системы психологической безопасности. Однако школьная безопасность зачастую является мифической. Так, психологическое благополучие школьника во многом определяется тем, насколько его учебная деятельность соответствует требованиям школы. Неблагополучие ребенка в школе проявляется, прежде всего, в высокой тревожности. Поэтому наряду с исследованием психологической безопасности часто измеряют уровень тревожности человека, способный также показать наличие внутреннего напряжения, а значит, нарушения основной базовой потребности человека в безопасности.

Для измерения уровня психологической безопасности традиционно используется экспертная оценка с позиций оценивания педагогами и родителями [4]. Однако необходимо исследовать роль учащихся в данном процессе. Проблема состоит в неразработанности валидных методов оценки состояния психологической безопасности учащимися младших классов школы. В работе мы ставим цель исследовать этот вопрос с помощью формализованных методик и с помощью полученных данных предпринимаем попытку выделить показатели для измерения психологической безопасности младшего школьника на основе интерпретации его рисунка. Ведь именно детский рисунок вполне способен отразить самые тонкие аспекты миропонимания и переживания ребенка.

Проективные тесты, особенно рисуночные их варианты, легко выполняются детьми и позволяют провести диагностику в игровой форме, что крайне важно для младшего школьного возраста, поскольку дети данного возраста не обладают высокой степенью усидчивости и концентрации внимания. В силу своего возраста испытуемые не всегда могут четко сформулировать и понять смысл задаваемых тестовых вопросов. Именно поэтому дополнение используемых стандартизированных методик проективными методиками (с рисуночным, схематичным и другим стимульным содержанием) позволяет получить более достоверные и «читаемые» результаты.

В современной научной литературе наиболее обоснованным подходом к исследованию психологической безопасности образовательной среды начальной школы является интегративный подход, включающий в себе изучение факторов среды и изучение факторов личностного развития.

Большинство исследований психологической безопасности образовательной среды проведено среди школьников среднего и старшего возраста, а также среди студенческой молодежи, в то время как среди младших школьников проблема изучена в меньшей степени. Следует отметить, что дети раннего школьного возраста подвержены многим психологическим угрозам: ограничение самостоятельности, нарушение привычного ранее режима дня, игнорирование потребностей в сенсомоторной активности, игнорирование особенностей нервной системы и эмоциональных переживаний ребёнка [9]. Также в жизни ребенка появляются новые субъекты – воспитатели и педагоги, неадекватный эмоциональный контакт с которыми также является своего рода угрозой его психологической безопасности [1]. Таким образом, психологическая безопасность младшего школьника обусловлена рядом особенных факторов внешней среды и внутренних состояний психики ребенка. Однако в современной психодиагностике ощущается дефицит методик измерения психологической безопасности образовательной среды начальной школы, адекватной данному возрасту.

Нами была выдвинута гипотеза, что оценка психологической безопасности образовательной среды ребенком связана с его уровнем тревожности и может быть выражена в рисунке. Для проверки данного предположения необходимо провести исследование психологической безопасности в младшей школе, измерить уровень тревожности обучающихся в ней детей, а также предложить ребятам нарисовать свою школу, учителей и друзей. Далее проанализировать полученные результаты, с целью определения выборки рисунков для последующей диагностики.

В концепции И.А. Баевой определены общие критерии психологической безопасности образовательной среды – это отсутствие или низкий уровень психологического насилия; наличие и доминирование диалогичности общения участников среды; позитивное восприятие и отношение к среде ее участников; высокий уровень удовлетворенности средой ее участников [2]. Выделенные критерии в той или иной интерпретации используются большинством исследователей данной проблемы [4; 5; 6; 8]. Таким образом, для диагностики психологической безопасности образовательной среды используется методика

И.А. Баевой «Психологическая безопасность образовательной среды школы», адаптированная для детей младшего школьного возраста [3]. В указанной методике определены базовые показатели: референтность, удовлетворенность и защищенность от психологического насилия во взаимодействии. Данный вариант методики дает возможность определить индекс психологической безопасности образовательной среды по каждому из направлений. Таким образом, можно измерить отношение к образовательной среде младшего школьника, его удовлетворенность школьной средой, а также определить уровень его защищенности от различных форм насилия во взаимодействии со школьной средой. Методика позволяет рассмотреть отношение к среде младших школьников и к ее участникам, выделить имеющиеся трудности и работать с ними.

Тревожность, как проявление эмоциональной реакции, может быть рассмотрена как важный компонент адаптивного поведения человека при взаимодействии с окружающей средой. Однако эмоциональное напряжение детей, продолжающееся долгое время считается показателем нарушения приспособительной реакции и приводит к тревожности. Понятие тревожности как состояния личности характеризуется неприятными ощущениями беспокойства, напряженности, чувства опасности; тревожность как свойство личности состоит в предрасположенности к состоянию тревожности в различных ситуациях [7]. Очевидно, что тревожность, как и низкая психологическая безопасность образовательной среды, влияет на успеваемость, а также приводит к нарушению здоровья детей. Мы рассматриваем тревожность как состояние и реакцию на какие-либо неблагоприятные обстоятельства взаимодействия со школьной средой.

Всего в исследовании приняли участие 379 детей из 16 школ Ленинградской области, 191 девочка и 188 мальчиков в возрасте 9–10 лет.

Испытуемым был предложен тест школьной тревожности Филлипса [8]. Для цели нашего исследования подсчитывался только общий показатель тревожности ребенка по всем факторам, выделяемым в методике.

В результате были выделены 80 детей с повышенным уровнем тревожности и 5 детей с высокой тревожностью. Таким образом, можно говорить о том, у каждого 4-го ребенка наблюдается повышенная тревожность (рис. 1).

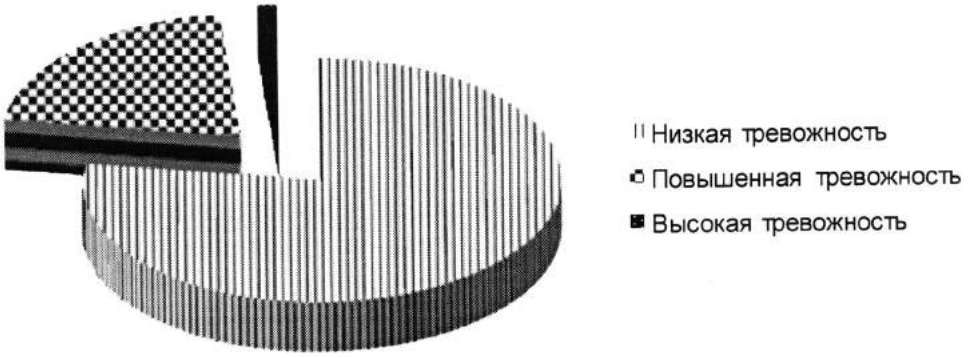

Рис. 1. Уровень тревожности в общей выборке испытуемых

Далее младшим школьника был предложен адаптированный вариант методики «Психологическая безопасность образовательной среды» И.А. Баевой. Методика состоит из 19 вопросов, разделенных на три части, фиксирующих показатели состояние психологической безопасности образовательной среды, по трем направлениям:

• отношение к образовательной среде школы (референтность образовательной среды) – 6 вопросов;

• значимые характеристики образовательной среды школы и удовлетворенность ими – 8 вопросов;

• защищенность от различных форм психологического насилия во взаимодействии – 5 вопросов.

Полученные ответы суммируются по указанным трем направлениям, и в зависимости от общей суммы по каждому из показателей определяется отношение к образовательной среде как позитивное, нейтральное или негативное; удовлетворенность различными характеристиками школьной среды определяется как высокая, средняя или низкая; уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии в образовательной среде школы как высокий, средний или низкий. По каждому разделу можно получить как общий показатель, так и частные показатели по отдельным вопросам.

В результате подсчета общего показателя отношения к образовательной среде из 379 школьников у 347 выявлено положительное отношение к школьной среде, у 29 – нейтральное, отрицательное отношение не зафиксировано и 3 ребенка не дали ответа на указанные вопросы (рис. 2).

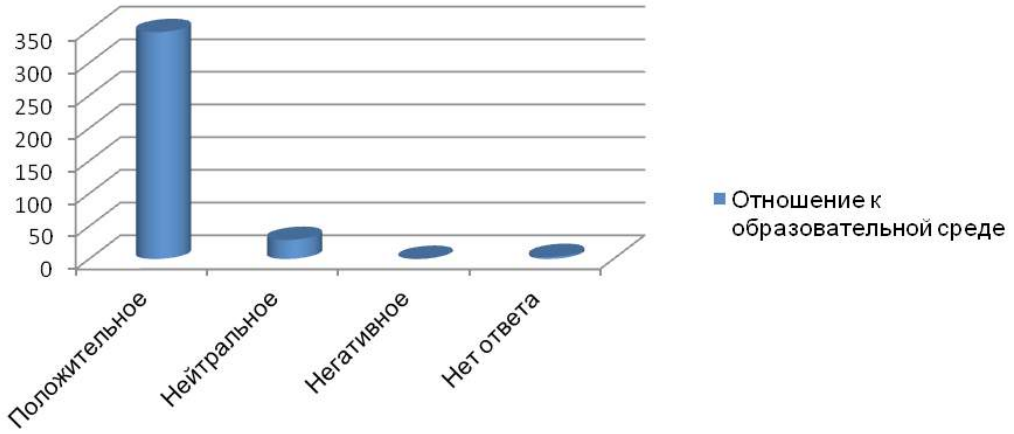

Рис. 2. Отношение к образовательной среде в общей выборке испытуемых

Результат подсчета уровня удовлетворенности значимыми показателями образовательной среды (взаимоотношения с учителем и одноклассниками, возможность высказать свое мнение, обратиться за помощью, проявлять инициативу, уважительное отношение, учет личных затруднений, сохранение личного достоинства) показал, что из 379 детей у 351 ребенка высокая степень удовлетворенности значимыми показателями школьной среды, у 20 детей средняя степень удовлетворенности и у 6 детей низкая степень удовлетворенности, 2 ребенка не дали ответа (рис. 3).

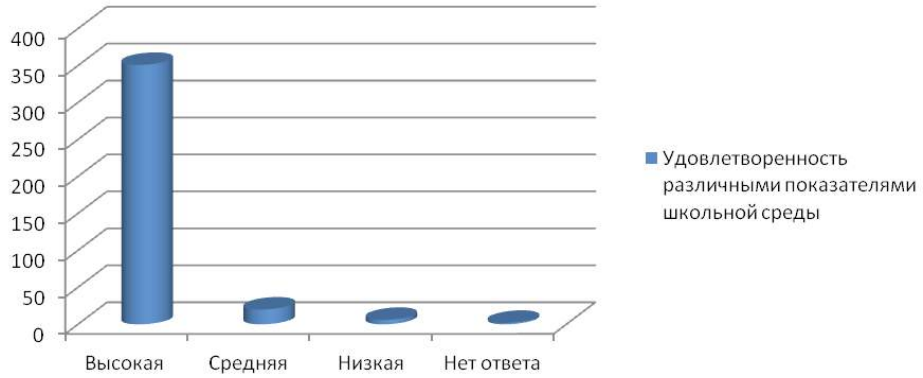

Рис. 3. Удовлетворенность значимыми показателями школьной среды в общей выборке испытуемых

Изучение результатов измерения уровня защиты от различных форм психологического насилия во взаимодействии показал, что из 379 детей высокий уровень защиты имеется у 299 детей, средний уровень защиты у 70 детей, у 8 ребят низкий уровень защиты от психологического насилия, 2 ребенка не дали ответа (рис. 4).

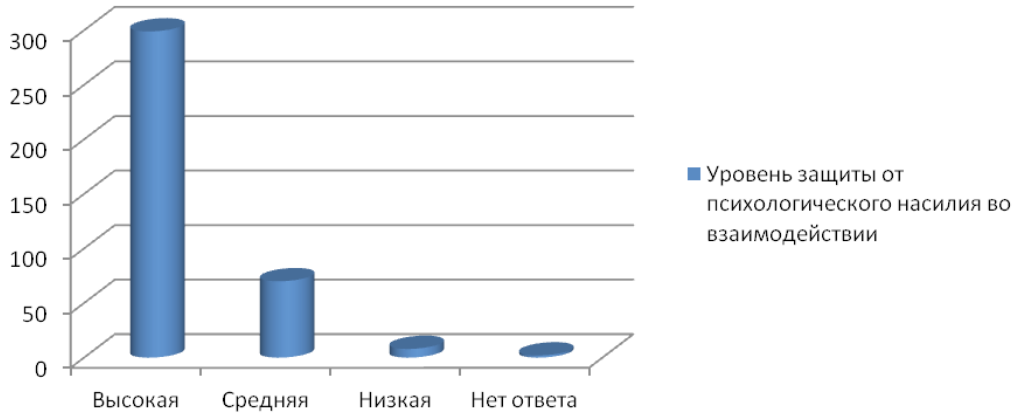

Рис. 4. Уровень защиты от различных форм психологического насилия во взаимодействии в общей выборке испытуемых

Можно констатировать, что у большинства обследованных младших школьников уровень психологической безопасности образовательной среды по всем трем показателям является положительным, большинство испытуемых удовлетворены значимыми характеристиками школьной среды, хорошо относятся к школе и имеют высокую степень защиты от психологического насилия во взаимодействии.

В результате анализа полученных данных выявлено, что из 70 младших школьников со средней степенью защищенности от различных форм насилия во взаимодействии 29 являются тревожными. Из 8 ребят с низкой степенью защищенности от различных форм насилия во взаимодействии 7 являются тревожными. Результат проведенного корреляционного анализа подтвердил существующую связь (r = – 0,44) между показателями тревожности и общим уровнем защищенности от психологического насилия. Анализ полученных взаимосвязей показал, что тревожность младшего школьника имеет тесную связь с показателями защищенности от унижений, оскорблений и угроз в свой адрес (r = – 0,38 и r = – 0,37).

Рис. 5. Уровень тревожности в выборке испытуемых со средним и низким уровнем защиты от психологического насилия во взаимодействии

Значимая связь обнаружена между показателями тревожности и удовлетворенностью характеристиками образовательной среды (r = – 0,38), это вполне закономерно, потому что такие характеристики, как взаимоотношения с учителем и одноклассниками, возможность высказать свое мнение, обратиться за помощью, проявлять инициативу, уважительное отношение к ребенку, учет личных затруднений и сохранение личного достоинства, безусловно, очень важны и затруднения в данной сфере ведет к появлению тревоги.

Анализ ответов на отдельные вопросы методики измерения психологической безопасности образовательной среды позволил выявить значимую связь между оценкой испытуемых своих взаимоотношений с учениками и их общей тревожностью (r = – 0,33). Отрицательная корреляция указывает нам на то, что с ухудшением взаимоотношений младшего школьника со сверстниками растет и его тревожность. Можно утверждать, что для детей 9–10 лет взаимоотношения со значимым взрослым, то есть с преподавателем, уже отходят на второй план, а отношения со сверстниками становятся ведущими.

Также показана сильная связь тревожности с возможностью высказать свою точку зрения (r = – 0,31), что говорит о потребности быть услышанным и понятым взрослыми и сверстниками на данном возрастном этапе.

Проведенный корреляционный анализ данных мальчиков и девочек показал, что в ответах обоих полов отмечается распространённость психологического насилия, выраженного на вербальном уровне общения (обидные слова, прозвища, высказанные неприятные вещи). Стоит отметить, что в ответах мальчиков чаще встречается упоминание о физическом насилии со стороны других учеников, нежели у девочек. Такой результат можно объяснить сложившимися стереотипами решения проблем взаимодействия между людьми мужского пола с помощью физической силы, девочки же напротив, чаще применяют психологическое воздействие с помощью обидных фраз или же простого ухода от общения с другой стороной конфликта.

Таким образом, получив данные о низкой защищенности от психологического насилия в образовательной среде, мы можем говорить о присутствии общей тревожности у ребенка, а также проблемах во взаимодействии со сверстниками и возможном наличии трудностей взаимопонимания. В дальнейшей работе нами будут отобраны анкеты с рисунками испытуемых, у которых, в результате исследования, выявлен низкий уровень защиты от различных форм психологического насилия, во взаимодействии уровень тревожности повышен, либо является высоким. Целью анализа указанных рисунков будет выделение показателей, указывающих на имеющиеся трудности во взаимодействии младшего школьника со средой школы. Полученные показатели создадут основу для разработки проективной методики оценки состояния психологической безопасности образовательной среды начальной школы.

Библиографический список

1. Афонькина, Ю.А. Психологическая безопасность ребёнка раннего возраста. Современные технологии. Программа адаптации. Диагностические методики. Игровой материал [Текст] / Ю.А. Афонькина. – Волгоград: Учитель, 2013. – 105 с.

2. Баева, И.А. Безопасность как психолого-педагогический ресурс образовательной среды [Текст] / И.А. Баева // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»: материалы 6-й Всероссийской научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2010. – С. 91–104.

3. Баева, И.А. Диагностика психологической безопасности образовательной среды [Текст] / И.А. Баева // Психолого-педагогическое сопровождение образовательной среды: экспертиза и диагностика: научно-методич. пособие / под ред. И.А. Баевой, С.В. Тарасова. – СПб.: ЛОИРО, 2015. – С.139–158.

4. Беляева, П.И. Психологическая безопасность личности младшего школьника в образовательной среде [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / П.И. Беляева. – Великий Новгород, 2014. – 182 с.

5. Ковров, В.В. Психологическая безопасность детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в образовательной среде школы: опыт эмпирического исследования [Текст] / В.В. Ковров // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – Т. 1. – № 3. – С. 156–162.

6. Корытова, Г.С. Психологическая безопасность и защищенность образовательной среды: факторы риска, угрозы и условия [Текст] / Г.С. Корытова, Е.Ю. Закотнова // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2015. – № 9(162). – С. 96–102.

7. Кулагин, В.В. Основы профессиональной психодиагностики [Текст] / В.В. Кулагин. – Л.: Медицина, 1984. – 216 с.

8. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога [Текст]: учеб. пособие: 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.

9. Цапко, О.В. Психологическая безопасность образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / О.В. Цапко // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. – 2014. – № 6. – С. 106–108.

References

1. Afonkina Y.A. *Psychological safety of an early child. Modern technologies. Adaptation program. Diagnostic methods. Play material.* Volgograd: Uchitel, 2013. P. 105. [in Russian].

2. Baeva I.A. Safety as a psychological and pedagogical resource of the educational environment. *Psychological and pedagogical support of the national educational initiative "Our New School": Proceedings of the 6th All-Russian Scientific and Practical Conference.* M.: Moscow State Pedagogical University. 2010. P. 91–104. [in Russian].

3. Baeva I.A. Diagnostics of the psychological safety of the educational environment. *Psychological and pedagogical support of the educational environment: examination and diagnosis: scientific and methodical.* Ed. I.A. Baeva. S.V. Tarasova. St. Petersburg: LOIRO, 2015. P. 139–158. [in Russian].

4. Belyaeva P.I. *Psychological safety of the personality of the younger schoolchild in the educational environment.* Dis. ... cand. of sciences (Psychology). Veliki Novgorod, 2014. P. 182. [in Russian].

5. Kovrov V.V. Psychological safety of children in difficult life situations, in the educational environment of the school: the experience of empirical research. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta,* 2012. T.1. № 3. P. 156–162. [in Russian].

6. Korytova G.S., Zakotnova, E.Y. Psychological safety and security of the educational environment: risk factors, threats and conditions. *Vestnik TSPU,* 2015. № 9 (162). P. 96–102. [in Russian].

7. Kulagin V.V. *Fundamentals of professional psychodiagnostics.* L .: Meditsina, 1984. P. 216. [in Russian].

8. Rogov E.I. *Handbook of practical psychologist*: Moscow: VLADOS, 1999. Book. 1: The system of work of a psychologist with children of different ages. P. 384. [in Russian].

9. Tsapko O.V. Psychological safety of the educational environment in the preschool educational institution. *Nauka 21 veka: voprosy gipotezy, otvety,* 2014. № 6. P. 106–108. [in Russian].

Сведения об авторе:
Рещикова Лилия Сергеевна,
аспирант кафедры психологии
развития и образования,
Институт психологии,
Российский государственный педагогический
университет имени А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.
E-mail: lilisb@mail.ru

Information about the author:
Reshchikova Liliya Sergeevna,
Post-graduate student,
Department of Developmental
and Educational Psychology,
Institute of Psychology,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint-Petersburg, Russia
E-mail: lilisb@mail.ru

УДК 151.8
ББК 88.53

И.Л. Федотенко, И.А. Югфельд, А.А. Яковлева

КОНФЛИКТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

В статье анализируются психологические проблемы профессионального самоопределения студентов. Рассматривая конфликтность личности как стратегию поведения, авторы выявили взаимосвязь между копинг-стратегиями и выбором профессиональной деятельности. Проведено исследование доминирующих стратегий совладания у студентов, выявлена их корреляция с профессиональным выбором. Студенческий инфантилизм рассматривается как препятствие ответственного профессионального выбора.

Ключевые слова: самоопределение, выбор профессиональной деятельности, конфликтность, копинг-стратегии, студенческий инфантилизм.

I.L. Fedotenko, I.A. Yugfeld, A.A. Yakovleva

CONFLICTNESS OF FUTURE TEACHERS PERSONALITY AS A PSYCHOLOGICAL FACTOR OF THEIR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

The article analyzes students` psychological problems of professional identity. Considering the conflict of identity as a strategy, the authors found relationships between coping strategies and career choices. The study of students` dominant coping strategies reveals their correlation with the professional choice. Students` infantilism is regarded as an obstacle to a responsible professional choice.

Key words: self-determination, career choices, conflict, coping strategies, student infantilism.

Актуальность исследований психологических аспектов профессионального самоопределения, как процесса выбора личностью профессии, самоосуществления и саморазвития в ней, обусловлена комплексом объективных и субъективных факторов. Среди них незавершенность многих образовательных реформ, слабая взаимосвязь между запросами рынка труда и системой профессиональной подготовки кадров, отсутствие четких ориентиров, гарантирующих выпускнику университета стабильную профессиональную перспективу.

Современная социальная действительность детерминирует развитие субъектных качеств личности. Субъектность понимается как активность, самостоятельность, инициативность личности, включающая такие характеристики, как креативность, критичность, избирательность, готовность ставить цели, оценивать свои ресурсы, выбирать и корректировать пути достижения, анализировать полученные результаты. Профессиональное самоопределение связано с самодетерминацией личности: выбор выступает как составная часть процессов планирования и принятия решения.

Д.А. Леонтьев подчеркивает, что в ситуации профессионального самоопределения личность сталкивается с необходимостью экзистенциального выбора, не имеющего критериев для сравнения и «фиксированного набора альтернатив» [2, с. 57]. В этой ситуации молодой человек выстраивает свои временные перспективы, планирует будущее, выбирает варианты, которые в наибольшей степени соотносятся с его видением себя в будущем, меняясь в соответствии с тем, что и как он выбрал. Таким образом, осуществление выбора требует внутреннего принятия на себя ответственности за его осу-

ществление. Для современного студенчества характерен так называемый «студенческий инфантилизм», мешающий ответственному принятию решений. Этот актуальный сегодня феномен обусловлен ситуацией неподготовленности студентов к обучению в университете, низким уровнем их мотивации, случайным, несамостоятельным и не вполне осознанным выбором будущей профессии.

Первокурсники, а зачастую и студенты старших курсов, не готовы к учебной деятельности психологически, эмоционально, технологически, когнитивно (не готовы к поиску, выбору, переработке необходимой информации, к самостоятельной работе с учебной литературой, к анализу, представлению полученных результатов, к осмыслению изучаемого материала и др.). Инфантилизм оправдывает «уход» студента от проблем, от трудностей в учебной, квазипрофессиональной деятельности, объясняет доминирующий гедонизм современного студенчества.

В процессе профессионального самоопределения человек может неоднократно сталкиваться с ситуацией выбора. Возросшие требования к профессиональной мобильности специалистов предполагают возможность переподготовки, и даже смены профессиональной деятельности. Сама вероятность такого предположения требует от личности формирования в себе целого ряда потребностей и способностей, которые помогают ей обрести психологическую готовность к возможной переквалификации, поиску нового места работы, определяя точку опоры в собственной субъектности.

Ситуация такого экзистенциального выбора оказывается для многих очень напряжённой. Для реализации профессиональной мобильности личность должна обладать гибкими механизмами саморегуляции и самоорганизации. Д.А. Леонтьев к механизмам саморегуляции и самоорганизации личности относит стратегии поведения, проявляющиеся в осознанном выборе определенного, устойчивого способа поведения при наличии альтернативы [3]. Стратегии всегда могут быть осознаны и выступают объектом личностного выбора. Стратегии – это устойчивая направленность поведения индивида, которая, однако, может быть в данной ситуации и иной. В качестве одной из стратегий представляется значимым рассмотреть конфликтность личности. Конфликтность – интегративная личностная характеристика, в первую очередь связанная с психологическими особенностями личности [5]. При этом в современной школе практика взаимодействия субъектов образовательной среды приобретает негативный характер, наблюдается высокая напряженность во взаимоотношениях между учениками и учителями. Можно утверждать, что уменьшение количества деструктивных конфликтов путем перевода их в конструктивную педагогическую ситуацию выступает реальным механизмом создания психологически безопасной образовательной среды и установления позитивных взаимоотношений с учащимися. Таким образом, важным инструментом учителя в содействии улучшения качества коммуникации является развитие навыков управления конфликтами, а осознанное применение соответствующих методов, приемов и технологий позволяет повысить психологическую безопасность образовательной среды, помогает развивать личностные характеристики каждого ребенка, формирует конфликтологическую компетентность современного педагога [4, с. 138].

Выделим факторы, определяющие конфликтность личности:

- психологические (социально-психологические особенности темперамента, уровня агрессивности, психологической устойчивости и саморегуляции, актуального эмоционального состояния, ценностных установок, развитие коммуникативных навыков и др.);
- социальные (особенность социальных условий среды, деятельности, ближайшее окружение, уровень развития культуры и др.).

Образовательное пространство педагогического вуза – сложная социальная среда, в которой ежедневно встречаются и взаимодействуют сотни людей – студентов, преподавателей, лаборантов, программистов, методистов, библиотекарей. Широкий спектр противоречивых ценностей, потребностей, мотивов,

установок, интересов приводит к высокой потенциальной конфликтогенности образовательного пространства вуза.

Было проведено лонгитюдное исследование, направленное на изучение взаимосвязи конфликтности личности студентов педагогического вуза, и их готовности к профессиональному самоопределению.

Мы предполагаем, что измеряемые нами характеристики конфликтности в структуре личностного потенциала студентов влияют на отношение к ситуации выбора профиля обучения в целом и на конкретные параметры этого выбора.

Исследование проводилось на I курсе очного отделения факультетов Искусств, социальных и гуманитарных наук (ФИСиГН) и Физической культуры (ФФК) ТГПУ им. Л.Н. Толстого. В исследовании принимало участие 98 студентов, средний возраст 19 лет. Использовался следующий диагностический инструментарий: опросник способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолкман [6], тест Томаса, опросник профессиональных склонностей Л. Йовайши.

Диагностика выявила следующие результаты: у студенток факультета искусств, социальных и гуманитарных наук доминирует такие формы совладающего со стрессом поведения, как преодоление негативных переживаний, контроль собственного эмоционально-психологического состояния, планирование способов и технологий решения проблем, поиск социальной поддержки, дистанцирование и откладывание решения проблемы. В меньшей степени представлены «бегство-избегание» и «принятие ответственности».

У студентов факультета физической культуры выявлены следующие преобладающие формы совладающего со стрессом поведения: «конфронтация», «бегство-избегание», «дистанцирование», «поиск социальной поддержки», в меньшей степени представлены «принятие ответственности», «положительная переоценка», практически не представлен «самоконтроль» и планирование способов и технологий решения проблем.

Анализ результатов исследования способов совладания студентов с конфликтными ситуациями (методика Р. Лазаруса и С. Фолкман) показал преобладание в их поведении конструктивных и эффективных копинг-стратегий, таких как: планирование решения проблемы (13,1 балл), самоконтроль (11,2 балла), поиск социальной поддержки (10,6 балла). Данной группе испытуемых также характерны: конфронтация – 8,2 балла и дистанцирование – 7,1 балла, что обусловлено возрастными психологическими особенностями личности. Наблюдаемая тенденция показывает, что студентам характерен аналитический подход при решении проблем.

В поведении студентов факультета физической культуры преобладают доминирующие стратегии совладания с трудной жизненной ситуацией, такие как: бегство-избегание – 11,4 балла, дистанцирование – 9,4 балла, конфронтация – 8,9 балла, то есть, в данной группе преобладают неэффективные стратегии, хотя студенты могут использовать и эффективные стратегии, такие как, например, принятие ответственности – 7,2 балла, положительная переоценка – 6,4 балла.

Результаты изучения склонностей к различным сферам профессиональной деятельности студентов представлены в таблицах 1–2.

Табл. 1. Результаты изучения склонностей к различным сферам профессиональной деятельности студенток ФИСиГН

Виды деятельности	Уровень выраженности качества				
	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
1	2	3	4	5	6
Склонность к работе с людьми	66	32	25	6	0
Склонность к умственным видам работ	0	15	46	18	4

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5	6
Склонность к работе на производстве	22	17	18	17	7
Склонность к эстетике и искусству	95	34	15	15	0
Склонность к подвижным видам деятельности	11	27	15	27	4
Склонность к планово-экономическим видам работ	0	0	54	18	2

Табл. 2. Результаты изучения склонностей к различным сферам профессиональной деятельности студентов ФФК

Виды деятельности	Уровень выраженности качества				
	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
Склонность к работе с людьми	47	36	18	12	1
Склонность к умственным видам работ	11	8	33	30	0
Склонность к работе на производстве	35	54	29	12	0
Склонность к эстетике и искусству	12	9	18	30	2
Склонность к подвижным видам деятельности	120	54	11	0	0
Склонность к планово-экономическим видам работ	11	17	16	27	3

Анализ результатов изучения склонностей к различным сферам профессиональной деятельности показал, что у испытуемых ФИСиГН максимальные значения выявлены по позициям: «склонность к работе с людьми» и «склонность к эстетике и искусству», что адекватно профессиональной направленности факультета. У студентов ФФК максимальные значения выявлены по позициям: склонность к активным видам деятельности и склонность к работе с людьми, высокие значения представлены по шкале «склонность к работе на производстве», что также подтверждает соответствие выбору факультета. Однако обе группы испытуемых представили низкие показатели по шкале «склонность к умственным видам работ», непопулярной оказалась также позиция «склонность к планово-экономическим видам работ», что, на наш взгляд, свидетельствует о низком уровне интереса испытуемых к учебной деятельности и подчеркивает недооценку ими значения теоретической подготовки к будущей профессии.

Для определения связи между выбором способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности (методика 1) и уровнем склонностей к различным сферам профессиональной деятельности (методика 2) был проведен корреляционный анализ. В качестве меры тесноты такой связи используется коэффициент корреляции.

Результаты корреляционного анализа по методикам «Опросник способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолкман» и «Опросник профессиональных склонностей Л. Йовайши» показали, что коэффициент корреляции равен 0,6501. Такой результат указывает на то, что зависимость между выбором способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности и уровнем склонностей к различным сферам профессиональной деятельности испытуемых прямо пропорциональная, а теснота связи средняя.

Таким образом, для успешного самоопределения студентов в сфере будущей профессиональной деятельности целесообразно исследовать и учитывать доминирующие копинг-стратегии их поведения в стрессовых, кризисных ситуациях, а также осуществлять целенаправленную адресную работу по развитию их конфликтологической компетентности

[1, с. 108]. Формирование конфликтологической компетентности будущего педагога предполагает приобретение знаний, умений и навыков конструктивного поведения в конфликтах, т.е. управления конфликтами, включающее прогнозирование, предупреждение, регулирование, разрешение конфликтов.

Библиографический список

1. Кипурова, С.Н. Сущность профессионального самоопределения студента вуза [Текст] / С.Н. Кипурова, Д.В. Малий // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 4–2. – С. 108–117.

2. Леонтьев, Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего [Текст] / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57–65.

3. Леонтьев, Д.А. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев, А.Ж. Аверина // Психологические исследования. –2011. – № 2(16). – Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/eng/2011n2-16/476-leontiev-averina16e.html (дата обращения: 14.06.2017)

4. Федотенко, И.Л. Теоретические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей к проектированию психологически безопасной образовательной среды [Текст] / И.Л. Федотенко, Д.В. Малий // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 7. – С. 138–148.

5. Яковлева, А.А. Психологические основы конфликта в педагогической деятельности [Текст]: учебное пособие / А.А. Яковлева, И.А. Югфельд. – Тула: ТППП, 2016. – 151 с.

6. Lasarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer Pablishing Company, 1984. P. 445.

References

1. Kipurova S.N., Maliy D.V. The essence of professional self-determination of a university student. *Izvestiya oTulskogo Gosudarstvennogo Universiteta*. Humanitarnyie nauki, 2014. №4–2. P. 108–117.

2. Leontiev D.A. Shelobanova E.V. Professional self-determination as building of images of possible future. *Voprosy psikhologii*, 2001. № 1. P. 57–65. [in Russian].

3. Leontiev D.A., Averina A.J. The phenomenon of self-reflection in the context of self-regulation problem. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2011. № 2(16). Available at: http://psystudy.ru/index.php/eng/2011n2-16/476-leontiev-averina16e.html [in Russian].

4. Fedotenko I. L., Maliy D. V. Theoretical aspects of professional preparation of future teachers to creation of safe psychologically educational environment *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2013. №. 7. P. 138–148. [in Russian].

5. Yakovleva A.A., Jugfeld I.A. *Psychological basis of the conflict in pedagogical activity*. Tula: TPPP, 2016. P.151. [in Russian].

6. Lasarus R., Folkman S. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Pablishing Company, 1984. P. 445.

Сведения об авторах:
Федотенко Инна Леонидовна,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры психологии
и педагогики,
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Российская Федерация.
E-mail: Fedotenko@tsput.ru

Information about the authors:
Fedotenko Inna Leonidovna,
Doctor of Sciences (Education),
Academic Title of Professor,
Professor, Department of Psychology
and Pedagogy,
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,
Tula, Russia.
E-mail: Fedotenko@tsput.ru

Югфельд Ирина Александровна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики,
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Российская Федерация.
E-mail: Fedotenko@tsput.ru

Яковлева Алла Алексеевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики,
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Российская Федерация.
E-mail: allayak71@mail.ru

Yugfeld Irina Aleksandrovna,
Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor,
Department of Psychology and Pedagogy,
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,
Tula, Russia.
E-mail: Fedotenko@tsput.ru

Yakovleva Alla Alekseevna,
Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor,
Department of Psychology and Pedagogy,
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,
Tula, Russia.
E-mail: allayak71@mail.ru

УДК 151.7
ББК 88.836

М.М. Эсмурзиева

КОРРЕКЦИЯ КРИЗИСНЫХ СОСТОЯНИЙ В ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЕ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

В статье представлен обзор эмпирического исследования, направленного на коррекцию особенностей эмоционально-личностной сферы подростков группы риска развития кризисных состояний, которые рассматриваются в виде реакций на несостоявшиеся попытки преодолеть их самостоятельно. Педагог-психолог применяет профессиональное коррекционное воздействие, опираясь на принципы усиления внимания к чувствам, сосредоточения на настоящем, принятия ответственности за собственные действия, помогающие активизировать внутренний потенциал подростка.

Проведение программы психологической коррекции и развития создает условия для формирования позитивной самооценки подростка, способствует личностному росту, умению подвергать анализу собственные поступки и выработке конструктивных способов поведения в критических ситуациях. Данные условия являются важным средством работы педагога-психолога по организации психолого-педагогической поддержки.

Ключевые слова: кризисные состояния подростков, кризисные ситуации, кризис эмоционально-личностной сферы, психологическая помощь, программа психологической коррекции, формирование позитивной Я-концепции.

M.M. Esmurzieva

CRISIS STATES CORRECTION IN THE EMOTIONAL-PERSONAL SPHERE OF THE RISK GROUP ADOLESCENTS

The article presents a review of an empirical study aimed at correcting the characteristics of the emotional and personal sphere of adolescents at risk of developing crisis conditions, which are considered in the form of reactions to failed attempts to overcome them by themselves.

The teacher in Psychology applies professional corrective influence, basing on the principles of increasing attention to feelings, focusing on the present, taking responsibility for one's own actions, helping to activate the teenager's inner potential.

Carrying out a program of psychological correction and development creates the conditions for the formation of a teenager's positive self-conception, promotes personal growth, the ability to analyze own actions and develop constructive ways of behavior in critical situations. These conditions are an important tool for the work of a psychologist in the organization of psychological and pedagogical support.

Key words: crisis conditions of adolescents, crisis situations, crisis of emotional and personal sphere, psychological assistance, psychological correction program, a positive self-concept formation.

Кризисные состояния подростков характеризуются возникновением и развитием проблем в общении со сверстниками, нарушением детско-родительских отношений, снижением учебной мотивации и успеваемости, нарушением эмоционально-личностной сферы.

Современная ситуация определяется ростом интеграционных исследований в области психолого-консультационного сопровождения детей, переживающих кризисные ситуации. Это приводит соответственно к поиску категориального аппарата, который наиболее точно бы отразил последствия таких ситуаций на психологическое здоровье подростка. С целью повышения эффективности деятельности работы педагога-психолога в качестве обязательного направления нами выделена именно эта категория учащихся группы риска развития кризисных состояний.

Данное направление также согласовывается с комплексным системным изучением проблемы, рассматривающей кризисные состояния как результат патологического прохождения возрастных кризисов или кризисов развития (А.Г. Амбрумова, Л.И. Анцыферова, Ф.Е. Василюк, А.В. Андрющенко, И. Ялом и др.).

В психологическом аспекте кризис рассматривается как реакция на неудачную попытку преодолеть сложные ситуации, которые являются угрожающими для личности.

Так, процесс преодоления кризисных событий Ф.Е. Василюк обозначил переживаниями, наделив данный термин новым определением, связанным с созерцанием, с эмоцией, отражающей в сознании субъективное отношение к вызвавшей ее ситуацией. Автор рассматривает переживание как внутреннюю работу организма по воссоздания душевного баланса, потерянного смысла существования («производство смысла») в кризисной ситуации [3].

Различного вида стрессогенные реакции нередко появляются в форме предельной активизации внутренних личностных ресурсов, отстаивающей свои былые способности к воссозданию актуальных замыслов, хотя более сложные события могут затребовать от организма индивида пересмотреть уровень своих жизненных притязаний и одновременно реконструировать свое «Я».

Как полагает Г. Каплан (G. Caplan), кризис появляется, если жизненные ситуации создают потенциальную угрозу для удовлетворения фундаментальных потребностей и при этом они ставят перед человеком проблему, которую нет возможности разрешить и преодолеть за короткий промежуток времени обычными методами [6, с. 528].

Необходимо отметить вид кризиса, который Г.Ф. Якобсон (G.F. Jacobson) обозначил в множественных образах, переживаемых индивидом в связи с возникшим кризисным событием. В данной тематике автор связывает случившийся кризис с измененным состоянием сознания и называет его кризисом эволюции сознания или личностной трансформацией [7, с. 816].

Самое существенное в работе с подростками, переживающими кризис эмоционально-личностной сферы, – создание благоприятной, доверительной атмосферы, рассказ о процессе, который предстоит преодолеть. Необходимо ука-

зать, что сложности, которые встретятся, – «не проявления болезни, а выражение приближающегося оздоровительного и трансформирующего процесса» [5].

Л.И. Анцыферова обозначает в качестве стратегий совладания с кризисными ситуациями преобразующие стратегии и стратегии приспособления (изменение собственной позиции и отношения к возникшей ситуации). К помогающим способам самосохранения в сложных ситуациях относятся «техники» преодоления эмоциональных нарушений, вызванные непреодолимыми, по мнению субъекта, негативными событиями. Например, уход и бегство от тяжелой ситуации, которая может случится не только на практике в повседневной деятельности, но и чисто в психологическом виде – способом внутреннего отторжения или вытеснения мыслей о ней [2, с. 143].

Таким образом, для развития и актуализации своего потенциала, даже выживания личности необходимо научиться преодолевать разного рода критические жизненные ситуации.

Реконструируя критические ситуации, психолог развивает помогающие представления личности через специально организованный процесс общения у обратившегося за помощью. Это могут быть актуализированные дополнительные психологические возможности, которые, в свою очередь, обеспечивают поиск новых путей выхода из тяжелых жизненных ситуаций.

В обозначении проблемного развития индивида и для осмысления «события» принципиально важно наличие соучастников как полюсов напряжения, задающих целостное восприятие произошедшего. Развитие события, таким образом, следует логике «положения вещей», объединяя абстрактные отношения и взаимодействия безотносительно состоянию субъектов. Прежде всего, это единение живого бытия одного индивида для другого. Воссоздание побуждающего события для возникновения критической ситуации требует только применение психологической интерпретации. Другими словами, общий вид кризисного состояния рассматривается в совокупности предпосылок и условий, трансформируемые в пространственные связи и отношения между участниками, которые создают динамизм, напряженность и внутреннюю противоречивость возникшей травматической ситуации [4, с. 144].

Травма может поменять подростку восприятие пространства. Возникает угроза снижения безопасности ребенка, ослабления системы представлений, ценностей и идеалов, эмоциональной стабильности. Подростки могут быть напуганы не только надвигающейся угрозой, но и возникающими эмоциями, которые они испытывают, ситуацией, где в большинстве своем эмоции берут контроль над поведением. В связях со взрослыми имплицитно заложено ожидание исходящей от него защиты. В этом отношении случившийся кризис может повлиять на чувство безопасности и взрослого, ощущающего свою беспомощность, снижение собственной оценки [1].

После травматического события может присутствовать наличие регрессии к более ранним поведенческим стадиям, изменения физиологического режима, бессимптомные боли, рассеянность, гиперактивность, речевые искажения, агрессия, «уход в себя». Ребенок может бесконечно и с преувеличением рассказывать о травматическом событии.

Психологическая помощь, оказываемая в критических или чрезвычайных ситуациях, имеет свою специфику, связанную с тем, что, во-первых, подросток, к которому применяется коррекционное воздействие, находится в состоянии эмоционального возбуждения или ослабления и, во-вторых, контакт с ним может не получиться и оказаться единственным. Такой характер диктует своеобразное применение методов в работе педагога-психолога [5].

В состоянии дезинтеграции и дезадаптации личности подросток может воспринимать разного рода манипуляции его сознанием, выдавая их за единственно верные решения. Поэтому при применении психологических воздействующих методов необходимо опираться на принципы усиления внимания к чувствам, сосредоточение на настоящем, принятие

ответственности за собственные действия, помогающие активизировать внутренний потенциал подростка.

Повседневная практика работы с детьми требует от психолога умения в рамках обычной, повседневной жизни помочь ребенку пережить горе, поддержать его, предотвратить развитие неврозов. Работа с детским горем требует большого такта, осторожности, учета возраста ребенка, специфики и традиций его семьи, знания особенностей его личности.

Экспериментальной базой для проведения коррекционной работы эмоционально-личностной сферы подростков группы риска развития кризисных состояний явилась ГКОУ СОШ № 11 г. Назрань республики Ингушетия. Часть здания школы была отдана беженцам, с детьми которых и проводилась диагностическая и коррекционная работа.

Гипотеза экспериментальной части исследования основана на предположении, что превентивная деятельность психолога, направленная на психологическое сопровождение переживаемых возрастных кризисов и кризисов развития, может способствовать предупреждению формирования неблагополучных синдромов личностного развития в подростковом возрасте.

Общий план исследования состоял из:

• изучения самооценки, личностных особенностей подростков, определения основной экспериментальной группы и контрольной группы;

• дополнительного диагностического обследования испытуемых основной и контрольной групп;

• проведения с подростками, включенными в основную экспериментальную группу групповых коррекционно-развивающих занятий по формированию психологической безопасности личности;

• повторного диагностического обследования испытуемых экспериментальной и контрольной групп, оценки достигнутых результатов;

• анализа, обработки, интерпретации данных исследования.

Исследование включало несколько этапов.

Первый этап состоял из теоретического анализа проблемы психологического сопровождения подростков, переживающих кризисные состояния, выявления специфики кризисного состояния в условиях общеобразовательной школы; разработки и апробации комплексного методического материала для диагностики особенностей личностного развития школьников.

Целью данного этапа было выявление подростков, переживающих состояние кризиса, наличием тяжелых стрессовых ситуаций, эмоциональным неблагополучием, когнитивными и личностными нарушениями, а также с острыми негативными проблемами в межличностных отношениях (в семье, в группе сверстников и др.). Испытуемые, у которых обнаружены данные нарушения, были отнесены к «группе риска развития кризисных состояний».

Второй этап включал разработку и реализацию системы психологического сопровождения личностного развития детей школьного возраста в условиях общеобразовательной школы на примере устойчивости к кризисным состояниям в различных ситуациях школьной жизни.

Данный диагностико-коррекционный этап предполагал более углубленное индивидуальное исследование выделенной в ходе первичного этапа группы риска. На данном этапе использовались медико-педагогический и клинико-психологический опросы, отражающие социально-средовые медицинские и психологические факторы, обнаруживающие значимые показатели риска возникновения кризисного состояния.

На третьем этапе оценивалась эффективность реализованной коррекционно-развивающей программы в работе с подростками группы риска развития кризисных состояний в условиях общеобразовательной школы; обобщались полученные результаты.

Сбор эмпирического материала осуществлялся с помощью комплекса психодиагностических методик: «Теппинг-теста» (Е.П. Ильин), личностного теста

Р. Кеттела, методики определения самооценки (Г.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн), опросника «Стиль поведения в конфликте» К. Томаса.

Комплекс особенностей, характеризовавших испытуемых экспериментальной группы до начала тренинговых занятий, подтверждает наличие у них низкого уровня развития качеств, способствующих обеспечению психологической безопасности личности. Они легко могли стать объектом манипуляций со стороны окружающих людей – взрослых и сверстников.

Диагностические показатели острой реакции на стрессовые ситуации проявились следующим образом:

1. Подростки, пережившие травматическое событие, столкнулись с событиями, представлявшими существенную опасность для психического или физического здоровья – своего, своих близких, других людей. Возникли личностные реакции в виде фобий, подавленного состояния.

2. Во время или сразу после переживания травмирующей ситуации у подростка возникли диссоциативные симптомы: отсутствие эмоциональной реакции, сужение поля сознания окружающей обстановки, дереализация, деперсонализация, диссоциативная амнезия.

3. Травматическое событие постоянно переживается подростком следующими способами: повторяющиеся и захватывающие дистрессовые образы, навязчивые мысли, ощущения повторного переживания событий.

4. Постоянное стремление избежать стимулов, ассоциирующихся с травмой.

5. Очевидны проявления тревоги или повышенной возбудимости (раздражительность, деконцентрация, нарушение сна, преувеличенные реакции на раздражители).

Проведенная программа психологической коррекции и развития создала условия для формирования позитивной «Я»-концепции подростка, установок на своё позитивное будущее, способствовала их личностному росту, что проявилось в развитии умения анализировать собственные поступки и вырабатывать конструктивные способы поведения в критических ситуациях, в формировании таких личностных качеств, как рассудительность, целеустремленность, собранность, толерантность – все это явилось важным средством работы педагога-психолога по организации психолого-педагогической поддержки.

Итогом исследовательской работы явились следующие выводы:

1. Сопоставительный анализ исследования в экспериментальной группе подростков по сравнению с контрольной группой показало наличие не только стагнации в становлении самосознания, но и присутствие типологических характеристик, заключающихся в более негативном отношении к взрослению, угасании интереса к себе в качестве системообразующего фактора становления самосознания. Личностные варианты образования структуры самосознания у подростков проявляются в форме превосходства «социального Я» над индивидуальным, выраженном отставанием в формировании элементов самосознания.

2. Эмоционально-личностная сфера образа «Я», потребность в признании, психологическое пространство личности у подростков экспериментальной группы обнаруживают сходство с контрольной группой сверстников по параметрам неадекватной самооценки, завышенного уровня притязаний на социальное признание со стороны взрослых, отношение к самому себе и своему прошлому и будущему аморфно, иногда окрашено в негативные тона. Высказывания и поведение некоторых подростков экспериментальной группы заставляет задуматься о присутствии внутриличностного конфликта, требующего специального коррекционного отношения.

3. Без направленного воздействия недостатки самосознания детей с неустойчивостью к кризисным ситуациям и средней устойчивостью к кризисным состояниям не преодолеваются, а при его появлении компенсируются различными способами. При осуществлении системы комплексных коррекционно-развивающих действий, основанных на

взаимодействии специалистов и учитывающих характеристики испытуемых с неустойчивостью к кризисным состояниям, их самосознание демонстрирует значимый прогресс уже к концу эксперимента.

4. Механизм проведения коррекционно-развивающей работы должен стимулировать интерес подростка к себе, формировать адекватный образ «Я», воспитывать положительное самоотношение и самооценку, расширять представления о социальном окружении, развивать эмоциональную сферу, обучать нормативному поведению в социуме. Объективное представление о реальной жизни, формирование положительного отношения к действительности снижает степень внутриличностных противоречий и создает позитивное отношение к окружающим.

Важно, чтобы педагоги помнили, что кризисная ситуация может долгое время оказывать влияние на эмоционально-личностную сферу учащегося, так как психологические проблемы часто имеют рецидив, основанный на непроработанных переживаниях горя, потери, тревоги.

5. Психологическая поддержка подростков «группы риска развития кризисных состояний» может выступать в качестве средства предотвращения поведенческих деформаций в общеобразовательном учреждении.

6. Определено, что возрастные психологические факторы имеют способность самостоятельно или вместе с другими причинами очевидно усиливать психологическое напряжение и провоцировать усиление кризисных состояний, поэтому программа психологической коррекции нарушений в эмоционально-личностной сфере подростков должна составляться с учетом возрастных детерминант.

7. Показано, что имеются существенные различия в проявлении кризисной активности среди подростков, поэтому при проведении коррекционной работы с контингентом из «группы риска» необходимо разнообразить коррекционные задачи в зависимости от специфики возникновения кризисной активности, а также возрастных и половых особенностей испытуемых.

8. Учитывая сложность многофакторной составляющей при возникновении кризисных проявлений, профилактическая работа не должна опираться только на деятельность психологической службы в образовании, так как она представляет собой многоступенчатый механизм, объединяющий меры социального, психологического, педагогического и медицинского характера.

9. Модель психологического сопровождения применительно к рассмотренной категории учащихся должна быть лабильной и охватывать основные направления в деятельности психолога: качественную диагностику, служащую основой для выработки целей; выбор методического инструментария; разработку и использование программ психокоррекционного назначения, своевременное психологическое консультирование для родителей или лиц их заменяющих.

Библиографический список

1. Андрющенко, А.В. Посттравматическое стрессовое расстройство при ситуациях утраты объекта экстраординарной значимости [Текст] / А.В. Андрющенко // Психиатрия и психофармакотерапия. – 2000. – № 4. – С. 104–109.

2. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. – М.: Логос, 2007. – С. 143–154.

3. Василюк, Ф.Е. Современные представления о переживании [Текст] / Ф.Е. Василюк // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: ЧеРо, 2002. – С. 384–398.

4. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика [Текст] / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 288 с.

5. Хухлаева, О.В. Школьная психологическая служба: работа с учащимися [Текст] / О.В. Хухлаева. – М.: Генезис, 2010. – 208 с.

6. Caplan G. Emotional crises. The encyclopedia of mental health. N.Y.: Franklin Watts, Inc. Edition in 2 vol. Vol. 2. 2003. P. 521–532.

7. Jacobson G. F. Programs and techniques of crisis intervention. American handbook of psychiatry / Ed. by S. Arieti. N.Y.: Human Sciences Press. 2004. P. 810–825.

References

1. Andryuschenko A.V. Post-traumatic stress disorder in the situation of loss of an object of extraordinary significance. *Psykhiatria i psikhofarmacoterapia,* 2000. № 4. P. 104–109. [in Russian].

2. Antsyferova L.I. Personality in difficult living conditions: rethinking, transformation of situations and psychological defense. *Psychological foundations of professional activity: anthology.* M: Logos, 2007. P. 143–154. [in Russian].

3. Vasilyuk F.E. *Modern ideas about the experience. Psychology of motivation and emotion* Ed. Y. Gippenreiter, M. Falikman. M.: CheRo, 2002. P. 384–398. [in Russian].

4. Izotova E.I., Nikiforova E.V. *Emotional sphere of the child. Theory and practice.* M.: Akademia, 2004. P. 288. [in Russian].

5. Khukhlaeva O.V. *School psychological service: work with students.* M.: Genezis, 2010. P. 208. [in Russian].

6. Caplan G. Emotional crises. *The encyclopedia of mental health.* N.Y.: Franklin Watts, Inc. Edition in 2 vol. Vol. 2. 2003. P. 521–532.

7. Jacobson G. F. Programs and techniques of crisis intervention. *American handbook of psychiatry /* Ed. by Arieti. N.Y.: Human Sciences Press. 2004. P. 810–825.

Сведения об авторе:
Эсмурзиева Макка Магометовна,
майор полиции, психолог
ФС ВНГ
по Республике Ингушетия,
соискатель кафедры психологии личности
и профессиональной деятельности,
Пятигорский государственный университет,
г. Пятигорск, Российская Федерация.
E-mail: Amakka2003@yandex.ru

Information about the authors:
Esmurzieva Makka Magometovna,
Police major, psychologist of the National Guard
of the Russian Federation, Ingushetia,
Postgraduate student,
Department of Psychology of Personality and
Professional Activities
Pyatigorsk State University,
Pyatigorsk, Russia.
E-mail: Amakka2003@yandex.ru

УДК 4Р-2
ББК 81.411.2-212

А.Р.М. Аль Хаснави

СИРКОНСТАНТЫ ПОЗИЦИОННОЙ СХЕМЫ ВЫСКАЗЫВАНИЙ, В ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОТОРЫХ ЛЕЖИТ СХЕМА «КТО / ЧТО ПРОЯВЛЯЕТ СЕБЯ КАК»

Согласно названию в статье рассматривается способность пропозиции высказываний обогащаться дополнительными смыслами, маркирующими сопутствующие обстоятельства (сирконстанты). На основе анализа языкового материала выявлена продуктивность локативных сирконстантов, входящих в позиционную схему высказывания в сравнении с темпоральными, малочастотность высказываний с причинными сирконстантами.

Ключевые слова: структурная схема, темпоральные и локативные сирконстанты, момент речи, временная граница.

A.R.M. Al-Hasnawi

THE CIRCONSTANTS OF THE POSITIONAL SCHEME OF UTTERANCES, WHICH IT'S FORMATION IS BASED ON THE SCHEME "WHO / WHAT SHOWS ITSELF AS"

As the title implies this paper discuses the ability of the proposition of utterances to be enriched with additional meanings, which mark the attendant circumstances (circonstants). On the basis of the analysis of the linguistic material, the productivity of the locative circonstants falling within the positional scheme of the utterance in comparison with the temporal ones was revealed as compared to the low frequency of utterances with causal circonstants.

Key words: structural scheme, temporal and locative circonstants, moment of speech, temporal border.

В науке о языке ученые-лингвисты отмечают, что набор сирконстантов и актантов уточняет и определяет тип пропозиции, формирующей каркас будущего предложения, его неизменное и инвариативное содержание, отраженное в самой пропозиции [9, с. 137]. Разграничение значений и оттенков сирконстантов, определение их функций в предложении могут способствовать осмыслению синтаксического строя русского языка. Кроме того, непредикативное временное значение, выраженное формами слов или придаточными частями (входящими в состав предложения с глаголами, называющими цвет), указывающее время протекания явления или состояния по отношению к другому явлению или состоянию, до сих пор не было предметом изучения современных исследователей. Все вышесказанное определяет несомненную актуальность предпринятого нами исследования.

Цель исследования – выявить способность пропозиции высказываний обогащаться дополнительными смыслами, маркирующими сопутствующие обстоятельства.

Языковым материалом стали художественные произведения русских писателей XX–XXI веков (И.А. Бунина, Ф.М. Достоевского, М.М. Пришвина, К.М. Симонова, А.П. Чехова). Исследование выполнено на материале 327 высказываний из 700.

Под структурной схемой простого предложения мы понимаем синтаксический знак – структурно-семантическое ядро высказывания, означаемым которого является типовая пропозиция, а означающим словоформы – маркеры компонентов пропозиции. [1, с. 34]. Позиционная схема высказывания – это совокупность всех словоформ высказывания, занимающих определенную синтаксическую позицию, представляющих собой результат обобщения знаний человека о типовых ситуациях и участниках этих ситуаций и выступающих означающим пропозиции высказывания.

Вопрос о наполнении позиций структурных и позиционных схем высказываний обязательными и факультативными компонентами, проблема изучения взаимных отношений между ними и разграничения роли падежных и предложно-падежных форм в словосочетании и предложении до настоящего времени занимает важное место в научных кругах. При разработке теории синтаксических конспектов, вербализованных структурными схемами простого предложения, синтаксисты отмечают, что традиционные члены предложения, в частности подлежащее и сказуемое и некоторые второстепенные члены, были определены на основе древнейших структурных схем [12, с. 39]. З.Д. Попова отмечает, например, что на основе схемы «кто/что есть где когда» были осмыслены обстоятельства места и времени. На основе схемы «кто/что проявляет себя чем» определилось обстоятельство средства и образа действия. «Для заполнения этих позиций» исследователь добавляет, что в индоевропейских языках также с древнейших пор были наработаны падежные и предложно-падежные формы с простыми предлогами» [Там же].

Кроме того, нельзя не обратить внимания на проблему определения состава валентностей слова, так как валентность играет фундаментальную роль в определении структуры предложения. Валентность может быть синтаксической или семантической. Вопреки самому определению семантической валентности, основанному на выделении в ситуации обязательных участников, иногда признается, что состав таких участников может варьировать в определенных пределах. Так, в реляционную структуру пропозиции кроме актантов факультативно могут входить термы, обозначающие разнообразные обстоятельства ситуации, называемые сирконстантами, или адъюнктами [8, с. 220].

Сирконстанты – это самостоятельные «рематические обстоятельства», распространители, относящиеся ко всей грамматической основе предложения в целом или компоненты побочной ситуации, осложняющие позиционную схему высказываний дополнительными смыслами. Функцию сирконстанта «берет за себя слово, относящееся к категории наречия, или группа слов, эквивалентная наречию в которых развертывается действие» [18, с. 138].

Необходимо отметить, что вопрос об изучении свободных синтаксических форм «детерминантов в терминологии Н.Ю. Шведовой», распространяющих предикативный минимум, впервые поднят в работах Н.Ю. Шведовой. Развивая идею В.В. Виноградова о реализации так называемых слабоуправляемых связей лишь в составе предложения, о необходимости отнести предложно-падежные сочетания в высказываниях типа под старость *жизнь такая гадость* (А.С. Пушкин. Евгений Онегин) ко всему составу предложения, отмечают авторы книги «Синтаксис современного русского языка» [17, с. 65], Н.Ю. Шведова опубликовала статью, посвященную детерминирующим членам предложения, под которыми она понимает самостоятельные распространители предложения, имеющие определенные признаки [20, с. 39–51], или распространители, формально не

связанные ни с какой словоформой, распространяющей схему [6, с. 624].

А.М. Ломов предполагает, что детерминанты фиксируют внешние связи констатируемой ситуации, т.е. «связи с тем фрагментом действительности, в пределах которого она существует» [10, с. 35]. В.П. Малащенко назвал эти конструкции свободно присоединяемыми, «занимающими присоставную позицию». «Подчиняющим элементом к ним является не отдельный член предложения, а вся остальная часть предложения в целом, ядро которой составляет структурно-смысловая (предикативная) основа предложения» [11, с. 79].

По семантическому признаку сирконстанты (далее – распространитель(и), конкретизатор(ы), спецификатора(ы) и т.п.) дифференцируются на темпоральные, локативные, каузативные (причинные), финальные (целевые) и т.д.

Усложнение позиционной схемы отмечено за счет включения темпорального сирконстанта (в нашем материале 25,3 % – 83 примера).

Темпоральные сирконстанты маркируют время, как правило, синхронное онтологическому времени состояния, но грамматическим значением времени не обладают и на него не влияют. Функцию темпорального конкретизатора видим также в маркировании различной степени «отдаленности времени» состояния от момента речи [2, с. 19], синхронности/асинхронности онтологического времени состояния и времени предикатива, актуальности или абстрактности грамматического времени.

В позиции маркера временной ориентации темпоральные компоненты фиксируют конкретно или неконкретно маркируемую степень отдаленности внеязыковой ситуации от момента речи. Наречия *теперь* = в ‘данный момент’, *вон*, конструкция *в это же время*, включенные в состав позиционной схемы, считаем, объективируют близость грамматического времени моменту речи, синхронность их: ***Но в это же время*** *замечаю, что высокие береговые треугольники, поддерживающие сосны, начинают белеть* [14, с. 213]; *Солнце скрылось за притихший сад, покинуло пустой зал, пустую гостиную, где оно радостно блистало весь день:* ***теперь*** *только последний луч одиноко краснеет в углу на паркете* [3, с. 188]; *Ему* (солнцу) *нужно там переодеться в утренние одежды, и вот уже белеет вокруг,* ***вон*** *уже блекнет малиновое пятно на воде* [15, с. 690]. В первом высказывании наблюдается синхронность синтаксического времени, момента речи и времени материализуемого темпоральными спецификаторами, во втором и в третьем синхронность временных отрезков обозначено наречиями *теперь*, *вон*.

Сочетаясь с глагольной лексемой в форме будущего времени, наречие *сейчас* «в ближайшем будущем, очень скоро» маркирует время, следующее за моментом речи: *Без сомнения, вы отлично заметили, что именно десяти лет можно было не испугаться… – поддакнул князь, робея и мучаясь мыслью, что* ***сейчас*** *покраснеет* [7, с. 529]. В этом случае наблюдается также несоответствие семантики темпорального компонента и синтаксического времени.

Временные лексемы типа *теперь*, *нынче*, *все еще*, *сейчас же*, *вот* словосочетания, включающие указательное местоимение (это), сигнализируют о частичном совпадении времени, представленного лексическими конкретизаторами с моментом речи и онтологическим временем, с маркируемой ситуацией. Неполное совпадение момента речи с внеязыковым временем определяет грамматическая форма прошедшего времени*: В этот раз они мне особенно понравились еще и тем, что вереск, до сих пор шоколадного цвета,* ***нынче*** *начал зеленеть* [15, с. 606]; ***Вот*** *покраснело и сплюснулось солнце, и разошлось, и будто растворилось в тумане* [14, с. 300]; *Музыканты рассказывают, что он поседел* за эти трое суток *и выдернул из своей головы половину волос* [19, с. 402].

В случаях типа: *А белок зачем закопал? Павел* ***тогда*** *побелел* [15, с. 627]; ***На первый день*** *Пасхи стало везде совсем сухо, зазеленели лозинки и выгоны* [3, с. 254]; *Доктор… покраснел* ***первый раз*** *за все время своей практики* [19, с. 385] также отмечено частичное совпадение времен, но наречие *тогда*, словосочетания *на первый день*, *первый раз* в упомянутых примерах ука-

зывают на отдаленность внеязыкового времени от момента речи.

Значение временного внешнего предела состояния, за которым непосредственно следует некоторое событие, передается темпоральной конструкцией *пока не* с конкретно выраженной степенью отдаленности от момента речи: *Лиственница,* ***пока не*** *позеленеет, кажется мертвой* [15, с. 685].

Сема «близость» в лексическом значении наречия *скоро-скоро* = «в ближайшем будущем» обусловливает способность лексемы объективировать незначительную во времени, не конкретизированную отдаленность внеязыкового времени от момента речи, подтверждаемую формой будущего времени: ***Скоро-скоро*** *забелеют поля, скоро покроет их зазимок* [4, с. 419].

Лексические обстоятельственные распространители *потом, затем*, предложно-падежные формы с временными значениями, наряду со значением не конкретизированной степени отдаленности момента речи от онтологического времени, несут в себе сему 'последовательность' событий во времени, указывающую на направленность в сторону состояния: ***Потом*** *лицо его багровеет, он падает на стул, и поганенькая цирульня оглашается рыданиями* [19, с. 573]; ***После полудня*** *воздух прояснился, облачное небо посинело* [4, с. 315].

Предложно-падежная форма с темпоральным значением «к + дательный падеж» несет значение одновременности состояния по отношению к моменту речи: ***Годам к сорока*** *борода Тихонова кое-где серебрилась* [3, с. 3].

В материале нашей выборки не исключены временные распространители с семой «повторяемость», «итеративность». Сочетаясь с глагольными формами, они подчеркивают узуальное отвлеченное время: *И лицо Кузьмы* ***опять*** *потемнело и осунулось* [Там же, с. 51]; *Турбин* снова *покраснел и даже запотел от злобы* [4, с. 317]; *К вечеру мы обходили парк, типичное угодье пятнистых оленей, отроги хребтов, покрытые горными и низкими болотными лугами, на которых* ***весной*** *раньше всего зеленеет трава, сопки с сиверами и солнцепеками* [15, с. 520].

Другие лексемы, не объективируя своим лексическим значением степени отдаленности состояния от момента речи, маркируют длительность во времени состояния: *Умеренный мороз и* ***весь день от звезды до звезды*** *сияли и голубели снега* [13, с. 371]; ***Постепенно*** *румянились листья винограда, вспыхивали огни мелколиственного клена* [15, с. 68].

Особый интерес представляет употребление союза *когда* в придаточной части сложноподчиненного предложения. Союз сигнализирует об очередности событий, выраженной глагольными предикатами в форме совершенного вида: *Но на рассвете,* ***когда*** *тучки за лесом стали бледнеть, редеть и все вокруг стало принимать дневной, будничный вид, мне неожиданно посчастливилось* [5, с. 211].

Предшествование состояния главному предложению констатируется с помощью придаточного предложения с союзом *до тех пор, пока не*: *И я, очарованный, глаз не мог оторвать* ***до тех пор, пока не*** *потускнело золото в лазури* [13, с. 70].

Усложнение позиционной схемы локативными сирконстантами значительно больше в сравнении с темпоральными. В нашем материале они представлены 62,3 % (204 примера) высказываний. В локативной позиции выступают словоформы, среди которых отмечена предложно-падежная форма «в + предложный падеж», обозначающая пространственный локатив, внутри которого что-либо находится или происходит. Такое место может быть реальным или воображаемым: ***В вышине, в*** *черно-синем* ***небе****, белеют пухлые облака, снизу освещенные городом* [5, с. 347].

Форма «на + предложный падеж» обозначает место, характеризующееся как плоская поверхность. Это место может быть реальным: *Брить было нечего, только два-три редких и жестких завитка чернело* на *его* подбородке [3, с. 111] или кажущимся плоским: *Золотилось солнце* ***на востоке****, за туманной синью далеких лесов* [5, с. 163].

Синтаксемы в родительном падеже с предлогами «у, возле, около» обозначают локативные распространители с семантикой близости ситуации к предмету: *Они вылезли из подвала. Впереди,* ***у стены*** *га-*

ража, темнела коробка танка [16, с. 447]; ***Возле** печки, в полутемноте, краснел огонек – трубка* [3, с. 40]; ***Около** покрасневших **глаз** темнели круги* [19, с. 534].

Словоформа «среди + родительный падеж» обозначает пространство, занятое предметом, тогда как форма «между + родительный падеж» указывает, что явление совершается среди (посередине) предмета: *Впереди что-то смутно чернеет **среди** бегущего **тумана*** [4, с. 264]; ***Между** желтыми **соломинами** хлеба краснеют лесные ягоды и вырываются лесные птицы, тетерева* [Там же, с. 690].

Синтаксема «над + творительный падеж» объективирует пространство, расположенное над предметом: *Когда спустились к пристани, уже синела **над Волгой** синяя летняя ночь* [5, с. 339].

Форма слова «под + творительный падеж» маркирует пространство, находящееся под предметом: *На половине горы, где уже цветет кизил и **под орешником** белеют, как скатерти, последние кружки снега, расчищали дорогу рабочие* [14, с. 558].

Форма творительного падежа с предлогом «за» указывает пространство, расположенное за предметом: *Смутно, как полосы спелых ржей, желтеют **за рекой** пески* [4, с. 300].

Словоформа «против + родительный падеж» вербализует пространство, находящееся прямо перед, напротив предмета: *Когда поднялось и раскинулось над островом Капри голубое утреннее небо и озолотилось **против солнца**, восходящего за далекими синими горами Италии* [5, с. 39].

Пространство может быть представлено соотносительными наречиями с указательной и конкретной семантикой: ***Всюду** налило свинцовых луж, все стены потемнели от дождя* [3, с. 26]; ***Кое-где** золотились еще домовые трубы и сверкали церковные кресты* [19, с. 505]; ***Справа** по снежному откосу темнели входы в землянки* [16, с. 227]; ***Позади** него живописно синела долина, но ему хотелось уйти в открытое поле* [14, с. 365].

Предложение может совмещать несколько локативных конкретизаторов: ***Далеко впереди, за поляной**, верхушки нескольких сосен, особенно высоких, краснеют* [5, с. 305]; ***Вдали, перед проволокой**, темнел вал из трупов, похожий отсюда, издалека, на всякий другой невысокий вал* [16, с. 417].

Продуктивно обогащение пропозиции одновременно темпоральным и локативным смыслами: ***В сумерки*** [время] ***за** широким снежным* логом [место] *скучно чернела Дурновка, ее риги и лозинки на задворках* [3, с. 72].

В позиционную схему могут входить словоформы, генетически соотносимые с локативной конструкцией со значением исходного пункта движения: *Облако **из-за берез** блистало, белело, все меняя свои очертанья… Могло ли оно не меняться?* [Там же, с. 219–220].

В материале нашей выборки позиционная схема высказываний обогащается причинными сирконстантами 11,3 % (37 примеров) высказываний.

Изменение цвета представителей одушевленного и неодушевленного предмета в позиции субъекта связано, как правило, с наличием каузатора, предопределяющего включение в позиционную схему изосемических лексем: *Что было в письме? **Почему** покраснел?* [7, с. 399]; *В «Падуне» все герои должны погибнуть, **потому что** лист на деревьях пожелтел и должен опасть* [13, с. 593].

Каузатор (источник приобретения цвета) объективирует пропозициональная лексема в форме «от + родительный падеж»: *Всюду налило свинцовых луж, все стены потемнели **от дождя*** [3, с. 26]; *Все зрачки расширились, лица побледнели **от страстного ожидания** последующих фраз, они вытянулись* [19, с. 500].

Конструкция «после + родительный падеж» может объективировать не только сему «время», но и причину: *Утром **после бурана** степь еще позеленела* [14, с. 721]; ***После*** ее *желтого **света** в комнате синел холодный утренний сумрак* [4, с. 307].

В единичных случаях пропозиция, объективируемая схемой «кто/что проявляет себя как», обогащается условно-временными сирконстантами: *Графиня **при виде карточки** не побледнела и не покраснела* [19, с. 235]; ***При виде меня** он дрожит, бледнеет и краснеет, точно я съесть его хочу или зарезать* [Там же, с. 437].

Реже отмечено усложнение позиционной схемы уступительной словоформой: *В овраге лежало еще много снега, но озими освободились, и хотя не омытые, в пленке, но* ***все-таки*** *зеленели* [15, с. 640].

Итак, анализ фактического материала позволил сделать следующие выводы:

1. Обогащение позиционной схемы высказывания локативными сирконстантами значительно больше в сравнении с темпоральными. Локативные сирконстанты представлены относительными наречиями или конструкциями с существительными в косвенных падежах, темпоральные сирконстанты репрезентированы различной лексической наполненности. Функция темпорального конкретизатора − представить различную степень «отдаленности времени» состояния от момента речи синхронности/асинхронности онтологического времени и времени предикатива, сигнализируя об актуальности или абстрактности грамматического времени.

2. Причинные сирконстанты менее продуктивны и маркированны соотносительными словоформами и наречиями.

3. Пропозиция высказываний может быть обогащена смыслами «условие» и «уступка».

Библиографический список

1. Аль Хаснави, А.Р.М. Речевая реализация схемы “who/what sounds” в произведениях Чарльза Диккенса [Текст] / А.Р.М. Аль Хаснави // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 10(64). Ч. 1. – С. 34–40.

2. Бондарко, А.В. Темпоральность [Текст] / А.В. Бондарко // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. – Л.: Наука, 1990. – С. 5–58.

3. Бунин, И.А. Повести и рассказы [Текст] / И.А. Бунин. – Переиздание. – Нальчик: Эльбрус, 1983. – 416 с.

4. Бунин, И.А. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. I. Стихотворения (1888–1911); Рассказы (1892–1901) [Текст] / И.А. Бунин. – М.: Воскресенье, 2006. – 576 с.

5. Бунин, И.А. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. IV. Воды многие (1914–1926); Грамматика любви (1914–1926) [Текст] / И.А. Бунин. – М.: Воскресенье, 2006. – 536 с.

6. Грамматика современного русского литературного языка [Текст] / отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1970.– 767 с.

7. Достоевский, Ф.М. Идиот: Роман [Текст] / Д.Ф. Достоевский. – М.: Дрофа, 2003. – 688 с.

8. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика [Текст]: учебник / И.М. Кобозева. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.

9. Кубрякова, Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – 245 с.

10. Ломов, А.М. Типология русского предложения [Текст] / А.М. Ломов. – Воронеж: ВГУ, 1994. – 278 с.

11. Малащенко, В.П. Роль детерминантов в формировании семантической структуры предложения [Текст] / В.П. Малащенко // Семантическая структура предложения. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского университета, 1978. – С. 70–85.

12. Попова, З.Д. Предложно-падежные формы и обороты с производными предлогами (синтаксические отношения и функции) [Текст] монография / З.Д. Попова.– Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2014. – 232 с.

13. Пришвин, М.М. Дневники. 1942–1943 [Текст] / М.М. Пришвин. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2012. – 813 с.

14. Пришвин, М.М. Собрание сочинений: в 8 т. Т. I. Произведения 1906–1914 [Текст] / М.М. Пришвин. – М.: Худож. лит., 1982.– 830 с.

15. Пришвин, М.М. Собрание сочинений: в 8 т. Т. IV. Произведения 1932–1944 [Текст] / М.М. Пришвин. – М.: Худож. лит., 1983. – 734 с.

16. Симонов, К.М. Собрание сочинений: в 10 т. Т. V. Живые и мертвые: роман в 3 кн. Кн. 2. Солдатами не рождаются [Текст] / К.М. Симонов. М.: Худож. лит., 1981. – 647 с.

17. Синтаксис современного русского языка [Текст]: учебник / Г.Н. Акимова, С.В. Вяткина, В.П. Казаков, Д.В. Руднев; под ред. С.В. Вяткиной. – СПб.: СПбГУ; М.: Академия, 2009. – 346 с.

18. Теньер, Л. Основы структурного синтаксиса [Текст] / Л. Теньер. – М.: Прогресс, 1988. – 656 с.

19. Чехов, А.П. Собрание сочинений: в 11 т. Т. I. Рассказы 1880–1883 [Текст] / А.П.Чехов. – М.: Государственное издательство худож. лит., 1960. – 559 с.

20. Шведова, Н.Ю. Существуют ли все-таки детерминанты как самостоятельные распространители предложения? [Текст] / Н.Ю. Шведова // Вопросы языкознания. – 1968. – № 2. – С. 39–51.

References

1. Al-Hasnawi A.R.M. Speech realization of scheme "who/what sounds" in Charles Dickens's works., *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2016. № 10 (64): In 2 parts. P. I. P. 34-40. [in Russian].

2. Bondarko A.V. Temporality. Theory of functional grammar. *Temporality. Modality.* L.: Nauka, 1990. P. 5–58. [in Russian].

3. Bunin I.A. *Tales and stories.* Nalchik: Elbrus, 1983. P. 416. [in Russian].

4. Bunin I.A .*Complete works:* in 13 vols. Vol. I. *Poems* (1888–1911); stories (1892–1901). M.: Voskresenie, 2006. P. 576. [in Russian].

5. Bunin I.A. *Complete works:* in 13 vols. Vol. IV. *Waters Aplenty* (1914– 1926); *The Grammar of Love* (1914–1926). M.: Voskresenie, 2006. P. 536. [in Russian].

6. *Grammar of the modern Russian literary language.* Ed. N.Yu. Shvedova. M.: Nauka, 1970. P. 767. [in Russian].

7. Dostoevsky F.M. *Idiot.* M.: Drofa, 2003. P. 688. [in Russian].

8. Kobozeva I.M. *Linguistic semantics.* M.: Editorial URSS, 2000. P. 352. [in Russian].

9. Kubryakova E.S. and others. *Brief Dictionary of Cognitive Terms.* M.: Philological faculty of LMSU, 1996. P. 245. [in Russian].

10.Lomov A.M. *Typology of the Russian sentence.* Voronezh: VSU, 1994. P. 278. [in Russian].

11. Malashhenko V.P. *The role of determinants in the formation of the semantic structure of the sentence. Semantic structure of the sentence.* Rostov-on-Don: izd-vo Universiteta Rostova-na-Donu, 1978. P. 70 – 85. [in Russian].

12.Popova Z.D. *Prepositional-case forms and turns with derived prepositions* (syntactic relations and functions) . Voronezh: izd-voVSU, 2014. P. 232. [in Russian].

13. Prishvin M.M. *Diaries*: 1942-1943. M.: The Russian Political Encyclopedia (ROSSPJeN), 2012. P. 813. [in Russian].

14. Prishvin M.M. *Collected works.* In 8 vols. Vol. I. *Works of* 1906–1914. M.: Khudozhestvennaia literatura., 1982. P.830. [in Russian].

15. Prishvin, M.M. *Collected works.* In 8 Vols. Vol. IV. *Works o*f 1932 – 1944. M.: Khudozhestvennaia literatura. , 1983. P.734. [in Russian].

16. Simonov K.M. *Collected works*: in 10 vols. Vol. V. *The living and the dead*: a novel in 3 books. Book. 2. *Soldiers are made, not born.* M.: Khudozhestvennaia literatura, 1981. P. 647. [in Russian].

17. *Syntax of the modern Russian language.* SPb.: SPbGU; M.: Akademia, 2009. P. 346. [in Russian].

18. Tenyer L. *Fundamentals of structural syntax.* M.: Progress, 1988.P. 656. [in Russian].

19. Chekhov A.P. *Collected works.* In 11 vol. Vol. I. *Stories of* 1880–1883: Gosudarstvennoe izdatelstvo khudozhestvennoi literatury, 1960. P. 559. [in Russian].

20. Shvedova N. Ju. Are there any determinants as independent distributors of the sentence? *Voprosy Yazykoznaniya,* 1968. № 2. P. 39–51. [in Russian].

Сведения об авторе:
Аль Хаснави Али Ради Машджель,
доктор филологических наук,
преподаватель кафедры
теоретических наук,
Университет Ти-кара,
г. Эн-Насирия, Республика Ирак.
E-mail: Ali88_a2000@mail.ru

Information about the author
Al-Hasnawi Ali Radhi Mashjel,
Doctor of Sciences (Philology),
Lecturer,
Department of Theoretical
Sciences, Thi-Qar University,
Al- Nasiriyah, Republic of Iraq.
E-mail: Ali88_a2000@mail.ru

УДК 8с
ББК 83.3(2=Тат)

И.Я. Исмагилова

«ДРУЖЕСКОЕ ПИСЬМО» В ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX–XX ВВ. (НА ПРИМЕРЕ ПИСЬМА Г. ТУКАЯ)

В статье проанализированы структурные и содержательные схождения «дружеских писем» в русской и татарской литературе на примере письма известного татарского поэта Г. Тукая к С. Сунчелею. В качестве таковых выделяются следующие: диалогизация, многотемность, коммуникативность, когнитивность, информационность, экспрессивно-эмоционально оценочность, синтез элементов разных функциональных стилей, формализованная специфическая структура.

Ключевые слова: дружеское письмо, Г. Тукай, композиционные элементы, стилевые элементы, экспрессивно-эмоциональная оценка, адресат, адресант, диалог.

I.Y. Ismagilova

"FRIEND LETTER" IN THE TATAR LITERATURE OF THE XIX–XX CENTURIES (BY THE EXAMPLE OF A LETTER OF G.TUKAY)

The article analyzes the similarities between the friend letters of Russian literature of XVIII century and the letters of Tatar writers. The structural and informative similarities of the letters were analyzed. For example the letters of the great Tatar poet G.Tukay to the poet Suncheley. As such are the following: dialogization, multi-topicality, communication, cognition, information, expressive and emotional evaluation, the synthesis of elements of different functional styles, formalized specific structure.

Key words: "friend letters", G.Tukay, composite elements, stylistic elements, expressive-emotional evaluation, destination, addressee, dialog.

Переход от бытового письма к литературному был ответной реакцией на требования времени, на масштабные реформы Петра I. Как отметил Р.М. Лазарчук, «дружеское письмо» второй половины XVIII века – явление особое. Не переставая быть средством связи, документом частной жизни, оно превращается в «школу» чувствования, становится не только формой познания, самовыражения личности, но и, шире, формой освоения действительности» [1, с. 7]. Письма творческой интеллигенции этой эпохи относят к «дружеским письмам». «Дружеское письмо» определяется нами как частное неофициальное письменное средство общения лиц (автора и адресата), характеризующееся достаточной содержательной свободой, наличием «ритуальных» эпистолярных элементов (обращение, подпись, а также дата, место написания) и ориентированное, как правило, на получение ответа или само являющееся ответом» [3, с. 39]. Авторов, как правило, интересуют, беспокоят исторические события, роль искусства, творческой личности в обществе и т.д.

В 19 веке эпистолярное искусство в русской литературе проходит важный этап развития: идет поиск новых жанров, новых форм передачи разнообразной информации (письма Пушкина, Тургенева, Герцена, Белинского, Достоевского, Толстого и др.). Эти письма в то же время являлись и хроникой новостей, и способом выражения чувств, переживаний, и комментариями к тому или иному событию в общественной жизни, и экспериментом в области жанра и стиля, и напряженной работой над русским литературным языком.

Письма русской интеллигенции достаточно хорошо изучены и принимаются как часть достижений в области искусства России. Объектами изучения являлась дружеская переписка ученых,

выдающихся государственных деятелей, писателей, дворянской и разночинной интеллигенции, купеческого сословия. Работы Ю.Н. Тынянова, Г.П. Макогоненко внесли огромный вклад в этом направлении, в свою очередь, они дали направление исследованиям Н.И. Белуновой, Р.М. Лазарчук и др.

«К сожалению, очень редко письма писателей... являются объектом научного изучения, выяснения их роли в становлении прозы и развитии литературного языка. Традиционно они используются лишь как биографический источник. Эта устойчивая недооценка писем русских писателей ... как историко-литературного явления должна быть решительно преодолена» [4, с. 3–4].

Татарская литература рубежа XIX–XX вв. развивалась под влиянием русской литературы. Письма татарских писателей своей композицией и синтаксическими средствами близки жанру «дружеского письма». Рассмотрим это явление на примере письма Г. Тукая к молодому поэту С. Сунчелею.

Письмо Тукая, как того требует разговорный этикет, начинается с обращения. Обычно обращение – это показатель стилистического тона, средство установления контакта, компонент, показывающий, в каких отношениях находятся адресант и адресат. Подписи в дружеском письме – это не только (и не столько) дань этикету, а прежде всего (как и обращения) – показатель личных отношений между адресантом и адресатом. В данном случае, обращение выполняет ту же функцию. Обращение «Уважаемый Сагит Сунчелей эфэнди!» говорит о том, что адресант уважает, тепло относится к адресату. Следующие обращения: «Бөрәдар!» (друг, брат), «Әфәндем!» (эфенди) – также показывают дружелюбное отношение автора. Текст дополняет этот тон («В одном из номеров «Бәянел хак» мне понравился ваш стих, который заканчивается словами «Сказали, что это воробушек и засмеялись». Если найду, это ваше стихотворение хочу занести в свой новый учебник в виде примера», «А пока желаю вам удачи во всех начинаниях и откладываю долгие разговоры на наши будущие письма и прощаюсь», «С радостью принимаю и жму Вашу дружески протянутую мне руку» и т.д.). Мы видим желание автора общаться, переписываться с малознакомым человеком, которого он уважает как поэта («откладываю долгие разговоры на наши будущие письма»). Тукай, который обычно тяжело сходился с людьми, на этот раз проявляет искренний интерес, положительные эмоции по отношению к Сунчелею (эта функция письма определяется термином «установление контакта»).

В конце письма автор подписался как «Габдулла Тукаев». Подпись – это компонент, который выполняет несколько функций в письме: единица речевого этикета, показатель взаимоотношений, коммуникативная, прагматическая функции. Как показатель взаимоотношений, подпись говорит о том, что пока адресант и адресат не находятся в дружеских отношениях. Роль коммуникативной функции в тексте – осуществление диалога между автором и Сунчелеем. Такую же функцию выполняют и обращения, их возможности, довольно широки.

Прагматическая функция письма характеризуется следующими явлениями: советом («Лучше уж пишите-ка Вы меньше, зато в каждом стихотворении стремитесь, как только можете, достичь художественного совершенства»), предупреждением («Иначе из-за одной шероховатости изящное искусство может обернуться грубым ремесленничеством»), просьбой («К тому же в Ваших стихах я вижу слова провинциальные, местные, которых нет в обиходе коренного народа. Лучше бы их не примешивать...»), убеждением («Казань я считаю нашей столицей, а татар Заказанья – главным корнем нашего народа, который не утерял наших национальных черт доселе и не утеряет их впредь. И хочу, чтобы наша национальная литература развивалась на его языке и в его духе»). Адресант стремится воздействовать на адресата, используя побудительные предложения. Через эту функцию выделяем основную тему текста – будущее национальной литературы. Эта тема широко освещается и в письмах русской интеллигенции начала XIX – конца

XX вв. В письмах Тукая же она является основной темой. Таким письмам в независимости от обьема характерна многотемность. В рассматриваемом письме мы также видим такие подтемы, как оценка произведениям Сунчелея, радость от общения с собеседником, татарский язык, пессимизм в настроении автора.

Функция эмоционально-экспрессивной оценки письма раскрывается в следующих предложениях: «В Вас, вне всякого сомнения, есть самая горячая любовь к нации и к славе. Боюсь оказаться перед вами скорее лицемером, нежели честным другом, чтобы утверждать, что все, написанное Вами, одинаково прекрасно и изъящно»; «К тому же, в Ваших стихах я вижу слова провинциальные, местные, которых нет в обиходе коренного народа»; «Будучи до этого времени жизнерадостным человеком, я не любил Надсона, который всю свою жизнь провел в слезах...». Посредством стилистических средств адресант обычно выражает свои чувства, дает оценку адресату или творчеству третьего лица.

С первого предложения письма Тукай, который не знаком с Сунчелеем близко, выражает сомнение в его национальных чувствах. Здесь он сам раскрывается как требовательный критик, указывает как на успешные, так и на неудачные стороны произведений молодого поэта. Через эмоционально-экспрессивно-оценочные, прагматические средства Тукай дает критическую оценку и советы своему другу.

В начале XX века важную роль играет критическая деятельность Г. Тукая. Он понимал, что критика – это мощнейшее средство воздействия на процесс развития литературы. (Вспомним, что Тукай сразу после возвращения в Казань выступает со статьей «Тәнкыйть кирәкле шәйдер» («Критика – нужная вещь») (1907)). «Критика, в такое время как наше, когда очень много книг, брошюр, газет, журналов, не только нужна, без нее невозможно жить. Каждый день выходят на свет книги с новыми названиями. Между тем, всего должно быть в меру, перебарщивание только во вред. Поэтому, среди этих произведений могут быть и те, которые только навредят нашим уважаемым простым читателям, виду того, что не проходили через цензор нашей критики» [5, с. 243]. Поэт эти мысли конкретизировал и расширил в своих письмах к Сунчелею. Например, он счел своим долгом обратить внимание друга на лексику его стихотворений и укоряет его в использовании диалектизмов. По его мнению, язык произведений должен быть изящным и не следует использовать диалектные слова. Таким образом, Тукай особое внимание уделял проблеме стиля и языка произведений, считал это основным требованием художественного произведения. «Тукай, несмотря на то что имел желание написать обьемный труд по теме теории стиха, специальную научную статью или работу не написал, однако его научно-теоретические мысли и представления по данной теме прослеживаются во всех критических записях, письмах» – говорит Т. Гилязев в статье «Г. Тукай – критик [2, с. 30]. Мы считаем, что письма Тукая могут уточнять и конкретизировать некоторые наблюдения и мысли, высказанные в его статьях.

В данном письме выяснили, что несмотря на то, что Тукай всю жизнь был оптимистом, в этот период он пребывал в пессимистическом настроении. Это подтверждается также последующими предложениями и отрывком из его нового стихотворения. «Что касается меня, то я лично устал от жизни, от мыслей о ней. Даже начал писать стих об этом.

Я теперь цвета предметов по-иному видеть стал,
Где ты, жизни половина? Юности цветок увял.
Если я теперь на небо жизни горестной смотрю,
Больше месяца не вижу, светит полная луна.
И с каким бы я порывом ни водил пером теперь,
Искры страсти не сверкают, и душа не зажжена».

(Пер. А. Ахматовой)

Поэт чувствует себя усталым, измученным, обессилевшим, нет желания творить, бороться дальше. Причины такого настроения Тукая мы найдем в его последнем письме. Хотя лирический герой говорит, что «полжизни прожито», читателя не покидает чувство беспокойства, ведь это похоже на прощание. Лю-

бопытно, но когда читаешь остальные его произведения того же периода, возникает такое же чувство.

Юным был – сверкал зарницей,
сильным был – гремел, как гром.
Отсверкал и отгремел я,
не пылает грудь огнем.

(«Просьба». Пер. А. Ерикеева)

Основной функцией «дружеского письма» исследователи отмечают коммуникативную функцию [1, с. 27]. Письмо Тукая также написано с целью общения, остальные функции: когнитивная, экспрессивно-эмоциональная оценка, установление контакта, прагматическая – выполняют второстепенные роли. Коммуникативная функция в тексте осуществляется конструкциями, содержащими личные местоимения 2 лица («...В Вас, вне всякого сомнения, есть самая горячая любовь к нации и к славе», «Боюсь оказаться перед вами скорее лицемером, нежели честным другом... », («В одном из номеров «Бәянел хак» мне понравился ваш стих, который заканчивается словами «Сказали, что это воробушек и засмеялись»,« ...в Ваших стихах я вижу слова провинциальные, местные, которых нет в обиходе коренного народа», «...Желаю вам удачи во всех начинаниях... » и т.д.).

Многие специфические признаки «дружеских писем», которые были отмечены исследователями, наблюдаются и в письмах Тукая: автор привлекает адресанта к решению каких-либо важных задач («Лучше уж пишите-ка Вы меньше, зато в каждом стихотворении стремитесь, как только можете, достичь художественного совершенства»), включает в письмо отрывки из своих произведений (стихотворение «Өзелгән өмид» («Разбитая надежда»), использует иноязычную лексику, (в данном случае, русскую – «терпеть не могу», «лично», «жизнерадостный», «изящный», «номер»), а также чувствует, понимает личность адресата. Элитарная речевая культура писем, синтаксические средства, которые использует адресант (обращения, вопросительные и побудительные предложения, личные местоимения, глаголы 2 лица, оценочные һәм эмоционально-оценочные предложения) участвуют в организации атмосферы беседы в тексте, так как они направлены на эмоционально-интеллектуальную сферу адресанта и от него в активной форме «требуют» ответной реакции. Диалогизация также видна в строении письма: композиционные элементы, относящиеся к двум собеседникам – обращения и подпись.

Можно сказать, что письма творческих личностей – это эмоционально-интеллектуальное средство общения. В тексте наблюдается синтез разных стилевых элементов. Например, лексика, предложения, относящиеся к разговорному стилю: «Я терпеть не могу употребления Мажитом Гафури «булмай» вместо «булмый»; «Боюсь оказаться перед вами скорее лицемером, нежели честным другом, чтобы утверждать, что все, написанное Вами, одинаково прекрасно и изъящно», («В одном из номеров «Бәянел хак» мне понравился ваш стих, который заканчивается словами «Сказали, что это воробушек и засмеялись», «что касается меня, то я лично устал от жизни, от мыслей о ней. Даже начал писать стих об этом»; «Будучи до этого времени жизнерадостным человеком, я не любил Надсона, который всю свою жизнь провел в слезах», «Друг!» и т.д.; к официальному стилю: «Уважаемый Сагит Сунчелей эфәнди!», публицистическому стилю: «С радостью принимаю и жму Вашу дружески протянутую мне руку. Я читаю Ваши стихи, которые попадаются на глаза». Автор в письме использовал преимущественно разговорный стиль, так как он способствует установлению дружеских отношений между адресатом и адресантом, помогает непринужденно вести беседу. Этот факт также еще раз подтверждает, что у Тукая появилось желание продолжить общение с юным Сунчелеем.

Таким образом, можем сделать вывод, что русские «дружеские письма» и письма татарских писателей имеют схожие моменты, такие как:

- диалогизация;
- многотемность;
- коммуникативность;
- когнитивность;
- информационность;

• экспрессивно-эмоционально оценочность;

• синтез элементов разных функциональных стилей (литературного, научного, публицистического, разговорного);

• формализованная специфическая структура.

Основными синтаксическими средствами выступают: 1) обращения, 2) вопросительные предложения, 3) побудительные предложения, 4) предложения, образованные с помощью местоимений 2 лица и глаголов 2 лица, 5) оценочные и эмоционально-оценочные предложения.

Библиографический список

1. Белунова, Н.И. Дружеские письма творческой интеллигенции конца XIX– начала XX в. (жанр и текст писем) [Текст] / Н.И. Белунова. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского гос. ун-та, 2000. – 175 с.

2. Гилязев, Т.Ш. Тукай – литературный критик [Текст] / Т.Ш. Тукай // Магариф. – 2011. – № 4. – С. 9–27.

3. Лазарчук, Р.М. Дружеское письмо второй половины XVIII века как явление литературы [Текст]: автореф. ... дис. канд. филол. наук / Р.М. Лазарчук. – Л., 1972. – 19 с.

4. Макогоненко, Г.П. Письма русских писателей XVIII века и литературный процесс / Г.П. Макогоненко // Письма русских писателей XVIII века. – Л.: Наука, 1980. – С. 460–471.

5. Тукай, Г. Произведения [Текст]: в IV. Т. IV / Г. Тукай. – Казань: Тат. кн. изд-во, 1977. – 162 с.

References

1. Belunova N.I. *The friend letters of intellectuals of the end of XIX – the beginning of XX centuries.* SPb: Izd-vo SPb. Un-ta, 2000. P. 175. [in Russian].

2. Gilazev T.S. Tukay-the literature critic. *Magarif,* 2011. № 4. P. 9–13. [in Russian].

3. Lazarchuk R.M. *The friend letters of the second part of XVIII century as the fact of literature.* Author's abstract. Dis. ... cand. of sciences (Philology). L., 1972. P. 19. [in Russian].

4. Makagonenko G.P. The letters of the Russian writers of XVIII century and the literature process. *The letters of the Russian writers of XVIII century.* L.: Nauka, 1980. P. 460–471. [in Russian].

5. Tukay G. *The works of art.* In IV v., IV. Kazan: Tat. Kn. Izd-vo, 1979. P. 162. [in Russian].

Сведения об авторе:
Исмагилова Илюса Явдатовна,
преподаватель,
Стерлитамакский Филиал Башкирского государственного университета,
г. Стерлитамак, Российская Федерация.
E-mail: ismagilova.ilyusa@mail.ru

Information about the author:
Ismagilova Ilusa Yavdovna,
Lecturer,
The Sterlitamak Branch
of Bashkir State University,
Sterlitamak, Bashkortostan
E-mail: ismagilova.ilyusa@mail.ru

УДК 8РФ:78
ББК 82.3(2Рос):85.31

А.С. Ларионова

ОСОБЕННОСТИ ПОЛЕВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПЕРВОГО ЯКУТСКОГО КОМПОЗИТОРА М.Н. ЖИРКОВА

В статье изучаются особенности полевых исследований первого якутского профессионального композитора М.Н. Жиркова как продолжение традиций Вилюйской экспедиции Саввина-Боло в плане фронтального обследования, особенностей предварительной работы при составлении репертуара с систематизацией якутских народных песен, создания сети корреспондентов и методики записи музыкального фольклора якутов.

Ключевые слова: полевые исследования, фольклор, этномузыкознание, якутская народная песня, научные методы, нотная запись, систематика.

A.S. Larionova

FIELD RESEARCH FEATURES OF THE FIRST YAKUT COMPOSER M.N. ZHIRKOV

In article features field researches of the first Yakut professional composer M.N. Zhirkov as continuation of traditions of Vilyuysk expedition of Savvin-Bolo in respect of frontal inspection, features of preliminary work by drawing up repertoire with systematization of the Yakut national songs, creation of a network of correspondents and techniques of record of musical folklore of Yakuts.

Key words: field researches, folklore, ethnomusicology, Yakut national song, scientific methods, musical notation, systematization.

Полевые исследования являются самостоятельной научной работой, которую проводят в Якутии со времени первых экспедиций Русского географического общества. Планомерные же полевые исследования якутского устного народного творчества начались с Вилюйских записей первых якутских фольклористов А.А. Саввина и С.И. Боло. Собранные ими материалы активно вводятся в науку якутскими фольклористами. Так, у А.А. Кузьминой материалы Вилюйской экспедиции служат основой ее монографии «Олонхо вилюйского региона: бытование, сюжетно-композиционная структура, образы» (Новосибирск, 2014 г.) [6]. Также многие материалы из полевых записей различных поколений фольклористов издаются в виде серий, например, серия «Якутские богатыри» («Саха боотурдара»). Такая же работа проводится якутскими этномузыкологами, начиная с 1933 г. XX в., когда свою фольклористическую деятельность начал первый якутский профессиональный композитор М.Н. Жирков. С того времени якутские музыковеды были участниками различных экспедиций, в том числе и комплексных.

Наиболее крупная комплексная экспедиция в Якутию Института языка, литературы, истории Якутского научного центра Академии наук СССР, Объединенного института истории, филологии и философии Сибирского отделения Академии наук СССР и Фольклорной комиссии Союза композиторов СССР состоялась в 1986–1987 гг. В ее состав вошли московские, новосибирские и якутские фольклористы и музыковеды, которые провели записи разнообразных жанров якутского фольклора по различным регионам республики. В период работы экспедиции от известной якутской сказительницы из Верхоянского улуса Д.А. Томской помимо олонхо «записаны несколько якутских сказок. Так, например, В.В. Илларионов <...> записал от нее

сказки “Старушка Нььы-Нььы” (“Нььы-Нььы эмээхсин”) <...>, “Шалун Шалунишка” (“Мэник Мэнигийээн”) <...>, в 1986 г. – сказку “Солдат Торголджун, который не наедался в течение девяти лет” (“Тогус сыл тоххору топпот Торголдьун Салаат”), а в 1987 г. – сказку “Славный Юджиян” (“Ючюгэй Юдьюйэн”)» [8, с. 106]. Участниками комплексной экспедиции был собран достаточный массив фольклорных образцов для издания 60-томной серии «Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока», куда специально были включены также музыковедческие статьи и нотные расшифровки фольклорных напевов. Для тома «Якутский героический эпос «Могучий Эр Соготох» (Новосибирск, 1996) музыковедческую статью написал ведущий Российский музыковед Э.Е. Алексеев [1]. К тому «Якутские народные сказки» (Новосибирск, 2008) – А.С. Ларионова [7]. Работа над томом «Якутские народные песни» еще продолжается. При достижении такого высокого уровня полевых исследований вплоть до настоящего времени особенности собирательской деятельности якутских фольклористов и этномузыкологов до сих пор не стали предметом специальных исследований.

Первый, кто в этномузыкознании начал планомерно проводить полевые исследования по сбору образцов традиционной музыки народа саха, был М.Н. Жирков. Им впервые были выработаны специальные подходы экспедиционной работы при записи оригинальных якутских народных напевов. С другой стороны, его полевые исследования явились продолжением и развитием исследовательских традиций А.А. Саввина и С.И. Боло, но уже в новом для того времени направлении в науке, каким стало этномузыковедение. Так, в экспедиционной работе, при подготовке проведения метода опроса, важную роль выполняют подготовительные мероприятия, куда входит определение репертуарного списка в виде систематизации жанров фольклора. В этом отношении при подготовке Вилюйской экспедиции 1938 г. С.И. Боло составил «Программу по собиранию фольклора Вилюйского района», в котором проведена предварительная систематизация устного народного творчества якутов [3]. Якутские народные песни классифицированы им следующим образом: 1) старинные; 2) новые песни (советский фольклор) [3, ед. хр. 4а, с. 8]. В программе Г.У. Эргиса (Гермогенова) и С.И. Боло, составленной для этой экспедиции, деление фольклора следующее: 1) дореволюционный художественный фольклор; 2) новые песни (советский художественный фольклор) [3, ед. хр. 3, с. 1]. Подобную систематизацию якутской народной музыки проводил и М.Н. Жирков. Он, развивая систематизацию С.И. Боло, разделил напевы на такие типы: былыргы (древние), к которым он относил напевы стиля дьиэрэтии ырыа, урукку (старинные) – это, по его мнению, были напевы дэгэрэн ырыа и билингнги (новые), к которым он относил напевы, воспевающие советскую действительность.

При проведении полевой работы важную роль выполняет метод анкетирования, который М.Н. Жирков впервые ввел при экспедиционной записи фольклорных напевов народа саха. Так, в 1937 г. в связи с подготовкой Первой республиканской олимпиады художественной самодеятельности, посвященной 15-летию ЯАССР, им были составлены анкеты для сбора якутского музыкального фольклора и сведений о носителях фольклорных традиций саха. Подобную анкету годом позже при проведении Вилюйской экспедиции составил также С.И. Боло. Возможно, что составлять анкеты для сбора якутских народных песен М.Н. Жиркову могли помогать якутские исследователи фольклора.

Метод фронтального обследования, широко используемый в современный период, А.А. Саввин и С.И. Боло в 1938 г. впервые применили при полевой записи образцов якутского фольклора в Вилюйской группе улусов. Они посетили, практически, все наслеги, и записали разнообразные жанры устной традиции якутов [3]. Данный метод также претворил М.Н. Жирков. Он в 1943 г. организовал экспедицию в Вилюйскую группу улусов, где собрал большое количество материа-

лов, содержащих разнообразные жанры и стили традиционной якутской песенности. В состав экспедиции вошли, помимо М.Н. Жиркова, «балетмейстер якутского театра И.Р. Каренин и от Союза писателей Якутии – прозаик Н.М. Заболоцкий. За полтора месяца пребывания (Сунтар, Нюрба, Верхневилюйск, Вилюйск, без углубления в таежные наслеги) экспедиция собрала 72 народные мелодии, более 20 народных танцев и старинных игр, а также импровизации, посвященные теме Великой Отечественной войны» [2, с. 36]. В 1950 г. экспедиция в центральную группу улусов была организована Институтом языка, литературы, истории и искусствоведения Якутской базы Академии наук СССР (ныне Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН), в котором М.Н. Жирков с 15 июля 1947 г. по 17 апреля 1951 г. возглавлял сектор искусствоведения. Сотрудники института обследовали Усть-Алданский и Амгинский улусы. «Перед экспедицией была поставлена задача сбора современного фольклорного материала по песенной, танцевальной культуре якутов, а также по народному декоративно-прикладному искусству. В составе экспедиции были М.Н. Жирков, лаборант сектора, балерина М.Я. Жорницкая и народный художник М.М. Носов. За два месяца работы (с 15 июня по 7 августа 1950 г.) экспедиция собрала 265 песен преимущественно стиля “дэгэрэн”, изучила бытующие в народе танцы. Из этого количества песен экспедиция собрала 44 напева осуохая, 9 песенных фрагментов из эпоса, 14 тойуков и 198 песен в стиле “дэгэрэн”» [2, с. 38]. Таким образом, М.Н. Жирков провел две крупные специализированные фольклорные экспедиции с небольшим составом участников – специалистов в области искусства.

Новым в организации полевой работы стало то, что фольклористы А.А. Саввин и С.И. Боло создают сеть корреспондентов, в основном среди учителей средних и начальных школ, которые стационарно записывали фольклор своего села или деревни. Наиболее известные из них – это В.Н. Дмитриев, С.Г. Винокуров, А.С. Порядин, П.В. Слепцов. Подобную работу проводил и М.Н. Жирков. Так, в период работы первого национального хора, организованного им в 1936 г. при Якутском государственном национальном театре, им была создана сеть корреспондентов из участников хора, для которых он разрабатывает методику работы по сбору фольклорных песенных материалов. В период отпуска М.Н. Жирков давал хористам и солистам хора задание возвращаться из родных сел и деревень с новыми песнями, воспринятыми от народа [5, с. 31]. Среди хористов и солистов хора он особенно выделял известную в Якутии певицу Екатерину Захарову – «якутского жаворонка», которая, по его мнению, обладала очень хорошим слухом. Среди информаторов М.Н. Жиркова были известные народные певцы и олонхосуты, в том числе известный якутский сказитель У.Г. Нохсоров, напевший ему распространенные в центральных улусах народные мелодии.

Методика проведения экспедиционной записи фольклорного образца занимает важную роль при полевых исследованиях якутского фольклора. Об этом С.И. Боло в своей программе, по подготовке к экспедиции, пишет: «При записях речь сказителя не прерывать, не задавать какие-нибудь реплики-вопросы, запись вести в протокольном виде, не урезывая слова, и сохраняя все особенности говора и произношения» [3, ед. хр. 4а, с. 9]. Вопрос экспедиционной записи фольклорного образца, как специальный, занимал значительное место не только у А.А. Саввина и С.И. Боло, но и у М Н. Жиркова. При записи музыкального фольклора народа саха данная проблематика является основополагающей. Так, нотные записи экспедиционных материалов М.Н. Жиркова отличаются лаконичностью и схематизмом. Большинство напевов приведены в виде одной-двух нотных строк, которые зачастую даны без текста, что связано со сложностями записывания якутских традиционных напевов. До середины XX в. якутский музыкальный фольклор записывали преимущественно нотами, так как технические средства до этого вре-

мени не были широко распространены в полевых исследованиях.

При записи образцов якутского фольклора на слух возникают сложности разного свойства. Например, при записи вербальной составляющей А.А. Саввин указывает на трудности отображения фонетических особенностей речи [3, ед. хр. 270]. Иного рода сложности встречаются при записи традиционных напевов, о чем М.Н. Жирков пишет: «Представьте себе, перед вами сидит якутский олонхосут, и вы у него записываете по фразам, отрывочно, мелодию олонхо. Когда он споет одну фразу, вы должны записать ее на ноты, остановив певца. Певец, прежде чем продолжить олонхо, вернется к первой фразе и от нее уже перейдет к другой. Он тут же при повторении первой фразы споет вам ее совершенно в другом рисунке, не похожем на первый. <...> Когда же отдельные тексты песен олонхо исполняются певцами длительностью в 15–20 минут, а иногда до часу, то, конечно, записать без перерыва мелодию такого текста невозможно и это представляет большую трудность при отсутствии фонографических аппаратов и записывающих приборов» [4, с. 34]. Поэтому записи якутского музыкального фольклора до появления магнитофона носили зачастую фрагментарный характер.

А.А. Саввин и С.И. Боло в Вилюйской экспедиции записывали не только материалы якутского фольклора, но и говоры Вилюйских якутов. В связи с этим диалектный принцип, сформулированный С.И. Боло и А.А. Саввиным при записи говоров, впоследствии находит развитие в полевой работе М.Н. Жиркова. В его полевых исследованиях впервые были обозначены две самостоятельные региональные стилистики традиционной песенности якутов, уже устоявшиеся в настоящее время в якутском этномузыкознании. Это связано с тем, что он выделил две самостоятельные экспедиции: одна – в Вилюйскую группу улусов, другая – в центральную группу улусов. Проведенные М.Н. Жирковым полевые исследования обнаруживают две основополагающие манеры пения: вилюйскую и центральную (приленскую).

Таким образом, полевые исследования М.Н. Жиркова явились продолжением и развитием исследовательских традиций, заложенных Вилюйской экспедицией Саввина-Боло. Он, в своей экспедиционной деятельности, провел большую подготовительную работу по составлению списков с определенной систематизацией традиционных напевов народа саха, близкую систематизации А.А. Саввина, использовал примененный им метод фронтального обследования, метод анкетирования, методику проведения экспедиционной записи, создал по их примеру сеть корреспондентов. Благодаря деятельности М.Н. Жиркова по сбору материалов традиционного песенного фольклора якутов и выработанным им подходам, впервые начались планомерные полевые исследования якутских народных песен. Своими полевыми исследованиями он внес весомый вклад в становление экспедиционной работы в якутском этномузыкознании.

Библиографический список

1. Алексеев, Э.Е. О музыкальном воплощении олонхо [Текст] / Э.Е. Алексеев // Якутский героический эпос «Могучий Эр Соготох». – Новосибирск: Наука, 1996. – С. 42–72. (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока; Т. 10).

2. Алексеева, Г.Г. От фольклора до профессиональной музыки [Текст]: монография / Г.Г. Алексеева. – Якутск: Нац. кн. изд-во «Бичик», 1994. – 160 с.

3. Архив Якутского научного центра Сибирского отделения Российской академии наук (ЯНЦ СО РАН). Ф. 5. Оп. 3.

4. Жирков, М.Н. Якутская народная музыка [Текст]: монография / М.Н. Жирков. – Якутск: Кн. изд-во, 1981. – 176 с.

5. Кондратьев, С.А. Якутская народная песня [Ноты]: сборник песен / С.А. Кондратьев. – М.: Сов. композитор, 1963. – 180 с.

6. Кузьмина, А.А. Олонхо Вилюйского региона: бытование, сюжетно-композиционная структура, образы [Текст]: монография / А.А. Кузьмина. – Новосибирск: Наука, 2014. – 160 с.

7. Ларионова, А.С. Музыка якутских сказок [Текст] / А.С. Ларионова // Якутские народные сказки. – Новосибирск: Наука, 2008. – С. 57–97. (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока; Т. 27).

8. Павлова, Н.В. Сказочный репертуар Д.А. Томской [Текст] / Н.В. Павлова // Северо-Восточный гуманитарный вестник. – 1916. – № 1(14). – С. 106–110.

References

1. Alekseyev E.E. About a musical embodiment of olonkho. *Yakut heroic epos "Mighty Er Sogotokh"*. Novosibirsk: Nauka, 1996. P. 42–72. (Monuments of folklore of the people of Siberia and Far East; V. 10). [in Russian].

2. Alekseyeva G.G. *From folklore to professional music*. Yakutsk: Nats. Kn. Izd-vo "Bichik", 1994. P. 160. [in Russian].

3. *Archives of the Yakut Scientific Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences* (YSC SB RAS). Fund 5. Inventory 3. [in Russian, in Yakut].

4. Zhirkov M.N. *Yakut folk music*. Yakutsk: Kn. Izd-vo, 1981. P. 176. [in Russian].

5. Kondratyev S.A. *Yakut folk song*. M.: Sovietskii kompositor, 1963. P. 180. [in Russian].

6. Kuzmina A.A. *Olonkho of Vilyuysk region: existing, subject and composite structure, images*. Novosibirsk: Nauka, 2014. P. 160. [in Russian].

7. Larionova A.S. Music of the Yakut fairy tales. *Yakut folk fairy tales*. Novosibirsk: Nauka, 2008. P. 57–97 (Monuments of folklore of the people of Siberia and Far East; V. 27). [in Russian].

8. Pavlova N.V. Fairy tale's repertoire of D.A. Tomskaya, *Severo-Vostochny vestnik,* 1916. № 1 (14). P. 106–110. [in Russian].

Сведения об авторе:
Ларионова Анна Семеновна,
доктор искусствоведения, доцент,
профессор Высшей школы
музыки (института)
Республики Саха (Якутия) им. В.А. Босикова,
заведующий сектором якутского фольклора,
Институт гуманитарных исследований
и проблем малочисленных народов
Севера Сибирского отделения
Российской академии наук,
г. Якутск, Российская Федерация.
E-mail: degerenan@mail.ru

Information about the author:
Larionova Anna Semenovna,
Doctor of Sciences (Art),
Academic Title of Associate Professor,
Professor, Higher School of Music (Institute)
of the Republic of Sakha (Yakutia) named
after V.A. Bosikov,
Head, Yakut Folklore Department,
Institute of Humanities Research
and Indigenous Studies of the North,
Siberian Branch, Russian Academy of Science,
Yakutsk, Russia.
E-mail: degerenan@mail.ru

УДК 4:495
ББК 81.000:81.711

Лю Чаоцзе

ДЕФИНИЦИЯ «СУДЬБА» В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА АНКЕТ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ ЧЖЭЦЗЯНСКОГО ОКЕАНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Слово «судьба» широко используется в различных литературных произведениях на китайском языке. Понятие «судьба» является главным объектом не только для китайских лингвистов, но и для психологов, социологов, антропологов, философов. В основном слово «судьба» широко используется в бытовом общении, но языковая символика позволяет по-разному выражать смысл этого слова. Более того, внеязыковой метафорический перенос осуществляется не только на вербальном, но и на ассоциативно-образном уровне, поэтому в данной статье, определение понятия «судьба» в современном китайском обществе крайне важно.

Ключевые слова: понятие «судьба», ассоциации, языковая символика, язык.

Liu Chaojie

THE INTERPRETATIONS OF THE WORD "DESTINY" IN CONTEMPORARY CHINESE SOCIETY (BASED ON THE QUESTIONNAIRES ANALYSIS OF TEACHERS AND STUDENTS IN ZHEJIANG OCEAN UNIVERSITY)

The word *destiny* is widely used in a variety of literary works in Chinese language. Interpreting the word *destiny* becomes the research object not only for linguists, but also for sociologist, anthropologist, and physiologist in contemporary Chinese society. Although the word *destiny* is also widely used in daily communication, the language symbols allow you to express the meaning of the word *destiny* differently. In addition, language metaphorical transfer and extra linguistic metaphorical transfer happen not only on the verbal, but also on the associative-figurative level. Henceforth it is more important to interpret the word *destiny* in the modern society.

Key words: the word *destiny*, associations, world outlook, language metaphorical transfer, language.

В китайских словарях («Современный китайский словарь» [4, с. 643, с. 1464–1466], «Старинный и нынешний практический китайский словарь» [5, с. 484], «Ван Ли. Словарь классического китайского языка (вэньянь)» [6, с. 112, с. 1441], «Редактированный словарь» (русско-китайского и китайско-русского языков) [7, с. 495–496], «Стандартный китайский словарь» [8, с. 369]) отмечается, что слово «судьба» состоит из двух частей.

Первая часть слова «судьба» включает в себя следующие интерпретации:

а) способ выживания всех существ на земле, включая животных, растения, человека (如：生命、生命力), то есть слепая вера;

б) уверенность в том, что человек родился в рубашке или в сорочке (如：好命、寿命、命中);

в) приказ от власти или государства (如：任命、命令), доля, участь (运气、遭遇).

Вторая часть слова «судьба» включает в себя следующую интерпретацию: судьба может меняться (如：运动, 运转): её может изменить сам человек или она может измениться независимо от него (如：运输，货运, (如：运转、运筹帷, 运气、命运).

Для современного лингвистического исследования актуальным остаётся

философское положение о том, что предмет, не отраженный в аспекте количества, не может считаться конкретно познанным, и что наука вообще достигает совершенства лишь там и в той мере, в какой ей удается взять на вооружение математику. Категория количества в языках связана с установлением количественных изменений, вызывающих качественные преобразования языковых явлений. Именно действие в языке закона перехода количественных изменений в качественные служит важнейшим условием выявления в нем определенных закономерностей. В связи с этим основной задачей количественного метода в языкознании является раскрытие закономерностей функционирования единиц языка и речи, а также установление закономерностей построения текста. Возможность применения лингвостатистического метода в современной науке обусловлена природой и сущностью языка [1, с. 382–383].

При статистической (вероятностной) зависимости одному явлению или свойству языка могут соответствовать несколько явлений и свойств. Так, уже можно считать аксиомой, что между числом значений слова в словаре и частотой его употребления в речи (тексте) существует определения статистическая зависимость. Это значит, что выявленному числу значений того или иного слова не обязательно соответствует строго определенная частота употребления этого слова. На основе мнений лингвистов (Ричардс 1976 , Чжан Пин 2009, Прохоров Ю.Е. 2011, Ли Сяндун, Янг Сюцзе, Чэнь Гэ 2015), мы можем сделать вывод о том, что исследование слов или лексиконов в настоящее время заключается в следующем: 1) накоплении лексики до построения лексической сети; 2) глубоком исследовании по приобретению знаний о словах; 3) заимствовании методов исследования из других дисциплин для изучения конструкции и характеристики знаний лексики; 4) использовании психолингвистического метода – лексический ассоциативный эксперимент для выявления конструкции и характеристики знаний лексики. Для того чтобы узнать о наличии различий в понимании «судьбы» в разных культурных средах, проведены исследования в Чжэцзянском Океаническом университете в Китае.

К эксперименту привлекались студенты университета, родившиеся и выросшие в Китае, знающие китайскую культуру и находящиеся под влиянием этой культуры. В эксперименте принимали участие 100 студентов в качестве испытуемых, 50% – мужчины, 50% – женщины в возрасте от 18 до 27 лет, обучающиеся на различных факультетах и имеющие различные специализации (свободные искусства, гуманитарные науки, технические науки и т. д.). Студенты, обучающиеся на факультете лингвистики или учившиеся ранее в России, должны быть исключены, потому что в какой-то степени те знания, которые они получили, помешают чистоте эксперимента.

Экспериментальные процедуры: 1) выбрать 20 преподавателей университета Китая; 2) задать 20 преподавателям один и тот же вопрос и попросить их написать 5 слов, связанных со словом «судьба» (табл. 1); 3) проанализировать результаты анкетирования (табл. 2); 4) выбрать 6 китайских слов, наиболее часто повторяющихся в ответах (табл. 3); 5) считать слово «судьба» и 6 выбранных китайских слов параметрами для данного эксперимента (табл. 4); 6) проанализировать результаты анкетирования в Чжэцзянском Океаническом университете в Китае (табл. 5).

Табл. 1. Анкеты для записи ассоциаций, возникающих при виде слова «судьба»

当看到命运一词，您会想到哪些与之相关的词语？（请写出五个相关词） Какие ассоциации возникают у Вас, когда Вы видите слово «судьба»? (запишите 5 слов)

Табл. 2. Анализ результатов анкетирования

Слово «судьба» и его ассоциации
бороться 抗争 (8), жизнь人生 (5), изменять 改变 (5), стараться 努力（5），доля缘分 (4) , обрекать 注定 (3), злосчастный命运多舛 (3), неровности坎坷 (2), принять接受（2), 未知 неожиданный（2），сражаться奋斗 (2), выбрать 选择（2）, соглашаться 妥协 (2), воспользоваться благоприятными возможностями 把握机会（2），воспитание 修养 (1), пользоваться 享受 (1), любовь爱情 (1), дороги 道路 (1), бог上帝 (1), конец 尽头 (1), страдания 苦难 (1), необычный 离奇（1), рассказ故事 (1), характер 性格（1）, гладко 一帆风顺 (1), по течению 顺风顺水 (1), удача 运气（1）, оптимизм 乐观 (1), поселиться 面对 (1), благодарение 感恩 (1), счастье幸福（1）, 理想 идеал（1）, 青春 молодость（1），意识 сознание（1），шанс机会（1），справедливый 公平 (1), сильный 坚强 (1), трусливый 懦弱（1），интриговать 勾心斗角(1), плывите по течению 顺其自然 (1), живи, как живётся 得过且过 (1), беспомощный 无奈（1）, ладонь手掌（1），способности 天赋 (1), бедный и богатый 贫富 (1)，испытывать 遭遇（1）, высматривать 窥探 (1), небесные явления 星象（1）, под вечер暮宿（1），контроль 掌控 (1), тенденции 趋向 (1), следы 轨迹 (1), счастливый 幸运 (1), несчастливый 不幸 (1), незаслуженно повезло 侥幸 (1)

Анализ результатов анкетирования (табл. 2) показывает, что: 1) 20 участников представили 55 ассоциированных слов; 2) составляющие связанных языковых форм являются лексическими единицами; 3) языковая символика позволяет по-разному выражать смысл судьбы; 4) языковой метафорический перенос и внеязыковой метафорический перенос осуществляются не только на вербальном, но и на ассоциативно-образном уровнях.

Результаты анкетирования (табл. 2) являются не окончательными результатами, а используются как параметры для следующего эксперимента. Слово «судьба» и связанные с ним 6 китайских слов представляют собой параметры. Ниже представлены в анкете 3 слова-ассоциации для каждого слова (табл. 4).

Табл. 3. Анкеты для слова «судьба» и связанных с ним слов

刺激词слово	反应词 ассоциации		
注定 обрекать			
抗争 бороться			
生命 жизнь			
改变 изменять			
努力 стараться			
缘分 предопределение			
命运 судьба			

Табл. 4. Анализ результатов анкетирования в Чжэцзянском Океаническом университете в Китае

刺激词 слово	反应词ассоциации		
注定 обрекать	命运 судьба (31)	缘分 предопределение обычно о людских отношениях (13)	一定 безусловно (7)
抗争 бороться	命运 судьба (13)	斗争 бороться (9)	战争 война (6)
生命 жизнь	可贵 дорогой (10)	短暂的 короткая (9)	绿色 зелёный
改变 изменять	命运 судьба (14)	自我 изменять себя в зависимости от кого-чего	人生 жизнь человека (7)
努力 стараться	奋斗 борьба (17)	学习 учиться (11)	成功 успех (10)
缘分 предопределение	爱情 любовь (23)	注定 обрекать（15）	巧合 совпадение (8)
命运 судьба	改变 изменять（15）	注定 обрекать（11）	抗争 бороться（8）

Табл. 5. Анализ результатов анкетирования в Чжэцзянском Океаническом университете в Китае

Понятие слова «судьба»
Семантически не связанные с ним ассоциации: а) *судьба-симфония (3), Fate (1) , стратегия （1）, жесткость （1）, destiny （1）,* 命 *（1）,* 环境+运气 (1) **Семантически связанные с ним ассоциации:** а) горизонтальная комбинация; б) вертикальные комбинации. **Горизонтальная комбинация:** 1) модифицированные отношения и характерная зависимость: *судьба – интересная (3), извилистая (2), страдающая (1), абстрактная (1), прекрасная (2), затруднительная (2), несправедливая (2), свободная (1), неудачная (1), различная （2）, плохая (1), безразличная (1), искомая （1）, причудливая (1), симпатичная （1）, жизненная и смертная （1）, нерушимая (1), непродуваемая (1), расстроенная （1）, неожиданная （1）, замечательная （1）, жалкая (1), бесконечные перемены (2), тайна（1）*

Семантически связанные с ним ассоциации: а) Горизонтальная комбинация;
б) вертикальные комбинации.

Горизонтальная комбинация:

1) модифицированные отношения и характерная зависимость: *судьба – интересная (3), извилистая (2), страдающая (1), абстрактная (1), прекрасная (2), затруднительная (2), несправедливая (2), свободная (1), неудачная (1), различная (2), плохая (1), безразличная (1), искомая (1), причудливая (1), симпатичная (1), жизненная и смертная (1), нерушимая (1), непродуваемая (1), расстроенная (1), неожиданная (1), замечательная (1), жалкая (1), бесконечные перемены (2), тайна (1);*

2) инклюзивные отношения: *судьба – счастливая тенденция (3), предопределение (2), сам (2), жизнь человека (2), лак (1), успех (1), удача (1), беспомощный (1), испытывать (1), веление (1), устройство (1), предшествующее существование (1), мутация (1), встреча (1), жизнь (2), удивление (1), будущее (1), страдает (1); дилемма (1), при жизни (1), примириться с судьбой (2), соответствовать воле неба (1);*

3) дополнительные отношения: *судьба – обрекать (9) , дополнительное решение (1), плавно (1), верить (3), вьзять (1), послушание (1).*

Вертикальная комбинация:

1) отношения с инструментом: *судьба – изменять (15), бороться (7), стараться (3), захватить (2), доминанта (2), бороться (2), непреклонность (1), создание (2)*

Результаты проведенной работы (табл. 5) показывают следующее:

1. Языковые формы, составляющие ассоциации, являются лексическими единицами, в том числе включают многие общераспространенные слова (我乐苦多 у меня много радостей и болей (1) 咽喉 горло (1), 自由 свободный (1), 安于天命 бесполётность повседневного существования (1), 运气 лак (1), в которых не существует никакой необходимой связи между формой и значением слов.

2. Язык является динамичным: 100 участников представили 207 слов-ассоциаций, пятнадцатью чаще всего встречающимися словами являются: 改变 изменять (15), 注定 обрекать (11), 抗争 бороться (8), 坎坷 потерпеть неудачу (4), 无常 неустойчивая (4), 运数 счастливая тенденция (3), 相信 (3) верить (3), 交响曲 симфония (3), 努力 стараться (3), 顺遂 плавно (1), 知识 знание (1), 天使 ангел (1), 坚定 прочный (1), 出乎意料 неожиданно (1), 命 распоряжение (1), 焦虑 беспокойство (1), 突变 мутация (1), 不甘 не соответствовать желанию (1), 枷锁 оковы (1), 多舛 неудачный (1)и др.

Разные парадигматические ассоциации показывают, что язык является динамичным и постоянно меняется, и эти изменения непредсказуемы. Языковой метафорический перенос и внеязыковой метафорический перенос осуществляются не только на вербальном, но и на ассоциативно-образном уровне, что ускоряет формирование условных парадигматических ответов.

3. Языковая личность респондентов и их парадигматические ассоциации важны для понимания слова «судьба» в современном китайском обществе. Эти субъективно-личностные ассоциированные слова показывают, что человек может изменить свою судьбу. В когнитивно ориентированных работах по истории, социологии, философии, морали и политологии практические решения описываются с точки зрения взаимодействия трёх компонентов: во-первых, представлений о мире (ситуаций), во-вторых, системы ценностей субъекта и, в-третьих, его представлений о себе, прежде всего об имеющихся у него ресурсах действия [2, с. 264]. Основываясь на теории и анализе результатов анкетирования, мы можем создать модель возможности изменения судьбы (рис. 1).

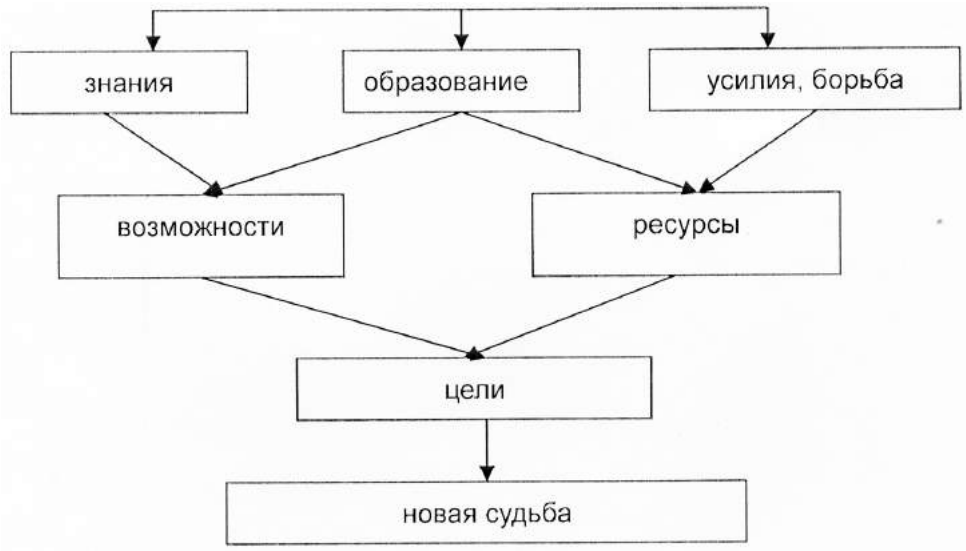

Рис. 1. Базовая когнитивная модель для изменения судьбы

4. Язык – то средство, благодаря которому ментальность порождает в своих недрах культурные феномены.

Двойственность в культуре: *судьба, душа, тоска, совесть*. Выделяя в особый концепт двойственность в культуре, необходимо пояснить этот феномен. Это как бы раздвоение всех явлений, в том числе и человека. Двойники могут символизировать не только сбалансированные симметрии в активном равновесии противоположных сил (как, например, в геральдике), но и различные, часто противоположные понятия и силы [3, с. 230]. Эти ассоциированные слова отражают традиционные китайские обычаи, китайскую историю и национальные особенности. Слово «судьба» имеет следующие общие значения: а) Дао рождает одно (нерасчленённое единство), одно рождает два (раздвоенность), два рождает три (триаду), от трёх рождаются все существа (вещи). Всё сущее обязано своим существованием творческим силам. Все вещи развиваются в соответствии с естественным ходом развития событий. При данных обстоятельствах люди считают, что судьба является предопределённой; б) Буддизм считает, что посеешь, то и пожнёшь. Буддийская теория причины и следствия широко принята в Китае. При данных обстоятельствах люди считают, что судьба человека зависит от собственного старания и борьбы со стихийными бедствиями.

5. В современном китайском языке имеют место иностранные наслоения, которые оказывают влияние на понятие «судьба». Появляются новые образования: *Судьба-кавалерист*, *Судьба-Fate*, *Судьба-симфония*, *Судьба-destiny*, поэтому у некоторых современных людей и возникают такие ассоциации, когда они видят слово «судьба».

Таким образом, ассоциации могут возникать как на вербальном, так и на ассоциативно-образном уровне. А так как в языке постоянно происходят изменения, то меняется и ассоциации. На изменения в языке также влияют языковая личность и ее ассоциации. Язык представляет собой не только средство общения, но и инструмент, который формирует культурные феномены. Кроме научных и общеупотребительных слов бытового назначения, в языке постоянно появляются новые иностранные слова, которые влияют на уже существующие слова, понятия и ассоциации.

Библиографический список

1. Алефиренко, Н.Ф. Современные проблемы науки о языке [Текст]: лингвостатистический метод / Н.Ф. Алефиренко. – М.: ФЛИНТА, 2005. – 412 с.

2. Величковский, Б.М. Когнитивная наука – основы психологии познания: Новые веяния в исследованиях решений [Текст] / Б.М. Величковский. – М.: Flinta, 2006. – 410 с.

3. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику: двойничество в культуре: судьба, душа, тоска, совесть [Текст] / В.А. Маслова. – М.: Flinta 2007. – 293 с.

4. 倪文杰，张卫国， 冀小军，现代汉语辞海[M]，北京：中国人民大学出版社. 1994. P. 1778. (Ни Вэньцзе, Чжан Вэйгуо, Цзи Сяоцзюнь и т.д. Современный китайский словарь [Текст] / Ни Вэньцзе, Чжан Вэйгуо, Цзи Сяоцзюнь и т.д. – Пекин: Пресса китайского народного университета, 1994. – 1778 с.)

5. 李润生，古今汉语词典[M]，上海：汉语大辞典出版社. 1997. P. 1167. (Ли Жуньшэн. Старинный и нынешний практический китайский словарь [Текст] / Ли Жуаньшэн. – Шанхай: Пресса – большой словарь китайского языка, 1997. – 1167 с.)

6. 王力，王力古汉语字典[M]，北京：中华书局. 2000, P. 1930. (Ван Ли. Словарь классического китайского языка (вэньянь)) [Текст] / Ван Ли. – Пекин: Китайское книгоиздательство, 2000. – 1930 с.)

7. 王维国，谢志敏，俄汉汉俄词典[M]，北京：外语教学与研究出版社. 2011. – P. 1036. (Ван Вэйго, Се Чжиминь т.д. Редактированный словарь [Текст] / Ван Вэйго, Се Чжиминьи т.д. – Пекин: Преподавание и исследования иностранного языка, 2011. – 1036 с.)

8. 张谦享，顾振彪，标准汉语字典[M]，长春：吉林人民出版社. 2000. P. 720. (Чжан Цяньсян, Гу Чжэньбяо. Стандартный Китайский Словарь [Текст] / (Чжан Цяньсян, Гу Чжэньбяо. – Чанчунь: Народное издательство провинции Цзилинь, 2000. – 720 с.)

References

1. Alefirenko N.F. *The Contemporary Scientific Problems of Language.* M.: Flinta, 2005. P. 412. [in Russian].

2. Velichkovsky. B. M. *Cognitive science based on the psychology cognition.* M.: Flinta, 2006. P. 410. [in Russian].

3. Maslova V.A. *Introduction to Cognitive Linguistics.* M. Flinta, 2007 P. 293. [In Russian].

4. Ni Wenjie, Zhang Weiguo, Ji Xiaojun. *Modern dictionary of Chinese.* Beijin, "Press of Chinese People's University" Publishing. 1994. P. 1778. [in Chinese].

5. Li Runsheng. *Old and modern dictionary of practical Chinese.* Shanghai, "Press – Large Chinese Dictionary", 1997. P. 1167. [in Chinese].

6. Wang Li *Dictionary of classical Chinese (venian).* Beijing: "Chinese Publishing", P. 1930. [in Chinese].

7. Wang Weiguo, Xie Zhimin. *Edited dictionary.* Beijing: "Teaching and Research of Chinese Language" Publishing. P. 1036. [in Chinese].

8. Zhang Qianxiang, Gu Zhenbiao. *Standard short dictionary of Chinese.* Chanchun, "Peoples Publishing of Tsiling Province", 2000, P. 720. [in Chinese].

Сведения об авторе:
Лю Чаоцзе,
аспирант кафедры «Русский язык как иностранный», Южно-Уральский государственный университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
Секретарь международного отдела,
Чжэцзянский Океанический Университет,
г. Чжоушань, Китайская Народная Республика.
E-mail: liuwillam666888@mail.ru

Information about author:
Liu Chaojie,
Postgraduate student,
Department of Russian as a Foreign Language,
South Ural State University,
Chelyabinsk, Russia.
Secretary of International Affairs Department,
Zhejiang Ocean University, Zhoushan,
Zhejiang, China.
E-mail: liuwillam666888@mail.ru

УДК 82
ББК 83.3 (7США)

В.С. Любеев, С.В. Любеева

ЖАНРОВАЯ СТРУКТУРА АМЕРИКАНСКОГО ШПИОНСКОГО РОМАНА-ЭКШЕНА ЭДВАРДА АЙРОНСА «ЗАДАНИЕ: ЛУННАЯ ДЕВУШКА»

Данная работа посвящена анализу жанровой доминанты американского шпионского романа-экшена Эдварда Айронса «Задание: лунная девушка». В исследовании предпринимается попытка проанализировать формирование жанровой модификации шпионского романа-экшена в середине XX века (ранний период «холодной» войны), в контексте происходящих исторических событий, с учётом факта причастности автора тем или иным образом к деятельности американских спецслужб. Исследователи анализируют шпионский роман Эдварда Айронса с точки зрения его жанровой идентификации, наличия жанровой доминанты, представляющей жанровую структуру шпионского романа-экшена и дальнейшего влияния на развитие жанра американского шпионского романа в целом.

Ключевые слова: жанр, жанровая доминанта, роман, герой, шпионский роман-экшен.

V.S. Lubeev, S.V. Lubeeva

GENRE STRUCTURE OF EDWARD AARONS' SPY NOVEL "ASSIGNMENT: MOON GIRL"

This research is dedicated to the analysis of the genre dominant of Edward Aarons' spy novel "Assignment: Moon Girl". In the investigation the attempt is taken to analyze the forming of the spy-action novel genre in the middle of the XXth century (early period of the "cold war") in the context of historic events, taking into account the Aarons' attachment to the state intelligence service. The authors analyze the Aarons' spy-action novel from the point of view of its genre identification, genre dominant being the genre structure of the spy-action novel and its further impact on the development of the American spy novel in general.

Key words: genre, genre dominant, novel, protagonist, spy-action novel.

Наиболее репрезентативными романами Эдварда Айронса [1] является его знаменитая серия «Задание…», представленная двадцатью одним романом. Поскольку данное исследование ограничено в объёме, нами будет проанализирован наиболее яркий роман: «Задание: лунная девушка», отражающий политические проблемы взаимоотношений ведущих государств периода «ранней холодной» войны. Роман был написан в 1968 году, во время борьбы за освоение космического пространства. Соперничающие США, Китай и СССР любой ценой стремились объявить о первом полёте на Луну. Каждая из вышеперечисленных стран развивала программу освоения космоса и любые успехи противоборствующих сторон вызывали всплеск небывалой активности разведорганов. Таким образом, роман Э. Айронса посвящён «лунной» теме, в контексте которой представители спецслужб столкнулись в борьбе за информацию о первом полёте.

Эдвард Айронс, как и остальные представители формирующегося жанра шпионского романа-экшена (Х. Маккинес, Р. Ладлэм, Дж. Файндер, Т. Бэлл) следует определённым канонам в описании окружающей обстановки [6–8]. Автор проводит читателя по быстро сменяющимся «сценам» пустыни в Иране, историческим местам страны, роскошным особнякам, замкам, построенным в I–III веках н.э. Окружающая обстановка «прорисована» крайне реалистично, с соблюдением топографических и исторических особенностей описываемого места. Следует отметить, что смена декораций «художественного мира» соответствует смене компонентов

события встречи. В романе Э. Айронса при сравнении с жанровой матрицей шпионского романа обнаруживаются специфические характеристики шпионского романа-экшена. Продемонстрируем это положение в виде таблицы 1.

Табл. 1. Жанровая модификация шпионского романа-экшена как производная от жанровой матрицы шпионского романа

	Компоненты	Жанровая матрица шпионского романа [3–5]	Жанровая доминанта шпионского романа-экшена
1	2	3	4
Герой: внутриндивидуальная психологичность	Протагонист	Протагонист облекается в различные социальные «маски»: домохозяйка, отставной офицер, государственный служащий, патриот своего государства из любой социальной прослойки как представитель системы. Обладает признаками физической мощи и отваги, хитрости, выдающегося ума и т.д. Имеет нестандартное оружие как фетиш. Одинок в борьбе за Порядок с Хаосом. («эпосные признаки»). Его деятельность должна быть мотивирована государством – исполнение приказа	Протагонист облекается в различные социальные «маски»: домохозяйка, отставной офицер, государственный служащий, патриот своего государства из любой социальной прослойки как представитель системы. **Может быть действующим офицером спецслужбы.** Обладает признаками физической мощи и отваги, хитрости, выдающегося ума, молниеносной реакции и т.д. **Экипирован различными техническими новинками своего времени. Его деятельность может быть мотивирована как исполнением приказа государства, так и личной местью, ненавистью и т.д. в рамках государственных интересов**
	Социальный статус протагониста	Как правило, высокий социальный статус, выступающий в качестве прикрытия для шпионской деятельности	Как правило, высокий социальный статус, выступающий в качестве прикрытия для шпионской деятельности. **В отдельно взятых романах не имеет особого значения**
	Антагонист	Антагонист облекается в различные социальные «маски»: домохозяйка, отставной офицер, государственный служащий, патриот своего государства из любой социальной прослойки как представитель системы разведорганов государства, «злодей», стремящийся нарушить мировой баланс. Антагонист должен быть профессионалом, приблизительно равным протагонисту и не должен иметь личные мотивы. Его деятельность должна быть мотивирована государством – исполнение приказа	Антагонист облекается в различные социальные «маски»: домохозяйка, отставной офицер, государственный служащий, патриот своего государства из любой социальной прослойки как представитель системы разведорганов государства. **Экипирован различными техническими новинками своего времени. Его деятельность может быть мотивирована как исполнением приказа государства, так и личной местью, глобальной ненавистью ко всему человеческому роду**
	Социальный статус антагониста	Противоборствующая сторона должна быть не слабее главного героя. Как правило, высокий социальный статус: • высший эшелон правящей верхушки; • глава могущественной правительственной организации; • финансово независимый одиночка с собственной мощной службой безопасности	Как правило, высокий социальный статус, выступающий в качестве прикрытия для шпионской деятельности. **В отдельно взятых романах не имеет особого значения**

1	2	3	4
Сюжет: циклическая и кумулятивная схема	Повествование	Автор присутствует в романе, реализуясь в своих героях и «привнося» в романы эмпирический опыт биографического автора и, следовательно, реалистичность в действиях, описаниях, адекватность в оценках	Автор присутствует в романе, реализуясь в своих героях и «привнося» в романы эмпирический опыт биографического автора и, следовательно, реалистичность в действиях, описаниях, адекватность в оценках. **Временно-действенный (событийный) континуум реализуется гораздо интенсивнее с преобладанием действенного. Действие становится основной движущей силой повествования**
	Событие	Встреча протагониста и антагониста. Обязательно наличие политического подтекста противостояния на государственном уровне. Противник должен быть побеждён «один на один». Допускается силовое воздействие («эпосный» признак)	Событие встречи протагониста и антагониста. Желательно наличие политического подтекста противостояния на государственном уровне. **Встреча, как правило, хронологически пролонгирована, с обязательным дроблением события на компоненты: событие встречи, событие побега, событие сражения, преследования и финальный бой**
	Мотив события и ответственность	Чувство долга перед родиной, ответственность за всю нацию. Отсутствие вины за совершённые преступления в силу исполнения приказа	Чувство долга перед родиной, ответственность за всю нацию. **В отдельно взятых романах ответственность перед человечеством, перед человеком, перед самим собой за свой выбор и действия**
	Персонажи	Количество героев, как правило, не ограничено («эпосный» признак). Шпионы, резиденты, разведывательные сети. В зависимости от исторического контекста. Организация персонажной парадигмы биполярна	Количество героев, как правило, не ограничено («эпосный» признак). Шпионы, резиденты, разведывательные сети. В зависимости от исторического контекста. Организация персонажной парадигмы **полиполярна**
	Сюжет	Позиционирование протагониста в начале и конце произведения с повышением его статуса	Позиционирование протагониста в начале и конце произведения с повышением его статуса
	Любовная линия	Обязательная сюжетная линия, реализующаяся в противостоянии с женщиной или её спасении	Обязательная сюжетная линия, реализующаяся в противостоянии с женщиной или её спасении. **В отдельно взятых романах может отсутствовать**
	Окружающая обстановка	Реалистичность и документальность изображения художественного мира	Реалистичность и документальность изображения художественного мира. **Стремительная смена «декораций» художественного мира согласно смене компонентов события встречи**

Таким образом, можно утверждать, что образцом шпионского романа–экшена в США середины XX, т.е. раннего периода «холодной» войны является роман Э. Айронса «Задание: Лунная девушка». Его универсальная формула, с наличием противоборствующих сторон, героических подвигов супершпионов, по сути, стала жанровой доминантой, незыблемыми правилами написания американских шпионских романов-экшен. Герои вышеуказанных романов середины XX века характеризуется смелостью, чётким выполнением приказа вышестоя-

щего начальства, желанием совершить Поступок во имя отечества и личных мотивов. Протагонисты представлены справедливыми «борцами за демократию», воинами «света». Но, как правило, все они одиноки в своей «эпосной» борьбе за установление баланса между Порядком и Хаосом, где Порядком выступает США, а Хаосом разведки воинствующих государств СССР и Китая. Мотивировкой подвигов, совершаемых протагонистами шпионских романов-экшенов указанного периода, выступает ответственность перед человечеством, перед самим собой. Персонажи, представленные в романах, это, как правило, разведывательные органы, агентурные сети, шпионы-одиночки. Однако пока ещё их принципы и методы работы находятся в стадии разработки и становления. Проблематика шпионских романов-экшенов [2] обозначенного периода обусловлена историческим фоном противостояния двух сверхдержав – СССР и США, иногда на арене появляется коммунистический Китай, но обязательно на стороне Хаоса, Зла. Противостояние реализуется в проблематике финансовых войн, соперничества в социальной структуре, освоении космоса и т.д. во всех аспектах жизни государства.

Структура американских шпионских романов-экшен середины XX века принимает относительно устойчивую форму с определённым набором постоянных компонентов [3], в дальнейшем реализующуюся в американских шпионских романах-экшенах позднего периода «холодной» войны.

Протагонистом романа выступает Сэм Дарелл. Он является действующим офицером спецслужбы, занимает «должность начальника оперативного отдела секции «К» Центрального Разведывательного Управления» [1, с. 6]. Эдвард Айронс представляет его читателю следующим образом: «Мужчина был высок, его профиль вырисовывался в проникавшем снаружи свете. Он был очень высоким, с развитой мускулатурой, придававшей уверенность. <...> У мужчины были необыкновенно синие глаза. Его лицо сильно обгорело на солнце, на нем была походная форма, а на ремне, рядом с флягой, висел револьвер. Мужчина казался жестоким, чрезвычайно опасным, но улыбался он ей совсем по-иному» [1, с. 8]. Главный герой физически отлично подготовлен, обладает серьёзными навыками оперативной работы и богатым жизненным опытом. Подобно профессионалам такого высокого класса, Сэм не обременён семейным узами и всю свою жизнь посвятил работе: «Хитроумные приспособления, создаваемые в лабораториях, были не для него; его каджунский характер, закаленный в детстве в болотах Луизианы, больше тяготел к авантюре со многими неизвестными, чем к рутинной работе в команде, когда все приводилось к наименьшему общему знаменателю. Он бегло говорил на двух десятках языков и диалектов и был близко знаком с темными и кривыми дорожками всего мира. Он везде себя чувствовал как дома – в квартире Лондонского Мейфера, в парижском салоне экзистенциалистов, в ливийской пустыне, в гонконгском сампане, в тайских джунглях. <...> Он мог убить пальцами, иголкой, свернутой в трубку газетой – и делал это чаще, чем задумывался над этим» [1, с. 9]. Его профессиональные навыки стали чертами его характера: «Он никогда не заворачивал беспечно за угол и открывал дверь только после соответствующих приготовлений. Дареллу доводилось быть свидетелем смерти настоящих мужчин из-за секундной растерянности. Все это посеребрило его густые черные волосы, сделало темнее голубые глаза и добавило несколько жестких линий возле рта. Он выделялся. Он был не такой, как все. Но иной жизни для него не было» [1, с. 10]. Из приведённых цитат становится ясно, что протагонист является профессионалом высочайшего уровня, по классу сопоставимым с Джеймсом Бондом Яна Флеминга. Автор облекает своего героя в стандартную для сотрудников спецслужб «социальную маску» – атташе: «уложил единственный саквояж, взял дипломатическую визу и паспорт, в котором именовался атташе госдепартамента – у него была степень Йельского университета – и с десятиминутным запасом успел на рейс компании

«Панамерикэн», где ему забронировали место» [1, с. 9].

Деятельность протагониста направлена на установление Порядка в борьбе с Хаосом, что является «эпосной» чертой, относящей данное произведение к жанру шпионского романа-экшена. Его работа олицетворяет борьбу «эталонного» государства с «правильными, демократическими» ценностями против китайского «дикого господства» [1, с. 101], несущего с собой Хаос, по мнению автора романа. Действует протагонист в одиночку, что также является «эпосным» признаком. Мотивами его борьбы являются приказы государства и появившиеся в ходе выполнения приказа личная месть и ненависть к антагонистам.

Антагонист в романе изображён в виде хитрого опытного китайца, главы западного отдела разведки Китая. Э. Айронс описывает внешность антагониста через восприятие Дарелла: «Ханг Та-По представлял из себя гору желтой улыбающейся плоти, которая скользила между столиками с грацией лебедя в деревенской заводи. На нем был двубортный костюм в старорусском стиле, облегавший внушительную фигуру. Его густые черные седеющие волосы были жесткими, как щетина у борова. Он легко ступал на подушечках пальцев, напоминая японского борца сумо, и продемонстрировал своеобразную элегантность в солидном кивке Ханнигану и в медленном торжественном повороте головы при взгляде на Дарелла» [1, с. 15]. Автор представляет его беспристрастно: «Шесть футов три дюйма, вес 265 фунтов, черты лица северо-китайского типа, туберкулез в анамнезе, глаза карие, волосы черные, стриженные под расческу, шрам от нижней губы до подбородка. Свежих фотографий не имеется» [1, с. 81]. У него та же типичная «социальная маска» разведчика высокого ранга – атташе: «Та-По находился в Иране под официальным прикрытием в качестве атташе по международным вопросам, собственно, как и Сэм Даррел» [1, с. 99]. Для обострения противостояния героев автор дает развернутую справку: происхождение, образование, социальный статус антагониста, положение, которое он занимает в иерархии лидеров Китая.

Айронс вводит биографическую справку с целью уравнять протагониста – супершпиона и китайского разведчика, который не имеет статус супершпиона, но его послужной список даёт основания считать его равным. При этом антагонист проявлял уважение к профессионализму протагониста: «Я знаю, что вам нравится общаться с этим человеком. Вы восхищаетесь профессионализмом Дарелла. Но подобным чувствам феодальных рыцарей не место в сердцах здравомыслящих коммунистов. Полагаю, что вам следовало бы прямо сейчас приступить к допросу» [1, с. 98]. Действия антагониста мотивированы исполнением приказа государства, лично Мао Дзедуна, а также фанатичной преданностью лидеру нации. В отличие от шпионского романа, антагонист шпионского романа-экшена имеет также и личные мотивы к осуществлению разведывательной деятельности – поддержка и продвижение национального лидера, и, соответственно, личное продвижение по карьерной лестнице.

Повествование. Биографический автор имел непосредственное отношение к разведывательной деятельности, так как во время Второй мировой войны служил на офицерской должности в морских пограничных войсках.

Его эмпирический опыт стал прочной основой для создания реалистичных образов протагониста и антагониста в романе. Владение методами работы разведки позволило биографическому автору придать реалистичности в действиях и описаниях в романе. От встречи протагониста с финальной целью противостояния – Таней Успанной до решающего события встречи антагониста и протагониста проходит менее недели. За это время события меняются с необыкновенной быстротой: поиски Тани в пустыне Ирана, яма со львом, плен у антагониста, плен у иранской разведки, предательство друзей, пытки наркотиками, «полёт на Луну» и т.д. Событийный континуум реализуется интенсивно, и, следовательно, действие становится основной движущей силой повествования.

Событие. Протагонист и антагонист встречаются на нейтральной территории в Иране, где вступают в открытую борьбу – что является «эпосным» признаком в жанровой парадигме шпионского романа-экшена. Эта встреча – неизбежность, так как любое зло должно быть наказано и мировой баланс между Хаосом и Порядком восстановлен. Причиной встречи протагониста и антагониста становится Таня Успанная, дочь профессора Успанного из «страны Советов», которая, по сообщениям средств массовой информации и донесениям агентов, побывала на Луне. В контексте реализации «лунной» программы и планов Китая, СССР и США по освоению Луны, владение информацией от Тани Успанной открывало «новые горизонты и помогало избежать массы проблем» [1, с. 47]. Автор так изображает девушку из СССР с китайскими корнями: «Она была высока ростом, но в последнее время начала передвигаться на четвереньках, неизбежно возвращаясь к тому дикому состоянию, в котором пребывал живущий рядом зверь. Кожа у нее была цвета слоновой кости, слегка раскосые глаза выдавали мать-китаянку, в лице причудливо смешались сибирская красота и утонченные черты матери. Глаза были голубыми, тело – атлетического сложения с великолепной грудью, плоским животом и пышными бедрами. Ей смутно помнилось, что ее экзотическая красота была прежде вызывающей, и мужчины доставляли немало хлопот, отвлекая от работы, которой она себя посвятила. Ее воспитывали, обучали и использовали лишь для одной цели. Больше ничто значения не имело. Она была похожа на безупречный инструмент, с микронной точностью доведенный до совершенства» [1, с. 3]. Основными её качествами были трезвый ум и необычайная красота, что, с одной стороны, предотвращало попытки зверского отношения к ней, с другой – делало её прекрасным орудием достижения поставленных целей. Таким образом, конечной целью, трофеем, призом становилась Таня и её информация о полёте на Луну. Оба героя равно заинтересованы в получении этих данных. Протагонист устранил опасного противника, забрал необходимую информацию. Герою снова удаётся восстановить Порядок.

Мотивом события становится ответственность перед человечеством и ответственность за дальнейший путь эволюции. «Эпосная» и романная черты сосуществуют в мотиве протагониста и являются двигателем сюжета в романе.

Персонажная парадигма является «эпосным» признаком и представлена многополярной структурой: Китай, СССР и США как основные враги. С одной стороны – Та-По, миссис Ханг, Рамсур Сепах и Даррел, Профессор Успанный, Таня Успанная – с другой.

Сюжет. Эдвард Айронс изображает моральную эволюцию протагониста, позиционируя в начале романа его как сотрудника спецслужбы, добросовестно выполняющего свою работу. В конце романа Э. Айронс описывает Сэма Даррела героем, получившим важную информацию и сохранившим жизнь девушке и её отцу. Помимо проделанной согласно приказу работы Сэм вносит существенные коррективы во внутреннюю политику Ирана.

Внутреннее ощущение абсолютного удовлетворения свидетельствует о моральном обогащении личности, реализации патриотического потенциала. Таким образом, изображение протагониста в начале романа и в конце представляет собой динамику его образа, результат противостояния – гипотетическая, но победа американцев над китайцами в программе освоения Луны, равно как и победа Сэма Даррела над Та-По. Ещё один «эпосный» признак подтверждает факт принадлежности данного романа к жанру шпионского романа-экшена.

Любовная линия в основной сюжетной магистрали романа представлена в виде отношений протагониста и Лотос, помощницы жены антагониста. Симпатия протагониста, и Лотос возникает с первого взгляда. Позже Лотос спасает протагониста, руководствуясь своими чувствами к Сэму. Отношения протагониста и Лотос не закончатся, а получат дальнейшее развитие, что не является типичной сюжетной линией для шпион-

ского романа-экшена. Ещё одним важным составляющим жанровой матрицы шпионского романа является **окружающая обстановка.** Естественно, огромный читательский успех романа можно отнести манере повествования, соединившей две основные сюжетные линии: шпионскую и любовную, с интенсивным действенным континуумом, что становится основной движущей силой повествования.

Библиографический список

1. Айронс, Э. Задание: лунная девушка [Текст] / Э. Айронс. – М.: Центрполиграф, 1996. – 218 с.
2. Любеев, В.С. Теоретико-методологические основы формирования жанра шпионского романа-экшена [Текст] / В.С. Любеев // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6(60). – Ч. 2. – С. 18–21.
3. Норец, М.В. Детективный и шпионский роман: «клеточная» модель жанроформирования [Текст] / М.В. Норец // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2015. – № 3 (49). – С. 430–441.
4. Норец, М.В. Теоретические основы жанровой структуры [Текст] / М.В. Норец // Научный поиск в современном мире: XI международная научно-практическая конференция. – Махачкала: Апробация, 2016. – С. 131–132.
5. Норець, М.В. Шпигунський роман як жанровий інваріант детективу в сучасному літературознавстві [Текст] / М.В. Норець // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 9(29). – С. 117–120.
6. Тамарченко, Н.Д. Детективна проза. Поетика [Текст] / Н.Д. Тамарченко. – М.: Знание. – 2008. – 360 с.
7. Тамарченко, Н.Д. Теория литературных родов и жанров. Эпика [Текст] / Н.Д. Тамарченко. – Тверь, 2001. – 73 с.
8. Тамарченко, Н.Д. Теория литературы [Текст] / Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпа, С.Н. Бройтман. – М.: Академия, 2004. – 512 с.

References

1. Aarons S.E. *Assignment: Moon Girl.* M.: Tsentrpoligraf, 1996. P. 218. [in Russian].
2. Lubeev V.S. The theoretical-methodological bases of genre formation of a spy novel-action. *Filologicheskie nauki. Voprosyi teorii i praktiki,* 2016. № 6 (60). Part 2. P. 18–21. [in Russian].
3. Norets M.V. Detective and spy novel: “cellar” model of genre forming. *Problemy istorii, filologii, kulturyi,* 2015. № 3 (49). P. 430–441. [in Russian].
4. Norets M.V. The theoretical foundations of the genre structure. *Nauchnyi poisk v sovremennom mire: XI mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya.* Mahachkala: Aprobatsiya, 2016. P. 131–132. [in Russian].
5. Norets M.V. Spy novel as the genre invariant of detective in contemporary science literature. *Sovremennyie nauchnyie issledovaniya i innovatsii,* 2013. № 9 (29). P. 117–120. [in Ukrainian].
6. Tamarchenko N.D. *Detective prose. Poetics.* M.: Znanie. 2008. P. 360. [in Russian].
7. Tamarchenko N.D. Theory of literary species and genres. Epics. *Tver* , 2001. P. 73. [in Russian].
8. Tamarchenko N.D. *Theory of literature.* M.: Akademia, 2004. P. 512. [in Russian].

Сведения об авторах:
Любеев Виталий Сергеевич,
старший преподаватель кафедры иностранных языков и межъязыковой коммуникации,
Крымский университет культуры, искусств и туризма,
г. Симферополь, Российская Федерация.
E-mail: lyubeyev@bk.ru

Information about the authors:
Lubeev Vitaly Sergeevich,
Senior lecturer,
Department of Foreign Languages and Intercultural Communication,
Crimean University of Culture, Arts and Tourism,
Simferopol, Russia.
E-mail: lyubeyev@bk.ru

Любеева Светлана Васильевна,
старший преподаватель кафедры
иностранных
языков и межъязыковой коммуникации,
Крымский университет культуры,
искусств и туризма,
г. Симферополь, Российская Федерация.
E-mail: lyubeyev@bk.ru

Lubeeva Svetlana Vasilievna,
Senior lecturer,
Department of Foreign Languages
and Intercultural Communication,
Crimean University of Culture,
Arts and Tourism,
Simferopol, Russia.
E-mail: lyubeyev@bk.ru

УДК 42-5
ББК 81.432.1-22

Н.Ю. Меркурьева

НЕЗАВИСИМОЕ ЭЛЛИПТИЧЕСКОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ: ДИАХРОНИЯ

Настоящая работа посвящена изучению одной из разновидностей эллиптических конструкций английской разговорной диалогической речи, называемой независимым эллиптическим предложением или усеченным вопросом. Обсуждаются лексико-грамматические и стилистические характеристики таких конструкций, подобранных из текстов художественных произведений 1380–1880-х гг.

Ключевые слова: синтаксис английского языка, исторический синтаксис английского языка, независимое эллиптическое предложение, усеченный вопрос, диалогическое единство.

N.Y. Merkuryeva

INDEPENDENT ELLIPTICAL QUESTION: DIACHRONY

One of the aspects of historical grammar of the English language is discussed. Constructions, called independent elliptical questions, are under analysis. Examples are taken from works of British writers of the period from 1380s till 1880s. Some lexical, grammar and stylistic peculiarities of the constructions are taken into consideration.

Key words: syntax of the English language, historical syntax of the English language, elliptical sentences, independent elliptical question, dialogical unity.

Как известно, одной из характерных особенностей синтаксиса разговорной диалогической речи считается наличие эллиптических конструкций [1, с. 8]. Разновидностью таких конструкций является так называемое независимое эллиптическое предложение (independent elliptical question) или усеченный вопрос (термины соответственно [7, с. 52; 1, с. 73]. Этот вопрос достаточно специфичен – существует только в составе диалогического единства (ДЕ) в качестве реплики-реакции и представляет собой краткую предикативную конструкцию, обычно состоящую из двух компонентов – подлежащего в форме личного местоимения и сказуемого в форме вспомогательного глагола.

Нами изучались характеристики (грамматические, лексические, стилистические) независимых эллиптических предложений, подобранных из текстов художественных произведений 1380-х–1880-х гг., стиль которых близок к разговорной речи. Для цитируемых примеров будут указаны в скобках год написания или первой публикации сочинения-источника, его автор, название. Автор-

ство и время написания произведений уточнялись по изданиям [2–5].

Большинство найденных нами усеченных вопросов выглядит однотипно, структуры скомпонованы из двух составляющих, глагола и местоимения, с расположением глагола на первом месте. Это наиболее частотный вариант рассматриваемых нами конструкций в текстах всего изученного периода: *"Go, goe, Learchus, I am Stesiasses." "**Art thou**?"* (1595, Lyly John, "The Woman in the Moone"); *"...and yet they do not greatly care for our husbands." "**Do they not**?"* (1611, Beamont Francis, Fletcher John, "A King, and no King"); *"I am a Duke." "**Are ye**?"* (1625, Beamont Francis, Fletcher John, "The Noble Gentleman"); *"You shall have her." "**Shall I**?"* (1640, Shirley James, "The Imposture"); *"Yes, I grant you that." "**Dost thou**?"* (1661, Webster John, Rowley William, "A Cure for a Cockold"); *"Come, you have a good cause to fight for – there's a man murder'd." "**Is there**?"* (1697, Vanbrugh John, "The Provok'd Wife"); *"I shav'd a great man's butler to day." "**Did ye**?"*(1757, Murphy Arthur, "The Upholsterer"); *"You know, madam, it is what we had agreed upon." "**Had we**?"* (1762, Foote Samuel, "The Imaginary Obstacle"); *"The morning is main cold, sir", said Peter. "**Is it**?" said Harley.* (1771, Mackenzie Henry, "The Man of Feeling"); *"You should say brother." "**Should I**?"* (1784, Cumberland Richard, "The Natural Son"); *"I will stand for my lord's right and my own." "**Will you**?"* (1822, Scott Walter, "The Pirate"); *"I should like to know that man." "**Would you**?"* (1841, Dickens Charles, "Barnaby Rudge"); *"You said you were the only visitor - ?" "**Did I**?"* (1853, Brontл Sharlotte, "Villette"); *"Ah, they do so much good to boys – teach them manliness and self-respect!" "**Do they**?"* (1875, Blackmore Richard, "Alice Lorraine").

Усеченный вопрос относится к тому типу синтаксических построений, которые вне диалогической речи не существуют. Используя такой вопрос в своих репликах при ведении диалога, оба собеседника четко осознают его теснейшую лексико-грамматическую связь с предложением порождающей реплики. Эта связь не может быть нарушена без отступления от правильного понимания вопроса: она демонстрируется подбором составляющих – прежде всего местоимения и глагола. Местоимение-подлежащее усеченного вопроса повторяет местоимение (или заменяет существительное) подлежащего предложения реплики-зачина или же, если в последней сообщается что-то не о третьем лице или предмете, а об одном из участвующих в разговоре собеседнике, употребляется в форме 1-го лица (единственного числа *I* или множественного числа *we*, если речь идет о группе лиц) или второго лица *thou, you*. Глагол-сказуемое усеченного вопроса всегда представлен вспомогательным глаголом или глаголом-связкой *be* и соответствует видо-временной форме глагола-сказуемого предложения реплики зачина, согласуясь при этом в лице и числе со своим подлежащим теми грамматическими средствами, которые характерны для периода написания произведения (например, как *art thou*, *dost thou*).

Тесную связь усеченного вопроса и порождающего предложения демонстрирует также добавление в состав усеченного вопроса слова *so* или (реже) *though* – *"I never saw a license." "**Did you not** so?"* (1614, Jonson Ben, "Barthlomew Fair"); *"Ah! that he does already, Sir, for I have paid him all the rents in my Hands." "**Have you** so?"* (1709, Centlivre Susanna, "The Man's Bewitch'd"); *"You have more; for I drank some this." "**Did you** so?"* (1729, Fielding Henry, "The Temple Beau"); *"...whom, like me, me has deceived and abandoned." "**Has he** so?"* (1762, Goldsmith Oliver, "The Vicar"); *"But you see I am true to my appointment." "**Are you** so?"* (1764, Murphy Arthur, "Know your own mind"); *"Gone with Lady Ruby." "**Is she** so?"* (1795, Cumberland Richard, "First Love"); *"I myself saw his arm was wounded." "**Did you** so?"* (1797, Radcliffe Ann, "The Italian"); *"I would sooner go – somewhere else." "**Would you**, though?"* (1852, Dickens Charles, "Bleak House").

Значения усеченных вопросов разнообразны, они носят как информативный, так и фактический характер. Это и запрос о правильности или достоверности информации инициальной реплики, и способ реализации стратегии «активного слушанья» ("active listening"), то есть демонстрация того, что реплика воспринята, собеседник заинтересован в

поддержании контакта и/или продолжении разговора.

Кроме того, конструкции с усеченным вопросом могут использоваться для выражения различных эмоций (недоверия, удивления, сомнения, иронии, сарказма, раздражения). При создании эксплицитных маркеров эмоциональной составляющей таких вопросов привлекаются лексические и грамматические средства. В качестве лексических средств употребляются модальные слова, представленные наречиями *indeed, ever, really*, восклицания, как *why, why I, what now*. Такие примеры найдены в текстах всего изученного периода: *"I will not away from mine own lawful king, Appointed of God, till death us depart."* "***Will ye not***, *indeed?*" (1538, Bale John, "King John"); *"I will not." "What now?* ***will you not?***" (1584, Lyly John, "Sopho and Phao"); *"That noble gentleman?" "Why I,* ***is he not?***" (1606, Chapman George, "Monsievr D'Olive"); *"You tell me Marriage is a serious thing." "Why,* ***is it not?***" (1696, Southerne Thomas, "Oroonoko"); *"Tell me true – Did you never practice in the Glass?" "Why,* ***did you?***" (1697, Vanbrugh John, "The Provok'd Wife"); *"He said, indeed, that the first Letter of her Name was L."* "***Did he***, *really?*" (1717, Centlivre Susanna, "A Bold Stroke for a Wife"); *"And, to say truth, in any Christian arm I never saw such prowess."* "***Did you*** *ever?*" (1819, Keats John, "Otho the Great"); *"He swore with many a cruel north-country oath, that he would hang me up on the highest tree in the greenwood."* "***Did he*** *so in very deed?*" (1819, Scott Walter, "Ivanhoe"); *"I can banish him."* "***Can you***, *indeed?*" (1845, Disraeli Benjamin, "The Infernal Marriage"); *"It's a freehold, by George!"* "***Is it***, *indeed?*" (1861, Dickens Charles, "Great Expectations").

Фиксируемые авторами междометия также служат указателями на эмоциональное отношение говорящего к информации реплики-зачина – *"Dear Frank, thou art the truest Friend in the World." "Ay,* ***am I not?***" (1693, Congreve William, "The Old Batchelour"); *"...for I am at present more agreeably employed." "Oho!* ***you are?***" (1751, Smollett Tobias, "The Adventures of Peregrine Pickle").

Обращение, которое иногда употребляется в комбинации с усеченным вопросом, скорее всего, призвано дополнительно активизировать внимание собеседника. Естественно, что набор используемых здесь существительных невелик: это имена собственные, слова, обозначающие титул или традиционно используемые в качестве обращений (*master, sir, my lady, my Lord*) – *"Ay, that's a rare though."* "***Is not it***, *Brass?"* (1705, Vanbrugh John, "The Confederacy"); *"I have heard all that poem when I was young."* "***Have you***, *sir?"* (1791, Boswell James, "The Life"); *"And I must go and walk my three miles, this morning." "****Must you****, my Lord?"* (1803, Colman George the Younger, "John Bull").

Перечисленные лексические средства могут употребляться в сочетании друг с другом. Например, наречие *so* и междометие *oh* или существительное-обращение *master* – *"Now y'ar well com Sir, yf you'll'd come always thus." "Oh,* ***am I*** *soe?"* (1609, Middleton Thomas, "The Witch"); *"Truth on't is, we did take something else."* "*Oh,* ***did you so?***" (1662, Howard Robert, "The Committee"); *"I shall have you know", said he and turned about. "****Shall you*** *so, master?"* (1771, Mackenzie Henry, "The Man of Feeling").

Грамматических средств эмоционального окрашивания усеченного вопроса несколько, но встречаются они значительно реже лексических. Одним из применяемых здесь стилистических приемов является повтор – *"I shall have no time to get Mrs. Martha out, for her."* "***Will you***, *Sir,* ***will you?***" (1668, Wycherley William, "Love in a Wood").

Авторы также используют изменение порядка слов – инверсию вопросительного предложения с выведением местоимения на первое место – *"And yet methinks I do not like tune." "****You do not****?"* (1592, Shakespeare William, "The Two gentlemen of Verona"); *"Away, away, I cannot be perswaded hee wold euer come forth with anie one of these balductum bastardly termes." "****You cannot****?"* (1594, Nashe Thomas, "Haue with you to Saffron-Walden"); *"You are deceived, my lord; we will not die for that offence." "****You will not****?"* (1635, Shirley James, "The Duke's Mistress"); *"I can see all round me."* "***You can?***" (1761, Murphy Arthur, "All in the Wrong"); *"Oh! I understand all about paid-up capitals, you know", said Jonas. "****You do****?" cried Tigg, stopping short.* (1844, Dickens Charles, "Martin Chuzzlewit").

Наиболее редким способом реализации рассматриваемых эллиптических конструкций является дополнительный эллипс – *"I don't know."* "***Don't?***" (1792, Holcroft Thomas, "The Road to Ruin").

Упомянутые стилистические приемы могут употребляться и в комбинации, это характерно для текстов всего рассмотренного периода: повтор и обращение – *"You promised me a guinea, sir!"* "***Did I**, Jacob? **Did I**?"* (1792, Holcroft Thomas, "The Road to Ruin"); **повтор и дополнительное слово-наречие** – *"I will embrace her quarrel to the death!"* "***Will you** – **will you**, indeed?*" (1820, Scott Walter, "The Abbot"); замена ожидаемой формы глагола (*be ye* вместо ожидаемого *are ye*) и добавление наречия *so* – *"I am an officer of his."* "***Be ye so**?"* (1533, Heywood John, "The Play of the Weather"). В «Кентерберийских рассказах» Ж. Чосера, относящихся к 1386–1394 гг., нам встретился пример с двумя независимыми эллиптическими предложениями в одной реплике: *"Thanne shal he knowen al hire harlotryl, Bothe in repreve of hire and othere mo". "**Ye shal**?" quod Proserpyne, "**wolye so**?"* (Chaucer Geoffrey, "The Merchant's Tale"). При построении этих предложений используется различный порядок слов и изменяется лексический состав конструкций. При этом в первой – *Ye shal?* – повторяется глагол сказуемого реплики-зачина *shal*, местоимение выдвигается на первое место; во второй – *Wolye so?* – меняется глагол, добавляется *so* и используется инвертированный порядок слов.

Само независимое эллиптическое предложение иногда используется как средство эмоционального окрашивания реплик, выражающих согласие или несогласие, благодарность, содержащих слова-предложения *yes/no* или сочетание *Thank you*: *"They fell a chydynge With Crafty Conuayaunce." "Ye, **dyd they** so?"* (1516, Skelton John, "Magnificence", цит. по [6, с. 180]); *"We asked not." "No, **did ye not**?"* (1552, Udall Nicholas, "Ralph Roister Doister"); *"Said they so indeed?" "**Did they**? yea, even with one voice."*(там же); "*Ah, thy sonne will bee begd for a concealde foole." "**Will I**? I faith, sir, no."* (1594, Lyly John, "Mother Bombie"); *"Thy armes want strength, thou canst not tosse me so." "No, **can they not**?"* (1615, Heywood Thomas, "The Foure Prentises of London"); *"My dear fellow, sink the tailor, and I'll give you a hundred." "**Will you**? Thank you."* (1797, Morton Thomas, "Cure for the Heart Ache"). **Наиболее редкий случай** – комбинация *No* с эллиптической конструкцией, в которой местоимение и частица *not* не проговариваются – *"Ah, foolish harebrain! This is not she." "**No, is**?"* (1552, Udall Nicholas, "Ralph Roister Doister").

Реплика с усеченным вопросом может входить в состав вопросно-ответного и невопросно-ответного ДЕ. Наиболее часто встречающийся вариант – употребление ее в невопросно-ответном ДЕ, когда реплика-зачин представлена повествовательным предложением – *"I think I rifled her of some such paltry jewel." "**Did you**?"* (1604, Dekker Thomas, "The Honest Whore"); *"I shall be taken upon up for this."* "***Shall ye**?*" (1757, Murphy Arthur, "The Upholsterer"); *"He is gone down to turn the servant out of doors that let you in."* "***Is he**?*" (1792, Holcroft Thomas, "The Road to Ruin"); *"It constantly reminds me of – of Kirkpatrick."* "***Does it**?*" (1866, Gaskell Elisabeth, "Wives and Daughters").

Реакция на реплики, содержащие вопросительное предложение, с использованием усеченного вопроса встречается очень редко – *"Said they so indeed?"* "***Did they**?*" (1552, Udall Nicholas, "Ralph Roister Doister"); *"Canst thou doe this?"* "***Can I**?*" (1609, Middleton Thomas, "The Witch").

Предложения реплики-зачина и реплики-реакции могут иметь одинаковую или разную полярность (совпадать или не совпадать в плане наличия частицы *not*). Нам встретились примеры с разной полярностью (*not* отсутствует в реплике-зачине, но присутствует в реплике-реакции и наоборот) – *"That a foolish Woman can never make me angry." "**Can't she so**?"* (1697, Vanbrugh John, "Esop"); *"Your cousin Belinda is a most accomplish'd lady."* "***Is she not**?*" (1762, Foote Samuel, "The Spendthrift"); *"I've despatch'd a shallop to tell Lady Amaranth you're here." "**You hav'nt**?"* (1791, O'Keeffe John, "Wild Oats"); *"You did not look pleased at what Shirley was saying at dinner." "**Did I**?"* (1854, Gaskell Elisabeth, "North and South"); *"I don't think he cares*

much for girls' presents, such as purses and slippers." "***Doesn't he?***" (1858, Trollope Anthony, "The Three Clerks").

Также нередки примеры с одинаковой полярностью: с присутствием *not* в предложениях обеих реплик – *"I don't love you."* "***Don't you?***" (1764, Murphy Arthur, "Three Weeks after Marriage"); с отсутствием *not* – *"Master, you shall have it, she says."* "***Shall I?***" (1600, Jonson Ben, "Cynthia's Revels"); *Odsbud, let us find Children, and I'll find an Estate."* "***Will you?***" (1695, Congreve William, "Love for Love"); *"I came again, Robert: mamma and I came again."* "***Did you?***" (1849, Brontл Sharlotte, "Shirley").

Завершая обзор проведенного исследования, отметим следующее. Отражая повседневную живую разговорную речь своих персонажей, авторы изученных литературных произведений иногда обращаются к усеченному вопросу (независимому эллиптическому предложению). Такой вопрос может быть показан стилистически нейтрально и тогда составлен словами-заместителями, имеет вид «вспомогательный глагол + личное местоимение». В случае необходимости эмоциональной «подачи» реплики, при построении усеченного вопроса привлекается ряд стилистических средств – приемы инверсии, повтора, эллипса, добавления дополнительных слов (наречий, междометий, существительных-обращений).

Усеченный вопрос имеет несколько особенностей – встречается только в составе ДЕ, употребляется исключительно в качестве реплики-реакции или ее части и никогда в качестве реплики-зачина, весьма консервативен в плане состава и имеет тесную лексико-грамматическую связь с предложением порождающей реплики. Вполне вероятно, что именно эти особенности являются причиной относительной устойчивости, структурного постоянства усеченного вопроса, сохраняющегося на протяжении пяти столетий – его характеристики с течением времени, как это можно видеть из приведенного выше материала, не претерпевают существенных изменений.

Библиографический список

1. Бузаров, В.В. Некоторые аспекты взаимодействия грамматики говорящего и грамматики слушающего в английской диалогической речи [Текст] / В.В. Бузаров. – Пятигорск: Изд-во ПГИИЯ, 1988. – 117 с.
2. A Dictionary of Literature in the English Language. Oxford: Pergamon Press, 1970. V. 1–2.
3. The Dictionary of Literary Biography. Ann Arbor (ed). Michigan: A Briccoli Clark Book, 1982–1987. V. 18, 21, 32, 39, 58, 62.
4. The New Cambridge Bibliography of English Literature. Cambridge: At the University Press, 1977. V. 1–5.
5. Reference Guide to English Literature. Chicago and London: St.James Press, 1991. V. 1–3.
6. Visser F.Th. A historical syntax of the English Language. Leiden: Brill, 2002. V. 1. P. 657.
7. Wells J.C. English intonation. Cambridge: Cambridge university press, 2007. P. 276.

References

1. Buzarov V.V. *Some aspects of the interaction of speaker's and listener's grammar in English dialogue speech.* Piatigorsk: Izd-vo PGPIYA, 1998. P. 117. [in Russian].
2. *A Dictionary of Literature in the English Language.* Oxford: Pergamon Press, 1970. V. 1–2. [in English].
3. *The Dictionary of Literary Biography.* Ann Arbor (ed). Michigan: A Briccoli Clark Book, 1982–1987. V. 18, 21, 32, 39, 58, 62. [in English].
4. *The New Cambridge Bibliography of English Literature.* Cambridge: At the University Press, 1977. V. 1–5. [in English].
5. *Reference Guide to English Literature.* Chicago and London: St. James Press, 1991. V. 1–3. [in English].
6. Visser F.Th. *A historical syntax of the English Language.* Leiden: "Brill", 2002. V. 1. P. 657. [in English].
7. Wells J.C. *English intonation.* Cambridge: Cambridge university press, 2007. P. 276. [in English].

Сведения об авторе:
Меркурьева Наталья Юрьевна,
старший преподаватель кафедры
социально-гуманитарных дисциплин
и истории права,
Московский городской университет
управления Правительства Москвы,
г. Москва, Российская Федерация.
E-mail: nata2lya1@mail.ru

Information about the author:
Merkuryeva Natalia Yuryevna,
Senior lecturer,
Department of Humanities
and Law History,
Moscow Metropolitan
Governance University,
Moscow, Russia.
E-mail: nata2lya1@mail.ru

УДК 4Р-3
ББК 81.411.2-3

Н.В. Морженкова, В.С. Репникова

СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНЫЕ АСПЕКТЫ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ КОСМЕТИЧЕСКИХ ПРОДУКТОВ

Статья посвящена исследованию семантических и структурных особенностей англоязычных цветонимов в косметическом дискурсе. В ходе анализа раскрывается культурная обусловленность цветообозначений косметических продуктов, доказывается, что косметические цветонимы апеллируют к культурной памяти и стереотипам, существующим в сознании массового потребителя. Обращаясь к широким социокультурным контекстам, авторы показывают, что цветонаименования косметических продуктов не столько номинируют признак объекта, сколько метафорически акцентируют культурную составляющую визуальности.

Ключевые слова: цветонимы, косметический дискурс, метафорические прилагательные цвета, визуальность, цветовая перцепция.

N.V. Morzhenkova, V.S. Repnikova

SEMANTIC AND STRUCTURAL PROPERTIES OF COLOR TERMS IN COSMETICS ADVERTISING DISCOURSE

The paper considers semantic and structural properties of color terms of cosmetic products. It is revealed that the linguistic specificity of color words in cosmetics advertising discourse is determined by contextual and socio-cultural components. It is demonstrated that visual meanings are connected with widespread stereotypes identified in the speaker's cultural context. Involving broad cultural and social contexts, the authors prove that color names of cosmetic products and visual meanings embedded in them accentuate metaphoric aspects of the verbalization of our visual experience.

Key words: color words, cosmetics discourse, metaphorical color-terms, visuality, color perception.

Основная функция цветового наименования косметической продукции состоит в воздействии на эмоции потребителя. Преобладание эмотивной функции цветонаименований косметических товаров над информативной обусловливает специфику их семантической структуры. Действительно, информацию о цвете покупатель получает визуально, глядя на товар или цветовую палитру каталога, в котором вербальное цветообозначение даётся рядом с полиграфическим изображением. Этим объясняется, на наш взгляд, незначительный процент

прямых наименований косметических продуктов. Например, среди цветовых наименований декоративной косметики линейки Estee Lauder, составивших основной материал настоящего исследования, прямые наименования занимают в среднем не более пяти-семи процентов. Примерно такое же соотношение метафорических и прямых цветонаименований выявлено и в декоративных линейках других косметических брендов (Maybelline, Yves Saint Laurent, Dior). Очевидно, что в косметическом дискурсе цветонаименованиям присуща скорее неспецифическая символическая функция, связанная, прежде всего, с актуализацией определённых культурно обусловленных понятий и представлений.

Общеизвестно, что цвет является не объективным независящим от нашего восприятия свойством предмета, а результатом нашей зрительной перцепции, которая обусловлена не только физиологическими факторами, но, прежде всего, факторами культурными. Как замечает У. Эко, «способ различения, сегментации и организации цветов разнится от одной культуры к другой» [2, с. 113]. Эта зависимость цветонаименований от порождающего их культурного контекста особенно ощутима, когда мы обращаемся к инокультурным цветонимам. Так, например, во французской системе цветообозначений XVIII столетия мы обнаруживаем весьма курьёзные с точки зрения современного реципиента названия оттенков бледно-розового цвета: цвет бедра испуганной нимфы (*cuisse de nymphe effrayüe*) и цвет бедра взволнованной нимфы (*cuisse de nymphe ümue*). Это цветонаименование существовало как калька с французского и в русском языке представителей высших сословий. В России при императоре Павле этим цветонимом обозначали розовый цвет подкладки офицерского мундира. Оттенок же подклада солдатского мундира в простонародье окрестили пародийным «цвет ляжки испуганной Машки». А.П. Василевич, С.Н. Кузнецова и С.С. Мищенко рассматривают этот цветоним, как «исторический прецедент рекламной «упаковки» цвета, в котором воплотилось стремление привлечь к нему внимание посредством броской метафорики [1, с. 13]. Эта способность цветонимов актуализировать релевантные для данного социолекта ассоциации активно используется в косметическом дискурсе, в рамках которого цветонимы не столько номинируют признак объекта, сколько метафорически акцентируют культурную составляющую визуальности.

В основе метафорических цветовых наименований косметики лежит креативный процесс установления ассоциаций, в ходе которого в сознании покупателя образуется связь между продуктом и объектами, несущими определённые культурные коннотации. Например, очень действенны в рамках современной культуры потребления с её акцентировкой естественности и натуральности ассоциации с природными объектами (цветами, растениями, фруктами, водоёмами, природными явлениями и т.д.). Натуроморфные цветовые метафоры активно используются для описания женского мейкапа, акцентируя, с одной стороны, визуальную тему природной естественной красоты, с другой – создавая иллюзию натуральности косметического продукта. Очевидно, что именно природные цветовые метафоры очень часто используются производителями с целью отвлечь внимание покупателя от синтетического состава косметических средств.

В данном случае мы часто имеем дело с цветовыми прилагательными, в основе которых лежит метафорический перенос. В результате этого переноса наблюдается переход из одной тематической группы (в нашем случае «признаки нерукотворных природных объектов и явлений») в другую (признаки косметических «рукотворных» средств) [6, с. 119]. Иллюстративны в этом случае следующие непрямые цветовые наименования помад: *melon crume, bitten fig crume, coral sun crume, wild ginger crume, cherry passion crume, pink berry crume, tiger eye crume.* Обратим внимание на то, что в данных примерах часто наблюдается детализированный метафорический перенос (не просто *fig creme, ginger creme*, а *bitten fig crume, wild ginger crume*). Однако функция этой детализации не информативная, а эмотивная. Эти

детали не столько помогают лучше представить цвет, не столько уточняют его, сколько акцентируют природные ассоциации и интенсифицируют связанные с ними переживания и образы. Так, например, весьма сомнительно, что среднестатистический потребитель знает разницу между цветом обычного имбиря и имбиря дикого.

Будучи знаками, цветовые наименования приобретают дополнительную ценностно-ориентированную семантику, существующую в реальном социокультурном контексте с его системой эстетических представлений. Эта способность цветонима на языковом уровне задавать определённую ценностную ориентацию образа активно используется производителями косметики. В результате покупатель приобретает не продукт определённого цвета, а семантически нагруженный образ, ассоциирующийся с определённым цветонаименванием. Иначе говоря, выбирая цветовую палитру современной косметики, мы бессознательно приобщаемся к определённым ценностным концептам, доминирующим в семиосфере современности. В определённом смысле выбор цвета оказывается способом приобщения к актуальным мировоззренческим стереотипам (например, установке на «зелёный» образ жизни) и культурным кодам.

Как сказано в одной из статей косметической компании Estee Lauder: «Цвет – волшебство, простые и смелые цвета не только привлекают людей, они символизируют энергию и силу. Цвета – ключ к чувствам, счастью и уверенности» [6, с. 126]. Однако следует иметь в виду, что сами по себе цвета вне связи с их символикой, актуализированной наименованиями, не могут вызывать в сознании потребителя столь позитивных и богатых ассоциаций. Именно «магия» слова заставляет покупателя увидеть в цветовой палитре многозначный потенциал. Не случайно современные наименования не просто обозначают цвета, но и как бы указывают потребителю какие эмоции он должен испытывать, используя косметическое средство, или какой эмоциональной реакции он может ожидать от окружающих, созерцающих его мейкап.

М. Плумахер указывает на активный процесс психологизации цветнаименований за счёт включения в них лексем, обозначающих эмоции и психологические состояния, которые ассоциируются с этими цветами [4, с. 77]. Показательны в этой связи адъективные сочетания *exciting red, aggressive red, soothing blue, arrogant raspberry, astonished pink, brave red.* И. Ванкова отмечает, что красный цвет традиционно ассоциируется, как со спектром отрицательных эмоций, связанных с агрессией, так и со спектром положительных эмоций, связанных с любовью. Она выделяет следующий образный ряд объектов и явлений, которые возникают в сознании людей, как ассоциативно связанные с красным цветом – *energy, warmth, body, passion, love, sexuality, aggression, war, injury, blood* [5, с. 444]. В ходе исследования косметических наименований различных брендов были обнаружены следующие психологизированные наименования помад с компонентом *red – red energy, red passion, provocative red, red temptation, red attraction.* Очевидно, что все эти наименования несут сексуальную коннотацию и связаны с образом страстной чувственно-агрессивной плотской любви. В этом контексте интересно упомянуть, что руководство канала BBC запретило ведущим детских программ использовать красную помаду.

Чувственно-сексуальные коннотации часто имеют и другие цветонаименования помад. Приведём следующий ряд примеров: *desirable pink, craving coral, ecstatic coral, nude last, pink temptation, teasing pink, vibrant violet, voluptuous violet.* В данном случае наблюдается очевидная эротизация цветонаименований, связанная с семиотикой макияжа как средства женской гендерной самопрезентации. Здесь особо следует почеркнуть, что психологизирующие компоненты наименований зачастую обладают двойственной семантикой. В силу причастной природы ряда английских прилагательных возможна языковая игра на морфологическом уровне, в результате которой косметический продукт маркируется как объект,

вызывающий определённые эмоции у покупателя, и как способ самому покупателю в результате использования этого средства стать объектом, пробуждающим эти эмоции. Так, например, название помады *teasing pink* предполагает, как желание со стороны покупателя приобрести косметический продукт, «дразнящий» его своей привлекательностью, так и сексуальное желание, которое вызывает женщина, пользующаяся этой помадой.

Среди современных тенденций цветонаименования косметических продуктов следует отметить такое любопытное явление, как обращение к традиционно отрицательно оцениваемым денотатам. Например, весьма популярна эксплуатация таких морбидных тем, как смерть и отравление (*lethal red, purple poison, venomous violet*). Несомненно, здесь при помощи провокационных ассоциаций, порождаемых цветонимами, реализуется своеобразная игра в приобщение к запретному и табуированному. Обычное нанесение макияжа репрезентируется как опасная игра со смертью, игра в образ смертоносной красотки. Очевидно, что в данном случае можно говорить об игровой функции цветонаименований декоративной косметики, нанесение которой превращается в игровой процесс приобщения к различного рода запретам. С этими «мортальными» цветовыми образами интересно соотносится другой тренд в цветообозначении помад, связанный с темой гастрономического удовольствия. Показательны здесь метафорические цветонаименования помад (*sweet honey, bitter chocolate, brown sugar, sweet peach, pink souffle*), в которых задействованы модусы как зрительных, так и вкусовых ощущений. Цвет «сладкого мёда», «горького шоколада», «сладкого персика» подразумевает интермодальные ассоциации. В этих цветонаименованиях отразилась не только установка современной массовой культуры на гастрономический гедонизм, но и весьма архаичный образ женщины, как объекта сексуально-гастрономических желаний, канибалистические отзвуки которого проступают в таких выражениях, как *to taste the lips, sweet lips, sweet kiss*. Подобные сравнения накрашенных губ как вожделенно поглощаемой плоти прочно вошли в корпус современных художественных клише. Показателен, например, фрагмент из романа «Жёлтая линия» современной канадской писательницы С. Олсен: «*She has big white teeth and full lips painted red. It's the kind of lipstick that makes you want to eat her lips alive*» [3, с. 29]. Здесь накрашенные красной помадой губы героини эксплицитно описываются как объект сексуально-эротических и каннибалистических желаний.

К названию цветов в наименованиях косметических средств часто добавляется оценочная лексема, что заставляет реципиента воспринимать цветовое прилагательное как обладающее оценочным смыслом. Показательны в этой связи следующие наименования – *ravishing red, splendid pink, mesmerizing magenta, desirable pink, unrivaled green*. Эти цветовые наименования функционируют как двунаправленные; они характеризуют одновременно внешнее цветовое качество объекта и внутренне переживаемое ощущение субъекта восприятия. К данной группе принадлежат наименования, в состав которых входят компоненты с коннотацией протеста и провокационности, ассоциирующиеся с эротически заряженным образом «плохой девчонки» *(infamous pink, rebellious red, berry naughty, insolent ivory, mischievous rose)*. Этот тренд в наименовании косметической продукции явно ощутим в названии туши для ресниц *bad gal*, линейки лаков для ногтей *sinful colours*, помады цвета *peach seduction*. Как и вышеупомянутый образ природно-идиллической женской красоты, образ опасной соблазняющей искусительницы глубоко укоренён в семиотическом пространстве культуры. Очевидно, что при всей их необычности и креативности метафорические цветонимы в косметическом дискурсе активно эксплуатируют эти два ключевых женских архетипа – природной первозданной женщины и роковой женщины-искусительницы. С этими архетипами соотносятся и два разных представления о женской красоте – красоте природно-естественной, не подправленной искусными приёмами,

и красоте изощрённой, искусственно-созданной.

Большое число цветовых наименований косметических продуктов связано именно с эмотивной сферой субъекта восприятия: *impulsive blonde, fearless petal, quiet gold power, vain violet*. Обозначение оттенков цвета в косметическом дискурсе может быть немотивированным и не содержать цветового термина. Так, например, следующие окказиональные наименования через эмотивно-оценочные категории отсылают к цвету весьма опосредованно – *shameless, controversial, inspiring, discreet, not so innocent, fearless petal, provocative petal, current desire*. Типичны для подобных окказионализмов оксюморонные формы, привлекающие внимание потребителя своей противоречивой семантикой (*true liar, cold fire, quite riot)*. Эти примеры совершенно немотивированного обозначения цвета по сути любым словом, актуализирующим нужный культурный образ, доказывают высокую степень произвольности и незакреплённости цветонаименований в косметическом дискурсе.

Самым продуктивным способом образования цветонаименований в косметическом дискурсе является адъективация существительных, которые обозначают предмет, выступающий прототипом цветового значения. Конечно же, здесь стоит оговориться, что в принципе для английского языка типично образование прилагательных при помощи адъективации имён существительных. Эта «лёгкость», с которой английское существительное конверсируется в прилагательное, активно используется брендмейкерами. Согласно классификации С. Вайлер цветовые конверсивы в косметическом дискурсе, в которых наименование объекта становится цветовым термином, можно подразделить на следующие основные тематические группы: 1) цветовые наименования, связанные с органическими объектами (цветы, растения, фрукты, и т.д.): *cherry, herb, lemon, lime, lupine, rhubarb, sage, wisteria, orchid infinity, rose excess, peach, grape, plum, pomegranate, watermelon, raspberry, cherry, red, strawberry red, orange red, tulip red, blackberry, red papaya, peony violet, orchid, dahlia, hibiscus, geranium;* 2) неорганические природные объекты и явления (атмосферные явления, камни, водоёмы и т.п.): *amethyst, coral, horizon, mist, ocean, sea, sky, stone, turquoise, emerald, sapphire, moon stone, rosy sand, coral, jade, quartz, pearly ash, starry pink, lead, gunmetal (бронзовый), cobalt, shell, silver, steel, graphite, brass;* 3) собирательные цветовые наименования: (оттенки и тени): *autumn, forest, Sahara* [7, с. 145].

В ходе анализа цветовых косметических наименований нами была выделена особая группа цветообозначений, в состав которой входят имена собственные. Это могут быть цветообозначения с топонимическим компонентом (*New York pink, Atlantic blue, Prussian blue, Stormy Sahara, Indian red, China red*); цветовые наименования с прецедентными именами собственными, которые занимают пограничное положение между именами собственными и именами нарицательными (*Cleopatra bronze-brown, Audrey pink, Ophelia pink*). Особо следует выделить аллюзивные цветообозначения (*Fatal Apple green, Unicorn blood*).

С точки зрения структуры для косметического дискурса более типичны двухкомпонентные и многокомпонентные цветонаименования, чем однокомпонентные. К двукомпонентным цветонимам относят, например, модифицированные цветовые наименования, обозначающие интенсивность цвета. С. Вайлер выделяют следующие типы модифицированных цветовых наименований: 1) цветонимы, образованные по схеме прилагательное+прилагательное, в которых модификация осуществляется при помощи прилагательных, выражающих оттенки, яркость (*light gray, dark blue, soft blue, deep brown, bright red, dark brown, bright yellow, bright rose, bright blue, bright green, deep gold, deep violet, deep black, deep green, deep blue, chrome yellow*); 2) цветонимы, образованные по схеме прилагательное+существительное (*dark amethyst, deep olive, soft begonia, pale jonquil, dark chocolate, dark ultramarine, soft gold-peach, soft mocha, bright lilac, pearly azalea, pearly coffee, pearly shell, pearly apricot, pearly taupe, pearly gold, pearly amethyst, pearly aquamarine, pearly sangria, pearly wine, pearly marsala, pearly champagne, pearly lotus, pearly iris, pearly rose, red brick, metallic amethyst);* 3) цветонаи-

менования, в которых модификация осуществляется с помощь прилагательного, образованного от существительного с помощью конверсии, интенсифицирующего или уточняющего цветовую семантику (*desert orange*, *desert khaki*, *admiral blue*, *midnight navy*, *hunter green*, *lime green*, *ash brown* , *teddy bear brown*) [7, с. 145]. С. Вайлер отмечает случаи двойной модификации. В ходе исследования нами были обнаружены следующие весьма многочисленные примеры цветонимов из этой группы: *dark lagoon blue*, *dark mineral sage*, *light sea blue*, *vivid bright yellow*, *vivid hunter green*, *pearly cerulean blue*, *electric yellow lime green*, *soft pinkish-beige*, *pearly deep blue*, *pearly light green*, *pearly iridescent brown*, *matte antique brass*, *pearly flamingo pink*, *satin ancient rose*, *satin iridescent grey*, *satin dark chocolate*, *satin morganite rose*, *satin electric violet*. Многие из вышеприведённых цветонаименований представляют собой комплексные метафоры, включающие несколько линий метафоризации, основанных на профилировании различных свойств предмета (например, *pearly flamingo pink*, *satin dark chocolate*, *satin electric violet*). В принципе для цветообозначений косметических продуктов весьма типична сложная семная организация, при помощи которой интенсифицируется их ассоциативный потенциал.

Цветонаименования косметических продуктов апеллируют не столько к нашему цветовому опыту, сколько к культурной памяти и воображению потребителя. При этом большой процент сложных наименований обусловлен не установкой на точную вербальную фиксацию цвета, а на активизацию в сознании потребителя сложной сети ассоциаций, складывающихся в культурно-релевантный образ. Прототипический объект, выбираемый как семантический центр цветонаименования, входит в «набор» культурно маркированных понятий.

Библиографический список

1. Василевич, А.П. Цвет и названия цвета в русском языке [Текст]: коллективная монография / А.П. Василевич, С.Н. Кузнецова, С.С. Мищенко. – М.: КомКнига, 2005. – 216 с.

2. Эко, У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе [Текст]: монография / У. Эко. – М.: АСТ, 2015. – 134 с.

3. Olsen S. Yellow line. Vancouver: Orca Books, 2005. P. 128.

4. Plumaher M. Color perception, color description and metaphor. Speaking of colors and odors. Amsterdam: John Benjamins, 2007. P. 61–84.

5. Vankova I. To have color and to have no color: the coloring of the face in the Chezh linguistic picture of the world. Anthropology of Color: Interdisciplinary Multilevel Modeling. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2007. P. 441–456.

6. Wyler S. Color terms between elegance and beauty: The verbalization of color with textiles and cosmetics. Speaking of colors and odors. Amsterdam: John Benjamins, 2007. P. 113–128.

7. Wyler S. Color Terms in the Crowd: Colour Terms in Use. Tubingen: Gunter Narr Verlag, 2006. P. 217.

References

1. Vasylevich A.P., Kuznetsova S.N., Mishchenko S.S. *Color and color terms in the Russian language*. M.: KomKniga, 2005. 216 p. [in Russian].

2. Eco U. *Saying almost the Same Thing. Experiences in Translation*. M.: AST, 2015. P. 134. [in Russian].

3. Olsen S. *Yellow line*. Vancouver: Orca Books, 2005. P. 128.

4. Plumaher M. Color perception, color description and metaphor. *Speaking of colors and odors*. Amsterdam: John Benjamins, 2007. P. 61–84.

5. Vankova I. To have color and to have no color: the coloring of the face in the Chezh linguistic picture of the world. *Anthropology of Color: Interdisciplinary Multilevel Modeling*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2007. P. 441–456.

6. Wyler S. Color terms between elegance and beauty: The verbalization of color with textiles and cosmetics. *Speaking of colors and odors*. Amsterdam: John Benjamins, 2007. P. 113–128.

7. Wyler S. *Color Terms in the Crowd: Colour Terms in Use*. Tubingen: Gunter Narr Verlag, 2006. P. 217.

Сведения об авторах:
Морженкова Наталия Викторовна,
доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры языкознания
и переводоведения,
Институт иностранных языков,
Московский городской педагогический
университет,
г. Москва, Российская Федерация.
E-mail: natalia.morzhenkova@gmail.com

Репникова Вероника Сергеевна,
магистрант кафедры языкознания
и переводоведения,
Институт иностранных языков,
Московский городской педагогический
университет,
г. Москва, Российская Федерация.
E-mail: repnikova.veronica@gmail.com

Information about the authors:
Morzhenkova Natalia Victorovna,
Doctor of Sciences (Philology),
Academic Title of Associate Professor,
Professor, Department of Linguistics
and Translation Studies
Institute of Foreign Languages,
Moscow City Teachers Training University,
Moscow, Russia.
E-mail: natalia.morzhenkova@gmail.com

Repnikova Veronika Sergeevna,
Master Student,
Department of Linguistics
and Translation Studies
Institute of Foreign Languages,
Moscow City Teachers Training University
Moscow, Russia.
E-mail: repnikova.veronica@gmail.com

УДК 42-3
ББК 81.432.1-7

Н.А. Мороз

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОГО ПАССИВА В ЮРИДИЧЕСКИХ ПИСЬМАХ

В данной работе анализируются особенности перевода английского пассива на русский язык на материале юридических писем с учетом юридической техники. Автор статьи рассматривает различные способы перевода и переводческие приемы, позволяющие транслировать коммуникативную и когнитивную информацию исходного текста посредством модификации синтаксической структуры предложения.

Ключевые слова: юридическое письмо, перевод, наука о переводе, страдательный залог, юридическая техника, переводческие трансформации.

N.A. Moroz

PECULIARITIES OF TRANSFORMING ENGLISH PASSIVE VOICE IN LEGAL WRITING

The peculiarities of translating English Passive Voice into Russian on the examples of legal correspondence according to certain legal techniques are discussed. Different ways of interpretation that allow transferring proper communicative and cognitive information of the basic text having modified the syntactical structure of the sentence are described.

Key words: legal writing, translation, practice and theory of translation, passive voice, legal technique, transformations in translation.

Юридическое письмо является одной из значимых и необходимых форм выражения права. При передаче когнитивной информации данный

материал имеет уникальную языковую, логическую и грамматическую основы, которые выделяют его среди множества других видов текстов. Под юридическим письмом в данной работе мы понимаем письменный или электронный документ, составленный специалистом в сфере юриспруденции. Считается, что техника, применяемая в юриспруденции, даёт знания о конкретных условиях оформления какого-либо юридического письма или документа [7, с. 22]. Кроме того, выполнение конкретного действия, связанного с законностью, дает возможность предвосхитить последствия того или иного деяния, вытекающие из конкретного юридического случая. Следовательно, юридическое письмо имеет свои текстовые особенности и «своеобразное языковое выражение, так как является носителем юридической информации» [5, с. 15]. Очевидно, что различные законотворческие документы, в зависимости от функциональности, характеризуются определенной структурой, правилами и принципами выполнения. Существуют разные типы юридического письма. К таким документам можно отнести контракты, законы, меморандумы, предписания, судебные решения, научные статьи, юридическую переписку и т.д. Для целей нашего исследования, главным образом, интерес представляют аналитические и аргументационные письма, иллюстрирующие переписку между юристом и его клиентом.

В работах по переводоведению в последние годы довольно пристальное внимание уделяется анализу и изучению особенностей письменного и устного перевода юридических писем. Подобный интерес, безусловно, объясняется расширением международных связей в юридической сфере. Но основной причиной активного изучения искусства юридического письма является тот факт, что для языка юриспруденции необходимо наличие особого стилистического формата, находящегося в рамках определенной системы лексических единиц и выделяющегося наличием профессионального юридического терминологического словаря. Очевидно, что особый формат изложения норм законотворчества, структура и стиль законодательной речи, отличающийся официальностью, терминологической грамотностью, целостностью и логичным выстраиванием речи, и создают определенные сложности для переводчика при трансляции юридического текста, в том числе и юридического письма с иностранного языка на родной язык.

Несомненно, что юридические письма характеризуются консервативностью в отборе языковых средств выражения, что, соответственно, должно находить отражение и в процессе перевода с одного языка на другой. Перечислим ряд особенностей юридического письма. Во-первых, письмо, написанное юристом, выделяется конкретностью, определенностью, убедительностью, использованием слов и юридических терминов в определенном значении. Данная особенность связана с тем, что правовая норма по своей природе – распоряжение или установка. Например: *We act for Ms Angus in relation to an industrial accident she suffered on 22 August last year.* Во-вторых, если говорить о грамматических особенностях, то многие исследователи отмечают громоздкие синтаксические конструкции из сложных предложений со множеством придаточных при практически полном отсутствии знаков препинания. Проиллюстрируем данную особенность на следующем предложении: *Agreed that to begin with we would write a letter to his solicitors indicating what was going on and remaining them of the beginning of the agreement about contract reached in the correspondence.* В-третьих, одно из основных качеств юридического текста – его эмоциональная нейтральность: *We are pleased to note that liability is no longer in dispute. Kindly acknowledge receipt.*

Кроме того, следует отметить следующие особенности языка и стиля текстов юридической корреспонденции: 1) распространенность стилистически нейтральной и книжной лексики: *I write to confirm that I have now completed the administration of your father's estate*; 2) нераспространенность «сниженной» лексики, просторечия и социальных диалектов, а также отсутствие выражения эмоций:

We look forward to hearing from you or from solicitors appointed to act on your behalf; 3) многократное применение отглагольных существительных типа *implementation, adjudication, imposition, undertaking, prosecution, apprehension, confiscation*; 4) преобладание и частый повтор юридических клише — таких, например, как *to commence proceedings, to seek legal advice, to meet an objection*; 5) употребление слов с полярным значением, так как юридические законы отражают противоположные интересы сторон: *plaintiff – defendant, sane – insane, legal – illegal*; 6) применение латинских слов: *de jure, ab initio, inter alia, modus operandi, prima facie, per annum*; 7) использование глаголов и оборотов со страдательным значением: *We are instructed that our client has been employed by our organization*. Перечисленные выше особенности делового языка юриспруденции в комплексе образуют уникальную систему стиля, функционирование которой управляется конкретно обозначенными правилами. Недостаточно грамотное соблюдение этих правил или же, например, игнорирование официально-делового формата ведения переписки или профессионального общения в сфере юриспруденции, а в дальнейшем некорректная деятельность переводчика, приводят к серьезным стилистическим ошибкам и к необоснованному усложнению юридических писем.

Как было указано выше, к числу языковых средств, характерных для любого юридического текста, в том числе и юридического письма, принадлежит пассивная форма глагола, на широкое употребление которого в юридическом языке указывают многочисленные исследования. Частое использование пассивного залога связывается, как правило, с особенностями его семантики. С одной стороны, пассивная форма глагола позволяет избежать ссылки на субъект предложения, если в этом нет необходимости. С другой стороны, пассив позволяет выделить объект действия в начало предложения путем переноса. Подобная интерпретация реальной ситуации отвечает специфике научного общения, заключающейся «в такой подаче информации, при которой внимание читателя было бы сосредоточено на особенностях процессов, явлений, механизмов, а не на деятеле, управляющем данными процессами, явлениями, механизмами и т.д.» [4, с. 46].

В данной работе впервые в сопоставительном плане на базе юридических писем выявлены черты сходства и ряд специфических особенностей, отличающих средства выражения пассивного залога в русском языке и средства выражения страдательного залога в английском языке с учетом таких факторов, как коммуникативная значимость и норма языка юриспруденции. Исследование функций пассивного залога в сопоставляемых языках и анализ перевода текстов с английского языка на русский проводится на аутентичном материале – юридических письмах, представленных в учебном пособии «Legal Correspondence» (автор Rupert Haigh) [9], используемом нами при обучении студентов юридических направлений по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Автор предпринимает попытку анализа перевода юридических писем с английского языка на русский, при условии, когда основным критерием качества перевода являются не только профессиональные знания в конкретной области юриспруденции, а также языковая компетенция переводчика, то есть знание иностранного и родного языков, умения и навыки, применяемые при трансляции текстов. В этой связи мы рассматриваем грамматические сложности перевода пассивного залога в юридическом тексте, владение техникой перевода данной конструкции, по нашему мнению, является показателем языковой компетентности переводчика.

Очевидно, что использование страдательного залога в юридическом письме носит функциональный характер. Пассив позволяет автору, а в дальнейшем и переводчику, решать определенные информативно-прагматические задачи [3, с. 14]. Среди подобных задач следует отметить следующие, наиболее распространенные в юридическом письме:

1. Создание эффекта безличности, когда в предложении акцентируется

«действие», а не «деятель»: *The precise facts of the case are set out in the enclosed copy of the document. В приложенном документе Вы можете прочитать подробности этого дела.*

2. Эмфатическое выделение слова или словосочетания в функции подлежащего предложения: *An early reply would be appreciated, as we wish to reach a quick decision. Просим ответить как можно скорее, так как мы не хотели бы откладывать решение данного вопроса.*

3. **Умалчивание о реальном «субъекте»**: *It is agreed that the child will continue to live with you after the divorce. **Принято решение** о том, что после развода ребенок останется с Вами.*

4. Возможность передачи информации в более сжатом формате: *Kindly **confirm** that this is accepted. Будем признательны, если подтвердите свое согласие.*

5. **Описание юридической процедуры** или техники: *We are instructed by our client in relation to his employment with your organization. **Мы получили информацию от нашего клиента** по поводу его трудоустройства в вашей компании.*

6. **Иллюстрация научных, коммерческих** и других процессов: *We hope that the current industrial dispute will be brought to a speedy end. **Мы надеемся, что данная дискуссия** по рабочим моментам скоро закончится.*

7. Необходимость ссылки на исторические, экономические и социальные реалии: *The convention was drafted under the auspices of the Council of Europe. Конвенция была разработана при содействии Европейского совета.*

Следует отметить, что глагольные конструкции в пассивной форме относятся к числу явлений, которые представляют серьезные трудности для переводчика. Рассмотрим различия английского и русского языков с точки зрения применения страдательного залога. На протяжении длительного времени считалось, что пассивная форма глагола более распространена в английском языке, так как здесь данная конструкция применима не только для переходных глаголов с прямым дополнением, но и для глаголов, за которыми следует предложное или косвенное дополнение. Например, to deal with; to send for; to attend; to call upon. Еще одним объяснением широкого применения предложений с глаголом-сказуемым в страдательном залоге является факт почти полного отсутствия в английском языке падежей, что не позволяет выразить объект действия падежной формой имени существительного или местоимения. Предложение *Они были приглашены на заседание Суда по трудовым спорам*, которое также можно перефразировать неопределенно-личной конструкцией с глаголом в действительном залоге *Их пригласили на заседание Суда по трудовым спорам*, на английский язык может быть транслировано только формой страдательного залога *They have been invited to the Employment Tribunal.*

Более того, в исследуемых языках различаются языковые средства, используемые для тематического членения предложения, где конструкции с пассивным залогом играют одну из основных ролей в создании коммуникативной связности текста. К подобным конструкциям относятся обороты, в составе которых местоимение *it*, выполняющее роль формального субъекта предложения, и глагол в страдательном залоге: *be reported, be considered, be known, be regarded, be related* и др. Проиллюстрируем это утверждение на следующих примерах из юридических писем: *We have been advised that ... Нам стало известно, что ...; It is reported that the question of the shareholders' agreement has been discussed. Сообщают, что вопрос, касающийся договора с акционерами, уже обсудили.*

В современной науке, изучающей переводческую технику, существует и противоположный взгляд касательно уместности структур с пассивным залогом в юридической деловой переписке. Говоря о правовом статусе языка, некоторые исследователи отмечают, что в учебниках нового поколения, написанных американскими авторами, «использование активного, а не пассивного залога выделяется в качестве одного из важных принципов юридического письма» [1, с. 39]. По мнению американских лингвистов, изучающих стилистику юридического языка, использование активного залога имеет ряд положительных сторон, по сравнению с пассивным

залогом. В частности, указывается, что при употреблении активного залога фраза требует меньше лексических единиц, то есть она оформлена лаконичнее и короче [8, с. 2]. Кроме того, в активном залоге предложение имеет рациональный порядок слов, что позволяет оформить законченную мысль, а фразе, соответственно, придать большую определенность. Например: *If you cannot resolve the matter to your satisfaction, the Law Society provides a complaints and redress system.*

Учитывая перечисленные особенности перевода юридического текста, а в данном конкретном случае сложности перевода юридической деловой корреспонденции, рассмотрим способы перевода с английского языка на русский конструкций с пассивным залогом. Исходным материалом для решения поставленной задачи послужили 134 письма из юридической практики, представляющие собой оригинальные образцы современного английского языка [9]. Перевод конструкций со страдательным залогом с английского языка на русский осуществляется разными способами. Анализ нашей выборки позволяет утверждать, что пассивные конструкции транслируются грамматическими эквивалентными соответствиями и, при необходимости, дополняются синтаксическими трансформациями [6, с. 388]. Рассмотрим наиболее характерные случаи.

1. Конструкция с английским пассивом, в которой в роли субъекта выступает косвенное предложное или беспредложное дополнение соответствующей активной конструкции, трансформируется на русский язык неопределенно-личной конструкцией: *All our bills must be settled within 30 days, unless it is agreed otherwise. Все счета должны быть оплачены в срок, в течение 30 дней, если только не было иной предварительной договоренности.*

2. Конструкция со страдательным залогом, усложненная инфинитивной структурой, передается на русский язык сложным предложением: *Work will be delegated to other staff to conduct the case. Работа будет передана другому сотруднику фирмы для того, чтобы довести это дело до суда.*

3. Полная трансформация предложения потребуется в случае, когда в английском варианте при одном субъекте одно из сказуемых выражено глаголом в пассивной форме, а другое – сказуемым в действительном залоге [2, с. 67]:

The other partner of the firm was invited to and handled the complaint procedure fully. Еще один сотрудник фирмы был приглашен для рассмотрения этой претензии. Окончательное решением им было принято.

4. Пассивная конструкция будет переводиться на русский язык активной в том случае, когда русский глагол не имеет формы страдательного залога. *Bilateral talks between the parties will be followed by an Employment Tribunal. За двусторонними переговорами между сторонами последует заседание суда по трудовым вопросам.*

Таким образом, можно констатировать, что в связи с несоответствием грамматических форм и конструкций в английском и русском языках переводчик юридических писем часто вынужден прибегать к грамматическим или лексико-грамматическим трансформациям. Для достижения адекватности и соблюдения языковых норм при переводе юридических писем с английского языка на русский необходимо произвести ряд серьезных модификаций синтаксической структуры исходного предложения с тем, чтобы коммуникативные и когнитивные функции соответствующих фрагментов текста были сохранены. Суммируя результаты нашего исследования, отметим, что пассивный залог по-прежнему актуален в английских юридических документах. Применение данной грамматической конструкции позволяет придать тексту, во-первых, официальный тон, а, во-вторых, в исследуемом языке по сути отсутствует альтернатива страдательному залогу, которая позволяет, в случае необходимости, не называть производителя действия, то есть создавать эффект безличности, что характерно для юридического письма.

Библиографический список

1. Воронцова, Ю.А. Правовой статус языка [Текст]: учеб. пособие для курсантов и слушателей вузов МВД России / Ю.А. Воронцова, Е.Ю. Хорошенко. – Белгород: ООНИ и РИД БелЮИ МВД России, 2008. – 108 с.

2. Гутнер, М.Д. Пособие по переводу с английского языка на русский общественно-политических текстов [Текст] / М.Д. Гутнер. – М: Высш. школа, 1982. – 158 с.

3. Дрожащих, А.В. Семантика и функции английских пассивных конструкций в текстах научных документов [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.В. Дрожащих. – СПб., 1991. – 20 с.

4. Кауфман, С.И. Некоторые особенности стиля американской технической литературы [Текст] / С.И. Кауфман. – М.: Учпедизд, 1960. – 305 с.

5. Кожевников, В.В. Технологии создания правовых документов в процессе осуществления юридической деятельности: монография / В.В. Кожевников, И.Н. Сенин, А.И. Красман. – Омск: Изд-во АНО ВО Омского экономического института, 2016. – 174 с.

6. Мороз, Н.А. Специфика передачи когнитивной информации при переводе юридического текста [Текст] / Н.А. Мороз // Когнитивные исследования языка: сб. науч. работ. – Тюмень: Айвекс, 2016. – Вып. XXVI. – С. 387–391.

7. Хазова, О.А. Искусство юридического письма [Текст] / О.А. Хазова. – М.: Юрайт, 2011. – 181 с.

8. Garner B.A. Legal Writing in Plain English. Chicago: The University of Chicago Press, 2016. P. 248.

9. Rupert H. Legal Correspondence. Oxford: Oxford University Press, 2011. P. 232.

References

1. Vorontsova U.A. *Legal status of a language*: teaching aid for military students of. Belgorod: OONI i RID BelYuI MVD Rossii, 2008. P. 108. [in Russian].

2. Gutner M.D. *A Guide to translation from English into Russian*. M. Vysshaia shkola, 1982. P. 158. [in Russian].

3. Drozhashchikh A.V. *Semantics and functions of English Passive constructions in scientific documents*. Saint-Petersburg, 1991. P. 20. [in Russian].

4. Kaufman S.I. *Stylistic features of American technical*. M.: Uchpedizdat, 1960. P. 305. [in Russian].

5. Kozhevnikov V.V. *Techniques in creating legal documents in the process of legal activity*. Omsk: izd-vo ANO VO Omskogo Instituta Ekonomiki, 2016. P. 174. [in Russian].

6. Moroz N.A. *Peculiarities of transforming cognitive information in legal texts*. Tyumen: Aiveks, 2016. Volume. XXVI. P. 387–391. [in Russian].

7. Khazova O.A. *Art of legal writing*. M.: Yurait, 2011. P. 181. [in Russian].

8. Garner B.A. *Legal writing in plain English*. Chicago: The University of Chicago Press, 2016. P. 248.

9. Rupert H. *Legal correspondence*. Oxford: Oxford University Press, 2011. P. 232.

Сведения об авторе:
Мороз Наркиза Абриковна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
и межкультурной профессиональной
коммуникации экономико-правовых
направлений,
Институт государства и права,
Тюменский государственный университет,
г. Тюмень, Российская Федерация.
E-mail: narkiza-moroz@mail.ru

Information about the author:
Moroz Narkiza Abrikovna,
Candidate of Sciences (Philology),
Associate Professor,
Department of Foreign Languages and
Intercultural Professional
Communication,
Institute of State and Law, Tyumen State
University,
Tyumen, Russia
E-mail: narkiza-moroz@mail.ru

УДК 4-3:42-8
ББК 81.05:81.432.1

З.А. Мотыгуллина, И.Г. Ахметзянов

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «КРАСОТА» В РОМАНЕ ДЖОНА ФАУЛЗА «КОЛЛЕКЦИОНЕР»

Актуальность этого исследования тесно связана с общей тенденцией лингвистики в попытке раскрыть человеческий фактор в языке. Целью данной статьи является репрезентация концепта «красота» в романе Джона Фаула “The Collector”. Красота является одним из центральных понятий во многих гуманитарных науках: антропологии, истории искусства, социальных исследованиях, философии, этике, эстетике и т.д. Основной подход – антропоцентрический, что находится в русле современных лингвистических исследований.

Ключевые слова: язык, лингвистика, концепт, лексическая единица, определение, синонимы, антонимы, культура.

Z.A. Motygullina, I.G. Akhmetzyanov

REPRESENTATION OF THE CONCEPT “BEAUTY” IN THE MATERIAL OF “THE COLLECTOR” BY JOHN FOWLES

The relevance of this research is closely bound with the general tendency of linguistics in the attempt to reveal the human factor in the language. The goal of this article is to represent the concept of beauty in the novel “The Collector” by John Fowles. The “beauty” is one of the central notions in many human sciences, such as anthropology, art history, social studies, philosophy, ethics, aesthetics, etc. The main approach is anthropocentric which dominates in modern linguistic researches.

Key words: language, linguistics, concept, lexical unit, definition, synonyms, antonyms, culture.

Красота как сложный, многомерный феномен не только физической, но и эмоционально-психической жизни человека является одним из центральных понятий во многих гуманитарных науках: антропологии, искусствоведении, социологии, философии, этике, эстетике и др. В лингвистике исследованием языкового выражения термина «красота» занимались такие исследователи, как Н.Д. Арутюнова, В.З. Демьянков, Ю.В. Мещерякова, И.О. Окунева и др.

Понятие «красота» в современном английском языке выражается словом “beauty”. Согласно словарю Cambridge Advanced Learner’s Dictionary «beauty» имеет следующие значения: 1) качество, присущее человеку или неодушевленному предмету, которое доставляет эстетическое наслаждение; 2) определенное достоинство; 3) что-то выдающееся или превосходное [3, с. 97]. “Beauty” был перенят в средневековый английский из средневекового французского, в который вошел из латинского bellus, корни которого восходят к слову bonum – хороший. Таким образом, сама идея красоты – это конкретизация общего оценочного положительного свойства. В этом смысле необходимо отметить, что смысловое сходство общей положительной характеристики и положительной эстетической оценки является естественной оценочной квалификацией объектов, и эта квалификация реализуется в челночном режиме: хорошее — красивое — хорошее [4, с. 56].

По мнению Вежбицкой А. [1], проблема исследования концепта в процессе лингвопоэтического дескрипта является одной из основных в когнитивной лингвистике.

Главная особенность художественного слова — заключать в себе разнообра-

зие смысловых единиц и, проходя сквозь текст, становится как бы равноценным эквивалентом произведению в целом. Это обстоятельство позволяет рассматривать язык художественной литературы как особую и специфичную форму творческого постижения мира и, в свою очередь, принимать во внимание лингвистику как часть поэтики. Соответственно, использование методов концептуального исследования в лингвопоэтическом описании текста является наиболее предпочтительным [2, с. 130].

Существует весьма небольшое количество работ, которые были посвящены лингвистическому анализу произведений Д. Фаулза. Поэтому мы считаем необходимым рассмотреть произведения Д. Фаулза «Коллекционер» в концептуальном аспекте.

«Коллекционер» – роман, написанный Джоном Фаулзом в 1963 году. Данное произведение является одним из самых известных романов Фаулза, хотя и уступает в славе таким произведениям, как «Волхв» и «Червь». Но именно этот роман, который можно сопоставить по внутреннему выражению с прозой Уильяма Голдинга, создает вполне отчетливое представление о философско-эстетической концепции Фаулза. Классическая история Джона Фаулза об обладании, одержимости и любви считается одним из величайших произведений в современной литературе. Данное произведение оказало огромное влияние на литературу постмодернизма. По мотивам книги был выпущен фильм (The Collector, 1965), до сих пор с успехом идут постановки, сценарии которых были написаны на основе произведения. Отсылки к роману присутствуют в современных литературных произведениях (“The Dark Tower», Stephen King), комиксах (“The Doll’s House”), музыке (“The Collector” Sonny Curtis, “Purity” Slipknot, “The Butterfly Collector” The Jam и т.д.) и сериалах (Criminal Minds, ер. “The Fisher King”) .

Роман повествует о жизни одинокого молодого человека, Фредерике Клегге, который служит клерком в муниципалитете. В свободное от работы время молодой человек поглощен коллекционированием бабочек. В первой части романа действия описываются от имени Клегга. Он испытывает сильное влечение к девушке по имени Миранда Грей, студентке художественного училища. Однако у Клегга есть недостаток, он не имеет достаточного образования, он не проявляет интереса ни к чему, кроме бабочек и у него не хватает смелости познакомиться с ней. Он восторгается Мирандой на расстоянии. Выиграв огромную сумму денег, Клегг принимает решение «пополнить» свою коллекцию Мирандой. Он детально продумывает ее похищение. Клегг уверен, что, если девушка будет жить у него дома, она сможет полюбить его.

Убогость внутреннего мира главного героя не позволяет ему даже понять, не говоря уже о том, чтобы принять, принципы и взгляды Миранды, не дает ему возможности идти с ней наравне: «...бедный Калибан, все тащится, спотыкаясь, следом за Мирандой, все не поспевает...» (poor Caliban, always stumbling after Miranda...) [5, с. 66]. Он может постигнуть только ее внешнюю красоту, однако ее внутренний мир для него непостижим и от того безразличен: «Ему безразлично, что я говорю, что чувствую, мои чувства ничего для него не значат. Ему важно только, что он меня поймал. Словно бабочку... Ему нужна я, мой вид, моя наружность, а вовсе не мои чувства, мысли, душа, даже и не тело. Ничего, что есть во мне одушевленного, человеческого» (He doesn’t care what I say or how I feel – my feelings are meaningless to him – it’s the fact that he’s got me).

Огромное количество односоставных и неполных предложений привносит описанию Миранды интонацию живой речи, динамичность, эмоциональность. С начала повествования Миранды нам встречаются группы лексем, значение которых часто связано со светом: «Прошу у него света. Буквально. Дневного света» (I ask him for light. Literally. Daylight), Не могу жить без света. Искусственное освещение...» (I can’t live without light. Artificial light...) и т.д.

Миранда ассоциируется с красотой, светом, свежестью, чистотой. Миран-

да – это мир прекрасного. Ему противопоставлен мир Калибана – темнота, уродство, искусственность, ограниченность, жестокость, насилие, зло. Как говорилось выше, жизни главных героев можно противопоставить, так как они находятся на совершенно разных уровнях как по образованию и воспитанию, так и по социальному статусу. В связи с этим внутренний мир героев так же различен и их взгляды, порой, прямо противоположны. Данные различия выражаются и в том, какие слова в своей речи используют герои, а также их взгляд на понятие «красота». Различность взглядов героев на понятие «красота» можно понять, обратив внимание на цитату из произведения, в которой Миранда объясняется с ее мучителем. "You despise the real bourgeois classes for all their snobbishness and their snobbish voices and ways. You do, don't you? Yet all you put in their place is a horrid little refusal to have nasty thoughts or do nasty things or be nasty in any way. Do you know that every great thing in the history of art and every beautiful thing in life is actually what you call nasty or has been caused by feelings that you would call nasty? By passion, by love, by hatred, by truth. Do you know that?"

При семантическом анализе произведения было выделено 166 дефиниций, непосредственно связанных с концептом «красота». Данные контексты включают в себя не только ядро и околоядерные дефиниции концепта «красота», но и дефиниции синонимов и антонимов концепта. Самыми часто используемыми словами в контексте концепта красота с условной позитивной эмоциональной оценкой являются такие слова, как, "beautiful"(34 упоминания), "pretty" (15 упоминаний), "lovely" (11 упоминаний), "nice" (8 упоминаний), "beauty"(6 упоминаний). Также выявлено 9 положительных метафорических сравнений:

"...and it took my breath away it was so beautiful, like a mermaid".

Самыми часто используемыми словами в контексте концепта «красота» с условной негативной эмоциональной оценкой являются такие слова, как "ugly" (19 упоминаний), "ugliness" (13 упоминаний), "horrible" (4 упоминания), "horrid" (3 упоминания). Выявленные лексемы следует подразделить на так называемые тематические группы, основываясь на тех объектах, которые они представляют. В рассматриваемом произведении [5] в рамках исследуемого концепта можно выделить следующие тематические категории:

1. Внешность
2. Предметы (дома, предметы искусства, мебель, одежда)
3. Поведение /ситуации
4. Природа/пейзаж
5. Авторская категория

Практически все лексемы, относящиеся к теме «внешность», употребляются по отношению к главной героине, таким образом многократно подчеркивая ее необычайную красоту: внешнюю и внутреннюю. И это не случайно, так как именно ее выдающаяся внешность и послужила причиной начала большинства событий в произведении.

Для описания внешности чаще всего используются лексемы "beautiful» и "pretty":

"She was too beautiful".

"She all pretty with her pale blonde hair and grey eyes and of course the other men all green round the gills".

"Beautiful, I said. I didn't know what to say, I wanted to look at her all the time and I couldn't".

"All she did was stare at me, then she smiled and got up and stood by the fire, really beautiful".

"You're so pretty you don't even have to try".

"You'd be a bloody bore if you weren't so pretty".

"She isn't as pretty as Miranda, of course, in fact she's only an ordinary common shopgirl, but that was my mistake before, aiming too high".

Тематическая категория «предметы» в контексте концепта «красота» содержит в себе разнообразные описательные лексемы, которые имеют как негативные, так и позитивные эмоциональные окраски:

"And those pictures-horrible"!

"It's a lovely room".

"And you can't do things like that to beautiful things like this old, old room so many people have lived in".

"I've broken all the ugly ashtrays and pots".

"I had some pictures of the woods behind the house, and some of the sea coming over the wall at Seaford, really nice ones..."

Описание поведения героев, поступков и ситуаций часто происходит сквозь призму концепта «красота»:

"I always hated vulgar women, especially girls".

"She was common".

"He was terrible".

"We didn't say anything, it was nice".

В связи с тем, что сюжет произведения в основном разворачивается внутри одного помещения, описанию природы отведено немного места. Однако любое упоминание природных явлений и пейзажей автор наделяет сильным эмоциональным контекстом, возможно, создавая контраст между затворничеством героини в доме и свободой вне его:

"That air was wonderful".

"Strange, it was a beauty, I don't believe there was a cloud all day, one of those cold winter days when there's no wind and the sky is very blue".

"The beautiful clean sun on the blood-red stems".

Также стоит отметить особый авторский взгляд на концепт «красота». В данном контексте автор рассматривает «красоту» как нечто одухотворенное. В связи с этим чаще используются существительные, а не прилагательные, как в остальных категориях:

"I'm thinking of all the living beauty you've ended".

"Why do you kill all the beauty"?

"I just think of things as beautiful or not".

"I mean, the beauty confuses you, you don't know what you want to do any more, what you should do".

"He is ugliness".

"But you can't smash human ugliness".

"But I want to make beauty".

"I'm meant to be dead, pinned, always the same, always beautiful".

"He knows that part of my beauty is being alive, but it's the dead me he wants".

Таким образом, можно предположить, что сквозь призму авторского концепта «красота» герои выражают не только свое отношению ко всему прекрасному/ужасному, но и в значительной мере отражается их внутренний мир.

Еще одной составляющей авторского концепта в данном произведении можно считать упоминание бабочек в контексте концепта «красота». Автор придаёт данным сравнениям особую важность, давая понять, что для главного героя эталоном изящества и красоты являются именно бабочки, коллекционирование которых занимает в его жизни особое место. Для Калибана высшей степенью проявления красоты является его коллекция бабочек, которую автор сравнивает с любованием смертью. Можно предположить, автор сделал Клегга коллекционером бабочек умышленно. Коллекционеры любуются умерщвлёнными бабочками. И потому главный герой не в состоянии привести его идеал в соответствие с реальностью: главная героиня – живая, ее мир – это мир поиска, движение, творчество. Мир же самого Клегга – это подполье, замкнутое пространство, где такая творческая личность, как Миранда никогда не смогла бы жить. Герой сравнивает девушек с бабочками и в отрицательном контексте:

"Like a specimen you'd turn away from, out collecting".

"Seeing her always made me feel like I was catching a rarity, going up to it very careful, heart-in mouth as they say, A pale Clouded Yellow, for instance".

Таким образом, можно предположить, что учитывая количество упоминаний, а также разнообразие лексических единиц, объединенных концептом «красота», в произведении «Коллекционер» концепт «красота» является одним из центральных концептов, а также приобретает особую авторскую эмоциональную окраску.

Языковое выражение эстетической оценки делится на специальное выражение концепта «красота» в двух его аспектах (прекрасное – безобразное) и комбинированное олицетворение этого

концепта (в разных сочетаниях с концептами «внешность», «добро», «зло», «здоровье» «природа», «искусство»).

Общие черты концепта «красота» в английском языке на примере произведения «Коллекционер» сводятся к соответствию с неким идеалом, наличию уточнений, амбивалентной характеристике привлекательной внешности (при этом возможно признание моральных недостатков при внешней привлекательности) применительно к положительной эстетической оценке и к страху перед крайне некрасивым внешним видом, презрению по отношению к обыкновенной внешности применительно к отрицательной эстетической оценке.

Концепт «красота» в художественном дискурсе Д. Фаулза является сложным и многозначным. Ценность и значимость концепта «красота» достаточно высока, так как в рамках художественного текста концепт «красота» приобретает широкую семантическую многоплановость. Лексические парадигмы концепта «красота» представлены в произведении Д. Фаулза отношениями концептуальных синонимов и концептуальных антонимов. Многочисленные сочетания лексемы «красота» говорят о многообразии синтагматических связей данной лексемы и представляют сильный обобщающий потенциал концепта «красота» в романе «Коллекционер». Анализ концепта «красота» в произведении Д. Фаулза позволил обнаружить многообразие коннотаций, наличие оценочного компонента у данного концепта.

Библиографический список

1. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание [Текст]: монография / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.

2. Окунева, И.О. Концепт «Красота» в русском и английском языках. [Текст]: дис. ... канд. филол. наук / И.О. Окунева. – М., 2009. – 313 с.

3. Burke E. *On the sublime and beautiful. The Harward classics* / Ed. by Charles W. Eliot. Collect. of 24 vols. Vol. 24, Part 2 of 51. New York: P.F. Collier & Son, 1909–14; © 2001 Copyright Bartleby.com, Inc., 2001. [in English].

4. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge University Press, 2003. P. 1562.

5. John Fowles. The Collector. London: Jonathan Cape, 1963. P. 256.

References

1. Vezhibitskaya A. *Language. Culture. Cognition*. Moscow: Russkie slovary, 1996. P. 416. [in Russian].

2. Okuneva I.O. *The concept of "Beauty" in Russian and English*. Dis. ... cand. of sciences (Philology). Moscow, 2009. P. 313. [in Russian].

3. Burke E. *On the sublime and beautiful. The Harward classics*. Ed. by Charles W. Eliot. Collect. of 24 vols. Vol. 24, Part 2 of 51. New York: P.F. Collier & Son, 1909–14; © 2001 Copyright Bartleby.com, Inc., 2001.

4. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge University Press, 2003. P. 1562.

5. John Fowles. *The Collector*. London: Jonathan Cape, 1963. P. 256.

Сведения об авторах:
Мотыгуллина Зухра Айвазовна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
в сфере международных отношений,
Казанский федеральный
университет,
г. Казань, Российская Федерация.
E-mail: Zuhra711@yandex.ru

Information about the authors:
Motygullina Zukhra Ayvazovna,
Candidate of Sciences (Philology),
Associate Professor,
Department of Foreign Languages
in the Field of International Relations,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia.
E-mail: Zuhra711@yandex.ru

Ахметзянов Ильдар Габдрашитович,
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков
в сфере международных отношений,
Казанский федеральный
университет,
г. Казань, Российская Федерация.
E-mail: ildar-rashit@yandex.ru

Akhmetzyanov Ildar Gabdrashitovitch,
Candidate of Sciences (Philology),
Academic title of Associate Professor,
Associate Professor, Department of Foreign
Languages in the Field of International Relations,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia.
E-mail: ildar-rashit@yandex.ru

УДК 4Р-3
ББК 81.411.2-3

Н.Е. Почиталкина, А.В. Зырянова, И.М. Салимова

СЛОЖНЫЙ СЕМАНТИЧЕСКИЙ ОБЪЁМ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ПРИЗНАКА, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИХ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЛИЦА

В статье рассматривается осложнение семантики фразеологизмов признака, номинирующих эмоциональное состояние лица в соединении с характеристикой какого-либо другого состояния, например, физического, то есть, иллюстрируется тенденция к возникновению в содержании скрытых смыслов.

Ключевые слова: фразеологические единицы признака, семантика, смыслы, осложнение.

N.E. Pochitalkina, A.V. Zyryanova, I.M. Salimova

COMPLEX SEMANTIC VOLUME OF THE PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE SIGN, REPRESENTING THE EMOTIONAL STATE OF A PERSON

The complication of the semantics of the phraseological units of the sign, representing the emotional state of a person in conjunction with the characteristics of any other state, for example, physical, is discussed so the tendency to the emergence in the content of hidden meanings is illustrated.

Key words: phraseological units of the signs, semantics, meanings, complication.

Современная лингвистика сосредоточила возросший интерес исследователей на человеческом факторе в языке, на проблемах, связанных с особенностями когнитивной деятельности человека. В процессе мыслительной деятельности у человека возникают эмоции, особые переживания, чувства. Называние эмоционального состояния субъекта является одной из важнейших характеризующих его номинацией, которая экспрессивно иллюстрирует современную идею антропоцентризма. Всё больше внимания посвящается в науке рассмотрению сложной природы эмоционального мира человека. Несомненно также, что проявление эмоций зависит от социального статуса, возраста, знаний человека, поскольку эмоции – это «физиологические состояния организма, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствований и переживаний человека» [1, с. 172]. Выражением отношения человека к окружаю-

щей действительности, к преобразованиям в различных сферах жизни являются именно эмоции, эмоционально окрашенные состояния. Словарь русского языка определяет состояние как определенную эмоциональную настроенность субъекта: «физическое самочувствие или настроение, расположение духа человека» [6, с. 209]. В данной статье рассматриваются единицы фразеологической признаковой номинации, репрезентирующие разнообразное эмоциональное состояние человека.

Как показал материал, фразеологизмы-эмотивы собранной авторской картотеки распределяются по двум подклассам – первый подкласс составляют фразеологизмы признака, номинирующие **негативное** эмоциональное состояние лица или живого существа. Второй подкласс образуют единицы, называющие **позитивное** эмоциональное состояние лица или живого существа. Анализируемые фразеологические признаковые знаки, по материалу, характеризуют эмоциональное состояние лица в соединении с характеристикой какого-либо другого состояния, например, физического, то есть иллюстрирует тенденцию к возникновению в его содержании скрытых смыслов. «Семантика фразеологического признака должна быть названа уникальным языковым явлением, поскольку единицы этого фразеологического объединения актуализируют в языке содержание дифференцирующего качества, то есть репрезентируют в языковой системе едва ли не самое главное свойство предметности (лица и предмета разного статуса) – свойство «различителя», дифференциала, призванного выразить неподобие реалий объективной действительности, безусловно, связанное и с их подобием. Дифференциальный содержательный признак предметности развивается с усложнением номинирования предметности в языковой системе, требующим уточнить характеристику денотата, расширить ее и, таким образом, развить в языке уникальную характеристику различения» [4, с. 39].

По картотеке автора, наиболее активной по представленности оказалась группа фразеологизмов признака, номинирующих прямо или опосредованно **негативное** эмоциональное состояние. Так, по материалу, фразема *истомлённый (-ая, -ое) работой* классифицируется как единица, выражающая опосредованно негативное эмоциональное состояние человека. Конкретное значение рассматриваемого фразеологизма таково: «уставший, физически вымотанный, утомлённый», а потому – имеющий облик, который выражает внутреннее негативное эмоциональное состояние, то есть «эмоционально подавленный, опустошённый вследствие физической усталости». Сравните, *Задрожала машина и стала / Двое вышли в вечерний простор / И на руль опустился устало /* ***Истомлённый работой*** *шофёр* [2, с. 39]. Выявленное значение имеет сложный характер и классифицируется как значение, номинирующее причинно-следственные отношения. Характеристика состояния так же расширяется другими текстовыми единицами, подчёркивается характеристика физического состояния субъекта, например, *опустился устало.* «Текстовое окружение и дискурс создают условия для усиления, конкретизации или обобщения, а также для выражения градуальных значений фразеологическим признаком» [4, с. 39].

Высокую степень эмоциональности вербализуют также фразеологические единицы с идеей **подобия**. Такой единицей является, например, фразеологическая единица признака *точно (как) туча.* В рассматриваемом фразеологизме-эмотиве первым значением будет описание внешнего облика человека, а именно «мрачный, насупившийся, суровый, нахмурившийся». Облик человека здесь является следствием переживаемых эмоций, содержание данного фразеологизма трактуем как «расстроенный, подавленный», то есть имеющий облик, который выражает внутреннее негативное состояние (следствие). Сравните, *Мужик суровый,* точно туча */ Держал кувшинчик моло-*

ка / Сказал: «Природа меня мучит / превращая в старика» [2, с. 112]. Причина данного состояния раскрывается при помощи других текстовых единиц, таких как *суровый*, а так же *природа мучит*. Данные текстовые единицы подчёркивают внутренне негативное эмоциональное состояние лица. В проанализированном материале номинирование эмоционального состояния субъекта «связано с представлением в семантике фразеологизма признака в качестве первого содержательного слоя различных характеристик, в частности, номинации облика лица, которая есть следствие внутреннего эмоционального, или эмоционального и физического состояния, или эмоционального состояния с присоединением элемента физического состояния» [5, с. 7].

Опосредованное номинирование отрицательного эмоционального состояния человека, по материалу, чрезвычайно часто оказывается связанным с номинацией облика лица, являющейся следствием внутреннего негативного эмоционального состояния. Так, в дискурсивном фрагменте: *Вот и сейчас: Никита Иваныч соглашался гореть на столбе «Никитские ворота», но семья даже слушать не захотела. Пущай горит на пушкине. Ясен пень, это Терентия Петровича козни, али, по научному, интриги. Это чтоб Бенедикт выбирал: хочешь сохранить искусство, – прощайся с Пушкиным. Либо-либо. Но Бенедикт прояснился и укрепился, и на все стал смотреть спокойнее, так что и этот выбор он сделал сразу, без оглядки: искусство дороже. Только ведь слезам не прикажешь, текли сами. Никита Иваныч стоял на дровах* злой как пес, *выкрикивал филиппики и поносил весь свет. Волновался, понятно. Народу собралось на казнь, – гибель* [7, с. 127] фразеологическая единица *злой (-ая, -ые) как пёс (как пёс злой (-ая, -ые)* актуализирует содержание: «обозлённый, рассерженный, взволнованный, потрясённый (отрицательное эмоциональное состояние) + имеющий облик очень рассерженного человека, с злым лицом, горящими глазами, громко кричащий (облик – следствие)». Содержание названной фразеологической единицы выражает причинно-следственные отношения, контекст же точно указывает причину данного состояния. На интерпретацию содержания названной фразеологической единицы оказывает влияние и весь негативный эмоциональный ситуативный фон, описываемый такими вербальными знаками, как: на *казнь; слезам не прикажешь, текли сами.*

Фразеологическая единица *не до сна* номинирует отрицательное эмоциональное состояние субъекта, следствием которого становится так же физическое состояние человека. Содержание характеризуемого фразеологизма раскрываем следующим образом: «взволнованный, возможно, расстроенный, встревоженный, а в следствие этого не имеющий физической возможности заснуть, так как мешают эмоциональные переживания». Сравните, *Запахнув на груди исполинский тулуп / Ты стоишь над землянкой эвена / Крепко спит в тишине молодой лесоруб / Лишь тебе одному* не до сна */ Обнимая огромный канадский топор / Ты стоишь, неподвижен и хмур* [2, с. 26]. В данном дискурсивном отрывке характеристика отрицательного опосредованного эмоционального состояния субъекта подчёркивается прилагательными *неподвижен и хмур.*

Фразеологические единицы с течением времени в языке приобретают дополнительное, ситуативное значение под влиянием политических, социально-бытовых и других общественных явлений, то есть экстралингвистических факторов. «Язык как речевая деятельность есть прежде всего произведение мыслящего субъекта, участника коммуникации в непосредственной или какой-либо другой опосредованной форме» [3, с. 172]. Новый контекст придает устоявшимся выражениям новое значение. Фразеологический признак в современном русском языке проявляет тенденцию к осложнению своей семантики. На основании проведенного анализа единиц фразеологической признаковой номинации с содержанием эмоционального состояния считаем, что

взаимодействие с текстовыми единицами, описание общего эмоционального фона, всей ситуации, подчёркивает и усиливает указанную эмоциональность. Семантика фразеологических единиц признака представляет собой семантику иерархических смыслов, которые выявляются в процессе квалификации содержания. По материалу, в семантическом объёме фразеологизма признака часто соединяются состояния, выражающие причинно-следственные отношения. Фразеологические единицы признака являются семантическими дифференциалами предметности, они номинируют различительную характеристику человека, переживающего определённое эмоциональное состояние.

Библиографический список

1. Анохин, П.К. Эмоции [Текст] / П.К. Анохин // Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 172–177.

2. Заболоцкий, Н.А. В этой роще берёзовой: стихотворения и поэмы [Текст] / Н.А. Заболоцкий. – М: Эксмо, 2004 – 352 с.

3. Колшанский, Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке [Текст] / Г.В. Колшанский. – М.: КомКнига, 2005. – 232 с.

4. Помыкалова, Т.Е. Семантико-типологический аспект фразеологического признака в русском языке [Текст]: монография / Т.Е. Помыкалова. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2006. – 223 с.

5. Почиталкина, Н.Е. Фразеологизмы признака-репрезентанты эмоционального состояния лица или живого существа в современном русском языке [Текст]: автореф. ... дис. канд. филол. наук / Н.Е. Почиталкина. – Челябинск, 2011. – 24 с.

6. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. – Изд 2-е, испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981–1984. – Т. 4. – 800 с.

7. Толстая, Т.Н. Кысь [Текст] / Т.Н. Толстая. – М.: Эксмо, 2003. – 129 с.

References:

1. Anokhin P.K. Emotions. *Psychology of emotions*. Ed. V.K. Vilyunas, Yu.B. Gippenreiter. Moscow: MGU, 1984. P. 172–177. [in Russian].

2. Zabolotsky N.A. *In this grove of birch trees: poems*. M: Exmo, 2004. P. 352. [in Russian].

3. Kolshansky G.V. *Correlation of subjective and objective factors in language*. Moscow: KomKniga, 2005. P. 232. [in Russian].

4. Pomykalova T.E. *Semantics-typological aspect of phraseological sign in Russian*. Chelyabinsk: REKPOL, 2006. P. 223. [in Russian].

5. Pochitalkina N.E. Phraseological units of the sign-representative of the emotional state of a person in modern Russian. Author's abstract. Dis. ... cand. of Sciences (Philology). Chelyabinsk, 2011. P. 24. [in Russian].

6. *Dictionary of the Russian language: in 4 volumes* / AS USSR, Institute of Rus. Language: Ed. A.P. Evgenieva. Second edition, corrected. and ext. M.: Russian language, 1981–1984. T. 4. 800 c. [in Russian].

7. Tolstaja T.N. *Kys*. Moscow: Eksmo, 2003. P. 129. [in Russian].

Сведения об авторах:
Почиталкина Наталия Евгеньевна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: natalie.felice@gmail.com

Information about the author:
Pochitalkina Natalia Evgenievna,
Candidate of Sciences (Philology),
Associate Professor, Department
of Foreign Languages South-Ural
State Humanitarian Pedagogical University
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: natalie.felice@gmail.com

Зырянова Александра Владимировна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: sasha@74.com.ru

Salimova Irina Mikhailovna,
Senior lecturer,
Department of Foreign Languages
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: ireneowen@mail.ru

Zyryanova Alexandra Vladimirovna,
Candidate of Sciences (Philology),
Associate Professor,
Department of Foreign Languages
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: sasha@74.com.ru

Салимова Ирина Михайловна,
старший преподаватель кафедры
иностранных языков,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: ireneowen@mail.ru

ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЬИ

В журнале публикуются научные статьи и научные обзоры по следующим отраслям науки и группам специальностей научных работников:

13.00.00 Педагогические науки;

19.00.00 Психологические науки;

10.00.00 Филологические науки (10.01.00 Литературоведение, 10.02.00 Языкознание).

В редакцию журнала рукопись статьи передается по электронной почте: vestnikvak@cspu.ru.

Уведомление авторов о получении материалов осуществляется ответственным секретарем в 3-дневный срок. В случае несоблюдения требований к оформлению статья может быть возвращена автору на доработку.

Текст статьи проверяется на наличие заимствований через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 85% (при этом заимствования из одного источника не могут составлять более 7%) статья направляется автору на доработку. В статьях раздела «Филологические науки» оригинальность текста должна быть не менее 75% и допускается более объемное цитирование одного произведения.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала, проходят обязательное рецензирование.

После принятия решения о возможности публикации статьи ответственный секретарь уведомляет автора (авторов) о принятом решении.

Все материалы должны соответствовать нормам и правилам международной публикационной этики. Правовую основу обеспечения публикационной этики составляют международные стандарты: положения, принятые на 2-й Всемирной конференции по вопросам соблюдения добросовестности научных исследований (Сингапур, 22–24 июля 2010 г.); положения, разработанные Комитетом по этике научных публикаций (The Committee on Publication Ethics COPE) и нормы раздела «Авторское право» Гражданского кодекса Российской Федерации.

Требования к оформлению статьи

1. Статья объемом 8–10 страниц должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате doc или rtf шрифтом Times New Roman, 14 pt, интервал – 1,5, все поля по 20 мм.

2. В начале статьи помещаются УДК и ББК, ниже инициалы, фамилия, заглавие, аннотация объемом 5–6 строк, ключевые слова, эти данные предоставляются также на английском языке.

3. Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Equation.

4. Рисунки и таблицы должны быть размещены в тексте статьи, ссылки на них обязательны. Графические изображения (рисунки и фото) необходимо также предоставить отдельными файлами в формате JPEG, с разрешением – 300 dpi. В схемах, рисунках использовать дополнительный шрифт Arial.

5. Ссылки на первоисточники в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера из библиографического списка и страницы, список размещается в конце статьи с соблюдением ГОСТ 7.1 2003. В библиографический список включаются только те источники, на которые есть ссылки в тексте статьи.

Библиографический список предоставляется на русском и английском языках.

6. В конце статьи указываются сведения об авторе (авторах) в следующем порядке – фамилия имя отчество (полностью), ученая степень, ученое звание, место работы: кафедра, факультет, вуз, город, адрес электронной почты. Эта информация предоставляется на русском и английском языках.

Контактные телефоны и почтовый адрес.

7. Рукопись статьи подписывается автором (авторами) с фразой «Статья публикуется впервые» и датой.

Образцы оформления статьи и библиографического списка размещены по адресу: http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chgpu/

Вниманию авторов!

Редакция оставляет за собой право вносить в авторские статьи правки технического и стилистического характера.

Полные тексты статей размещаются на сайте журнала http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chgpu/ и на сайте Научной электронной библиотеки www.elibrary.ru