

ВЕСТНИК
ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 8. 2016

Издается с 1995 года

Учредитель:

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Челябинский государственный педагогический университет»**

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций
(свидетельство ПИ № ФС 77-35205 от 4.02.2009),

Международным центром ISSN,
имеет Российский индекс научного цитирования
и подписной индекс агентства «Роспечать» – 70095.

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 «Челябинский государственный педагогический университет»

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

Редакционная коллегия:

Афанасьева О.Ю., д.п.н., профессор

Боровикова Т.В., д.п.н., профессор

Буторин Г.Г., д.псх.н., профессор

Валеева Р.А., д.п.н., профессор

Гашева Л.П., д.фил.н., профессор

Долгова В.И., д.псх.н., профессор

Ермакова Е.Н., д.фил.н., профессор

Кусова М.Л., д.фил.н., профессор

Литвинова Т.Н., д.п.н., профессор

Ломакина Т.Ю., д.п.н., профессор

Маркова Т.Н., д.фил.н., профессор

Подобрий А.В., д.фил.н., профессор

Помыкалова Т.Е., д.фил.н., профессор

Потапова М.В., д.п.н., профессор

Соколова Л.Б., д.п.н., профессор

Токарев Г.В., д.фил.н., профессор

Тюмасева З.И., д.п.н., профессор

Федотенко И.Л., д.п.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. 222.

Тел./факс: 8(351)216-57-34; e-mail: vestnikvak@cspu.ru.

Сайт: <http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chgpu/>

Сдано в набор 17.10.2016.

Подписано в печать 27.10.2016.

Формат 60×84/8. Бумага офсетная.

Объем 23,48 усл.печ. л. Тираж 900 экз.

Издательство ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет»

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69

Тел.: 8(351)216-56-40

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ФГБОУ ВО «ЧГПУ»

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69

HERALD
OF CHELYABINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Academic journal

№ 8. 2016

Started in 1995

Established by:
Chelyabinsk State Pedagogical University

The journal is registered by the Ministry of Press, Broadcasting
and Mass Communications of the Russian Federation
Registration certificate PI № FS77-35205, 4.02.2009.

ISSN International Centre
Postal index in "Rospechat" catalogue – 70095
"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 Chelyabinsk State Pedagogical University
Chief Editor: Yakovlev E.V., Doctor of Sciences (Education), Professor

Editorial Staff:

Afanasyeva O.Yu., Doctor of Sciences (Education), Professor
Borovikova T.V., Doctor of Sciences (Education), Professor
Butorin G.G., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Valeyeva R.A., Doctor of Sciences (Education), Professor
Gasheva L.P., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Dolgova V.I., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Ermakova E.N., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Kusova M.L., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Litvinova T.N., Doctor of Sciences (Education), Professor

Lomakina T.Yu., Doctor of Sciences (Pedagogics), Professor
Markova T.N., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Podobry A.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Pomykalova N.Ye., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Potapova M.V., Doctor of Sciences (Education), Professor
Sokolova L.B., Doctor of Sciences (Education) Professor
Tokarev G.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Tyumaseva Z.I., Doctor of Sciences (Education), Professor
Fedotenko I.L., Doctor of Sciences (Education), 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 222.
Tel./fax: 8(351)216-57-34; e-mail: vestnikvak@cspu.ru.
Web-site: <http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chgpu/>

Passed for press 17.10.2016.
Passed for printing 27.10.2016.
Format 60×84/8. Offset paper.
Volume 23,48. Conventional printed sheet. Run of 900 copies.

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

Абдрафикова А.Р., Ещенко Е.Ю.

Некоторые следствия применения стратегий развития критического мышления на уроках английского языка 9

Андреевская Л.А., Циулина М.В.

Фонд оценочных средств профессиональных действий будущего педагога (на примере дисциплины «Методология и методы научного исследования») 16

Волосатова Е.Л., Шереметьева Е.В.

Комплексная дифференциация стертой дизартрии и дислалии у детей старшего дошкольного возраста 20

Волчегорская Е.Ю., Леонова Е.А., Фортыхина С.Н.

Социально-педагогические предпосылки проблемы формирования проективной компетенции будущих учителей начальных классов в информационно-образовательной среде вуза 28

Галянт И.Г.

Детский фольклор как средство организации жизненного пространства детей на этапе дошкольного детства 32

Дружинина Л.А., Осипова Л.Б.

Специфика коррекционной работы по развитию мелкой моторики и осязания у слабовидящих дошкольников в условиях образовательной организации 37

Жукова М.В., Фролова Е.В., Шишкина К.И.

К вопросу о необходимости подготовки будущего педагога к работе по профилактике игровой компьютерной аддикции у дошкольников и младших школьников 44

Захарова О.О.

Система формирования межкультурных ценностных ориентаций у подростков во внеурочной деятельности 52

Зинатулина И.Н.

Психолого-педагогический аспект культурологического подхода в образовании 57

Логинов В.В.

Формирование потребностно-мотивационной установки школьников в игровой деятельности на занятиях физической культурой 62

Микерина А.С., Кириенко С.Д.

Исследовательская деятельность как условие формирования самостоятельности и инициативы у детей дошкольного возраста 69

Москвин Г.В.

Методическая организация представления романа «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова в школьном учебном процессе на современном этапе 75

Парникова Г.М.

Анализ методической действительности, сложившейся в системе высшего образования в Республике Саха (Якутия) 83

Прокаева Е.П.

Формирование мотивационно-ценностного отношения к национальным языкам в этнокультурном образовательном пространстве 88

Степанова М.М., Степанов К.С., Шафикова М.В.

Подвижные игры как средство обучения элементам игры в баскетбол младших школьников 93

<i>Татьянина Е.П.</i> Историография проблемы подготовки будущих учителей к автоматизированному управлению сетевыми проектными кластерами.....	99	<i>Дрига С.С.</i> Креолизованный текст как средство возбуждения религиозной вражды (на примере материалов из интернета)	142
<i>Циулина М.В.</i> Педагогическая поддержка патриотического самоопределения школьников средствами социально-проектной деятельности	104	<i>Земова Е.А.</i> Традиция футуристической книги в издательском опыте Михаила Евзлина	147
Психологические науки <i>Антонова Э.Р., Червоткина С.Ю., Черкасов И.Ф.</i> Влияние образа «Я» на развитие мотивационно-волевой сферы спортсменов	109	<i>Камалетдинова Г.Х.</i> Репрезентация языкового образа семьи в региональных печатных СМИ 80-х годов XX века (на материале газет «Советская Башкирия» и «Вечерняя Уфа»)	153
<i>Долгова В.И., Ибрагимов Ч.</i> Формирование конструктивных детско-родительских отношений: кросскультурное исследование.....	114	<i>Котельских О.В.</i> Тематическая классификация наименований жилища и его частей как компонентов русских паремий	159
<i>Долгова В.И., Ниязбаева Н.Н.</i> Актуальность формирования рефлексивно-феноменологической компетентности выпускников магистратуры: кросс-культурное исследование	120	<i>Коурова О.И.</i> Традиционно-поэтическая лексика и фразеология как термин стилистики.....	167
<i>Жолудева С.В., Пуголовкина К.О.</i> Особенности лидерских качеств у подростков с разным социометрическим статусом.....	126	<i>Моногарова А.Г., Лату М.Н.</i> Неточности и недостатки в дефинициях терминов развивающихся терминологий (на материале терминологии медиации и информационных технологий)	171
<i>Савченков А.В.</i> Оценка индивидуальных психофизиологических особенностей и адаптационно-регуляторных возможностей организма при комплексном исследовании профессиональной направленности личности	131	<i>Павлова О.Ю., Суровцева С.И.</i> Некоторые особенности в оформлении темпоральных отношений (сопоставительный аспект)	180
Филологические науки <i>Девеева А.А., Додуева А.Т.</i> Репрезентация лексики свадебного обряда в карачаево-балкарском языке	137	<i>Рахимов Г.Х.</i> Восприятие английского языка в узбекистанском лингвистико- образовательном пространстве.....	187
		<i>Ставцева Е.М.</i> Становление мифологемы Челябинска в современной южноуральской прозе ...	192
		Правила направления, рецензирования и опубликования статьи	201

CONTENTS

Pedagogical science

- Abdrafikova A.R., Eshchenko E.Yu.*
Some consequences of applying strategies for critical thinking development at the english lessons 9
- Andrievskaya L.A., Tsiulina M.V.*
Tools to assess professional actions of a future teacher (by the example of “Methodology and methods of research” course)..... 16
- Volosatova E.L., Sheremetyeva E.V.*
Complex differentiation of the erased dizatriya and dislaliya of the advanced preschool age children 21
- Volchegorskaya E.Yu., Leonova E.A., Fortygina S.N.*
Social and pedagogical prerequisites of the problem of forming the design competence of future elementary school teachers in the information and education environment of higher education institution 28
- Galyant I.G.*
Children’s folklore as a means of organizing children life space in early childhood..... 33
- Druzhinina L.A., Osipova L.B.*
The specifics of corrective work on the development of fine motor skills and sense of touch from visually impaired preschoolers in conditions of educational organization 37
- Zhukova M.V., Frolova E.V., Shishkina K.I.*
To the problem of the required training of a future teacher in the prophylactics of computer addiction of pre-schoolers and primary school students..... 44
- Zakharova O.O.*
The system of forming the intercultural value orientations of adolescents in the process of extracurricular activity.... 52
- Zinatulina I.N.*
Psychological and pedagogical aspects of culturalogical approach to education 57
- Loginov V.V.*
Forming the need-motivation attitude of school students to playing at physical training classes..... 62
- Mikerina A.S., Kirienko S.D.*
Research activities as a condition of forming independence and initiative in preschool age children..... 70
- Moskvin G.V.*
Methodological organization of presenting “Hero of our time” novel by M.Yu. Lermontov in the contemporary school curriculum 75
- Parnikova G.M.*
The analysis of the methodical reality in higher education system of the Republic of Sakha (Yakutia) 83
- Prokaeva E.P.*
Formation of motivational-value attitude to national languages in ethnocultural educational space 88
- Stepanova M.M., Stepanov K.S., Shafikova M.V.*
Outdoor games as means of training junior schoolchildren in the elements of basketball 94
- Tatyanina E.P.*
Historiography OF THE problem of training future teachers for the automated management of network project clusters 99
- Tsiulina M.V.*
Pedagogical support of school students patriotic identity via social projecting 104

Psychological science

Antonova E.R., Chervotkina S.Yu., Cherkasov I.F.
Influence of “I” image
on the development of motivation
and volition of athletes 109

Dolgova V.I., Ibragimov Ch.
Formation of constructive
parent-child relationship:
cross-cultural reseach..... 114

Dolgova V.I., Niyazbaeva N.N.
The urgency of the formation
of reflective-phenomenological
competence of master course graduates:
a cross-cultural study 120

Zholudeva S.V., Pugolovkina K.O.
Features of leadership qualities
in adolescents with different
sociometric status 126

Savchenkov A.V.
Assessment of individual
psychophysiological features
and adaptive-regulatory capacity
of the organism in a survey of professional
orientation of the personality 132

Philological science

Deveeva A.A., Dodueva A.T.
The representation of vocabulary
of wedding ceremony
in karachay-balkarian language 137

Driga S.S.
Creolized text as a means
of religious antagonism’s agitation
(based upon internet materials) 142

Zemova E.A.
The tradition of futuristic books
in Mikhail Evzlin’s publishing
experience..... 147

Kamaletdinova G.K.
Representation of the family
language image in the regional
printed media
of the 80-s of the XX century
(based on the materials
of “Sovetskaya Bashkiria”
and “Vechernaya Ufa” newspapers)..... 153

Kopylskikh O.V.
Thematic classification of names
of home and its parts as components
of russian proverbs..... 159

Kourova O.I.
Traditional poetic vocabulary
and phraseology as a style term 167

Monogarova A.G., Latu M.N.
Inaccuracies in the definitions
of the terms of developing
terminologies
(based on the definitions
of the mediation
and it technical terms) 171

Pavlova O.Yu., Surovtseva S.I.
Some features in modeling
temporal relations
(comparative aspect) 180

Rakhimov G.Kh.
Perception of english in uzbekistanian
linguistic education environment 187

Stavtseva E.M.
The formation of the myth
of Chelyabinsk in the South Ural
Modern prose..... 192

**Rules for writing,
contribution,
review and publication
of articles 201**

УБК 42(07)
ББК 74.268.1

А.Р. Абдрафикова, Е.Ю. Ещенко

НЕКОТОРЫЕ СЛЕДСТВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается возможность применения стратегий развития критического мышления на уроках английского языка в средней школе, а также следствия такого применения. Цель работы – исследовать влияние применения стратегий развития критического мышления на уроках английского языка на процесс обучения иностранному языку.

Ключевые слова: концепция организации урока, преимущества применения стратегий развития критического мышления, преподавание английского языка, развитие критического мышления.

A.R. Abdrafikova, E.Yu. Eshchenko

SOME CONSEQUENCES OF APPLYING STRATEGIES FOR CRITICAL THINKING DEVELOPMENT AT THE ENGLISH LESSONS

The article discusses the possibility of using strategies of critical thinking development at the lessons of English in secondary school and consequences of such using. The aim of this work is to explore effects of application strategies for critical thinking development at the lessons of English to the educational process.

Key words: development of critical thinking, English language teaching, the advantages of applying development of critical thinking strategies, the concept of lesson structure.

Готовясь к занятию, каждый педагог задает себе два важных вопроса: «Чему учить?» и «Как этому научить?». Ответ на первый вопрос дан в содержании Федерального образовательного стандарта нового поколения, где прописаны компетенции, на формирование и развитие которых направлен образовательный процесс.

Второй же вопрос всегда остается открытым, и с течением времени альтернатива выбора ответа все шире: современная система образования Российской Федерации активно вовлечена в поиск инновационных методик обучения, в перенятие опыта других стран. В качестве примера может быть приведена апро-

бация сингапурской методики. Однако существуют и другие зарубежные технологии преподавания, являющиеся малоизученными и, возможно, оттого не популярными в России.

Например, технология развития критического мышления, представленная в программе «Развитие критического мышления через чтение и письмо». Данная программа была разработана в 1996 году американскими учеными-педагогами Дж. Стил, К. Мередис, Ч. Темпл, которые основывали свои исследования на трудах Л. С. Выготского, Ж. Пиаже и Дж. Дьюи [8].

Предметом исследования является влияние, оказываемое на процесс обуче-

ния применением стратегий развития критического мышления.

Оно (влияние) может быть оценено через рассмотрение строения урока, основанного на применении технологии развития критического мышления, и следствий такого построения.

Программой «Развитие критического мышления через чтение и письмо» для построения урока предлагается использование концепции «ВОР», названной так по аббревиатуре стадий-компонентов урока: вызов – осмысление – рефлексия.

На каждой из стадий взаимодействие внутри класса организовывается с помощью стратегий. Под стратегией понимается система приемов работы с материалом, используемая учителем и учениками для достижения определенной цели, в определенной последовательности и по определенному плану [4, с. 22].

Так, на стадии вызова используется стратегия вопрошания: «Что вы знаете по этой теме?», «Что вы думаете?», «Что вы хотели бы узнать?». Данная стратегия характерна для традиционной вводной части занятия, во время которой производится построение связи между тем, что уже изучено, и тем, что еще необходимо изучить. При организации урока согласно программе «Развитие критического мышления через чтение и письмо» целенаправленность данной стадии расширяется до создания мотивации учеников к активности. С помощью вопрошания формируется ожидание учащегося, он самостоятельно определяет для себя проблемы в знаниях, свои интересы и потребности, а в процессе обсуждения ответов расширяет свой кругозор и составляет понятие о мышлении своих сверстников. Помимо уже упомянутой стратегии мо-

гут использоваться и другие: известный «Мозговой штурм», «Вызов по названию» и «Вызов по ключевым словам», когда производится стимулирование процесса вспоминания через построение ассоциаций и выстраивание догадок.

На следующей стадии – «осмысление содержания» – проводится работа с текстом. Под текстом подразумевается не только печатный материал, но и фильмы, записи и т.д. Главная задача учителя здесь – преодолеть монологовость урока и перейти к взаимодействию между преподавателем и учеником. Наиболее известными стратегиями, применяемыми на стадии «Осмысление», являются «Интерсерт» и «З/Х/У».

Стратегия «ИНСЕРТ» (Интерактивная система пометок) реализуется в несколько этапов: актуализация имеющихся знаний, чтение текста с маркировкой: «V» – знаю, «+» – новое, «-» – информация противоречит имеющемуся личному опыту (или содержит противоречие в тексте), «?» – вызывает вопрос, сомнение или несогласие; обсуждение результатов чтения, выверка общего списка идей и составление обобщающей таблицы.

Стратегия «Знаю/Хочу узнать/Узнал» основана на проведении распределения информации на соответствующие группы по мере работы с ней. Последняя группа «Узнал» должна включать в себя сведения, обладающие высокой ценностью для ученика, краткий итог его усилий на уроке. Группа «Хочу узнать» может быть представлена в виде вопросов к материалу, который был извлечен на стадии «Вызов» и помещен в группу «Знаю». Работа по данной стратегии может быть оформлена в виде таблицы с аналогичными группам графами.

Табл. 1. Форма представления работы по стратегии «Знаю/Хочу знать/Узнал»

Знаю	Хочу узнать	Узнал
Утверждение	Вопрос причины	Причина правильности утверждения

Обе стратегии направлены на то, чтобы побудить учащихся к отслеживанию собственного понимания читаемой информации, к сомнению в предостав-

ленных данных и их неосмысленному запоминанию через разделение материала по группам. Помимо названных стратегий, программа «Развитие критического

мышления через чтение и письмо» предлагает и другие. Ценным является то, что данные методы модифицируются под потребности урока и применяемый материал. Вариации использования зависят только от фантазии преподавателя.

Последний этап урока, рефлексия, обозначен переходом полученных знаний в личный опыт ученика. Происходит систематизация знаний. Здесь приветствуется выполнение задания, подверженного оценке, например, написание эссе. Работа может быть организована с помощью стратегии «Двухчастный дневник».

В ее основе лежит прием комментирования текста, проходящий в два этапа: выстраивание предположений о содержании текста и чтение текста с ведением двухчасового дневника по принципу «цитата автора – комментарий к ней». Комментарий может содержать в себе позицию читающего, интерпретацию выписанного, эмоциональную или чувственную характеристику, или возникшие вопросы. Работа оформляется в форме Таблицы 2, представленной ниже. При этом совокупность записей в таблице составляет связанный текст с законченной мыслью.

Табл. 2. Форма представления работы «Двухчастный дневник»

Цитата	Комментарий
1. Цитата	1. Комментарий
2. Цитата	2. Комментарий
3. Цитата	3. Комментарий

Описанные приемы были опробованы на уроках английского языка в 8 классе МБОУ «Гимназия №40» Приволжского района г. Казани. В ходе проведенных исследований были выявлены следующие следствия применения концепции развития критического мышления.

Следствие 1. Повышение мотивации учащихся к активной деятельности на уроке.

Помимо факторов, уже описанных выше, повышению мотивации учеников способствуют свойства информации, предлагаемой к работе.

Выделяется ряд признаков, которым должен соответствовать учебный материал:

- актуальность,
- эмоционально-познавательный характер,
- открыто-проблемный характер [1, с. 36].

Актуальность информации – фактор, повышающий энтузиазм обучающихся, а значит, порождающий их активность.

Эмоционально-познавательный характер информации способствует активизации личного мнения участников процесса обучения, увеличивая заинтересованность в работе.

Проблемный характер поднимаемой темы увеличивает вероятность возникновения нескольких мнений, вследствие избегания однозначной трактовки явления. Открытый характер проблемы означает незавершенность обсуждения и отсутствие единого решения, что является причиной перманентной фиксации происходящего во время дискуссии в памяти, следовательно, закрепления приобретаемых на уроке навыков.

Следствие 2. Приведение образовательного процесса в соответствие общим целям обучения.

Основная цель образовательного процесса – развить мыслительные навыки обучающихся. Поскольку такие навыки полноценно представлены в таксономии Блума, доказательство данного следствия может быть проведено через сопоставление навыков, предлагаемых в таксономии, и навыков, являющихся признаками критического мышления. Последнее, в свою очередь, может быть заключено из определения критического мышления. Поскольку единой и общепризнанной дефиниции не существует, рассмотрим формулировки, предлагаемые зарубежными и отечественными учеными.

Так, по определению американского психолога, автора пособия «Психология критического мышления», Д. Халперна, критическое мышление – это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это тип мышления, к которому обращаются при решении задач, формулировании выводов, осуществлении вероятностного оценивания и принятия решений. Критическое мышление можно назвать направленным мышлением, поскольку оно имеет целью получение желаемого результата [6, с. 512].

По определению же И.О. Загашева и С.И. Заир-Бека, под критическим мышлением понимается «мышление оценочное, рефлексивное», для которого знание является не конечной, а отправной точкой, аргументированное и логичное мышление, которое базируется на личном опыте и проверенных фактах [3, с. 75].

«Критическое мышление предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической деятельности, а также к оценке аналогичных возможностей других людей. Критическому мышлению

в целом свойственна практическая ориентация. В силу этого оно может быть проинтерпретировано как форма практической логики, рассмотренной внутри и в зависимости от контекста рассуждения и индивидуальных особенностей рассуждающего субъекта» [5].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что умение критически сопровождается следующими признаками:

- самостоятельность и гибкость мышления,
- умение аргументировать свою позицию, подвергать свои и чужие доводы сомнению,
- умение разрабатывать и принимать рационально верные решения, подкрепленные весомыми доводами.

Первые два признака основаны на умении узнавать и понимать, последний – на умении анализировать и сравнивать.

Таким образом, можно заключить, что обладание критическим мышлением равносильно обладанию развитыми мыслительными навыками по таксономии Блума.

Кроме того, согласно сопоставлению, проведенному в таблице 3, применение стратегий развития критического мышления на уроках содействует формированию мыслительных навыков.

Табл. 3. Сопоставление мыслительных навыков и рычагов воздействия на их формирование

Мыслительные навыки	Полагаемые признаки развитости мыслительного навыка	Рычаг воздействия стратегий развития критического мышления
Знание	Реагирует, воспринимает, вспоминает, узнает	Повышение мотивации учеников приводит к увеличению концентрации внимания на изучаемом предмете Через развитие критического мышления учащихся разрабатываются навыки анализа, синтеза и проведения сравнительной оценки
Понимание	Объясняет, переводит, показывает, интерпретирует	
Применение	Решает новые проблемы, демонстрирует использование знаний, конструирует	
Анализ	Обдумывает, раскрывает, перечисляет, сравнивает	
Синтез	Комбинирует, составляет, придумывает, творит	
Сравнительная оценка	Оценивает, обсуждает	

Помимо уже описанных традиционных целей обучения, необходимо

принимать к рассмотрению такие, что считаются приоритетными в рамках го-

сударственной политики в области образования.

В проекте государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы обозначается, что «ведущее значение имеет формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться и организовывать свою деятельность» [2].

Кроме того, Федеральным государственным стандартом, среди прочих, прописаны следующие прилагательные, характеризующие портрет будущего выпускника: креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества; владеющий основами научных методов познания окружающего мира; мотивированный на творчество и инновационную деятельность; готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность; уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать [7].

На основе сопоставления перечисленных в представленных выше регламентирующих документах целевых характеристик будущего выпускника и признаков критически мыслящего ума может быть сделан вывод о содействии применения стратегий критического мышления достижению целей обучения. Это, в свою очередь, доказывает существование представленного Следствия 2.

Следствие 3. Применение стратегий развития критического мышления на уроках английского языка содействует достижению целей обучения иностранному языку.

Поскольку основная цель обучения иностранному языку – сформировать и развить коммуникативную компетенцию, доказательство представленного следствия может быть проведено через исследование влияния применения стратегий развития критического мышления на уроках английского языка на развитие коммуникативной компетенции у учащихся.

Результаты должной оценки продемонстрированы на Рисунке 1 в схеме, называемой «Диаграмма Вена»: проведен сопоставительный анализ характерных черт коммуникативного подхода в обучении иностранному языку и соответствующих особенностей технологии развития критического мышления.



Рис. 1. Сопоставление основных признаков коммуникативного подхода в обучении иностранному языку и концепции развития критического мышления

На рисунке 1 каждой из сопоставляемых систем соответствует свой овал. На их пересечении отобразены элементы, являющиеся общими для анализируемых систем в разрезе основополагающих признаков. В областях, не являющихся пересечением овалов, размещены элементы, выступающие в качестве индивидуальных относительно анализируемых свойств. Рассмотрены следующие признаки сравниваемых объектов: основополагающие принципы (№ 1), формирующиеся навыки (№ 2), роль педагога в образовательном процессе (№ 3), используемый дидактический материал (№4).

Как показано на Рисунке 1, сопоставляемые системы имеют общие элементы по всем признакам. Принимая во внимание то, что коммуникативному подходу свойственны черты, отсутствующие у концепции развития критического

мышления, авторы делают вывод о возможности применения стратегий развития критического мышления в рамках коммуникативного подхода к обучению. В свою очередь это означает, что применение стратегий развития критического мышления на уроках английского языка способствует развитию коммуникативной компетенции у учеников.

Таким образом, рассмотрев следствия применения стратегий развития критического мышления на уроках английского языка, авторы пришли к выводу о положительном влиянии такого приложения на процесс обучения иностранному языку, как результат повышения мотивации учеников к активной деятельности на уроке, содействия применения стратегий критического мышления достижению целей обучения и содействия развитию коммуникативной компетенции у учеников.

Библиографический список

1. Буйских, Т.М. Критическое мышление в преподавании общественных дисциплин [Текст]: методическое пособие для преподавателей вузов / Т.М. Буйских, Н.П. Задорожная. – Бишкек: ОФЦИР, 2003. – 189 с.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 гг.». Утверждена Постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295.
3. Загашев, И.О. Критическое мышление: технология развития [Текст] / И.О. Загашев, С.И. Заирбек. – СПб.: Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.
4. Низовская, И.А. Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» [Текст]: учебно-методическое пособие / И.А. Низовская. – Бишкек: ОФЦИР, 2003. – 148 с.
5. Сорокина, Г.В. Критическое мышление: история и современный статус [Текст] / Г.В. Сорокина // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. – 2003. – № 6. – С. 98–111.
6. Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413.
8. A Brief History of the Idea of Critical Thinking [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.criticalthinking.org/pages/a-brief-history-of-the-idea-of-critical-thinking/408>

References

1. Buyskikh T.M., Zadorozhnaya N.P. *Critical thinking in the teaching of Social Sciences*. Bishkek: OFTSIR, 2003. P. 189. [in Russian].
2. *State program of the Russian Federation "Development of education for 2013-2020"*. Approved by the RF Government Resolution No. 295 dated April 15, 2014. [in Russian].
3. Zagashev I.O., Zairbek, S.I. *Critical thinking: technology of development*. Saint-Petersburg: Alyans «Delta», 2003. P. 284. [in Russian].
4. Nizovskaya I.A. *Program «Development of critical thinking through reading and writing» dictionary*. Bishkek: OFTSIR, 2003. P. 148. [in Russian].

5. Sorina, G.V. Critical thinking: history and present. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya*, 2003. № 6. P. 98–111. [in Russian]
6. Khalpern, D. *The psychology of critical thinking*. SPb: Piter, 2000. P. 512. [in Russian].
7. *Federal state educational standard of secondary (complete) General education*. Approved by order of Ministry of education of Russia No. 413 dated May 17, 2012. [in Russian].
8. *A Brief History of the Idea of Critical Thinking*. Available at: <http://www.criticalthinking.org/pages/a-brief-history-of-the-idea-of-critical-thinking/408>

Сведения об авторах:

Абдрафикова Альбина Ринатовна,
кандидат педагогических науки, доцент,
доцент кафедры образовательных технологий
и информационных систем в филологии,
Высшая школа русского языка
и межкультурной коммуникации,
Институт филологии и межкультурной
коммуникации им. Льва Толстого,
Казанский (Приволжский)
федеральный университет,
г. Казань, Российская Федерация.
E-mail: albina112000@mail.ru

Ещенко Екатерина Юрьевна,
магистрант кафедры образовательных
технологий и информационных систем
в филологии,
Высшая школа русского языка
и межкультурной коммуникации,
Институт филологии и межкультурной
коммуникации им. Льва Толстого,
Казанский (Приволжский) федеральный
университет,
г. Казань, Российская Федерация.
E-mail: eshchenko.ekaterina@mail.ru

Information about the authors:

Abdrafikova Albina Rinatovna,
Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor,
Department of Educational Technology
and Information Systems in Philology,
Higher School of Russian Language
and Intercultural Communication,
Leo Tolstoy Institute of Philology
and Intercultural Communication,
Kazan (Privolzhsky) Federal University,
Kazan, Russia.
E-mail: albina112000@mail.ru

Eshchenko Ekaterina Yurevna,
Student, Master program,
Department of Educational Technology
and Information Systems in Philology,
Higher School of Russian Language
and Intercultural Communication,
Leo Tolstoy Institute of Philology
and Intercultural Communication,
Kazan (Privolzhsky)
Federal University,
Kazan, Russia.
E-mail: eshchenko.ekaterina@mail.ru

ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ»)¹

В статье представлен фонд оценочных средств готовности будущего педагога к профессиональной деятельности. На примере дисциплины «Методология и методы научного исследования» разработан комплекс заданий оценки сформированности знаний, умений и профессиональных действий студентов.

Ключевые слова: фонд оценочных средств, профессиональные действия, профессиональный стандарт педагога.

L.A. Andrievskaya, M.V. Tsiulina

TOOLS TO ASSESS PROFESSIONAL ACTIONS OF A FUTURE TEACHER (BY THE EXAMPLE OF “METHODODOLOGY AND METHODS OF RESEARCH” COURSE)²

A fund of assessment tools to assess the readiness of a future teacher to professional activities is presented. A complex of assessment tasks to assess the formation level of knowledge, skills and professional operations of students has been developed for “Methodology and methods of research” course.

Key words: fund of assessment tools, professional actions, professional standard of a teacher.

Современная система высшего педагогического образования в Российской Федерации находится на стадии модернизации. Одной из ключевых идей модернизации педагогического образования является ориентация подготовки будущих учителей на Профессиональный стандарт. В Профессиональном стандарте выделяются обобщенные трудовые функции, трудовые функции, которые, в свою очередь, состоят их трудовых действий, необходимых умений, необходимых знаний и других характеристик [3].

В настоящее время в практике высшего педагогического образования возникла проблема оценки сформированности трудовых действий. Изучив идеи С.П. Калашникова, А.Г. Каспржака, Е.Г. Матвиевской, М.В. Потаповой и др., мы пришли к мнению, что понятия «трудовые действия» и «профессиональные действия» синонимичны. Исходя из этого, под профессиональным действием будем понимать произвольный акт личности, в основе которого лежит ее осознанное стремление решить сложившуюся педа-

¹Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы по теме «Фонд оценочных средств как инструмент реализации профессионального стандарта педагога в вузе» (договор на выполнение НИР № 16-1299 от 18.10.2016 г., заказчик – ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева»).

²The article is prepared as a publication on the theme “The fund of assessment tools as an instrument of realization of the professional teacher’s standard at university” (research contract of 18.10.2016, № 16-1299, contract owner Mordovian state pedagogical institute named after M.E. Evseviev).

гогическую задачу в реальной практической деятельности.

Средством оценки сформированности профессиональных действий является фонд оценочных средств (далее – ФОС) по определенной дисциплине. Под ФОС понимаем комплекс методических и контрольно-измерительных материалов, предназначенных для определения уровня сформированности компетенций, оценивания знаний, умений, профессиональных действий на соответствие уровня подготовки будущих педагогов требованиям Профессионального стандарта педагога и соответствующего ФГОС на уровне текущего, промежуточного и итогового контроля освоения образовательной программы [6, с. 94].

В работах по данной теме предложены различные типы заданий ФОС:

Репродуктивный тип – содержит задания на воспроизведение профессиональных знаний и умений.

Исследовательский тип – включает выполнение работ, связанных с поиском и направленных на разрешение проблемной ситуации.

Творческий тип – характеризует высокий уровень самостоятельности и познавательной активности студента в решении нестандартных педагогических задач в практической деятельности. Данный тип включает проектную деятельность, решение кейс-задач, баскет-метод, ролевые и деловые игры и др. [4].

На наш взгляд, оценка профессиональных действий наиболее эффективно происходит через выполнение заданий исследовательского и творческого типов. Выполнение таких заданий возможно в случае наличия у студентов соответствующей мотивации. Отметим, что роль преподавателя в случае формирования профессиональных действий включает организацию рефлексивно-ценностного сопровождения студентов в процессе профессиональной подготовки. Под рефлексивно-ценностным сопровождением студентов в процессе профессиональной подготовки мы понимаем приобщение студентов к совместной проектной, аналитической, исследовательской и творческой деятельности [2].

Особенность заданий на оценку сформированности профессиональных действий состоит в том, что они проводятся с помощью методов контекстного, проектного и проблемного обучения. Среди которых, согласно разработкам НИУ «Высшая школа экономики», наиболее востребованы исследовательский метод, моделирование, кейс-метод и метод проектов.

Исследовательский метод – это способ практической деятельности студентов в ходе решения нестандартных ситуаций и нетиповых задач, направленный на формирование самостоятельной деятельности в процессе поиска в ходе выполнения которого будущий педагог приобретает опыт поисковой, исследовательской деятельности и овладевает элементами творчества [4].

Моделирование – это процесс создания модели реального объекта, изучение которого происходит через выделение структуры педагогического процесса, наполнение его содержанием и создание образа изучаемого процесса [5, с. 61].

Кейс-метод – это способ обучения путем решения ситуаций, характерных для педагогической деятельности, который включает коллективный анализ предложенной ситуации, поиск и выбор оптимального способа ее решения, презентацию и защиту предложенного способа решения [1, с. 99]. Кейс-задачи, как правило, взяты из реальной профессиональной деятельности и подкреплены дополнительной информацией, социологическими данными, наглядными материалами и др. Использование кейс-метода способствует не только закреплению теоретических знаний и практических умений, а прежде всего формированию необходимых действий для решения профессиональных задач выработки активной жизненной позиции и профессионально-значимых качеств личности у студентов, что продуктивно сказывается на становлении и повышении их профессиональной компетентности.

Метод проектов – метод, а основе которого лежит идея направленности на результат, который получается при решении той или иной теоретически зада-

чи. Такой результат возможно осмыслить и применить в практике педагогической деятельности. Условиями достижения положительного результата являются: обучение студентов самостоятельно размышлять, находить и принимать решения, прогнозировать результаты и последствия принятых решений.

В качестве примера рассмотрим несколько заданий для текущего контроля из фонда оценочных средств сформированности знаний, умений и профессиональных действий студентов по дисциплине «Методология и методы научного исследования».

Примеры заданий на знания

1. Правильная последовательность шагов организации наблюдения в разработке программы-минимума:

- 1) определение предмета исследования;
- 2) выбор ситуаций для наблюдения;
- 3) выбор критериев и показателей наблюдения;
- 4) определение респондентов наблюдения;
- 5) прогнозирование возможных погрешностей при наблюдении;
- 6) подготовка протокола наблюдения.

2. Системный подход ориентирует специалиста на:

- а) целостный охват изучаемых процессов и явлений в их взаимосвязи и взаимодействии;
- б) более детальное изучение частных и поиск сути явления;
- в) дифференциацию интегрированных систем.

3. В современных историко-педагогических исследованиях наибольшее распространение получил вариант сочетания нескольких различных подходов, который называется:

- а) проблемный;
- б) формационный;
- в) комбинированный;
- г) парадигмальный.

Примеры заданий на умения

1. Установите соответствие между группами задач исследования и их характеристикой:

- а) историко-диагностическая;
- б) теоретико-модерирующая;
- в) практико-преобразовательная.

1) связана с разработкой и использованием методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и с разработкой практических рекомендаций;

2) связана с раскрытием структуры, сущности изучаемого, факторов его преобразования, модели структуры, функций изучаемого и способов его преобразования;

3) связана с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования.

2. Определите, о каких компонентах исследования (база, объект, предмет) идет речь в следующих фрагментах:

- а) коллектив педагогов и обучающихся школы № 52 г. Челябинска;
- б) процесс становления профильного обучения на базе общеобразовательной организации;
- в) психолого-медико-педагогические условия реабилитации часто болеющих детей в оздоровительно-образовательном центре;
- г) причинно-следственные связи между стилями общения педагога и обучающихся и успешностью образовательной деятельности.

3. Сформулируйте тему, цель, если известны объект и предмет педагогического исследования.

Объект: коммуникативная компетентность учителя.

Предмет: педагогические условия развития коммуникативной компетентности у студентов педагогического колледжа.

Примеры заданий на профессиональные действия

1. Спроектируйте структуру исследования по заданной теме:

- развитие диалогического мышления старшеклассников на уроках литературы;
- коммуникативные основы моделирования уроков литературы;
- формирование оценочных суждений учащихся на уроках русской литературы.

2. Проектная работа по выявлению сильных и слабых сторон основных тео-

ретических методов, выявление границ их продуктивного использования: моделирование, анализ, синтез, формализация, абстрагирование, сравнение, индукция, дедукция.

Разработайте программу наблюдения на уроке в соответствии с задачами собственного исследования. Определите цель, объект, предмет. Соответствует ли разработанная Вами программа требованиям, предъявляемым к данному методу?

Разработать модель выбранного вида применительно к теме своего исследования.

Кейс: Сопоставьте протоколы наблюдений за поведением ребенка (1 год 7 мес.). Какие виды протоколов наблюдения фактов использовали наблюдатели? При каком виде протокола достигается большая объективность и информированность описываемых явлений?

Наблюдатель 1: «Добежав на обратном пути до бочки, достала оттуда испитую тетрадку брата, вырвала быстрым и сильным движением три полустраницы и пошла, держа листки перед собой,

повторяя: “Вва-вва-вва” и еще что-то (как бы читая вслух). Выражение личика сосредоточенно-серьезное. У кровати остановилась, обернулась, что-то напевает, раскачиваясь мерно (ритмично) из стороны в сторону».

Наблюдатель 2: «Вынула тетрадку из бочки с игрушками, сделала вид, что читает».

Таким образом, оценка сформированности профессиональных действий будущих педагогов происходит через выполнение студентами совокупности заданий фонда оценочных средств, необходимых для становления и повышения профессиональной компетентности будущих педагогов. Предложенные нами примеры заданий фонда оценочных средств по дисциплине «Методология и методы научного исследования» соответствуют вышеназванным требованиям, содержат задания на оценку знаний, умений и профессиональных действий студента по предмету и могут быть использованы в практике работы педагогического вуза.

Библиографический список

1. Андриевская, Л.А. Использование контекстного обучения в высшей школе по подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Л.А. Андриевская // Символ науки. – 2015. – № 11-2. – С. 97–99.
2. Гревцева, Г.Я. К анализу понятия «Рефлексивно-ценностное сопровождение профессиональной подготовки студентов вуза» [Электронный ресурс] / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2-0. – С. 258. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24440>.
3. Профессиональный стандарт педагога. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.
4. Салаватулина, Л.Р. Типизация самостоятельной работы в высшей школе [Текст] / Л.Р. Салаватулина, Л.А. Андриевская // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 10. – С. 62–67.
5. Циулина, М.В. Патриотическое воспитание учащихся общеобразовательной школы возможностями социо-образовательной среды [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Циулина. – Челябинск, 2012. – 217 с.
6. Шабалина, А.А. Фонд оценочных средств как инструмент организации самостоятельной работы студентов вуза [Текст] / А.А. Шабалина, Л.В. Парфентьева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 10. – С. 92–98.

References

1. Andrievskaia L.A. Using context learning at higher school for training future teachers to professional work with children with special needs. *Simvol nauki*, 2015. № 11–2. P. 97–99. [in Russian].
2. Grevtseva G.Ya., Tsiulina M.V. To the analysis of the concept “Reflexive value support of university student professional training” [Electronic resource] *Sovremennyye problemy nauki i obrazovania*, 2016. № 2–0. P. 258. Available at: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24440> [in Russian].

3. *Professional standard of teacher*. Approved by the Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of 18 October 2013 № 544n. [in Russian].

4. Salavatulina L.P. Typization of independent work at higher school. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015. № 10. P. 62–67. [in Russian].

5. Tsiulina M.V. *Patriotic education of general education school students via socio-educational environment*. Dis. ... cand. of sciences (Education). Chelyabinsk, 2012. P. 217. [in Russian].

6. Shabalina A.A., Parfentieva L.V. Fund of assessment tools as an instrument to organize independent work of higher school students. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2015. № 10. P. 92–98. [in Russian].

Сведения об авторе:

Андриевская Людмила Анатольевна,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики,
психологии и предметных методик,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: ludmila_andrievskaja@icloud.com

Information about author:

Andrievskaya Lyudmila Anatolievna,

Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor,
Department of Pedagogy,
Psychology and Subject Methods,
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: ludmila_andrievskaja@icloud.com

Циулина Марина Владимировна,

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

Tsiulina Marina Vladimirovna,

Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: ciulinamv@cspu.ru

УДК 371.9

ББК 74.5

Е.Л. Волосатова, Е.В. Шереметьева

КОМПЛЕКСНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИИ И ДИСЛАЛИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время среди детей дошкольного возраста распространенными речевыми нарушениями являются дислалия и стертая дизартрия. Ввиду схожести внешних проявлений данных речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста дифференциальная диагностика стертой дизартрии и дислалии вызывает трудности у логопедов. В статье рассматриваются вопросы реализации дифференциальной диагностики стертой дизартрии и дислалии у детей старшего дошкольного возраста: выделены основные параметры, позволяющие четко дифференцировать данные нарушения речевого развития. Также отмечены важные моменты, на которые обязательно следует обращать внимание при проведении дифференциальной диагностики дислалии и стертой дизартрии у старших дошкольников.

Ключевые слова: дифференциальная диагностика, стертая дизартрия, дислалия, дети старшего дошкольного возраста, параметры обследования, неврологическая микросимптоматика,

просодические компоненты речи, особенности фонационного дыхания, психологические особенности личности ребенка, логопедические заключения.

E.L. Volosatova, E.V. Sheremetyeva

COMPLEX DIFFERENTIATION OF THE ERASED DIZARTRIYA AND DISLALIYA OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE CHILDREN

Now among children of preschool age widespread speech violations of the dislaliya and the erased dizartriya. Due to similarity of external manifestations of these speech violations at children of the advanced preschool age, differential diagnostics of the erased dizartriya and dislaliya causes difficulties in logopedists. In this article questions of realization of differential diagnostics of the erased dizartriya and a dislaliya at children of the advanced preschool age are considered: the key parameters allowing to differentiate accurately these violations of speech development are allocated. Important points to which surely it is necessary to pay attention when performing differential diagnostics of a dislaliya and the erased dizartriya at the senior preschool children are also noted.

Key words: differential diagnostics, erased dizartriya, dislaliya, children of the advanced preschool age, inspection parameters, neurologic microsychptomatology, prosodic components of the speech, feature of fonatsionny breath, psychological features of the identity of the child, the logopedic conclusions.

В настоящее время отмечается тенденция к росту речевых нарушений у детей дошкольного возраста. По данным Е.Ф. Архиповой [1], от 40 до 60 % детей старшего дошкольного возраста в массовых детских садах имеют отклонения в речевом развитии. Наиболее распространенными речевыми нарушениями являются дислалия и стертая дизартрия.

Согласно исследованиям ряда авторов (Л.В. Мелехова [10], И.И. Панченко [11], Е.Ф. Собонович, А.Ф. Чернопольская [13], Р.И. Мартынова [8; 9], Э.Я. Сизова [12], Е.Н. Винарская [3], Л.В. Лопатина [7], Е.Ф. Архипова [1] и др.), у детей со стертой дизартрией недостатки произношения по своему внешнему проявлению напоминают дислалию. Ввиду схожести внешних проявлений данных речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста дифференциальная диагностика стертой дизартрии и дислалии вызывает трудности у логопедов.

Дифференциальная диагностика стертой дизартрии и дислалии у детей старшего дошкольного возраста имеет очень важное значение, так как от правильности логопедического заключения зависят содержание индивидуальной

программы логопедической помощи ребенку и ее эффективность.

С учетом распространенности стертой дизартрии и дислалии у детей дошкольного возраста, а также важности и трудности разграничения данных речевых нарушений, изучение вопроса реализации их дифференциальной диагностики у старших дошкольников является теоретически актуальным и практически значимым.

Цель экспериментального исследования – провести комплексное обследование детей старшего дошкольного возраста, дифференцировать стертую дизартрию и дислалию у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Для реализации поставленной цели применялись следующие методы исследования:

- теоретические: аналитическое изучение психолингвистической, психолого-педагогической и специальной литературы по теме исследования;
- эмпирические методы: изучение медицинской и психолого-педагогической документации на ребенка; наблюдения за деятельностью детей в различных условиях; анкетирование и беседа с родите-

лями; констатирующий эксперимент; интерпретация результатов эксперимента.

В 1989 году в работе Б.М. Гриншпуна приводится определение термина «дислалия», которое используется для обозначения нарушений звукопроизношения и в настоящее время.

Дислалия (от греч. *dis* – приставка, означающая частичное расстройство, и *lalio* – говорю) – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата [4].

По определению Л.В. Лопатиной, стертая дизартрия является речевой патологией, которая проявляется в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникает вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга [7].

Анализ определений данных речевых нарушений показывает, что для стертой дизартрии, помимо нарушения звукопроизношения, характерны и стойкие нарушения просодических компонентов речи. Наличие неврологической микросимптоматики, указывающее на органическое поражение центральной нервной системы при стертой дизартрии, доказывает, что причины возникновения данных речевых нарушений, а также их механизмы различаются. Таким образом, для дифференциации стертой дизартрии и дислалии недостаточно обследовать только особенности звукопроизношения у детей с данными нарушениями речевого развития. Необходимо проведение комплексного обследования с целью выявления особенностей состояния общей, ручной, артикуляционной и мимической моторики, дыхательной и голосовой функции, просодических компонентов речи, звукопроизношения, а также психологических особенностей детей со стертой дизартрией и дислалией.

Вопросами дифференциальной диагностики стертой дизартрии и дислалии у детей дошкольного возраста в разные годы занимались Р.И. Мартынова, Л.В. Мелехова, И.Б. Карелина, Э.Я. Сизова, Э.К. Макарова, Р.А. Белова-Давид, Л.В. Лопатина, Е.Ф. Архипова и др.

Изучение вопроса дифференциальной диагностики стертой дизартрии и дислалии у детей старшего дошкольного возраста в отечественной логопедии позволяет сделать вывод, что в работах Р.И. Мартыновой, Л.В. Мелеховой, Е.Ф. Собонович, А.Ф. Чернопольской, И.Б. Карелиной, Р.А. Беловой-Давид подробно рассматриваются вопросы сравнения симптоматики дислалии и стертой дизартрии. Л.В. Лопатина и Е.Ф. Архипова, помимо сравнения симптоматики данных речевых нарушений, выделили параметры сравнения детей дошкольного возраста со стертой дизартрией и дислалией, определили порядок проведения обследования, а также разработали методические рекомендации к проведению дифференциальной диагностики.

Дифференциальная диагностика стертой дизартрии и дислалии у детей старшего дошкольного возраста с ФФН проводилась нами на базе МБДОУ «ДС № 307 г. Челябинска» с 2014 по 2016 год. В экспериментальном исследовании принимали участие 40 детей старшего дошкольного возраста. Согласно заключению МАУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Центрального района г. Челябинска» (МАУ «ЦППМСП Центрального района г. Челябинска») отмечается фонетико-фонематическое недоразвитие речи у 28 детей со стертой дизартрией. Логопедическое заключение у 12 детей – фонетико-фонематическое недоразвитие при дислалии.

Дифференциальная диагностика стертой дизартрии и дислалии у старших дошкольников с ФФН проводилась по методике обследования ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием (дислалия, стертая дизартрия, ринопалия), разработанной Л.В. Лопатиной [5].

В ходе экспериментального исследования изучались следующие параметры: психологические особенности ребенка; состояние слуховой функции: слуховое внимание, восприятие речи; состояние зрительного восприятия, пространственного праксиса; состояние общей моторики; состояние ручной моторики; состояние артикуляционной моторики; работа

мышц лицевой мускулатуры; анатомическое строение периферического отдела артикуляционного аппарата; состояние звукопроизношения; состояние дыхательной и голосовой функции; состояние просодических компонентов речи; состояние фонематических функций.

Для более комплексного и углубленного обследования отдельные тестовые задания, а также критерии оценки параметров мы взяли из методики, разработанной Е.Ф. Архиповой [2], при изучении следующих параметров обследования: состояние общей моторики; состояние ручной моторики (кинестическая основа движения руки); состояние артикуляционной моторики (кинестетический артикуляционный праксис); состояние дыхательной и голосовой функции (тип физиологического дыхания и сила воздушной струи, особенности фонационного дыхания, модуляции голоса по высоте и силе); состояние просодических компонентов речи (воспроизведение ритма и интонации, определение темпа речи ребенка).

Для исследования и оценки тембра голоса мы использовали шкалу оценки тембра, разработанную Е.С. Алмазовой.

Перед процедурой обследования была изучена документация на каждого ребёнка. Для сбора анамнестических сведений и уточнения обстоятельств раннего развития и особенностей поведения детей проводились беседы с родителями, а также мы анализировали анкеты, заполненные родителями. С помощью метода наблюдения мы исследовали поведение обследуемых детей в процессе их деятельности и общения с окружающими, выявляли психологические особенности личности каждого ребенка.

В ходе проведения дифференциальной диагностики стертой дизартрии и дислалии у детей старшего дошкольного возраста мы определили ключевые параметры, позволяющие четко дифференцировать данные нарушения речевого развития. Также нами были отмечены важные моменты, на которые обязательно следует обращать внимание при проведении дифференциальной диагностики дислалии и стертой дизартрии у старших дошкольников.

Во-первых, к базовым параметрам обследования в процессе дифференциации стертой дизартрии и дислалии у детей старшего дошкольного возраста мы отнесли особенности фонационного дыхания и состояние просодических компонентов речи, оцениваемых в процессе спонтанной организованной речи (прочтение стихотворения наизусть) или в спонтанной неорганизованной речи (при составлении рассказа из собственного опыта). Как показала практика, оценка данных параметров речи в отдельных тестовых заданиях или в процессе привычных для ребенка речевых ситуаций, как принято в традиционных методиках диагностики, не всегда является информативной.

Приведем пример: во время беседы с Ксенией Ш. (возраст на момент обследования 6 лет) на знакомые для нее темы, а также при выполнении тестовых заданий не были отмечены нарушения фонационного дыхания и состояния просодических компонентов речи. Однако при прочтении стихотворения наизусть речь Ксении Ш. стала нечеткой, смазанной, повысилась саливация. Просодические компоненты и фонационное дыхание нарушились: голос стал тихим, с недостаточными модуляциями по высоте и силе, речь стала неэмоциональной, монотонной, темп речи замедлился, появилось много пауз. В силу сложности данного задания для Ксении Ш., она даже отказывалась от его выполнения. «Сохранность» просодических компонентов речи и фонационного дыхания в процессе спонтанных привычно реализуемых форм речи, по мнению С.Г. Щербак [14], объясняется ситуативностью монологической речи детей, которая выражается в преобладании глагольной лексики, замене номинативной лексики указательными местоимениями и сопровождении высказывания указательными жестами. Также для детей со стертой дизартрией характерны различия между уровнем развития лексико-грамматических средств и их использованием в речевом общении [14]. В результате, выявленные особенности реализации и оформления спонтанной организованной речи, а также данные повторного более глубокого

обследования остальных параметров позволили прийти к выводу, что у Ксении Ш. стертая дизартрия.

При проведении экспериментального исследования особенностей фонационного дыхания, голосовой функции и состояния просодических компонентов речи в процессе спонтанной организованной речи ребенку давалась инструкция наизусть выразительно прочитать стихотворение А. Барто «Уронили мишку на пол» (или другое знакомое ребенку стихотворение). Результаты обследования фиксировались в протоколах. Далее нами были разработаны следующие критерии оценки исследуемых параметров.

Критерии оценки особенностей фонационного дыхания и модуляций голоса по высоте и силе в процессе спонтанной организованной речи: 4 балла – речь на выдохе, объем речевого дыхания хороший; задание выполняется с достаточными модуляциями голоса по высоте и по силе; 3 балла – речь на выдохе, объем речевого дыхания ограничен; задание выполняется с недостаточными модуляциями голоса по высоте и по силе; 2 балла – речь на выдохе, но речевой выдох ослаблен; задание выполняется без модуляций голоса по высоте и по силе, повышение саливации; 1 балл – речь возможна на вдохе, дискоординация дыхания и фонации; задание выполняется без модуляций голоса по высоте и по силе; 0 баллов – отказ от выполнения задания.

Критерии оценки просодических компонентов в спонтанной организованной речи: 4 балла – стихотворение прочитывается выразительно, паузы расставляются правильно, темп речи нормальный (4–5 слогов в секунду); 3 балла – стихотворение прочитывается мало-выразительно, иногда ребенок делает необоснованные паузы, отмечается незначительное отклонение темпа речи от нормы (± 1 слог); 2 балла – стихотворение прочитывается мало-выразительно, часто ребенок делает необоснованные паузы, отмечается либо убыстренный темп речи (7–8 слогов в секунду), либо замедленный темп речи (2–3 слога в секунду); 1 балл – стихотворение прочитывается невыразительно, часто ребенок де-

лает необоснованные длительные паузы, отмечается очень быстрый темп речи (более 9 слогов в секунду) или очень медленный темп речи (1–2 слога в секунду); 0 баллов – отказ от выполнения задания.

Во-вторых, при проведении дифференциальной диагностики стертой дизартрии и дислалии у детей старшего дошкольного возраста необходимо учитывать психологические особенности личности каждого ребенка и события, происходящие в его семье. Приведем пример: при обследовании голоса у Марка Т. (возраст на момент обследования 5 лет 11 месяцев) периодически был отмечен тихий голос, вплоть до шепота, что, казалось бы, указывает на нарушение просодической составляющей речи. Однако при выполнении заданий на обследование особенностей фонационного дыхания и просодических компонентов речи отклонений от нормы выявлено не было. При прочтении стихотворения наизусть речь ребенка также выразительная, эмоциональная, с достаточными модуляциями голоса по высоте и силе. Позже, при беседе с воспитателем и мамой ребенка, было выяснено, что в семье есть маленький ребенок, и Марка Т. часто просят говорить тише, что он послушно и выполняет. Таким образом, получается, что тихий голос, переходящий на шепот – это не показатель нарушения просодики, а привычка, сформированная ближайшим окружением.

Следующим примером, подтверждающим данный факт, является случай Софьи В. (возраст на момент обследования 6 лет 2 месяца). При знакомстве с девочкой, а также в начале проведения логопедического обследования было отмечено, что Софья В. часто говорит тихим голосом, ответы на вопросы дает кратко, неэмоционально, часто боится дать неправильный ответ. При выполнении заданий на обследование особенностей фонационного дыхания была зафиксирована речь с недостаточными модуляциями голоса по силе. Но после того как были установлены доверительные отношения с ребенком, Софья В. начала первой вступать в диалог, стала отвечать на вопросы развернутыми ответами, речь стала

эмоциональной, голос нормальным. Поэтому было проведено повторное обследование особенностей фонационного дыхания и просодических компонентов речи, в результате которого отклонений от нормы выявлено не было. В итоге, тихий голос Софьи В. также не является симптомом нарушения просодики, а указывает на психологические особенности личности ребенка: ввиду завышенных требований, предъявляемых к девочке в семье, она не чувствует уверенности в себе, когда её спрашивают, испытывает сильное напряжение и боится дать неправильный ответ.

Учёт индивидуальных особенностей личности каждого ребенка важен не только на этапе проведения диагностики, но и при последующей дифференциации процесса логопедической коррекции стертой дизартрии и дислалии у детей старшего дошкольного возраста с ФФН. Также учет индивидуальных особенностей позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных способностей каждого ребенка (Л.А. Дружина, 2000) [6].

В-третьих, мы выяснили, что не следует однозначно подходить к оценке параметров дифференциальной диагностики. Так, Р.А. Белова-Давид [2], систематизируя многообразные формы нарушений звукопроизношения, выделила две основные группы: дислалии (функциональный характер нарушения) и дизартрии (органический характер нарушения). Исходя из этого, автор выделила в качестве основного критерия дифференциации нарушений звукопроизношения наличие или отсутствие симптомов органического ряда. При этом отмечается, что органическая симптоматика часто может быть выражена в микропроявлениях, выявляемых только специальными приемами неврологического обследования. Таким образом, все случаи нарушений звукопроизношения такого патогенеза Р.А. Белова-Давид [2] предлагает рассматривать как расстройства дизартрического ряда.

Однако нами в процессе обследования Даниила Б. (возраст на момент обследования 5 лет 7 месяцев) была отмечена следу-

ющая особенность: выявленная органическая микросимптоматика в неврологическом статусе (нарушение статической координации движений при обследовании общей моторики; незначительное дрожание языка, наличие дополнительных движений, неточность и ограниченный объем движений языка при обследовании состояния артикуляционной моторики) не вызывает стойкого нарушения просодических компонентов речи, а также физиологического и речевого дыхания. Так, при выполнении заданий на обследование особенностей фонационного дыхания, просодических компонентов речи и в спонтанной организованной речи не отмечается общая смазанность речи, просодические компоненты в норме, предложения различной структуры произносит плавно на одном выдохе, отклонений от нормального тембра голоса не отмечается, мимика ребенка подвижна.

При обследовании артикуляционного аппарата у ребенка обнаружена укороченная подъязычная связка, вызывающая затруднения в подвижности кончика языка и, как следствие, в динамической организации движений языка. Этой же причиной объясняется и наличие «синкинезий» при обследовании состояния артикуляционной моторики: дополнительными движениями нижней челюсти и головы ребенок пытается компенсировать ограниченную подвижность языка. Анализируя все вышесказанное, можно сделать вывод, что, несмотря на выявленную органическую микросимптоматику в неврологическом статусе, данный случай нарушения звукопроизношения относится к механической дислалии, обусловленной короткой подъязычной связкой.

Таким образом, проведение комплексного обследования, учет анамнестических сведений, обстоятельств раннего развития детей, обследование особенностей фонационного дыхания и просодических компонентов в процессе спонтанной организованной или неорганизованной речи, учет психологических особенностей личности каждого ребенка, событий, происходящих в его семье, а также комплексный подход к оценке параметров дифференциальной

диагностики позволят логопедам вывести логопедическое заключение, соответствующее структуре речевой недостаточности, а значит разработать эф-

фективные индивидуальные программы логопедической коррекции стертой дизартрии и дислалии у старших дошкольников с ФФН.

Библиографический список

1. Архипова, Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ : Астрель, 2006. – 320 с.
2. Белова-Давид, Р.А. К вопросу систематизации речевых расстройств у детей [Текст] / Р.А. Белова-Давид // Нарушение речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1969. – С. 11–47.
3. Винарская, Е.Н. Дизартрия [Текст] / Е.Н. Винарская. – М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. – 141 с.: ил.
4. Гриншпун, Б.М. Дислалия [Текст] / Б.М. Гриншпун // Хрестоматия по логопедии: в 2 т. Т. 1 / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – С. 108–119.
5. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст]: сб. методических рекомендаций. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 240 с.
6. Дружинина, Л.А. Индивидуальный и дифференцированный подходы при организации коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Дружинина. – М., 2000. – 160 с.: ил.
7. Лопатина, Л.В. Дифференциальная диагностика стертой дизартрии и функциональных расстройств звукопроизношения [Текст] / Л.В. Лопатина // Материалы конференции «Реабилитация пациентов с расстройствами речи». – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – С. 177–182.
8. Мартынова, Р.И. О психолого-педагогических особенностях детей дислаликов и дизартриков [Текст] / Р.И. Мартынова // Очерки по патологии речи и голоса. – М.: Учпедгиз, 1967. – Вып. 3. – С. 98–111.
9. Мартынова, Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией [Текст] / Р.И. Мартынова // Расстройства речи и методы их устранения / под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. – М.: Изд-во МПГИ им. В.И. Ленина, 1975. – С. 79–91.
10. Мелехова, Л.В. Дифференциация дислалий [Текст] / Л.В. Мелехова // Очерки по патологии речи и голоса / под ред. С.С. Ляпидевского. – М.: Просвещение, 1967. – С. 77–97.
11. Панченко, И.И. Особенности фонетико-фонематического анализа расстройств звукопроизношения и некоторые принципы лечебно-коррекционных мероприятий при дислалических и дизартрических нарушениях речи [Текст] / И.И. Панченко // Расстройства речи и голоса в детском возрасте. – М.: Изд-во МПГИ им. В.И. Ленина, 1973. – С. 152–160.
12. Сизова, Э.Я. О механизме бокового сигматизма [Текст] / Э.Я. Сизова, Э.К. Макарова // Психические и речевые нарушения у детей. Вопросы реабилитации. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1979. – С. 89–98.
13. Собонович, Е.Ф. Проявления стертой дизартрии и методы их диагностики [Текст] / Е.Ф. Собонович, А.Ф. Чернопольская // Дефектология. – 1974. – № 4. – С. 20–26.
14. Щербак, С.Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст]: дис. канд. пед. наук / С.Г. Щербак. – М., 2011. – 170 с.

References

1. Arkhipova E.F. *The erased dizartriya at children*. M.: AST: Astrel, 2006. P. 320. [in Russian].
2. Belova-David R. A. To a question of systematization of speech frustration at children. *Violation of the speech at preschool children*. M.: Prosveshchenie. 1969. P. 11–47. [in Russian].
3. Vinarskaya. E. N. *Dizartriya*. M. AST: Astrel, Khranitel, 2006. P. 141. [in Russian].
4. Grinshpun B. M. *Dislaliya. Anthology of logopedics*. Collect. of 2 vols. M.: VLADOS, 1997. V. 1. P. 108–119. [in Russian].

5. *Diagnostics of violations of the speech at children and the organization of logopedic work in the conditions of pre-school educational institution*. SPb. : DETSTVO-PRESS, 2001. P. 240. [in Russian].

6. Druzhinina L. A. *Individual and differentiated approaches at the organization of the correctional help to children with squint and an ambliopiya*. Dis. ... cand. of sciences (Education). M., 2000. P. 160. [in Russian].

7. Lopatina L.V. Differential diagnostics of the erased dizartriya and functional frustration of a sound pronunciation. *Materials of the "Rehabilitation of Patients with Speech Disturbance" conference*. SPb. : RGPU of A.I. Herzen. 2000. P. 177–182. [in Russian].

8. Martynova R. I. On psychology and pedagogical features of children of dislaliya and dizartriya. *Sketches on pathology of the speech and a voice*. M. : Uchpedgiz. 1967. Release 3. P. 98–111. [in Russian].

9. Martynova R. I. The comparative characteristic of the children suffering from easy forms of dizartriya and a functional dislaliya. *Speech disturbance and methods of their elimination*. M. : Izd-vo MPGI im. V. I. Lenina. 1975. P. 79–91. [in Russian].

10. Melekhova L.V. Differentiation of dislaliya. *Sketches on pathology of the speech and a voice*. M. : Prosveshchenie. 1967. P. 77–97. [in Russian].

11. Panchenko I.I. Features of the Phonetic and phonemic analysis of frustration of a sound pronunciation and some principles of medical and correctional actions at the dislalical and the dizartrical violations of the speech. *Speech disturbance and voices at children's age*. M. : Izd-vo MPGI im. V. I. Lenina. 1973. P. 152–160. [in Russian].

12. Sizova E. Ya. About the mechanism of a side sigmatizm. *Mental and speech violations at children. Questions of rehabilitation*. L. : Izd-vo LGPI im. A. I. Gerzena. 1979. P. 89–98. [in Russian].

13. Sobotovich E. F., Chernopolskaya A. F. Manifestations of the erased dizartriya and methods of their diagnostics. *Defectologia*, 1974. № 4. P. 20 – 26. [in Russian].

14. Shcherbak S.G. *Formation of the oral monologic speech of children with the minimum dizartric frustration*. Dis. ... cand. of sciences (Education). M., 2011. P. 170. [in Russian].

Сведения об авторах:

Волосатова Елена Леонидовна,
магистрант кафедры специальной
педагогике, психологии
и предметных методик,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: volosatovael@rambler.ru

Шереметьева Елена Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры специальной педагогике,
психологии и предметных методик,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: sheremetevaev2@cspu.ru

Information about the authors:

Volosatova Elena Leonidovna,
Master student,
Department of Special Pedagogy,
Psychology and Subject Methods,
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: volosaovael@rambler.ru

Sheremetyeva Elena Viktorovna,
Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor, Department of Special
Pedagogy, Psychology and Subject Methods
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: sheremetevaev2@cspu.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В статье раскрывается сущность понятий «информационно-образовательная среда», «проектировочная компетенция», выявляются социально-педагогические предпосылки проблемы формирования проектировочной компетенции у студентов в информационно-образовательной среде высшего педагогического учебного заведения.

Ключевые слова: проектировочная компетенция; учитель начальных классов, информационно-образовательная среда.

E.Yu. Volchegorskaya, E.A. Leonova, S.N. Fortygina

SOCIAL AND PEDAGOGICAL PREREQUISITES OF THE PROBLEM OF FORMING THE DESIGN COMPETENCE OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN THE INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The essence of the concepts «information and education environment», «design competence» is revealed, social and pedagogical prerequisites of a problem of formation of design competence at students in the information and education environment of the highest pedagogical educational institution are shown.

Key words: design competence; elementary school teacher; information and education environment.

В отечественной педагогике интерес к рассматриваемой нами проблеме возникает в начале 60-х гг. XX в. с началом периода развития процесса информатизации. С утверждением «Общегосударственной программы создания, развития серийного производства и эффективного использования вычислительной техники и автоматизированных систем до 2000 года» был произведен «решительный поворот в направлении ускоренного развития отечественной индустрии средств информатики» [3]. В Постановлении ВС СССР «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» [9] впервые была отмечена необходимость со-

вершенствовать содержание подготовки учащихся путем насыщения сферы образования персональными электронно-вычислительными машинами.

Широкое внедрение информационных технологий в сферу образования способствовало появлению термина *информационно-образовательная среда*. В соответствии с «Концепцией создания и развития единой системы дистанционного образования в России» понятие «информационно-образовательная среда» (ИОС) трактовалось как «системно организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и

организационно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение образовательных потребностей пользователей» [4]. Тем самым активное употребление в нормативно-правовых документах термина «информационно-образовательная среда» стало основой для разработки большого числа диссертационных научных исследований, посвященных изучению содержания понятия ИОС и выделению ее структурных компонентов: средства компьютерного моделирования, технические средства обучения, электронные учебники, учебные и методические пособия, специальные тренажеры системы оценки, контроля и учета знаний учащихся.

В начале 2000-х гг. стала активно разрабатываться проблема моделирования информационно-образовательной среды в высших учебных заведениях. В исследованиях Т.Г. Ивошиной, К.Г. Кречетниковой, В.М. Нестеренко, Г.А. Соседовой, М.П. Сухлоевой, И.И. Палашевой, В.В. Рубцова информационно-образовательная среда стала рассматриваться как креативная, личностно ориентированная и развивающая обучающая среда, направленная на профессионально-личностное саморазвитие студентов, с одной стороны, и средство профессиональной подготовки будущих учителей – с другой. Процесс моделирования информационно-образовательной среды был положен в основу организации дистанционного обучения (А.А. Карасик, С.Ю. Петрова и др.).

Со второй половины 2000-х гг. существенно расширяются представления о компонентном составе информационно-образовательной среды за счет включения ценностно-целевого, коммуникационно-психологического, организационно-административного, пространственно-технологического, и содержательно-методического блоков [5]. В содержательно-методическом блоке, в свою очередь, были выделены такие компоненты, как *учебная* (автоматизация учебной деятельности в образовательном учреждении); *методическая* (методические ресурсы в виде электронно-образовательных ресурсов, система-

тизированных по учебным предметам и тематике обучения); *административная* (автоматизация организационно-управленческой деятельности образовательного учреждения); *организационно-управленческая* (взаимообратная связь с субъектами образования на основе использования современных средств информатизации); компонента *оценки качества результатов обучения* (оценивание и контроль знаний, умений и навыков обучающихся на основе использования ИКТ) (Ю.Г. Коротенков).

Применение современных информационно-коммуникационных технологий в образовательной сфере становится одним из важнейших аспектов Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, согласно которой необходимо повысить качество образования за счет «внедрения и эффективного использования новых информационных сервисов, систем и технологий обучения, электронных образовательных ресурсов нового поколения» [10]. Это, несомненно, является основанием для рассмотрения понятия «информационно-образовательная среда» как совокупность определенных существенных факторов и условий, «...обеспечивающих ее эффективное функционирование на федеральном, регионально-отраслевом, институциональном, предметном и личностном уровнях информационного взаимодействия субъектов современной образовательной инфраструктуры профессионального образования» [1, с. 11]. В диссертационных работах термин «информационно-образовательная среда» рассматривается как «подвижная педагогическая система, объединяющая в себе не только информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, педагогические методы, технологии, средства управления образовательным процессом, но и организацию и содержание процесса профессионального и личностного развития и саморазвития каждого студента», обладающего необходимым уровнем *профессиональных ... компетенций*» [7, с. 17].

В данный период вопрос формирования профессиональных компетенций

становится одним из важнейших направлений государственной программы РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы», в которой на федеральном и региональном уровнях предлагается к реализации комплекс мер [2; 8], направленный на повышение эффективности профессиональных знаний и компетенций педагогов. Преобразования, касающиеся процесса организации профессионального образования, способствовали углублению и расширению педагогических исследований феномена «профессиональная компетенция». В том числе, впервые появились педагогические исследования (А.В. Болоболовой, Н.И. Бумаженко, С.А. Карташева, М.М. Умаровой, Ш.И. Шаронова и др.), посвященные формированию компетенций у будущих учителей в условиях профессионального образования. В это же время начинается изучение компонентного состава профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов, в котором выделяются такие группы, как коммуникативные, психолого-педагогические, учебно-методические компетенции; компетенции, посвященные изучению учащихся и их окружения; контроля и оценки качества; профессионального развития и совершенствования педагога начальной школы (Д.Л. Андрионова, А.В. Лыфенко, Е.В. Мальцева, Т.М. Сорокина и др.).

Наряду с перечисленными профессиональными компетенциями будущего педагога впервые В. Стрыковский в своем исследовании [12] выделяет компетенции, связанные с проектированием и оценкой школьных рабочих программ и учебников. Возникший интерес к процессу формирования проектировочной компетенции у будущих учителей способствовал разработке теоретических основ проектировочной компетентности будущих педагогов. Так, впервые в диссертаци-

онном исследовании Л.Е. Марычевой появляется характеристика компонентного состава проектировочной компетенции [6], которая содержит умения будущих учителей осуществлять анализ данных; конкретизировать учебные цели; отбирать и структурировать учебный материал в соответствии с поставленной целью и задачами; демонстрировать выбранный учебный материал в качестве модели учебно-исследовательской деятельности учащихся; выделять основные способы обучения, соотнося их с выдвинутой целью, средствами, методами и приемами организации процесса обучения; совершать коррекцию структуры содержания процесса образования; представлять разработанный педагогический проект.

Процесс формирования проектировочной компетенции у будущих учителей начальных классов в информационно-образовательной среде вуза является сложным механизмом, который требует отбора и структурирования содержания, условий и этапов реализации, а также разработки критериально-уровневого аппарата для оценки эффективности функционирования данного процесса. В связи с этим нами была разработана структурно-функциональная модель, состоящая из трех блоков (содержательно-методический блок, операционно-технологический блок, оценочно-результативный блок) и трех компонентов: (информационный компонент, деятельностный компонент, материальный компонент). Перечисленные блоки и компоненты являются частью разработанной модели, которые обеспечивают достижение поставленной цели за счет выделенных функций, методов и результата реализации того или иного блока или компонента представленной модели [11].

Библиографический список

1. Балунцова, С.А. Информационно-образовательная среда подготовки IT-специалистов в системе среднего профессионального образования [Текст] / С.А. Балунцова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2012. – № 2 (74). – Ч. 2. – С. 7–11.
2. Закон «Об образовании в Российской Федерации» ФЗ-273 от 29.12.2012 г. [Текст]. – М.: Омега-Л, 2013. – 134 с.

3. Колин, К.К. Социальная информатика: учебное пособие для вузов [Текст] / К.К. Колин. – М.: Академический проект, 2003. – 432 с.
4. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России». Утверждена постановлением Гос. Комитета РФ по высшему образованию от 31.05.95 г. № 6.
5. Малиатаки, В.В. Структура информационной образовательной среды педагогического вуза [Текст] / В.В. Малиатаки // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2007. – № 9. – С. 169–172.
6. Марычева, Л.Е. Теоретические основы проектировочной компетентности будущих учителей [Текст] / Л.Е. Марычева // Вестник Нижегородского университета им. Н. И.Лобачевского. – 2008. – № 6. – С. 36–38.
7. Назаров, С.А. Педагогические основы проектирования личностно-развивающей информационно-образовательной среды технического вуза [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук / С.А. Назаров. – Ростов н/Д, 2006. – 182 с.
8. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 259 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы».
9. Постановлению ВС СССР от 12.04.1984 №13–XI «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы».
10. Постановление Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы».
11. Фортыгина, С.Н. Модель информационно-образовательной среды как средство формирования проектировочной компетенции у будущих учителей начальных классов / С.Н. Фортыгина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/128-21769>
12. Strykowski W. Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. Edukacja Medialna, 2002. № 4. P. 5–12.

References

1. Balunova S.A. The information and education environment of training of IT specialists in system of secondary professional education. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*, 2012. № 2 (74). P. 2. P. 7–11. [in Russian].
2. *The law «About Education in the Russian Federation» FZ-273 of 29.12.2012*. M.: Izd-vo Omega-L, 2013. P. 134. [in Russian].
3. Kolin, K.K. *Social informatics: the education guidance for higher education institutions*. M.: Academicheskii proect, 2003. P. 432. [in Russian].
4. *The concept of creation and development of single system of remote education in Russia of 31.05.95 № 6*. [in Russian].
5. Maliataki V.V. Structure of the information educational environment of pedagogical higher education institution. *Vestnik Moscovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Series: Informatics and informatization of education*, 2007. №. 9. P. 169–172. [in Russian].
6. Marycheva L.E. Theoretical bases of design competence of future teachers. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo*, 2008. №. 6. P. 36–38. [in Russian].
7. Nazarov S.A. *Pedagogical bases of designing of the personal developing information and education environment of technical college*. Dis. ... cand. of sciences (Education). Rostov N / D, 2006. P. 182. [in Russian].
8. *The order of the Government of the Russian Federation of April 15, 2014 No. 259 «About approval of the state program of the Russian Federation «Development of education» for 2013-2020»*. [in Russian].
9. *The resolution SS of the USSR of 12.04.1984 No. 13-XI «About the main directions of reform of comprehensive and vocational school»*. [in Russian].
10. *The order of the Government of the Russian Federation of February 7, 2011. N 61 «About the Federal target program of development of education for 2011–2015»*. [in Russian].
11. Fortygina S.N. Model of the information and education environment as means of forming of design competence at future elementary school teachers. *Sovremennyye proplemy nauki i obrazovania*, 2015. № 5. Available at: <http://www.science-education.ru/128-21769> [in Russian].
12. Strykowski W. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Edukacja Medialna, 2002. No. 4. P. 5–12.

Сведения об авторах:

Волчегорская Евгения Юрьевна,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогики,
психологии и предметных методик,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: evgvolch@list.ru

Леонова Елена Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры информатики,
информационных технологий
и методики обучения
информатике,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: leonova@cspu.ru

Фортыгина Светлана Николаевна,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры педагогики,
психологии и предметных методик,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: fortyginasn@cspu.ru

Information about the authors:

Volchegorskaya Evgenia Yurevna,
Doctor of Sciences (Education),
Academic Title of Professor
Head, Department of Pedagogy,
Psychology and Subject Methods,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University,
Chelyabinsk, Russia
E-mail: evgvolch@list.ru

Leonova Elena Anatolievna,
Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor,
Department of Computer Science,
Information Technology
and Teaching Methods of Computer Science,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University,
Chelyabinsk, Russia
E-mail: leonova@cspu.ru

Fortygina Svetlana Nikolaevna,
Candidate of Sciences (Education),
Senior lecturer,
Department of Pedagogy,
Psychology and Subject Methods,
South Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
E-mail: fortyginasn@cspu.ru

УДК 372.3:8РФ
ББК 74.100.551.1:82.3(2Рос)

И.Г. Галянт

ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТЕЙ НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

В статье освещается проблема использования детского фольклора в процессе целостного и гармоничного развития ребёнка. Рассматриваются вопросы, связанные с целостным восприятием ребёнком окружающего мира, в основе которого положено практическое освоение исторического опыта народа, фольклорных традиций. Проживание детьми периода детства в фольклорной среде способствует проявлению универсального комплекса творческого самовыражения.

Ключевые слова: детский фольклор, материнская поэзия, музыкальная педагогика, дети дошкольного возраста, эстетическое восприятие действительности.

CHILDREN'S FOLKLORE AS A MEANS OF ORGANIZING CHILDREN LIFE SPACE IN EARLY CHILDHOOD

The article highlights the issue of child folklore in the process of integral and harmonious development of the child. The problems associated with a holistic perception of the world around the child, which is based on the practical development of the historical experience of the people, folk traditions, are discussed. Children's living in folklore environment in the period of childhood contributes to the manifestation of the universal set of creative expression.

Key words: children's folklore, maternal poetry, music pedagogy, pre-school children, the aesthetic perception of reality.

Кризисные ступеньки в развитии общества отражают все экономические и социальные проблемы. Каждый новый этап отмечается переоценкой ценностей. Сегодня общество решает проблемы, связанные с человеком, с целостным, гармоничным развитием и счастливым существованием. Главная цель воспитания и развития детей связана с желанием вырастить наших детей образованными. Изобилие обучающих программ и экспериментов растёт с каждым днём. Вместе с тем ситуацию, сложившуюся в дошкольном образовании, можно охарактеризовать как противоречивую. Приоритетным направлением многих программ и методик становится интеллектуально-аналитическое развитие.

Особенностью современного общества в последние годы является ускоренный темп жизни, который диктует цивилизация. Скорость бытия отражается на наших детях. Быстро научились на этапе дошкольного детства читать, писать, решать, играть на компьютере, в шахматы, говорить на двух-трёх языках. Многие дети не испытывают в этом потребности и постигают данные «науки» под цензурой взрослых без особого удовольствия. Стойкое чувство неуспешности, дрессуры и натаскивания играет решающую роль в дальнейшем обучении в школе.

Статистика показывает неутешительные результаты обследования первоклашек. Большая часть детей приходит в первый класс уже с приобретёнными заболеваниями, неготовностью и нежеланием к школьному обучению. В погоне за знаниями мы, взрослые, забываем о

самом дорогом – здоровье детей, а дети в этой гонке лишаются детства, непосредственного и эмоционального общения с миром природы. Ребёнок – дитя Природы – не разучился с «прародителем» говорить на одном языке, он живёт в гармонии и биоритме с природой, чувствует ритм космоса. Дисгармония природного и социального ритмов оказывает влияние на целостное и гармоничное развитие личности своей разрушительной силой. Аритмичность и хаотичность взаимодействия ребёнка с миром приводит к тому, что ребенок перестает ощущать себя жителем планеты Земля и не осознает своей принадлежности к определённой культуре. Это выражается в девиантном поведении детей и подростков, отрицании действительности, уходом в себя, агрессией, озлобленностью.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования мы впервые на государственном уровне видим озабоченность в появлении такой проблемы, как инклюзивное образование. Детей с особенностями в развитии рождается всё больше и больше. Появляются новые определения «аутизм», «дети индиго». Педагогическая наука ищет пути взаимодействия с «особыми» детьми. В массовых группах дошкольных образовательных учреждений такие дети есть, но педагоги не знают, как с ними себя вести. Как помочь всем нам научиться принимать и понимать друг друга, как жить вместе в социуме?

Актуальность проблемы обусловила необходимость поиска универсального основания для организации жизнен-

ного пространства детей дошкольного возраста. Для нашего исследования целесообразно рассматривать дошкольное детство как педагогическое, социокультурное явление, обеспечивающее формирование и развитие личности ребёнка. Особенностью детей дошкольного возраста является целостное и гармоничное восприятие мира как большого чувственного организма, способного слышать, видеть и чувствовать всем телом. На основе целостного восприятия мира у детей естественным образом развиваются чувства движения, пространства, формы, звука. Таким образом, полагаем, что именно период дошкольного детства имеет значение для последующего развития гармоничной и целостной личности.

Мы соглашались с мнением Л.В. Трубайчук, что дошкольное детство следует рассматривать во взаимосвязи с другими детскими возрастами для выявления интегративных свойств и качественных характеристик дошкольного возраста. Объективная картина возрастных характеристик данного возраста как социокультурного феномена позволяет реализовать принцип преемственности в развитии личности на всех возрастных этапах [5].

Анализируя современные концепции и подходы к проблеме развития детей дошкольного возраста, следует заметить, что использование традиционных методов не всегда эффективно, в связи с этим необходимы современные образовательные технологии, способствующие целостному развитию ребёнка и организации его жизненного пространства. Мы понимаем организацию жизненного пространства детей дошкольного возраста как процесс целостного восприятия ребёнком окружающего мира, в основе которого положено практическое освоение исторического опыта народа, фольклорных традиций. Осуществляется передача духовного опыта человечества, происходит восстановление связей между поколениями. Иными словами, фольклор выступает в роли «оберега», «эгрегора», который помогает прожить важный этап под названием «детство человечества» в ногу с природой. Детство по законам природы нельзя перепрыгнуть,

нельзя посадить первичного человека на компьютер, нельзя кормить младенца непрожаренным бифштексом. Дошкольное детство невозможно лишить «ладушек» и «сороки-белобоки», как нельзя лишить младенца грудного молока. Проживание детьми периода детства в фольклорной среде способствует проявлению универсального комплекса творческого самовыражения, который, как считает современная педагогика, необходимо развивать в каждом ребёнке, и сегодня это становится основной задачей.

Исследователи фольклора (Г.С. Виногорадов, Г.Н. Волков, М.Н. Мельников, Г.Н. Науменко, С.А. Жилинская, и др.) в своих работах обращаются к проблемам практического использования художественных средств фольклора в воспитании детей.

Использование детского фольклора как жанра народного творчества, в котором соединяются два начала (дети и взрослые) позволяет использовать в интеграции систему триединства – слова, музыки и движения. Так, Е.М. Кершнер считает, что именно фольклор должен быть основой воспитания детей, средой познания окружающего мира и идентификации себя в этом мире. Фольклор представляет собой уникальную педагогическую систему познания этики, норм поведения, ценностей и красоты [3].

Кроме того, тезис о существовании параллелизма истории рода и развития индивида (К. Орф, О.Т. Леонтьева) подтверждает, что ребенок дублирует развитие человеческого рода, и фольклор в данном процессе способствует формированию психики ребенка. Исследователь календарных праздников Н.В. Зарецкая утверждает, что материнская поэзия родной культуры, народная музыка необходимы ребенку для благополучного эмоционального развития так же, как вода, солнце и воздух для физического [2].

Известный фольклорист Г.М. Науменко писал, что ребенок в раннем возрасте впитывает в себя тембры голоса и язык родителей. Звуковая и эмоциональная информация играет большую роль в речевом и музыкальном интонировании ребёнка в будущем. Автор убеждён,

что дети, которым пели колыбельные, воспитывали на пестушках, прибаутках, потешках и сказках, – наиболее творческие дети, с развитым музыкальным мышлением [4].

По мнению Б.В. Асафьева, чтобы вырастить нравственно здорового ребёнка, родная речь и народная песня должны быть в жизни маленьких детей вплоть до их подросткового и юношеского возраста [1].

В работе с дошкольниками огромное значение играет материнская поэзия (докучные, пестушные и кумулятивные сказки, прибаутки, колыбельные) и детский фольклор (календарные и обрядовые песни, заклички и приговорки, дразнилки). Основу образной системы жанров народного творчества составляет движение, что является самым адекватным видом деятельности детей дошкольного возраста. Познание фольклора через движение помогает раскрыть код нации, генетические корни, фундамент, на котором строится музыкальный материал. Веками доказано терапевтическое воздействие «бабушкиных прибауток» на здоровье малыша. Так, логоневрозы, нестабильное психоэмоциональное состояние детей врачевали пестушками (пестовали, играли, держа младенца на руках), пальчиковыми играми, прибаутками, потягуношками, массажными играми.

При недомогании ребёнка клали спинкой на живот матери, гладили животик и пели:

Тётушка Порасочка, где была?
На ярмарке.
Что делала?
Кросны ткала.
Что за ткало?
Кусочек сала.
Куда поклала?
На лавочку.
Чем накрыла?
Корявочкой.

После пропевания мать накрывала животик ребёнка двумя руками и убира-ла болезнь и недомогания, бросая в печь с воображаемой корявочкой – худой тряпкой.

Чтобы утешить плачущего малыша, его брали на руки и играли в «Ладушки». Варианты этой игры есть у многих народов. Приведём примеры русских фольклорных вариантов. Проговаривая текст потешки или пропевая, взрослые брали в свои руки ручки младенца и сопровождали движениями обеих рук одновременно, передавая метроритм речи. Заметим, что метроритм при этом точно передавал биоритм (смена времён года, смена времени суток, биение сердца, ритмичный вдох и выдох).

Едем, едем к бабе, к деду.
Ладушки, ладушки!
В гости едем мы к обеду.
К дедушке, к бабушке!
Будет чай с пирогом,
Будет крынка с молоком.
Вся семья вместе
И душа на месте!

Ладушки, ладушки,
Бабушка пекла оладушки.
Маслом поливала,
Детушкам давала.
Ване два, Мане два,
Коле два, Саше два.
Всем дала!
Хороши оладушки
Да у нашей бабушки!

Не одно поколение младенцев воспитывалось на «Ладушках», игрой ладонями, передающими биоритм человеческого организма. Следует отметить, что практика работы с детьми дошкольного возраста подтверждает значимость игровой деятельности и использование разнообразных видов и жанров детского фольклора. В дошкольной образовательной организации в повседневной жизни ребёнка используются игры-забавы, игры-загадки, игры-посиделки, игры-превращения. Использование игровых форм способствует формированию потребности у детей к творческому действию, самовыражению, развитию креативного мышления и самостоятельного принятия решения. Таким образом, детский фольклор возвращает и питает детскую душу, соединяя в себе целый мир

музыкально-поэтических жанров. Во многих детских песнях и играх продолжают жить прошедшее время и события, традиции и этика, патриотизм народа. Познавая ритм времени через детский фольклор, ребёнок раскрывает код идентификации себя с миром, приобретает опыт социализации.

Резюмируя сказанное, заметим, что организация жизненного пространства детей дошкольного возраста должна создаваться в векторах народного искусства и бытия, в диалектике взаимодействия мира взрослых и детей. Методологическими основаниями организации жизненного пространства детей на этапе дошкольного детства являются, во-первых, обращение к принципу интеграции (музыка, слово, движение, театр, игра) и,

во-вторых, практическое использование фольклора как эстетического, гармонизирующего начала жизнедеятельности ребёнка. Использование жанров детского фольклора в жизни ребёнка влияет на гармонизацию отношений с собой, с миром, культурными и духовными ценностями, эстетическими идеалами. Данные положения служат для предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, становления эстетического отношения к окружающему миру. Именно такие цели и ставит современное образование перед педагогами в области художественно-эстетического развития детей в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Библиографический список

1. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
2. Зарецкая, Н.В. Календарные музыкальные праздники для детей старшего дошкольного возраста [Текст]: пособие для практических работников ДОУ / Н.В. Зарецкая. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 192 с.
3. Кершнер, Е.М. Музыка у дошкольников [Текст] / Е.М. Кершнер. – М.: Просвещение, 1994. – 116 с.
4. Наumenко, Г.М. Этнография детства [Текст] / Г.И. Наumenко. – М.: Беловодье, 1998. – 400 с.
5. Трубайчук, Л.В. Дошкольное детство как развивающийся социокультурный феномен [Текст]: монография / Л.В. Трубайчук. – Челябинск: ИРПО, 2009. – 153 с.

References

1. Asafiev B.V. *Selected articles about music teaching and education*. Ed. 2. L.: Music, 1973. P. 144. [in Russian].
2. Zaretsky N.V. *Music Calendar holidays for children of senior preschool age: A Handbook for DOW practitioners*. M.: Airis Press, 2004. P. 192. [in Russian].
3. Kershner E.M. *Music in preschoolers*. M.: Prosveshchenie, 1994. P. 116. [in Russian].
4. Naumenko G. M. *Ethnography of childhood*. Moscow: Belovodie, 1998. P. 400. [in Russian].
5. Trubaychuk L.V. *Preschool childhood as an evolving social and cultural phenomenon*. Chelyabinsk: IRPO, 2009. P. 153. [in Russian].

Сведения об авторе:

Галянт Ирина Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории, методики
и менеджмента дошкольного образования,
факультет дошкольного образования,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: galanti@bk.ru

Information about the author:

Galyant Irina Gennadyevna,
Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor,
Department of Theory,
Methodology and Management,
Pre-School Education,
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: galanti@bk.ru

СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ И ОСЯЗАНИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье представлен материал об организации и содержании предметно-развивающей среды для детей дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения, максимально способствующей повышению их познавательной активности. Приведен пример технологии ведения специфики коррекционной работы по развитию осязания и мелкой моторики у ребенка с глубокими нарушениями зрения.

Ключевые слова: предметно-развивающая среда, предметно-игровое пространство, коррекционная работа, развитие осязания и мелкой моторики, дети с глубокими нарушениями зрения.

L.A. Druzhinina, L.B. Osipova

THE SPECIFICS OF CORRECTIVE WORK ON THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS AND SENSE OF TOUCH FROM VISUALLY IMPAIRED PRESCHOOLERS IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL ORGANIZATION

The article presents material on the organization and content of subject-developing environment for preschool children with profound visual impairment that maximize improve their cognitive activity. An example of technologies of individual correctional work to form a tactile and fine motor skills in a child with profound visual impairment is shown.

Key words: subject-developing environment, object-gaming space, correctional work, the development of touch and fine motor skills, children with profound disabilities.

Поиск эффективных форм организации коррекционно-педагогической работы с дошкольниками, имеющими глубокие нарушения зрения, является одним из актуальных направлений совершенствования системы их воспитания.

В настоящее время, несмотря на то, что коррекционная помощь детям данной категории оказывается в условиях дошкольных учреждений компенсирующего вида и в компенсирующих группах комбинированных дошкольных учреждений, часть детей с различными нарушениями зрения посещает неспециализированные образовательные учреждения.

Как показывает опыт, дети в таких условиях оказываются вне систематической коррекционной помощи, что

затрудняет возможность полноценного познания ими окружающего мира и отрицательно сказывается на познавательном развитии детей. **Нарушенное зрение обуславливает трудности выделения характерных признаков предметов, влияющих на построение их обобщенного образа и правильное использование их в деятельности.** Отсутствие у детей навыков осязательного восприятия объектов окружающего мира не позволяет в полной мере преодолеть недостаточность их чувственного опыта и обогатить представления о предметном мире.

Безусловно, обучение ребенка с глубокими нарушениями зрения в общеобразовательном учреждении должно осуществляться квалифицированными специалистами по индивидуальным про-

педевтическим программам, структура которых описана в трудах Л.А. Дружининой [3; 4]. При этом педагогу, по мнению Д.В. Солдатова, С.В. Солдатовой, И.В. Сузанского, необходимо «использовать ресурс совместной деятельности в гетерогенных группах, для чего он реализует особые образовательные технологии, организует особые познавательные действия, а не просто позволяет ребенку с ограниченными возможностями здоровья находиться вместе со здоровыми детьми» [12].

По мнению В.З. Денискиной, Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой, педагогам необходимо уделять внимание совершенствованию у детей, имеющих глубокие нарушения зрения, навыков осязательного обследования предметов, умения использовать эти навыки в деятельности, обогащению представлений о предметах окружающего мира, развитию коррекционно-компенсаторных способов деятельности с ними в режимных моментах, в играх, в свободной деятельности детей [1; 2; 6; 7; 9; 11]. Для этого необходимы такая организация и содержание предметно-развивающей среды, которые создают условия для проявления познавательной активности детей, использования выработанных навыков с разнообразными предметами в различных видах деятельности.

С целью реализации принципа оптимальной информационной направленности коррекционной работы Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец акцентируют внимание на необходимости рационального и целесообразного наполнения коррекционно-развивающей среды в групповой комнате [11]. У ребенка с тяжелыми нарушениями зрения должна быть постоянная возможность в конкретной предметной ситуации убеждаться в реальности и достоверности приобретаемых знаний об объектах окружающего мира, правильности совершаемых действий с предметами. Это, по мнению авторов, возможно при условии наличия специальных пособий, игрушек и организации действий с ними. При этом важно обеспечить доступность восприятия

объектов всем категориям детей с нарушениями зрения, возможность анализа признаков и свойств предметов в различных видах детской деятельности.

Согласно принципу преобразующего, трансформирующего влияния среды на слабовидящего ребенка в групповых помещениях, по мнению Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, Л.С. Сековец, целесообразно размещать разнообразные объекты, наглядные и дидактические пособия, максимально отражающие не только зрительные, но и характерные осязательные признаки предметов. Использование предметов, муляжей, игрушек из разнообразных материалов (дерева, металла, пластмассы, тканей, резины и других), отличающихся по форме и величине, способствует систематической тренировке в различении, классификации, сериации, дифференциации признаков окружающей действительности различных модальностей [7; 9; 10; 11].

Часть материала для развития осязания и мелкой моторики рекомендуется сконцентрировать в сенсорном уголке. Как правило, это предметные игрушки из различных материалов, реальные объекты, различные виды моделей натуральных предметов; специально изготовленные для развития ручной и пальцевой моторики тренажеры, различные мелкие и средние предметы, мозаика разной величины, пустые катушки, ленты и тесьма разного цвета, длины и толщины для завязывания и развязывания узлов, выкладывания дорожек, предметных силуэтов, геометрических форм; различные виды застёжек; рамки-вкладыши и другое. Для развития осязательных различительных способностей целесообразно использовать игровое оборудование, аналогичное материалам Марии Монтессори.

Предметы, игрушки, различные материалы в сенсорном уголке необходимо подбирать с учетом зрительных и познавательных возможностей детей, их осязательного опыта. В соответствии с изучаемой темой, с усвоенным на занятии программным материалом наполняемость сенсорного уголка варьирует

ся, вносятся новые объекты, материалы, тренажеры и устройства.

При планировании и создании предметно-игрового пространства, по мнению Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой, ребенку с глубокими нарушениями зрения необходимо предоставить возможность использования в игровой деятельности игрушек-манипуляторов (пирамидки, вкладыши); возможность навинчивания, нанизывания, застегивания, расстегивания, завязывания, раздвижения, укладывания предметов в коробки, разбрасывания и собирания различных предметов [2; 4; 7; 9]. Это расширяет двигательный опыт контактов слабовидящего ребенка с предметным миром, способствуют развитию зрительно-двигательной координации движений рук, активизирует детей к овладению способами действий с предметами.

Для уточнения представлений о предметах, их форме, величине, пространственных характеристиках, формировании формообразующих движений руки, развития зрительно-двигательных связей, контрольно-корректировочных действий с привлечением сохранных анализаторов целесообразно обеспечить условия для регулярных занятий продуктивными видами деятельности (лепкой, рисованием, аппликацией, конструированием из различных материалов). Эффективным является использование трафаретов, алгоритмов деятельности.

В работе со слабовидящими детьми важно использовать игровые ситуации **бытового содержания** («Соберем куклу на прогулку», «Накрываем на стол», «Ждем гостей» и др.), актуализировать использование способов и приемов осязания в различных условиях в процессе самообслуживания, бытовой и трудовой деятельности.

Таким образом, информативная, доступная для полисенсорного восприятия, удовлетворяющая ребенка в новизне, преобразовании, предметно-пространственная среда способствует решению ряда коррекционных задач, дает ребенку возможность применять имеющиеся у него знания и специаль-

ные способы деятельности, постоянно проверять и обогащать их.

В.З. Денискина, Л.М. Егормина, Н.С. Костючек, Л.Б. Осипова [1; 5; 7] обращают внимание на ряд требований, которые важно соблюдать при подборе игрушек, рельефных изображений и т.п. для работы со слабовидящими детьми (оптимальный цветовой контраст, размер, доступный восприятию руки ребенка дошкольного возраста; соблюдение пропорциональных соотношений между объектами и их частями, адекватное отражение формы, материала; четкость линий, исключение сложных ракурсов в изображении объектов, использование материалов, приятных для осязательного восприятия). Не следует использовать в работе с детьми объекты, выполненные с излишней детализацией, так как это затрудняет как зрительное, так и осязательное их восприятие. Вместе с тем модели, игрушки, макеты, изображения должны иметь прямую ассоциацию с реальным предметом.

Одной из важных форм коррекционной работы с детьми, имеющими глубокие нарушения зрения, является реализация задач развития осязания и мелкой моторики в структуре общеобразовательных занятий [1; 7]. Для развития мелкой моторики рук можно использовать приемы, описанные Л.И. Моурлот, Л.Б. Осиповой, Л.А. Ремезовой [6; 7; 9], а также специальные тренажеры и пособия, повышающие эффективность подготовки детей с нарушениями зрения к осязательному обследованию.

Важное значение в развитии мелкой моторики и осязательных навыков слабовидящих детей имеют занятия продуктивными видами деятельности. Они способствуют развитию ориентировочных обследовательских действий глаз и рук, зрительно-моторной координации, формообразующих движений и контрольно-корректировочных действий рук, уточнению представлений детей о свойствах, качествах и строении предметов.

Работу по формированию навыков использования осязания в процессе **игровой и бытовой деятельности** воспитатель группы может осуществлять на за-

нятиях по ознакомлению с окружающим миром, математике. Использование специальных пособий, дидактических игр, приемов выполнения заданий на основе тактильно-двигательных ощущений при изучении разнообразных тем, предложенных Л.М. Егорминой, В.З. Денискиной, Л.Б. Осиповой [1; 2; 8; 9], способствует обогащению и уточнению представлений о предметном мире на полисенсорной основе. В процессе разнообразной практической деятельности обеспечивается возможность многократного повторения действий с предметами с учетом их осязательных признаков в различных условиях и ситуациях, совершенствуются контрольно-корректировочные действия.

Важной формой коррекционной работы является развитие осязания и мелкой моторики в процессе самостоятельной деятельности детей.

Воспитатель стимулирует детей к активному использованию полученных на общеобразовательных занятиях знаний, умений и навыков в различных видах детской деятельности. При этом подбираются необходимые пособия, игровой материал, тренажеры с учетом интересов, зрительных возможностей и навыков осязательного восприятия каждого ребенка.

Управляя самостоятельной продуктивной деятельностью детей, воспитателю необходимо обращать внимание на решение задач развития моторных навыков и качеств, зрительно-моторной координации, эталонных формообразующих движений рук, представлений о строении, величине, пространственных признаках предметов.

В процессе игры, бытовой деятельности детей, самообслуживания необходимо создавать условия для актуализации специальных способов действий с предметами. Многократное повторение усвоенных операций в разнообразных условиях способствует автоматизации системы **элементарных действий в процессе последовательного их выполнения в практической деятельности.**

Приведем пример **технологии развития осязания и мелкой моторики у ре-**

бенка с тяжелыми нарушениями зрения, составленной с учетом рекомендаций Л.А. Дружининой к разработке индивидуальных пропедевтических программ [3; 4] и в соответствии с содержанием программы Л.Б. Осиповой «Развитие осязания и мелкой моторики» [7; 8].

Особенности сенсорного развития (сохраненных анализаторов) на момент поступления ребенка в детский сад. Активности при восприятии предметов не проявляет. Осязательное восприятие как средство анализа признаков предмета не сформировано. Последовательного и четкого осязательного восприятия, предполагающего анализ общей формы объекта, деталей контура, не отмечается. Обследуемые действия производит хаотично, одной рукой, что не даёт возможности сформировать целостное представление о предмете. При обследовании предметов постоянно нуждается в стимулирующей и организующей помощи взрослого.

Для формирования у ребенка *представлений о строении и осязательных возможностях руки* знакомили его со строением руки, расположением и названием пальцев руки, знакомили с приемами получения информации об осязательных свойствах и качествах объектов окружающего мира. Ребенку предлагали выполнить различные действия с предметами, разнообразные движения руками в процессе танцевальных упражнений.

Обязательным условием развития осязания и мелкой моторики является массаж пальцев и кистей рук. Мы учили ребенка выполнять массаж с различными предметами различной величины, фактуры, формы.

При обучении предметно-практическим действиям использовался прием совместного их выполнения, а также обязательное словесное сопровождение. Это способствовало конкретизации мануальных актов. Мотивацию ребенка к деятельности обеспечивали алгоритмы деятельности, предлагаемые ребенку в игровой форме, например: «Пальчики очень хотят найти корзинку, в которой лежит мячик и поиграть с ним. Побегут пальчики по столу сначала влево, потом попляшут на месте, постоят, подумают,

куда бежать дальше. Бежать надо вправо, там стоит корзинка, в ней лежит мяч. Надо взять его и покатать по столу». Подобные упражнения учили ребенка действовать по словесной инструкции с опорой на образное мышление.

Получение представлений о сенсорных признаках предметов предполагает активные обследовательские действия, которые формируются поэтапно:

- развитие действий идентификации (найди такой же);
- развитие действий соотнесения (нахождение объектов заданной формы, величины, пространственных признаков с использованием образцов-эталонов величины, формы и пространственного положения на матрице);
- развитие действий перцептивного моделирования (анализ сенсорных признаков и воссоздание объекта из геометрических фигур, деталей и т.п.).

Необходимым условием знакомства с эталонами и выделения сенсорных характеристик объектов являются активные обследовательские действия самого ребенка. Для этого использовались ситуации, в которых ребенку необходимо было сопоставлять разные виды эталонов между собой, подбирать подобные, используя приемы накладывания, прикладывания, рассказывать о своих действиях.

Большое внимание уделялось подключению к процессу осязательного обследования обеих рук, развитию согласованности их движений. Бимануальное обследование повышает качество восприятия, позволяет более точно определить объем, пространственные признаки и соотношение частей воспринимаемого.

Для повышения точности и полноты осязательного восприятия учили ребенка разделять функции рук: одна рука выполняет контролирующую и направляющую функцию, другая рука – исполнительскую и изучающую функцию. В процессе обследования формы ребенка учили определять точку отсчета, последовательно обводить пальцами контур объекта, обращали его внимание на смену направления движения пальцев в соответствии с его конфигурацией. При обследовании симметричных фигур учили выполнять

симметричные сопряженные движения двумя руками.

Осязательные сенсорные эталоны величины, формы, пространства, веса, плотности, упругости и др., усвоенные ребенком, в дальнейшем применялись им в качестве образцов при обследовании других предметов.

При осязательном восприятии предметов сложной конфигурации (игрушки, конструкции, натуральные объекты и т.п.) необходимо последовательное выделение признаков предмета. Для этого использовали алгоритм обследования:

- выделение предмета в целом, захват его рукой (двумя руками);
- определение основных частей и дополнительных деталей предмета;
- анализ формы предмета и его частей посредством соотнесения с сенсорными эталонами формы;
- определение пространственных характеристик и пространственного взаимоотношения частей конкретного объекта;
- повторное целостное обследование объекта.

Обучение приемам *осязательного обследования изображений предметов* осуществлялось с использованием последовательного обведения изображения по контуру с проговариванием направления движений и деталей объекта. Это учило ребенка осознавать свои действия, соотносить их со словом. Цель подобных упражнений – развитие осязательных представлений об изображениях предметов, развитие формообразующих движений руки.

Обогащение и уточнение представлений о предмете происходит в процессе различных игр и дидактических заданий. Особое значение придавали обучению ребенка рациональным способам работы обеих рук, развитию умения выполнять согласованные и точные движения. Так, при конструировании дома из кубиков ребенка учили левой рукой придерживать нижний кубик, а правой ставить на него следующий, при этом осязательным способом проверять точность совмещения граней конструкции, определять более верный вариант взаиморасположения деталей.

В процессе выполнения игровых упражнений, требующих выполнения действий совмещения, накладывания, прикладывания, нанизывания (собира-ние пирамидки, укладывание кубиков в коробку, нанизывание бус, составление разрезных картинок и др.), проводилась работа по отработке точности траектории и согласованности движений рук. Формирование сопряженных и согласо-ванных действий обеих рук осуществлялось посредством следующих игр и упражнений: при сматывании ниток в клубок, раскатывании шариков, на-винчивании шайб в пирамидке и других.

Для формирования предметно-пра-ктической деятельности ребенка ему предлагали алгоритмы действий (ком-плексы операций) и деятельности в целом. Расчленение действий на этапы (операции) позволяло ребенку лучше понять и усвоить схему их выполнения. Таким образом учили ребенка планиро-вать и упорядоченно, целенаправлен-но действовать. После усвоения кон-кретного действия и всей предметно-практической деятельности целесоо-бразно предлагать ребенку рассказать о ее последовательности, правилах вы-полнения действий.

Пропедевтическая коррекционная работа с ребенком предполагала плано-мерное и систематическое обучение дви-гательным действиям и была направлена

на усвоение правил работы, компенса-цию зрительной недостаточности в про-цессе предметно-практической деятель-ности.

Когда ребенок овладевал двигатель-ным навыком, мы переходили к форми-рованию умения использовать специаль-ные способы деятельности в различных условиях. В действиях с предметами мы создавали условия для широкого варьи-рования не только позы и траектории движения, но и самих приемов действий, их структуры, порядка и количества. Пе-ренос действий из одной ситуации в дру-гую способствовал выработке умения выполнять точные и дифференцирован-ные движения.

Пропедевтическая коррекционная работа по развитию осязания и мелкой моторики способствовала компенсации зрительной недостаточности и включе-нию ребенка в активную разнообразную детскую деятельность.

Таким образом, познание окружаю-щего мира в разнообразных видах дея-тельности способствует сенсорному раз-витию детей с тяжелыми нарушениями зрения, получению комплексной инфор-мации о предметах окружающего мира, автоматизации навыков использования осязания в жизни, что является одним из условий успешной организации воспи-тания и обучения их в коллективе здоро-вых сверстников.

Библиографический список

1. Денискина, В.З. Содержание и методы коррекционной работы по развитию осязания [Текст] / В.З. Денискина, Н.С. Костючек // Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы кор-рекции: учебно-методическое пособие / под ред. Л.И. Солнцева. – М.: Логос ВОС, 1990. – С. 25–45.
2. Дружинина, Л.А. Взаимосвязь лечебно-восстановительной работы и психолого-педаго-гического сопровождения дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения в условиях детского сада [Текст] / Л.А. Дружинина // Специальное образование. – 2012. – № 4. – С. 29–36.
3. Дружинина, Л.А. Исследования в тифлопедагогике как основа индивидуализации медико-психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения [Текст] / Л.А. Дружинина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 4. – С. 58–69.
4. Дружинина, Л.А. Методика формирования осязания и мелкой моторики у дошкольника с тя-желой патологией зрения [Текст] / Л.А. Дружинина // Нижегородское образование. – 2013. – № 1. – С. 92–100.
5. Егормина, Л.М. Тифлографика [Текст] / Л.М. Егормина // Специальные коррекционные про-граммы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения / под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Образование, 1995. – С. 41–66.
6. Моурлот, Л.И. Развитие ручной и пальцевой моторики у детей дошкольного возраста [Текст]: учеб.-методич. пособие / Л.И. Моурлот, Л.А. Ремезова. – Самара: СГПУ, 2007. – 122 с.

7. Осипова, Л.Б. Методические рекомендации к программе «Развитие осязания и мелкой моторики» – коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 123 с.

8. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики: коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) [Текст] / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 60 с.

9. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.Б. Осипова. – Екатеринбург, 2010. – 210 с.

10. Осипова, Л.Б. Условия развития осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности [Текст]: монография / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 111 с.

11. Плаксина, Л.И. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец. – М.: Элти-Кудиц, 2006. – 90 с.

12. Солдатов, Д.В. Актуальные направления реализации интегрированного (инклюзивного) образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Д.В. Солдатов, С.В. Солдатова, И.В. Сузанский // Проблемы реализации моделей инклюзивного дошкольного образования: материалы научно-практической конференции 27 июля 2013 года / под ред. Д.В. Солдатова. – Орехово-Зуево: Изд-во МГОГИ, 2013. – С. 30–43.

References

1. Deniskina V.Z., Kostыček N.S. Contents and methods of correction work on the development of touch. *Particular trainings with blind children in watches: correction scholastic-methodical allowance*. Ed. by L.I. Solncevoy. M.: Logos VOS, 1990. P. 25–45. [in Russian].

2. Druzhinina I.A. Relationship of medical-replacement work and psycho-pedagogical accompaniment of preschool children with severe visual impairments in conditions of kindergarten. *Spetsialnoie obrazovanie*, 2012. № 4. P. 29–36. [in Russian].

3. Druzhinina, I.A. Studies in tiflopedagogy as the basis for the individualization of medico-psycho-pedagogical accompaniment of children with Visual impairment. *Herald of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2012. № 4. P. 58–69. [in Russian].

4. Druzhinina, L.A. Methodology of tactile and fine motor skills in preschool children with severe pathology. *Nizgorodskoe obrazovanie*, 2013. № 1. P. 92–100. [in Russian].

5. Egormina L.M. Tiflografika. *Special corrective program for preschool children with severe visual impairments*. Ed. by L.M. Липицыной. Spb.: Obrazovanie, 1995. P. 41–66. [in Russian].

6. Mourlot L.I., Pemrzova L.A. *Development manual and finger motility in children of pre-school age*. Samara: SGPU, 2007. P. 122. [in Russian].

7. Osipova L.B. *Guidelines for the program «Development of tactile and fine motor skills» – correctional and developing a program for pre-school children with impaired vision (strabismus and amblyopia)*. Chelyabinsk: Tsitsero, 2011. P. 123. [in Russian].

8. Osipova L.B. *The development of fine motor skills and touch: Correction and Development program for toddlers with visual impairments (strabismus and amblyopia)*. Chelyabinsk: Tsitsero, 2011. P. 60. [in Russian].

9. Osipova L.B. *Development of tactile and fine motor skills as a means to compensate for the visual deficiency in younger preschool children with visual impairments*. Dis. ... cand. of sciences (Education). Yekaterinburg, 2010. P. 210. [in Russian].

10. Osipova L.B. *Terms of tactile and fine motor skills as a means to compensate for the visual deficiency*. Chelyabinsk: Cicero, 2011. P. 111.

11. Plaksina L.I., Sekovec L.S. *Remedial developing space in preschool educational institutions of compensating form*. M.: Ilti-Kudic, 2006. P. 90. [in Russian].

12. Soldatov D.V., Soldatova S.V., Suzanskiy I.V. Topical directions of realization of integrated (inclusive) education of pre-school children with disabilities. *Problems of realization models of inclusive early childhood education*. Materials of scientific-practical conference July 27, 2013 / ed. by D.V. Soldatova. Orekhovo-Zuevo: Izd-vo MGOGI, 2013. P. 30–43. [in Russian].

Сведения об авторах:

Дружинина Лилия Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой специальной
педагогике, психологии
и предметных методик,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: dozentlad@yandex.ru

Осипова Лариса Борисовна,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры специальной педагогики,
психологии и предметных методик,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: olarochka@mail.ru

Information about the authors:

Druzhinina Liliya Aleksandrovna,
Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate
Professor, Head,
Department of Special Pedagogy,
Psychology and Subject Methods,
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: dozentlad@yandex.ru

Osipova Larisa Borisovna,

Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor, Department of Special
Pedagogy, Psychology and Subject Methods,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: olarochka@mail.ru

УДК 348 : 371.01

ББК 74.480.26 : 74.202 15

М.В. Жукова, Е.В. Фролова, К.И. Шишкина

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ АДДИКЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема профилактики компьютерной аддикции у детей дошкольного и младшего школьного возраста как наиболее уязвимой возрастной категории, раскрыты негативные последствия злоупотребления ролевыми компьютерными играми, выделены личностные особенности, детерминирующие формирование зависимости, характеристика видов и направлений профилактической работы, представлены компоненты структуры личности, способной противостоять аддикции.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, компьютерная аддикция, компьютерные игры, профилактика.

M. V. Zhukova, E. V. Frolova, K. I. Shishkina

TO THE PROBLEM OF THE REQUIRED TRAINING OF A FUTURE TEACHER IN THE PROPHYLACTICS OF COMPUTER ADDICTION OF PRE-SCHOOLERS AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The problem of the required training of a future teacher in the prophylactics of computer addiction of pre-schoolers and primary school students as a most vulnerable age category is discussed. Negative effects of excessive use of role computer games are shown. Personal specifics that determine addiction

are specified. Types and areas of prophylactics are characterized. Components of personality structure that can resist addiction are given.

Key words: addictive behavior, computer addiction, computer games, prophylactics.

На современном этапе развития общества особое внимание уделяется проблемам образования. Кардинальные перемены в обществе, обусловившие сложившуюся социокультурную ситуацию, наложили отпечаток на состояние современной образовательной системы и ее субъектов. Исследователи выделяют ряд существенных черт социокультурной ситуации в современной России, которые являются отражением конфликтного типа модернизации общественных отношений. Прежде всего, это сохраняющаяся на протяжении второго десятилетия дихотомичность общества, являющаяся следствием разрушения его целостности; во-вторых, недостаточное проникновение в сознание людей духовно-нравственных идей, способных выполнять роль консолидирующего фактора, и, наконец, в-третьих, расширяющийся конфликт различных типов сознания, как на уровне сознания социальных групп, так и отдельного человека.

В дошкольном и младшем школьном возрасте ведущим фактором формирования ценностных ориентаций является семья, система внутрисемейных отношений, в которой ребенок не только усваивает внутрисемейные правила, но и социальные нормы, образцы поведения, заимствованные из книг и произведений искусства, моральные принципы, присущие его социуму. Сложившаяся ситуация усугубляется тем, что далеко не все родители оказываются готовыми к формированию социально значимых ценностей, в связи с чем у детей формируется аддиктивное поведение как форма негативной самореализации.

Понятие «аддиктивное поведение» появилось в отечественной литературе в конце XX века и было предложено Ц.П. Короленко [3] вслед за зарубежными исследователями W. Muller (1984) и M. Landry (1987) и первоначально трактовалось учеными как злоупотребление психоактивными веществами (наркотики, токсические вещества, медицинские препараты, алкоголь, табак), при этом

характерным признаком являлось отсутствие зависимости.

Многие исследователи (Ц.П. Короленко, А.Ю. Акопов, Т.А. Донских, Ю.В. Попов, А.С. Тимофеева) отмечали деструктивный, саморазрушающий характер аддиктивного поведения и относили его к одной из форм отклоняющегося поведения, поскольку оно соответствует критериям девиантности – снижение критичности, наличие когнитивных проблем (искажение восприятия и понимания происходящих событий), нарушения в эмоциональной сфере, формирование неадекватно заниженной самооценки, понижение качества жизни, дезадаптация, разрушение межличностных контактов.

Одной из характерных особенностей аддиктов является то, что им свойственна низкая переносимость стрессовых ситуаций, состояний психологического дискомфорта, трудностей обыденной жизни, на фоне которых и возникает аддиктивная фиксация как способ бегства от реальности.

Позднее исследователями был расширен спектр способов, к которым прибегает аддикт для достижения эмоционального комфорта, кроме фармакологических (применение воздействующих на психическое состояние веществ), были выделены нефармакологические (различные виды активностей, предметов) способы.

Таким образом, аддиктивное поведение – форма деструктивного поведения, для которой характерно стремление изменить психическое состояние с целью ухода от психотравмирующей ситуации с помощью приёма психоактивных веществ или сосредоточения внимания на различных видах активностей или предметах.

Достаточно изученной является проблема химических аддикций (потребление веществ, способных вызвать изменение психического состояния – алкоголя, наркотиков, токсических веществ, лекарственных препаратов и др.). По мнению

некоторых исследователей, рост потребления психоактивных веществ угрожает России депопуляцией [1].

Последние исследования показывают, что употребление психоактивных веществ получило достаточно широкое распространение среди молодежи, около 80 % молодых людей периодически употребляют, по их собственному признанию, психоактивные вещества с целью получения удовольствия [2].

Сегодня пристальное внимание исследователей привлекают такие виды аддиктивного поведения, как злоупотребление азартными играми, работоголизм, телевизионная аддикция, аддикция сотовых телефонов, шопинг-аддикция, аддикция к еде, длительное прослушивание музыки, религиозный и спортивный фанатизм, аномалии сексуального поведения, «паранойя здоровья», сутяжничество, кверулянтство, девиации стиля поведения и др. Наименее изученной на сегодняшний день является компьютерная аддикция.

Появление компьютера в обыденной жизни несомненно является одним из самых значимых событий конца XX века. Не подлежит сомнению тот факт, что внедрение компьютерных технологий в образовательные учреждения приносит огромную пользу с точки зрения повышения информационной культуры детей, их адаптации в современном информационном обществе.

Экспериментально подтверждено положительное влияние применения электронных учебных материалов на результаты обучения.

Однако результаты исследований свидетельствуют о том, что активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс все чаще становится причиной существенных отклонений в нравственном, физическом и психическом здоровье детей.

Исследователи отмечают широкую распространенность такого вида аддиктивного поведения, связанного с компьютером, как информационная преступность: «крэкерство» (связанное со взломом компьютерных игр); «хакерство» (добывание нужной информации в обход систем за-

щиты, создание компьютерных вирусов); «кардинг» (взлом чужих банковских карт с целью обогащения); «кибертерроризм» (политически мотивированные нападения на компьютерные системы с целью применения насилия); «кибербуллинг» (травля в виртуальном пространстве).

Для детей дошкольного и младшего школьного возраста наиболее характерным является такой вид аддиктивного поведения, связанный с компьютерными технологиями, как зависимость от компьютерных игр.

Вызывающими наибольший интерес и вместе с тем опасными для детей дошкольного и младшего школьного возраста являются ролевые игры («RPG – role playing games»). Поскольку ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра, а в структуре ведущей деятельности младшего школьника она занимает значительное место, в силу своей занимательности, именно ролевые игры способны больше всех остальных видов компьютерных игр сформировать устойчивую психологическую зависимость.

Исследователи отмечают ряд негативных последствий злоупотребления компьютерными играми.

Во-первых, разработчики компьютерных игр позиционируют их как средство развития познавательной сферы детей. Однако, вследствие своей алгоритмичности, компьютерная игра, в отличие от реальной, не требует проявления креативности и гибкости мышления в процессе моделирования сюжета и формулировки правил, нет необходимости проявлять воображение, за ребенка уже все придумано создателем игры.

Во-вторых, реальная игра требует от ребенка проявления коммуникативных навыков, позволяет ему научиться эффективному взаимодействию, взаимопомощи, пониманию поступков и чувств других детей, осмыслению своего места в системе межличностных отношений, уменью уступать, разрешать конфликтные ситуации, а компьютерная игра зачастую не требует партнера.

В-третьих, существует опасность формирования у детей склонности к же-

стокости, поскольку в компьютерных играх типа «3D-Action», целью которых является уничтожение врага, около 90 % игрового времени приходится на насилие, которое часто приводит к смерти, за которую игрок не несет наказания, что может закрепиться на бессознательном уровне, сформировать соответствующие паттерны поведения.

В-четвертых, компьютерная игра не может заменить процесс реального манипулирования предметами, вживания в образ «мамы» или «врача», развить у ребенка мелкую моторику, тактильное восприятие, трудолюбие и умение заботиться о близких.

В-пятых, герой компьютерной игры, как правило, имеет не одну жизнь, что формирует искаженное представление о конечности человеческого бытия.

В-шестых, создатели компьютерных игр при их конструировании не учитывают возрастных психологических особенностей детей (повышенной сензитивности, высокого уровня подражательности и др.), что может повлечь за собой нарушения процесса формирования личности.

И, наконец, компьютерные игры часто становятся стрессогенным фактором, поскольку они позволяют детям, имеющим конфликтные семейные отношения или коммуникативные проблемы в школе или детском саду, на время абстрагироваться от реальности, однако не решают, а порой и усугубляют существующие проблемы после выхода из игрового пространства.

Таким образом, причиной формирования зависимости от компьютерных игр могут послужить их следующие особенности: абстрагирование от окружающей действительности, «закрытость, конфиденциальность» игрового пространства, отсутствие ответственности, безнаказанность в случае совершения аморальных поступков.

В исследованиях отмечается, что формированию аддиктивного поведения способствует наличие ряда личностных особенностей (морально-нравственная незрелость, инфантилизм, внушаемость, некритичность, наивность, простоду-

шие, непосредственность), характерных для детей дошкольного и младшего школьного возраста, в связи с чем они наиболее подвержены риску формирования компьютерной аддикции.

Необходимость овладения компьютерными технологиями сегодня не вызывает сомнений, однако требует повышенного внимания в аспекте предупреждения негативных последствий.

Под «педагогической профилактикой аддиктивного поведения» мы понимаем способ организации социальной среды ребенка, которая позволяет сформировать личностные качества, препятствующие развитию аддикции.

По целевой группе выделяют первичную, заключающуюся в развитии ресурсов личности путем обучения социальным навыкам; вторичную, целью которой является прерывание аддиктивного ритма и формирование адаптивных паттернов поведения, путем обучения навыку совладения со стрессом, и третичную, направленную на предупреждение перехода болезни в более тяжелую стадию путем осознания собственной проблемы и формирования потребности ее решения.

По содержанию деятельности выделяют неспецифическую (общесоциальную), целью которой является оптимизация жизненного пространства, овладение альтернативными способами получения эмоционального комфорта, и специфическую, направленную на устранение конкретных причин и условий, способствующих аддикции и проявлений, связанных со злоупотреблением.

По точке приложения выделяют личностный, предполагающий формирование качеств личности, способствующих противостоянию влиянию аддиктивных агентов; семейный, направленный на устранение негативных влияний семейного социума, просвещение родителей, оптимизацию отношений в системе «родители–дети»; и социальный, направленный на формирование в социуме негативного отношения к проявлениям аддикции и формирование «моды» на здоровый образ жизни.

На рисунке 1 представлена классификация видов профилактической работы.



Рис. 1. Классификация видов профилактической работы

Существует два подхода к проблеме профилактики аддиктивного поведения, среди которых нам представляется наиболее эффективным психосоциальный, который, в отличие от традиционного, основанного на предоставлении инфор-

мации о вреде того или иного психоактивного вещества или вида активности, предполагает формирование личностных качеств и социальных навыков, применимых в ситуациях, опасных с точки зрения формирования аддикции.

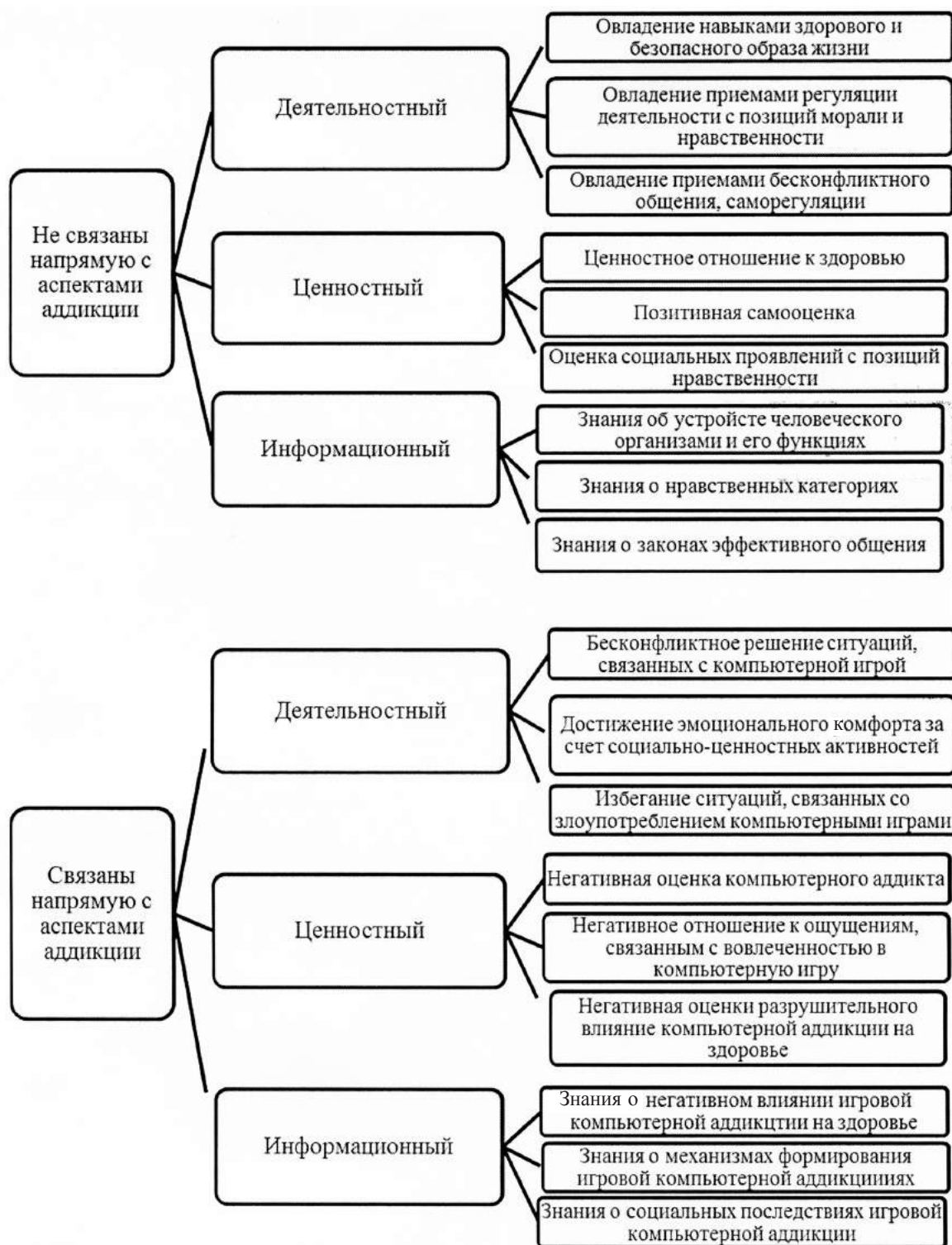


Рис. 2. Компоненты структуры личности, способной противостоять компьютерной аддикции

Психосоциальный подход включает формирование: навыков осознания социальных влияний (давления социального окружения); навыков сопротивления влиянию (обучение распознаванию, избеганию или преодолению ситуаций, ко-

торые сопряжены с давлением, обучение способам отказа с помощью ролевых игр); навыков преодоления жизненных трудностей (развитие личностной и социальной компетентности); позитивного отношения к себе, своим способностям и возмож-

К вопросу о необходимости подготовки будущего педагога к работе по профилактике игровой компьютерной аддикции у дошкольников и младших школьников

ностям; ценностного отношения к собственному здоровью, уникальности своего организма; навыков конструктивного общения со сверстниками, педагогами, родителями; умения адекватно оценивать эмоции и чувства других людей и управления собственными эмоциями; навыков преодоления стрессов; знания факторов риска и правил безопасного поведения.

Таким образом, в процессе профилактической работы необходимо сформировать у ребенка личностное образование, которое представлено разнообразными по содержанию и уровню сформированности знаниями, оценочными суждениями, приемами и навыками регуляции поведения, препятствующими формированию аддикции и обеспечивающими достижение психологического и эмоционального комфорта с помощью социально приемлемых способов. На рисунке (рис. 2) представлена структура направленности личности, способной противостоять компьютерной аддикции.

Сегодня профилактика аддиктивного поведения не ограничивается простым информированием, эффективность которого невелика, а представляет собой систему целенаправленных, имеющих четкую структуру действий, которые на-

правлены не только на предупреждение формирования аддикции, но и на формирование личности, способной управлять своим поведением и эмоциональным состоянием, обладающей навыками эффективного взаимодействия и личностными ресурсами, позволяющими противостоять давлению аддиктивной среды.

Выделяют ряд принципов, позволяющих достичь высокого уровня результативности профилактической работы: наличие концептуальной базы, использование интерактивных форм, непрерывность, продолжительность во времени, привлечение родителей, культурная адекватность, формирование паттернов поведения, связанных с навыками личной и социальной компетентности [4].

Мы считаем, что в силу ряда причин учитель начальных классов и воспитатель дошкольной образовательной организации является именно тем субъектом образовательного процесса, который может наиболее эффективно осуществлять профилактическую работу, в связи с чем перед высшей школой встает проблема теоретического и методического обеспечения подготовки будущих педагогов к работе по профилактике аддиктивного поведения.

Библиографический список

1. Аверина, Е.В. Антинаркотическое воспитание в школе [Текст] / Е.В. Аверина // Педагогика. – 2012. – №1. – С. 56–60.
2. Иванцов, О.В. Употребление различных психоактивных веществ и системный патогенез аддиктивного поведения [Текст] / О.В. Иванцов, К.В. Машилов // Системная психология и социология – 2013 – № 8(II). – С. 59–71.
3. Короленко, Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития [Текст] / Ц.П. Короленко // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева, 1991 – №1. – С. 8–15.
4. Сирота, Н.А. Опыт использования сказочной фабулы в программах первичной профилактики употребления психоактивных веществ и рискованного поведения у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Н.А. Сирота, Т.В. Воробьева, А.В. Ялтонская // Клиническая и специальная психология. – № 2. – 2012. – Режим доступа: URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n2/52640.shtml>. – (Дата обращения: 09.10.2016).

References

1. Averina E.V. Anti-drug education at school. *Pedagogika*, 2012. №1. P. 56–60. [in Russian].
2. Ivantsov O.V., Mashilov K.V. Use of different psycho-active substances and system pathogenesis of addictive behavior. *Systemnaia psikhologia i sotsiologia*, 2013 № 8 (II) P. 59–71. [in Russian].

3. Korolenko Ts., P. Addictive behavior. General characteristics and developmental regularities. *Obozrenie psikiatrii i meditsinskoj psikhologii im. V.M. Bekhtereva*. 1991 – №1. – С. 8–15. [in Russian].

4. Sirota N.A., Vorobieva T.V., Yaltonskaya A.V. An experience of application of fairy tale fable in primary prophylactics programs on using psycho-active substances and risk behavior of primary school age children. *Klinicheskaja i spetsialnaia psikhologija*. № 2. 2012. Available at URL: <http://psyjournals.ru/psy-clin/2012/n2/52640.shtml> (access date 09.10.2016). [in Russian].

Сведения об авторах:

Жукова Марина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики,
психологии и предметных
методик,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация
E-mail: Zhukova_mv@mail.ru

Фролова Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики,
психологии и предметных
методик,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический у
ниверситет,
г. Челябинск, Российская Федерация
E-mail: frolov_e@list.ru

Шишкина Ксения Игоревна,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики,
психологии и предметных методик,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация
E-mail: shishkinaki@mail.ru

Information about the authors:

Zhukova Marina Vladimirovna,

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

Frolova Elena Vladimirovna,

Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor,
Department of Pedagogy,
Psychology and Subject Methods
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: frolov_e@list.ru

Shishkina Kseniya Igorevna,

Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor,
Department of Pedagogy,
Psychology and Subject Methods
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: shishkinaki@mail.ru

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Данная статья посвящена проблеме формирования межкультурных ценностных ориентаций у подростков во внеурочной деятельности, актуализирующейся в педагогике сегодня. Автором раскрыты методологические подходы, на основе которых построена педагогическая система формирования исследуемого новообразования подростков во внеурочной деятельности. В статье также даётся краткая характеристика компонентов предложенной системы и обозначаются принципы её эффективной реализации.

Ключевые слова: межкультурные ценностные ориентации, внеурочная деятельность, подростки, педагогическая система, формирование межкультурных ценностных ориентаций у подростков.

О.О. Zakharova

THE SYSTEM OF FORMING THE INTERCULTURAL VALUE ORIENTATIONS OF ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITY

The problem of intercultural value orientations formation with adolescents in the process of extracurricular activity, which is urgent in up to date pedagogy is outlined. The methodological approaches, on which the pedagogical system of the intercultural value orientations formation with a in the process of extracurricular activity is built, are mentioned. Brief characteristic of the system's components and the principles of its implementation are also given.

Key words: intercultural value orientations, extracurricular activities, adolescents, pedagogical system, intercultural value orientations formation with adolescents.

В условиях межкультурного диалога, нацеленного на международное сотрудничество, толерантность, уважение к достоинству личности, а также в контексте направленности современной системы образования на духовно-нравственное развитие и воспитание личности с позиции принятия ею социально-значимых ценностей актуализируется проблема формирования у подрастающих поколений межкультурных ценностных ориентаций. Анализ психолого-педагогической литературы [2 и др.] и диссертационных исследований [3; 4 и др.] позволяет утверждать, что на данный момент отсутствует единое понимание такого многоаспектного новообразования личности, как межкультурные ценностные ориентации. Данное понятие трактуется нами как отражение в сознании лично-

сти принятых ею межкультурных ценностей, проявляющихся в комплексе их осознания, положительного отношения к ним и поведения личности на основе их принятия.

Опираясь на исследования Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, М.С. Яницкого и др., отметим, что сенситивным периодом для формирования межкультурных ценностных ориентаций выступает подростковый возраст. Такие особенности личности подростка, как повышенная интеллектуальная активность, способность критически оценивать полученную информацию, стремление к самоопределению в ценностях общества, эмоциональность, ориентированность на практическую деятельность, определяют благоприятные возможности для приобщения его к межкультурным ценностям.

Учитывая вышеприведённые характеристики личности подростка, обозначим, что именно внеурочная деятельность, имеющая практическую направленность, нацеленная на удовлетворение потребности подростков в общении и совместном творчестве, характеризующаяся широким разнообразием форм и методов работы, выступает благоприятной средой для формирования у подростков межкультурных ценностных ориентаций.

Внеурочная деятельность объединяет все виды деятельности (кроме урочной на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач воспитания и социализации [1, с. 7]. Целями её организации в школе выступают углубление и расширение знаний обучающихся, создание комфортных условий для развития их способностей, осуществление досуга подростков. Эффективность внеурочной деятельности с позиции рассматриваемого вопроса определяется её потенциалом для поддержания интереса к расширению знаний подростка о межкультурных ценностях, их стремления взаимодействовать с представителями разных культур, создания ситуаций для осмысления, оценки межкультурных ценностей и их проявления в деятельности.

Несмотря на рост исследовательского и практического интереса к рассматриваемой проблеме, формирование межкультурных ценностных ориентаций у подростков во внеурочной деятельности реализуется в современной школе фрагментарно. По нашему мнению, это связано с отсутствием целенаправленной педагогической системы, позволяющей систематически и последовательно реализовывать данный процесс.

Представим разработанную нами педагогическую систему формирования межкультурных ценностных ориентаций у подростков во внеурочной деятельности, построенную на основе нескольких методологических подходов. Системный подход, разрабатывавшийся в исследованиях В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга и др., позволяет 1) представить рассматриваемый процесс как педагогическую систему; 2) определить её компонентный состав как совокупность процессуально-регламентационного, содержательно-ориентационного, коммуникативно-ме-

тодического, результативно-оценочного компонентов; 3) выделить взаимосвязи между ними.

Системный подход дополняется деятельностным, разрабатываемым в исследованиях З.В. Возговой, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Реализация данного подхода 1) определяет формирование межкультурных ценностных ориентаций у подростков как процесс взаимодействия, совместной деятельности, субъектами которой выступают педагог, подросток, коллектив подростков, родитель подростка; 2) выявляет методический аппарат исследования.

Деятельностный и системный подходы не определяют содержательные характеристики предложенной системы, что обращает наше внимание на аксиологический подход (Н.Д. Никандров, А.В. Кирьякова и др.). Использование данного подхода 1) представляет межкультурные ценностные ориентации как комплексное образование, включающее совокупность из когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов; 2) определяет механизмы его формирования; 3) позволяет выявить уровни, критерии, показатели сформированности исследуемого новообразования личности, а также методы его диагностики.

Выделенные подходы дополняются средовым (Ю.С. Мануйлов, Т.В. Менг и др.), определяющим, что формирование межкультурных ценностных ориентаций эффективно в образовательной среде, включающей комплекс педагогических условий и реализующейся в контексте внеурочной деятельности.

Перейдём к краткой характеристике разработанной нами педагогической системы.

Процессуально-регламентационный компонент выполняет следующие функции: детерминационную (определение этапов формирования межкультурных ценностных ориентаций у подростков как основы координации дальнейшей работы) и регулирующую (выделение этапов деятельности педагога, организующего данный процесс).

Отметим, что формирование в рамках нашего исследования – это прежде всего процесс взаимодействия педагога и подростка. Соотношение этапов фор-

мирования межкультурных ценностных ориентаций личности подростков и соответствующих им этапов деятель-

ности педагога, координирующего исследуемый процесс, представлено на рис. 1.



Рис. 1. Схема взаимодействия педагога и подростка в процессе формирования у него межкультурных ценностных ориентаций

Содержательно-ориентационный компонент выполняет ориентационную функцию (определяет совокупность содержательных направленностей исследуемого процесса) и информационную функцию (выявление наполнения авторской программы формирования межкультурных ценностных ориентаций у подростков во внеурочной деятельности).

Учитывая компонентный состав исследуемого образования личности у подростка и характеристики внеурочной деятельности, мы определили, что к содержательным направленностям рассматриваемого процесса относятся знания (о межкультурных ценностях, особенностях как родной так и иных культур), комплекс мотивов (аффилиации, самореализации и др.), личностных качеств (эмпатии, толерантности, коммуникабельности) и умений (грамотно использовать правила эффективной межкультурной коммуникации, тактично выражать своё несогласие с другим и т.д.) Данные направленности реализуются в рамках предложенной авторской программы.

К функциям, выполняемым *коммуникативно-методическим компонентом*, относятся организационная (выявление типов взаимодействия субъектов процесса во внеурочной деятельности) и технологическая (выделение форм, методов, средств реализации исследуемого процесса).

Мы определили, что формирование межкультурных ценностных ориентаций у подростков эффективно при организации нескольких типов взаимодействия субъектов данного процесса (подросток – педагог, подросток – подросток, педагог – группа подростков, педагог – родитель, родитель – подросток), обеспечивающих участие подростков в разных видах межкультурно-ориентированной деятельности, позволяющей продуктивно приобщить подростка к межкультурным ценностям. Именно внеурочная деятельность, представленная методическим разнообразием, потенциалом для творческой самореализации и коммуникации подростков, выступает контекстом организации исследуемого процесса и определяет возможности для реализации типов взаимодействия.

Методическая часть компонента выделяет следующие формы организации исследуемого процесса: индивидуальную (самостоятельная работа, проектная деятельность), групповую (часы творчества и др.), массовую (фестиваль, викторина и др.). К ключевым методам координации процесса мы относим беседу, деловые, ролевые, имитационные игры, кейс-стади, рефлексивный тренинг и др. Отметим, что приоритетными средствами формирования межкультурных ценностных ориентаций служат наглядные материалы, Интернет и др.

Результативно-оценочный компонент выполняет диагностическую (выявляет правильность апробации системы) и коррекционную (определяет комплекс коррекционных мероприятий по ходу реализации системы) функции. В рамках данного компонента определяются уровни, критерии, показатели сформированности межкультурных ценностных ориентаций у подростков, этапы диагностических и коррекционных мероприятий.

Нами выделены следующие этапы мониторинга: организационный, диагностический, интерпретационный, коррекционный и оценочный.

Обозначим, что успешное функционирование системы требует соблюдения общепедагогических принципов (научности, системности, последовательно-

сти, активности обучающихся, учёта их возрастных особенностей и др.), а также ряда специфических принципов. К ним мы относим следующие принципы:

- личностного целеполагания подростка (опора на личностные цели и интересы подростка в исследуемом процессе),
- партисипативности (паритетное взаимодействие педагога и подростков, направленное на конструктивный поиск совместных решений по заданным вопросам),
- инклюзивной культуросообразности (включение подростков в межкультурный диалог на уровне класса, школы, этнической общности, многонационального государства, глобального мира).

Схематично разработанная нами педагогическая система представлена на рис. 2.



Рис. 2. Педагогическая система формирования межкультурных ценностных ориентаций у подростков (МЦО) во внеурочной деятельности

Система формирования межкультурных ценностных ориентаций у подростков во внеурочной деятельности

Таким образом, проблема формирования межкультурных ценностных ориентаций у подростков во внеурочной деятельности, актуализирующаяся в педагогике сегодня, требует целенаправленных способов решения. Представленная нами педагогическая система построена на методологической базе, в основу которой положены системный, деятельностный, аксиологический и средовой подходы; содержит совокупность

процессуально-регламентационного, содержательно-ориентационного, коммуникативно-методического и результативно-оценочного компонентов; предназначена для функционирования в процессе внеурочной деятельности в школе; требует соблюдения ряда специфических принципов (личностного целеполагания подростка, партисипативности и инклюзивной культуросообразности).

Библиографический список

- Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор [Текст]: учебное пособие / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
- Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей [Текст]: монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург: ОГПУ, 1996. – 187 с.
- Меглинская, Л.В. Формирование межкультурных ценностных ориентаций школьников в процессе обучения иностранному языку [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Меглинская. – Саратов, 2009. – 264 с.
- Михайлов, М.Г. Формирование толерантной культуры подростков в процессе внеурочной деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.Г. Михайлов. – Тамбов, 2006. – 246 с.

References

- Grigoriev D.V. *Extracurricular activities of schoolchildren. Methodical constructor*. M.: Prosveshchenie, 2010. P. 223. [in Russian].
- Kiryakova A.V. *Theory of a person`s orientation in the world of values*. Orenburg: OGPU, 1996. P. 187. [in Russian].
- Meglinskaya L.V. *Intercultural value orientations formation with schoolchildren in the process of teaching of the foreign language*. Dis. ... candidate of sciences (Education). Saratov. P. 264. [in Russian].
- Mikhailov M.G. *Formation of the culture of tolerance with adolescents in the process of extracurricular activities*. Dis. ... candidate of sciences (Education). Tambov. P. 246. [in Russian].

Сведения об авторе:

Захарова Ольга Олеговна,
аспирант кафедры педагогики
и психологии,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: osja90@bk.ru

Information about the author:

Zakharova Olga Olegovna,
Post graduate student
Department of Pedagogy and Psychology
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University
Chelyabinsk, Russia
E-mail: osja90@bk.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты применения культурологического подхода в образовании. Описываются его структурные компоненты, анализируются особенности культурологической парадигмы образования. Обосновывается необходимость использования культурологического подхода для анализа содержательной и процессуальной сторон образования.

Ключевые слова: культурологический подход, образовательная парадигма, культурологическая парадигма образования, принципы реализации культурологического подхода.

I.N. Zinatulina

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF CULTURALOGICAL APPROACH TO EDUCATION

The psychological and pedagogical aspects of culturalogical approach to education are discussed. Its structural components are described, the characteristics of culturalogical paradigm of education are analyzed. The necessity to use culturalogical approach for the analysis of the content and procedural aspects of education is substantiated.

Key words: culturalogical approach, educational paradigm, culturalogical paradigm of education, principles of implementation of culturalogical approach.

В ближайшем будущем систему начального, основного и среднего общего образования ожидают перемены, связанные с внесением изменений во ФГОС в части требований к личностным результатам освоения образовательной программы, а также изменений в программе духовно-нравственного воспитания и развития обучающихся. В связи с этим на первый план выходят педагогические идеи, направленные на организацию учебного процесса, опирающегося на теории общечеловеческих ценностей, приоритета субъект-субъектных отношений. Развитие личности, свободный и творческий характер такого развития становятся приоритетными ценностями современного образования.

В своих работах С.И. Гессен указывает, что образование представляет собой культуру индивида, и по своему существу никогда не может быть завершено. Задачу образования он видит в «приобщении человека к культурным ценностям

науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращении природного человека в культурного» [1, с. 36]. Именно тождественность образования и культуры позволяет выдвинуть идею о перспективности и продуктивности использования культурологического подхода в качестве основы для исследования гуманитарной составляющей физического образования.

В философском словаре подход, в том числе и культурологический, характеризуется комплексом парадигматических, синтагматических, и прагматических структур и механизмов в познании и практике [4].

Остановимся подробнее на выделенных компонентах в структуре культурологического подхода. В философии науки понятие парадигмы соотносится с признанными всеми научными достижениями, которые в течение определенного времени дают возможность научному сообществу сконструировать модель

постановки и решения проблем. Смена парадигмы нередко связана с научной революцией. Раскрывая сущность процесса смены парадигмы, современные философы отмечают, что в ней появляются новые знания, рождаются новые подходы к исследованиям, которые являются продолжением и развитием базисных идей и концепций в конкретной науке.

Е.А. Ямбург выделяет четыре парадигмы образования, которые, по его мнению, отражают приоритетные задачи обучения и воспитания соответствующего им временного периода: когнитивно-информационная, личностная, культурологическая и компетентностная [6].

Основным элементом когнитивно-информационной или знаниевой парадигмы является система «готовых», «завершенных» знаний, умений, способов владения ими, которая транслируется обучающимся, при этом он сам является пассивным объектом в учебно-познавательной деятельности. В личностной парадигме акцент переносится с интеллектуального на эмоциональное и социальное развитие субъекта. Сравнение знаниевой и личностной парадигм позволяет выделить следующие отли-

чительные характеристики последней: проектирование обучения становится совместной деятельностью обучаемого и обучающего; стирается грань между содержательным и процессуальным аспектами обучения, процесс обучения становится источником личного опыта; взаимодействие участников образовательного процесса при выполнении различных видов познавательной деятельности приобретает черты межличностного, межсубъектного общения [5].

На наш взгляд, личностная парадигма учебного познания является составной частью гуманистической парадигмы образования, приоритетной задачей которой служит развитие субъекта, учет его интеллектуальных потребностей и межличностных отношений. Ее ядро составляет гуманистический подход, основанный на ценностно-смысловом равенстве обучающегося и обучаемого. Гуманистическая парадигма образования, объединяя в себе признаки личностно ориентированного, гуманного, деятельностного, культурно-исторического, экологического подходов, создает перспективу для развития культурологической парадигмы (рис. 1).

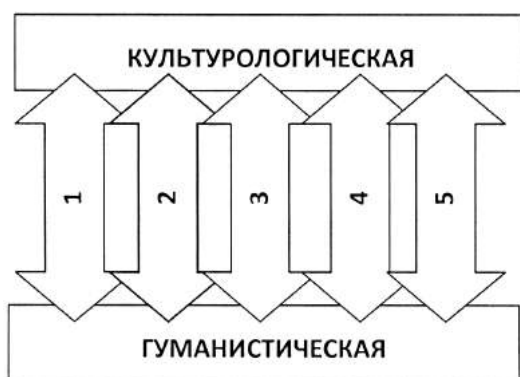


Рис. 1. Основные научно-педагогические подходы гуманистической и культурологической парадигм образования

1 – лично ориентированный подход; 2 – культурно-исторический подход; 3 – гуманистический подход; 4 – экологический подход; 5 – деятельностный подход

Культурологическая парадигма образования предполагает не только и не столько освоение культуры в рамках образовательного процесса, сколько непрерывное развитие личности посредством культуры, формирование и развитие

культуры субъектов, необходимой для осуществления полноценных отношений между ними.

Культурологическую парадигму физического образования можно определить как совокупность методологиче-

ских положений, принципов и приемов, которые: обеспечивают анализ и построение образовательного процесса по физике через призму системообразующих культурологических понятий (наука и культура, этапы их развития; духовные и материальные ценности и т.п.); изменяют и дополняют представления о приоритетных ценностях физического образования; расширяют культурные основы и содержание образования; обеспечивают продуктивную деятельность субъектов образования, направленную

на создание условий для самообразования, самоопределения каждого как личности и индивидуальности, творческого взаимодействия и сотрудничества всех участников образовательного процесса.

Содержание современного образования можно представить в виде системы, включающей духовно-нравственное воспитание, содержание научного образования (естественнонаучного и гуманитарного) и технологическую составляющую жизнеобеспечения (рис. 2).



Рис. 2. Содержание образовательных областей в структуре содержания образования

1 – русский язык, иностранный язык, литература; 2 – история, обществознание; 3 – математика; 4 – естествознание: физика, химия, биология, география; 5 – философская позиция; 6 – знания о вере; 7 – понимание искусства; 8 – логика, риторика, эстетика; 9 – технология, информатика, ОБЖ; 10 – физкультура

Основой объединения естественнонаучной и гуманитарной культур становится субъект познавательной деятельности (преобразования, ценностной ориентации, общения), на основе которой он развивается как личность. В то же время она служит способом овладения человеком законами природы и социального мира.

Таким образом, предметное ядро содержания образования с позиции культурологического подхода включает три основных компонента:

- базовые ценности (истина, гармония, красота, справедливость, вера, добро, общение, труд, здоровье);

- социокультурный опыт (познавательный опыт – предметные и метапредметные знания, умения, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру);

- виды ведущей деятельности (познавательная, творческая, эстетическая, ценностно-ориентационная, коммуникативная, преобразовательная, физическая).

Базовые ценности, их компоненты с позиций культурологического подхода способствуют духовному развитию в процессе познания истины, гармонии, красоты, справедливости; психологическому и практическому развитию в процессе общения, трудовой деятельности, здоровьесбережения. Можно условно выделить три этапа освоения базовых ценностей и социокультурного опыта и ведущих видов деятельности или вхождения человека в культуру:

I этап – объектно-субъектный (правила общения, желания, ощущения);

II этап – субъект-субъектный (ценно-

сти, интересы, эмпирические и теоретические знания);

III этап – личностный (идеалы, мотивы, самосознание).

Первый этап – ситуативный, который в сфере познавательной деятельности означает для субъекта появление определенных ощущений, в области поведения – овладение правилами общения, в области активности – характеризуется желанием. Ощущения, правила поведения, желания характеризуют как субъекта, так и ситуацию, в которой он находится, и меняются в зависимости от ситуации.

Второй этап формируется вне зависимости от ситуации. В сфере деятельности – это знания, в области поведения – ценности, в сфере активности – интересы. Знания, ценности, интересы харак-

теризуют человека как субъекта деятельности, ее потенциального носителя [3]. Третий этап формируется постепенно и включает убеждения, принципы, идеалы, мотивы. Его конструирование – дело личных усилий человека, его ума, его воли и чувств, на этом формируется «Я» личности, самосознание.

Для понимания человека как элемента культуры последнюю определяют как позитивный опыт человечества, обладающий человекотворческой функцией, в структуре которой воспроизводится его деятельностное отношение к миру. В силу этого в культуре появляются мировоззренческий, познавательно-информационный, ценностно-регулятивный, деятельностно-практический и личностно-развивающий компоненты (рис. 3).

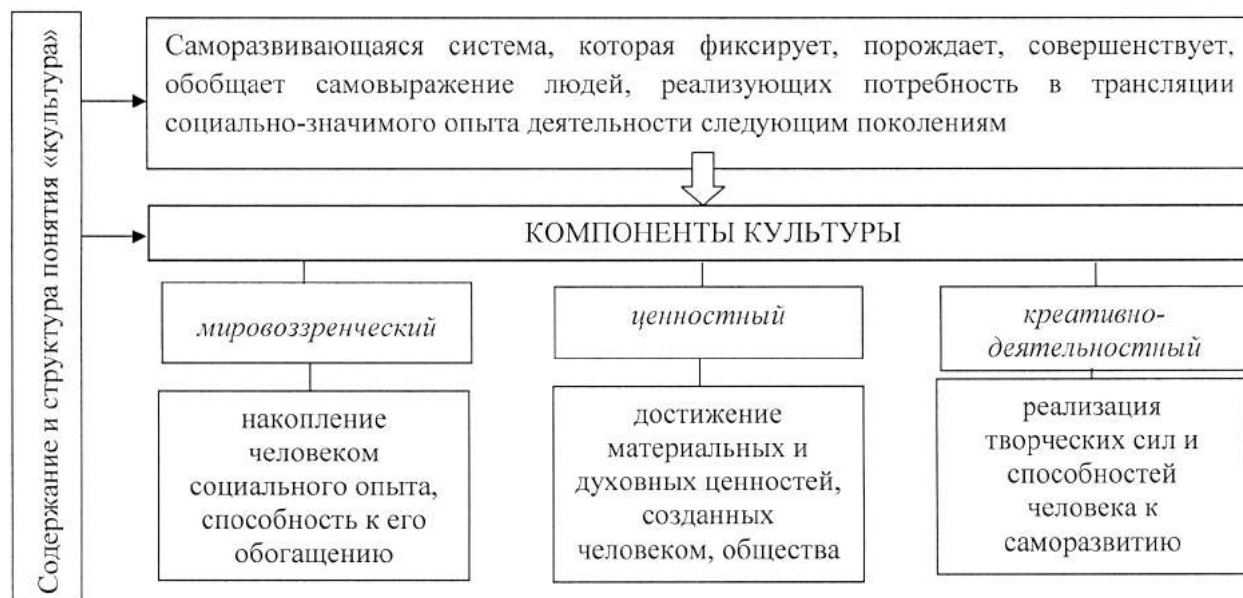


Рис. 3. Содержательные компоненты понятия «культура»

Содержательные компоненты понятия «культура» выявили ее функциональные компоненты, которые можно назвать личностно-развивающими: мировоззренческий, познавательно-информационный, ценностно-регулятивный, деятельностно-практический.

Выявленные закономерности предполагают сохранение определенного системного качества, отражающего направленность образования на процесс реализации сущностных сил, способностей, потенциала человека. Выявленные

условия реализации культурологического подхода обеспечивают сохранение социокультурных норм поведения, отражают качественное изменение культуры личности, благодаря не столько внешним силам, сколько внутренним источникам. В связи с этим можно сделать вывод о том, что выявленные причинно-следственные зависимости являются закономерностями реализации культурологического подхода [2].

Среди принципов реализации культурологического подхода в образовании

наиболее значимыми нам представляются следующие: 1) принципы, регламентирующие деятельность учения: принцип личной активности, принцип индивидуализации, принципы саморазвития; 2) принципы, регламентирующие деятельность преподавания: принцип дидактического кольца, принцип проблемности, принцип гуманизации; 3) принципы отбора и реализации содержания образования: культурно-ориентированный принцип, принципы генерализации и фундаментализации, принцип гуманизации.

Таким образом, использование культурологического подхода к анализу содержательной и процессуальной сторон физического образования позволяет сформулировать условия его реализации:

- создание психолого-педагогической среды, обеспечивающей саморазвитие и самореализацию личности обучаемого с положительными духовно-нравственными качествами в соответствии с общечеловеческими культурными ценностями и управление процессами «самостей»;

- оптимальное сочетание мировоззренческой и технократической направленности изучения физики за счет всестороннего использования ее гуманитарного потенциала;

- осуществление взаимосвязи и взаимообусловленности познавательных потребностей, интересов и познавательной активности обучаемых с содержанием учебного материала, его логической структурой и процессуальной деятельностью.

Библиографический список

1. Гессен, С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию [Текст] / С.И. Гессен; отв. ред. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

2. Кийкова, Н.Ю. Педагогические закономерности и принципы развития математической культуры будущих специалистов [Текст] / Н.Ю. Кийкова // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – № 8–2. – С. 274–280.

3. Конев, В.А. Человек в мире культуры. Человек, культура, образование [Текст]: пособие по спецкурсу / В.А. Конев. – Самара: Самарский университет, 1999. – 109 с.

4. Новейший философский словарь [Текст] / сост. А.А. Грицанов. – 3-е изд., исправ. – Мн.: Книжный дом, 2003. – 1280 с.

5. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

6. Ямбург, Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования [Текст] / Е.А. Ямбург // *Проблемы внедрения психолого-педагогических исследований в системе образования: сборник статей междунаучной конференции*. – М.: ERGO, 2004. – С. 92–96.

References

1. Hessen S.I. *Pedagogy Basics: Introduction to Applied Philosophy*. Ex. ed. P.V. Alekseev. M.: "Shkola-Press", 1995. P. 448. [in Russian].

2. Kiykova N.Y. Pedagogical patterns and principles of mathematical culture of the future experts. *Fundamentalnyie issledovania*, 2011. № 8–2. P. 274–280 [in Russian].

3. Konev V.A. *A man in the world of culture. Man, culture, education: A guide on a special course*. Samara: Samara University, 1999. P. 109. [in Russian].

4. *The newest philosophical dictionary*. Comp. A.A. Gritsanov. 3rd ed., corrected. Mn.: Knizhnyi dom, 2003. P. 1280. [in Russian].

5. Serikov V.V. *Education and personality. The theory and practice of designing of educational systems*. M.: Logos, 1999. P. 272. [in Russian].

6. Yamburg E.A. Harmonization of pedagogical paradigms - the strategy of the development of education. *Problems of implementation of psychological and pedagogical researches in the education system: a collection of articles int. scientific practical conference*. M.: «ERGO», 2004. P. 92–96 [in Russian].

Сведения об авторе:

Зинатулина Ирина Николаевна,
кандидат педагогических наук,
специалист Института дополнительного образования и профессионального обучения,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: zin_letter@mail.ru

Information about the authors:

Zinatulina Irina Nikolaevna,
Candidate of Sciences (Education),
Specialist, Institute of further and professional education,
South-Ural State University of Humanities and Education,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: zin_letter@mail.ru

УДК 796(07)
ББК 74.267.5

В.В. Логинов

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ УСТАНОВКИ ШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

В материале статьи рассматривается, как на основе формирования потребностно-мотивационной установки школьников 5–6 классов в игровой деятельности на занятиях физической культурой реализуются в полной мере субъект-субъектные отношения в процессе педагогического взаимодействия учителя и учащихся.

Значительно улучшается согласованность действий педагога и школьника, направленных на их физическое, когнитивное и социально-психологическое развитие. На занятиях третьего урока физической культуры используется широкий набор физических упражнений, формирующих потребностно-мотивационную установку обучающихся, основанных на использовании эйдети-ческих, игровых, идеомоторных, музыкально-ритмических методов в условиях организации спортивно-соревновательных форм. Дается схема формирования потребностно-мотивационной установки школьников в игровой деятельности на занятиях физической культурой.

Показано, что стремление к успеху в игровой деятельности в условиях систематически выполняемых упражнений физической культуры стимулирует потребности юного спортсмена в достижении эффективных результатов спортивного мастерства.

Ключевые слова: формирование, школьники, потребностно-мотивационная установка, игровая деятельность, физическая культура.

V.V. Loginov

FORMING THE NEED-MOTIVATION ATTITUDE OF SCHOOL STUDENTS TO PLAYING AT PHYSICAL TRAINING CLASSES

Subject-subject relationships in teacher-student interactions fully actualized at physical training classes on the basis of need-motivation attitude of 5-6 form school students are discussed.

Teacher-student actions aimed at physical, cognitive, social and psychological development are much better adjusted. A wide scope of physical exercises forming the need-motivation attitude of students and based on eidetic, play, ideo-motion, musical and rhythmical methods are used at lesson three in sports competitions. A scheme of forming the need-motivation attitude of school students in playing at physical culture classes is proposed.

It is shown that success drive in playing during systematically practiced physical exercise stimulates the needs of the young athletes to achieve effective sportsmanship results.

Key words: formation, school students, need-motivation attitude, playing, physical training.

Потребностно-мотивационная установка обучающихся выступает сегодня одной из приоритетных содержательных характеристик человека на получение образования, которое является неотъемлемой ценностью его личного суждения о моральной и социальной ответственности в постоянно меняющихся высокотехнологичных конкурентных условиях. Уже в школе, как верно отмечают В.С. Беляев и А.С. Лопухина, дети должны получить возможность раскрыть свои способности, сориентироваться в целостном представлении образовательной сферы физической культуры как важном элементе общей культуры человеческого бытия [1, с. 22–23].

В принятой и утвержденной Правительством Федеральной целевой программе «Развитие физической культуры и спорта в РФ на 2006–2015 годы» многие направления в области физической культуры были сориентированы на решение безусловно важных для отечественного спорта и спортивно-образовательных задач: актуализировать деятельность по оптимизации физкультурной подготовки всего населения страны с использованием передовых методик, применяемых в современных исследованиях. Однако доминанты развития научно-исследовательских изысканий физической культуры школьников в документе отражены были явно недостаточно. Отсутствие в течение многих лет обоснованной и зафиксированной в программных документах цели в конечном итоге и привело, как справедливо считают В.П. Ратников и В.Ю. Дорошенко, к появлению большого количества не очень логично сконструированных по содержанию работ, которые только в ряде случаев можно считать научными [11, с. 179–182].

В силу указанного положения, для повышения целевого фокуса научных изысканий в области физической культуры и воспитания школьников, эти функции брали на себя издания многих

педагогических вузов. Данные тренды большого прорыва не сделали, но достаточно четко определили основные направления редакций журналов (вестников), направленные на повышение российского и международного авторитета изданий и физкультурного образования в целом. Для этого необходимы, как профессионально замечает английский ученый Дж.Г. Хоммер в статье «Игровая многомерность и рациональность», оригинальные продукты интеллектуальной деятельности, которые были бы конкурентоспособны не только на российском рынке научно-педагогических услуг, но и на международном [14, с. 279].

Однако в нормативных документах Минспорта драйвер развития физической культуры и спортивной науки в целом до сих пор четко и в явной мере не определен. И поэтому становится очевидным, что «родимые пятна» нашего спорта так и не будут определены и удалены. Ведь пресловутая проблема допинга – это в основном и есть следствие того, что юный спортсмен не имеет возможности и способности рационально с большим эффектом организовать спортивно-тренировочный процесс.

В исследованиях Н.Н. Задуминой [2], Л.А. Кочемасовой [4], Э.Л. Можяева [6], Н.А. Петуховой [10] подчеркивается, что одним из важных и одновременно эффективных трендов формирования потребностно-мотивационной установки школьников-спортсменов в игровой деятельности на занятиях физической культурой является игровая деятельность обучающихся. Игра, как пишет Е.П. Ильин в учебном пособии «Психология физического воспитания», – одна из форм активности человека, которая в той или иной деятельности индивида обеспечивает ему познание и усвоение предметной и социальной действительности, которые позитивно влияют на психоэтическое развитие субъекта [3, с. 109–110]. Игра для детей младшего школьного возраста

является, по мнению Н.И. Пономарева, ведущей формой их деятельности и активности [9, с. 226–227].

В структуре человеческой деятельности и феномене игровой деятельности, развиваемой в работах ученых под редакцией В.Н. Лавриненко, игровая деятельность определяется как интерес субъекта, предмет которого лежит в самом процессе осуществления [11, с. 136]. Конечно, как отмечает ряд авторов Э.Л. Можаяев и Р.К. Бикмухаметов [7], А.Я. Найн [8], Л.А. Кочемасова [4], Н.А. Петухова [10]), такое определение является несколько самоочевидным и не очень убедительным, оно подчеркивает лишь мотивационный аспект игровой деятельности, не затрагивая глубинные аспекты содержания самой игры.

В психолого-педагогических источниках [3; 9; 12; 13; 14] игра вполне оправданно характеризуется как специфический вид человеческой деятельности. Ее можно определить как социально-рефлексивное средство, на основе которого субъект, используя социальные отношения, формирует собственные установки на выбор средств прежде всего коммуникативной деятельности. Последнее, по утверждению Й. Хейзинга, является универсальной формой любой деятельности, внутри которой происходят основные прогрессивные изменения [13, с. 163–165].

Изучаемую нами проблему формирования потребностно-мотивационной установки школьников в игровой деятельности на занятиях физической культурой не обходит вниманием и такая наука, как социальная философия [12]. В учебном пособии для вузов под редакцией В.Н. Лавриненко отмечается, что игровая деятельность детей и подростков прежде всего формирует мышление играющих. У них развиваются основы креативности, поскольку в условиях реализованной свободы играющие могут изобрести, открыть, найти неожиданный прием, подход к решению задачи [12, с. 219–220].

Игровая деятельность школьников на занятиях физической культуры, как считает Э.Л. Можаяев, это такое действие,

которое сопровождается усилиями и мотивами, которые несут с собой радость преодоления себя, своей воли. Настраенные игры – это своего рода праздничный восторг, несмотря на то, является ли игра самодеятельностью, просто забавой или целенаправленно организованной. Главное, что это действие протекает в определенно созданных условиях, местах и содержат смысл. Игра, особенно с младшими школьниками, организуется на добровольной основе, по добровольно принятым правилам, вне сферы какой-либо спортивно-тренировочной пользы или эффективности [6, с. 4–5].

Понятие «деятельность» в литературе представлено уже достаточно развернуто и убедительно. В нашем изыскании в большей мере обращается внимание на содержание игровой деятельности школьников 12-13 лет на занятиях физической культуры [5, с. 24–26].

Игровая деятельность школьников на занятиях физической культуры отмечается важными явлениями осознанной организации ее осуществления. Последнее базируется на основе развития методов активного обучения подростков в условиях организации спортивно-игровых сюжетов, взятых из реального окружения участника игры. Только когда субъект деятельности, по мнению Э.Л. Можаяева, начинает осуществлять игровые действия по выполнению тех или иных деятельностно-игровых процедур, можно говорить об организации игровой спортивно-тренировочной деятельности и эффективного игрового отношения к ней учащегося. При таком подходе можно согласиться с автором, что мыслительный и мотивационный компоненты игровой деятельности учащихся формируют творческое отношение к процессу игровой деятельности [7, с. 18–19].

Как показала организованная нами широкомасштабная опытно-экспериментальная работа (n = 978 чел.) по формированию потребностно-мотивационной установки школьников в игровой деятельности на занятиях физической культурой, важное преимущество игры школьников на занятиях физической культурой состоит в воз-

возможности организации диагностики и коррекции мотивационных способностей школьников в области физической культуры. Опираясь на полученные результаты, преподаватель корректирует спортивно-тренировочные приемы и технологии, которые не могут быть использованы иными педагогическими средствами. Анализируя полученные результаты и оценивая деятельность участников спортивной игры, можно с достаточно высокой степенью достоверности оценить моральные и личностные качества детей.

Опыт показал, что одним из эффективных подходов к формированию потребностно-мотивационной установки школьников в игровой деятельности на занятиях физической культурой является Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне», реализуемый в основном на третьем уроке занятий физической культурой. Третий час, по мнению Н.Н. Задуминой, – это великолепная возможность не только расширить диапазон двигательной активности, но и глубже изучить теоретический материал, реализовать проектную деятельность. «Какая там теория, неужели и на “физре” детям опять надо что-то читать, что-то учить?!» – возмутятся некоторые. Но ведь мы же постоянно говорим о гармоничном воспитании человека, а тут одними только физическими упражнениями не обойтись [2, с. 70]. Тем более что изучение истории Олимпийских игр, рассказы о наших чемпионах, их спортивных подвигах, о преодолении себя помогают создать ту самую потребностно-мотивационную установку школьников в игровой деятельности на занятиях физической культурой, без которой не обойтись.

Чтобы Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» привнес желаемые, а не декларируемые результаты, а нация действительно стала более здоровой и сильной, необходимо смотивировать, на добровольной основе заинтересовать в этом все население, а не только учащихся школ. Здесь необходима государственная концепция пропаганды массового

спорта, чтобы та радость всенародного единения, которую мы почувствовали в период Олимпиады в Сочи во многом благодаря отличной работе большой команды спортсменов, тренеров, обслуживающих специалистов, была трансформирована в развитие здоровьесберегающих технологий. Общеобразовательные и особенно детско-юношеские спортивные школы Олимпийского резерва должны безусловно стать центром популяризации занятий физическими упражнениями, причем как для детей, так и для взрослых. Но вряд ли они способны сделать это без должного финансирования и без привлечения профессиональных кадров. Однако, как считает Н.Н. Задумина, если этого не сделать, успех любых инициатив в спортивной сфере, в том числе при внедрении комплекса ГТО, будет мизерным [2, с. 69–73].

В нашем исследовании важным содержанием фактором является изучение организационно-педагогических условий формирования устойчивой потребностно-мотивационной установки, имеющей важное значение для физической подготовки учащихся, занимающихся спортом, и разработка комплекса упражнений, формирующих мотивацию к постоянным спортивно-тренировочным занятиям.

Мотивация учащегося, увлеченного занятиями физической культуры, можно представить, по мнению Н.И. Пономарева, в виде последовательности, основанной на систематических занятиях физическими упражнениями, поскольку реализация любой деятельности опирается прежде всего на проявление потребности и целей подростка [9, с. 136–137].

Процесс формирования у школьников потребностно-мотивационной установки на активные занятия физической культурой в игровой деятельности является одним из знаковых условий повышения качества физкультурного образования молодежи. Важно, чтобы педагог оказал поддержку юному спортсмену и всячески поощрял вербально его спортивные успехи. При этом, безусловно, необходимо внимание к каждому школьнику, успешное развитие его мотивации

и активности в игровой деятельности на занятиях физической культурой. Но успех обучения, как известно, возможен только при условии, если учитель включен в активный творческий поиск, изучены потребности и интересы школьников, увлеченных занятиями спорта, а педагогом используются те инновационные средства, на основе которых проектируется устойчивая мотивация юных спортсменов.

Изучая проблему формирования у подростков потребностно-мотивационной установки на занятия физической культурой в игровой деятельности, нами разработан и верифицирован в опытно-экспериментальной работе интересный опыт мотивации учащихся к занятиям физической культурой (рис. 1).

Методика предусматривает организацию дважды в месяц спортивно-игровых соревнований с целью определения «Мисс Грация» и «Мистер Сила». В нашем опыте участвовали в разное время подростки 5–6 классов двух опорных детско-юношеских спортивных школ № 1 им. Е. Елесиной и № 2 им. Л.Н. Моисеевой г. Челябинска и учащихся спортивного колледжа УралГУФК (n = 978). В апробированную нами методику входят три задания на творческий конкурс и пять на физическую подготовленность ребят. Само название спортивно-игровой деятельности «Мисс» и «Мистер» способствует формированию внутренней потребностно-мотивационной установки ребят, так как используются рефлексивно-эмоциональные факторы и рецептивно-мотивационный компонент, которые позволяют учащимся утвердить себя в среде окружающих. Особенно зрелищными во время игровой деятельности на занятиях физической культурой были технические умения школьников в спортивной гимнастике: умение соблюдать ритм движения (последовательность и плавность перехода от одного элемента к другому, синхронность); умение сохранять статическую устойчивость, балансировать в сложно-равновесных положениях; безупречное владение безопорными прыжками и вращениями; умение эстетично и легковесно выполнять упраж-

нение (легкость выполнения элементов, стиль, красота линий); владение приземлениями в прыжках и соскоках.

Творческий конкурс предусматривает: конкурс рисунков на спортивно-игровую тематику, например, «Соревнования легкоатлетов», «Зимние Олимпийские игры», «Спортивные состязания в танцах на улице», «Мой любимый вид спорта» и др.; конкурсы-викторины, где юные спортсмены имеют возможность ответить на вопросы по видам Олимпийских соревнований, показать свою эрудицию по истории становления Олимпиад и выдающихся спортсменов Олимпийских игр России. Подготовка творческих выступлений включает, например, танец по изображению вида спорта, чтение стихов спортивной тематики и демонстрация спортивно-силовых упражнений по различным видам спорта и др.

В спортивный конкурс входят бег на дистанции 60–80 м; 100–130 м; 200–250 м; 250–300 м; 300–380 м. Прыжки в длину, в высоту, подтягивания, метание учебной гранаты; по выбору (желанию) школьника можно принять участие в спортивном единоборстве. Специальное жюри определяет баллы, которые распределяются следующим образом: 0 раз – 1 балл (за участие); 2 раза – 3 балла; три лучших результата – 5 баллов. Чередование упражнений и особенно активное участие в творческом конкурсе позволяет аутсайдерам проявить свои возможности и улучшить результаты участия в игровой деятельности на занятиях физической культурой.

Выводы. В исследовании установлено: в потребностно-мотивационной установке юных спортсменов на овладение ценностями физической культуры на первом месте стоит достижение успеха в спортивных соревнованиях (выполнение физических упражнений). Это и оправдано: успешность состязаний уже в игровой деятельности формирует у школьника целенаправленную, специально организуемую на подсознании учащегося психологическую установку, которая и определяет ценностный выбор. Сама потребностно-мотивационная установка школьников в игровой деятельности на занятиях физической куль-

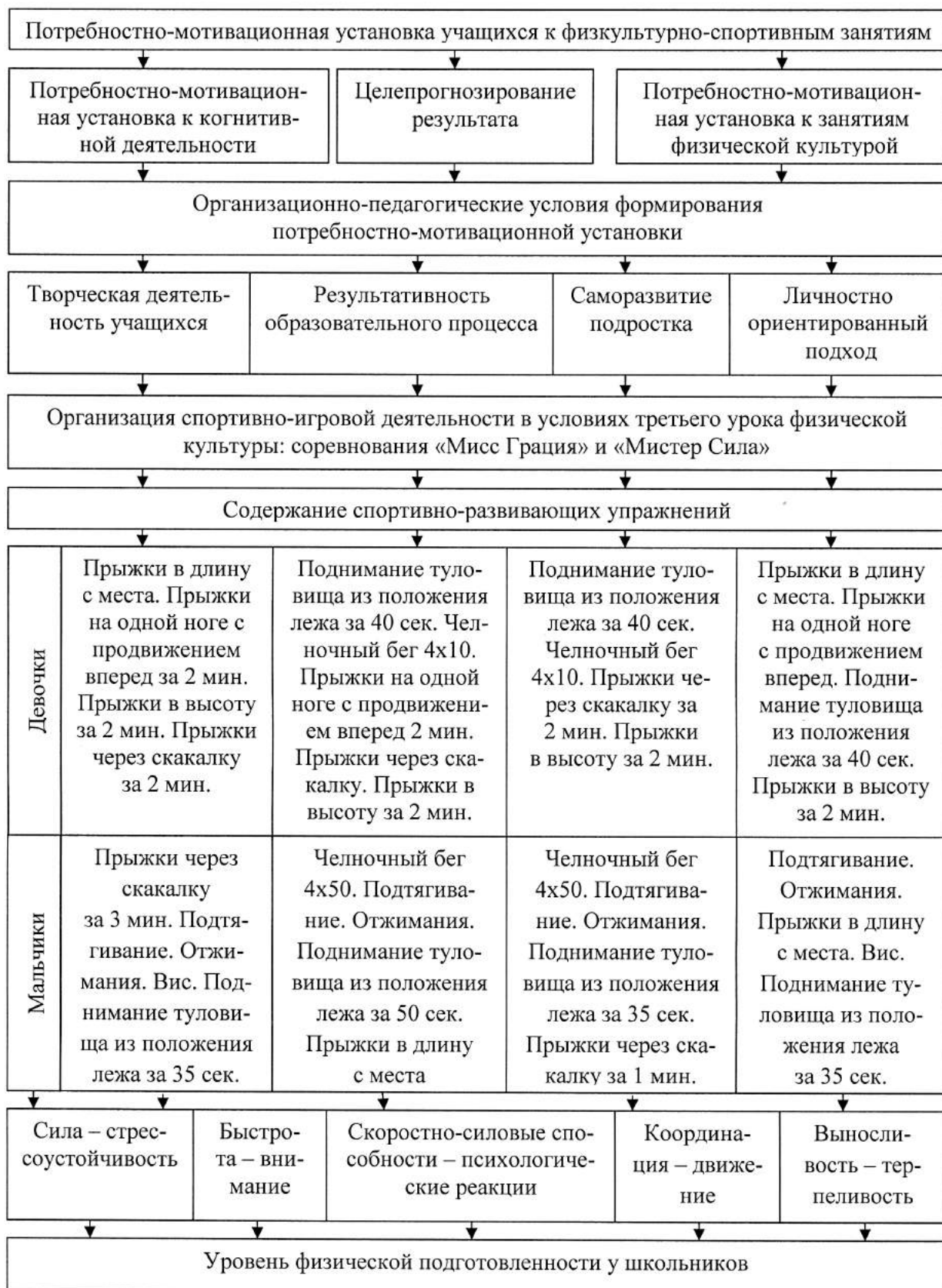


Рис. 1. Формирование потребностно-мотивационной установки школьников в игровой деятельности на занятиях физической культурой

Формирование потребностно-мотивационной установки школьников в игровой деятельности на занятиях физической культурой

турой включает в себя ценности занятий физическими упражнениями, от выбора которых зависит успешность будущей спортивной деятельности (настойчивость, надежность, здоровье). Личностная целеустремленность к успеху в игровой деятельности на занятиях физиче-

ской культуры неизбежно связывается юным спортсменом с современными направлениями и тенденциями в развитии системы спортивной тренировки, с его потребностями в постижении наиболее эффективных приемов повышения спортивного мастерства.

Библиографический список

1. Беляев, В.С. Актуальные проблемы физкультурного образования школьников [Текст] / В.С. Беляев, А.С. Лопухина // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2015. – № 5. – С. 22–24.
2. Задумина, Н.Н. Методические аспекты развития соревновательной деятельности школьников на уроках физической культуры [Текст] / Н.Н. Задумина. – Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2011. – 173 с.
3. Ильин, Е.П. Психология физического воспитания [Текст]: учеб. пособие / Е.П. Ильин. – М.: Просвещение, 1987. – 288 с.
4. Кочемасова, Л.А. Воспитательная среда как фактор развития потенциала школьника на уроках физической культуры [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Кочемасова. – Оренбург, 2007. – 18 с.
5. Логинов, В.В. Актуализация саморазвития подростков в процессе занятий физической культурой [Текст] / В.В. Логинов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2016. – № 1. – С. 24–26.
6. Можаяев, Э.Л. Игровая деятельность как объект полипарадигмального исследования [Текст] / Э.Л. Можаяев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2011. – № 4. – С. 3–5.
7. Можаяев, Э.Л. Игра в структуре человеческой деятельности [Текст] / Э.Л. Можаяев, Р.К. Бикмухаметов // Теория и практика физической культуры. – 2010. – № 12. – С. 18–19.
8. Педагогическая наука и образование [Текст]: сб. науч. тр. / отв. ред. А.Я. Найн. – Челябинск: УралГУФК, 2015. – Вып. 15. – 384 с.
9. Пономарев, Н.И. Социально-психологические функции физической культуры и спорта [Текст]: учеб. пособие / Н.И. Пономарев. – М.: ФиС, 2009. – 310 с.
10. Петухова, Н.А. Педагогические условия развития личности учащихся начальной школы на уроках физической культуры [Текст]: метод. рекомендации / Н.А. Петухова. – Новокузнецк: КГПА, 2002. – 47 с.
11. Ротников, В.П. Структура человеческой деятельности и феномен игровой деятельности [Текст] / В.П. Ротников, В.Ю. Дорошенко; под ред. В.Н. Лавриненко. – М.: Культура и спорт; ЮНИТИ, 1995. – 240 с.
12. Социальная философия [Текст]: учеб. пособие для вузов / под ред. В.Н. Лавриненко. – М.: Высш. шк., 2007. – 348 с.
13. Хейзинга, Й. Homo ludens [Текст] / Й. Хейзинга. – М.: Прогресс, 1992. – 182 с.
14. Хоммер, Дж.Г. Игровая многомерность и рациональность [Текст] / Дж. Г. Хоммер. – М.: Прогресс, 2006. – 304 с.

Reference

1. Belyaev V.S., Lopukhina A.S. Topical problems of physical training of school students. *Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*. 2015. № 5. P. 22–24. [in Russian].
2. Zadumina N.N. *Methodological aspects of developing the competitions at physical training classes*. Penza: PGPU im. V.G. Belinskogo. 2011. 173 p. [in Russian].
3. Il'in E.P. *Psychology of physical training*. M.: Prosveshchenie. 1987. 288 p. [in Russian].
4. Kochemasova L.A. *Education environment as a factor to develop school student potential at physical training classes*. Author's transcript. Dis. ... candidate of sciences (Education) Orenburg, 2007. 18 p. [in Russian].

5. Loginov V.V. Actualization of teenagers development at the classes of physical training. *Fizicheskaia kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*. 2016. № 1. P. 24–26. [in Russian]
6. Mozhaev E.L. Playing as an object of play-paradigm research. *Fizicheskaia kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*. 2011. № 4. P. 3–5. [in Russian].
7. Mozhaev E.L., Bismukhametov R.K. Game in the structure of human activities. *Teoria i praktika fizicheskoj kultury*. 2010. № 12. P. 18–19. [in Russian].
8. *Pedagogical science and education*. Ed. A.Ya. Nain. Chelyabinsk. UralGUFK, 2015. – Vyp. 15. 384 c. [in Russian].
9. Ponomarev N.I. *Social and psychological functions of physical culture and sports*. M.: FiS. 2009. 310 p. [in Russian].
10. Petukhova N.A. *Pedagogical conditions of developing the primary school student personality at physical training classes*. Novokuznetsk: KGPA, 2002. 47 p. [in Russian].
11. Rotnikov V.P., Doroshenko V.Yu. *Structure of human activities and playing phenomenon*. M.: Kultura i sport; YuNITI, 1995. 240 p. [in Russian].
12. *Social philosophy*. Ed. V.N. Lavrinenko. M.: Vysshiaia shkola, 2007. 348 p. [in Russian].
13. Huizinga J. *Homo ludens*. M.: Progress, 1992. 182 p. [in Russian].
14. Hommer J.H. *Game dimensionality and rationality*. M.: Progress. 2006. 304 p. [in Russian].

Сведения об авторе:

Логинов Виктор Викторович,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцентв кафедры лыжного спорта,
Уральский государственный университет фи-
зической культуры,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: dissovet-2006@rambler.ru

Information about the author:

Loginov Viktor Viktorovich,
Candidate of Sciences (Education), Academic
Title of Associate Professor,
Associate Professor, Department of Ski Sports,
Ural State University of Physical Culture,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: dissovet-2006@rambler.ru

УДК 372
ББК 74.100.5

А.С. Микерина, С.Д. Кириенко

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ИНИЦИАТИВЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

В данной статье рассматривается проблема формирования самостоятельности и инициативности детей дошкольного возраста в процессе организации исследовательской деятельности. Автор раскрывает содержание основных понятий, проводит теоретический анализ изучаемой проблемы, раскрывает основные формы исследовательской деятельности дошкольников. В статье представлены педагогические условия организации исследовательской деятельности в дошкольном образовании.

Ключевые слова: самостоятельность, инициатива, формирование, развитие, ребенок дошкольного возраста, исследовательская деятельность.

¹Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательских работ по теме «Организация исследовательской и экспериментальной деятельности дошкольников в рамках реализации ФГОС» (договор на выполнение НИР от 18.10.2016 г. № 16-1305, заказчик – ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева»).

RESEARCH ACTIVITIES AS A CONDITION OF FORMING INDEPENDENCE AND INITIATIVE IN PRESCHOOL AGE CHILDREN¹

This problem of formation of independence and initiative of children of preschool age in the process of organizing research activities is considered. The content of the basic concepts and on the basis of theoretical analysis study of the problem the main forms of preschoolers research activity are revealed. The pedagogical conditions of organization of research activities in preschool education are presented.

Key words: autonomy, initiative, formation, development, child, preschool, research activity.

Современный мир динамичен и меняется, поэтому общество нуждается в мобильных гражданах, самостоятельно принимающих решения, способных постоянно проявлять исследовательскую, поисковую активность. Формирование исследовательских умений у дошкольников является одним из главных направлений современного дошкольного образования. Актуальность поднятой проблемы обосновывается нормативными документами в сфере образования. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования обозначены целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного детства, где особая роль принадлежит развитию инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста в процессе организации познавательно-исследовательской деятельности.

В педагогике под самостоятельностью понимают способность личности к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой; решительность [6]. В психологии самостоятельность рассматривается как свойство личности, которое характеризуется инициативностью, критичностью, адекватной самооценкой и чувством личной ответственности за результаты своей деятельности и поведение [1].

Проблема развития самостоятельности и инициативности у детей дошколь-

ного возраста первоначально была представлена в трудах античных философов: Аристотеля, Сократа, Платона и др. В системе дошкольного образования данной проблеме посвятили свои исследования В.Д. Иванов, А.К. Осницкий, С.Н. Теплюк, А.А. Люблинская, Е.О. Смирнова и др.

Рассматривая самостоятельность как структурное образование, Т.С. Борисова определила три компонента: интеллектуальный, эмоциональный и волевой. Интеллектуальный компонент самостоятельности определяет уровень развития психических функций, благодаря которым ребенок подчиняет свои действия поставленным задачам и достигает цели. Эмоциональный компонент – эмоции ребенка, сопровождающие интеллектуальную деятельность и повышающие ее продуктивность. Волевой компонент формируется в процессе организации педагогом исследовательской деятельности детей дошкольного возраста [2].

Рассматривая проблему самостоятельности и инициативности у детей дошкольного возраста, необходимо остановиться на исследованиях М.В. Харламова, по мнению которого основными условиями развития данных качеств являются:

- формирование представлений о формах осуществления самостоятельно поведения, понимание ребенком дошкольного возраста необходимости про-

¹The article is prepared as a publication on the theme "Organization of preschoolers experimental work within FSES implementation" (research contract of 18.10.2016, № 16-1305, contract owner Mordovian state pedagogical institute named after M.E. Evseviev)

явления самостоятельности для личностного и социального развития;

- формирование положительного отношения к деятельности, требующей от ребенка субъектной позиции;
- формирование умения осуществлять самоконтроль и самооценку при выполнении деятельности.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования реализацию вышеобозначенных условий правомерно осуществлять в разнообразных видах детской деятельности. В свою очередь исследовательская деятельность обеспечивает формирование самостоятельности и инициативности у детей дошкольного возраста в наибольшей степени, так как предполагает целенаправленную и трудоемкую работу ребенка в процессе поиска и решения познавательных задач [5]. Большой вклад в развитие теории и практики исследовательской деятельности внесли: С.Л. Новоселова, А.Н. Леонтьев, Л.М. Маневцова, Я.А. Пономарев, М.И. Лисина, А.И. Иванова, С.Н. Николаева, О.В. Дыбина, Н.А. Рыжова, А.И. Савенков и др.

А.В. Леонтович рассматривает исследовательскую деятельность как деятельность, связанную с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением, предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную, исходящую из принятых в науке традиций.

Организация исследовательской деятельности позволяет решать следующие задачи:

- Формировать основы поисковой деятельности, инициативы в интеллектуальной деятельности;
- Формировать умение распознавать возможные способы решения обозначенной проблемы с помощью педагога, а в дальнейшем самостоятельно;
- Формировать умения использовать вариативные способы решения поставленной задачи;
- Формировать готовность применять специальную терминологию, вести конструктивный диалог в процессе со-

вместной исследовательской деятельности;

- Формировать умения самостоятельно выдвигать гипотезы и формулировать выводы [3].

В процессе организации исследовательской деятельности у детей дошкольного возраста формируется ряд исследовательских умений:

- обозначать проблему;
- выдвигать гипотезу;
- осуществлять наблюдение за объектом;
- осуществлять эксперимент;
- устанавливать причинно-следственные связи;

делать выводы и оперировать новыми понятиями [4].

Формирование исследовательских умений на ступени дошкольного детства закладывает основу для развития у ребенка позиции исследователя, «ученого». С.Л. Рубинштейн указывал, что для детей дошкольного возраста абсолютно естественно развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть в процессе исследовательской деятельности. А.И. Савенков замечал, что «для ребенка естественнее и потому гораздо легче постигать новое, проводя собственные исследования – наблюдая, ставя эксперименты, делая на их основе собственные суждения и умозаключения, чем получать уже добытые кем-то знания в “готовом виде”. В данном случае ученые подчеркивают не только важность организации исследовательской деятельности с дошкольниками, но и ее необходимость.

Исследовательская деятельность не только вызывает интерес у детей дошкольного возраста к данной деятельности, но и формирует исследовательское поведение, которое является источником получения представлений о мире. Ребенок сам стремится найти ответы на вопросы «как?» и «почему?». А.И. Савенков писал: «Многим даже в голову не приходит, что исследователь формируется не на третьем десятке лет собственной жизни, когда поступает в аспирантуру, а значительно раньше того времени, когда родители впервые приведут его в детский сад». Исследовательская деятельность

строится на методах самостоятельного, творческого исследовательского поиска. Таким образом, исследовательскую деятельность необходимо рассматривать как интеллектуально-творческую деятельность, порождаемую поисковой активностью субъекта на фоне исследовательского поведения.

Исследовательская деятельность это исследовательское поведение (поисковая активность) и механизм его осуществления (мышление) [3].

Исследовательские способности дошкольников определяют:

- поисковая активность;
- уровень дивергентного мышления (многовариантное мышление, умение определять пути решения творческой задачи);
- уровень конвергентного мышления (связан с умением решать проблему, основываясь на логических алгоритмах; готовность к анализу и синтезу).

При организации исследовательской деятельности детей дошкольного возраста педагогу необходимо:

- развивать познавательный интерес у детей дошкольного возраста к содержанию исследовательской деятельности; мотивировать (тайна, сюрприз, открытие, познавательный мотив, ситуация выбора);
- обеспечивать дошкольников доступным для возраста способом;
- правильно определять степень активности взрослого;
- создавать доброжелательную обстановку, внимательно и уважительно относиться к работе детей.

А.И. Савенков разработал для педагогов правила организации исследовательской деятельности:

- не делать наставлений; помогать детям действовать независимо, не давать прямых инструкций;
- на основе наблюдения определять успехи и неудачи детей;
- не подавлять инициативу детей и самостоятельность;
- научить детей устанавливать межпредметные связи; не торопиться в суждениях;

- помогать детям научиться управлять процессом усвоения знаний.

- подходить творчески к решению проблемы [4];

Исследовательская деятельность может выступать в следующих формах организации:

- совместная: наблюдение, макетирование, эксперимент, проекты;
- совместно-групповая: познавательно-исследовательская учебная деятельность;
- индивидуальная: исследование.

Эксперименты предполагают проведение практической деятельности с целью проверки и сравнения. Структура проведения экспериментов:

1. Постановка, формулировка проблемы (*познавательные задачи*).
2. Выдвижение предложений (*гипотез*), отбор, способы проверки.
3. Проверка выдвинутых гипотез.
4. Подведение итогов эксперимента, формулировка основного вывода.
5. Фиксация результатов.
6. Вопросы детей.

Макетирование направлено на разработку макета, отражающего существенные особенности природы, значимые стороны и признаки объекта. Может быть напольным, настольным, настенным и др. Представляет собой результат конструктивно-творческой, познавательно-исследовательской деятельности детей.

Проект ориентирован на самостоятельную деятельность ребенка, которую ребенок выполняет в течение определенного отрезка времени. Данная форма организации исследовательской деятельности предполагает решение обозначенной проблемы, предполагающей применение разнообразных методов, приемов, средств обучения; обеспечивает интеграцию знаний детей.

Исследование предполагает индивидуальную исследовательскую практику ребенка. Ребенок дошкольного возраста сам планирует свое время, выбирает тему и предмет для исследования. Главная задача педагога заключается в поощрении и деликатном направлении исследовательской инициативы ребенка.

При рассмотрении данной проблемы нами было проведено исследование уровня развития самостоятельности и инициативности у детей дошкольного возраста. Результаты показали, что только 10 % детей старшего дошкольного возраста умеют определять проблему, выдвигать гипотезы, осуществлять наблюдение и делать основные выводы. Обозначенные результаты связаны с тем, что исследовательская деятельность редко используется в образовательной работе. Данная диагностика определила необходимость организации исследовательской деятельности с детьми старшего дошкольного возраста.

С целью развития самостоятельности и инициативы у детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности нами были разработаны педагогические условия:

Создание «научно-исследовательской лаборатории» для организации исследовательской деятельности.

Разработка методического обеспечения для специалистов дошкольного образования.

Для реализации первого педагогического условия нами разработан проект «научно-исследовательской лаборатории», в котором представлено содержание предметно-развивающей среды, обеспечивающей возможность проведения опытов, наблюдений, экспериментов в работе с детьми дошкольного возраста.

Оборудование «научно-исследовательской лаборатории»:

- приборы: лупа, весы, песочные часы, компас, магниты и др.;
- сосуды из разных материалов;
- природный материал: камни, глина, песок, ракушки, шишки, мох, желуди, листья и др.;

- бросовый материал: проволока, кусочки кожи, меха, ткани, пластмассы, пробки и др.;

- технические материалы: гайки, скрепки, болты, гвоздики и др.;

- бумага: обычная, картон, наждачная, копировальная и др.;

- красители: пищевые и непищевые;

- медицинские материалы: пипетки, колбы, деревянные палочки, шприцы (без игл), мерные ложки, резиновые груши и др.;

прочие материалы: зеркала, воздушные шары, масло, мука, соль и др.

При выборе оборудования «научно-исследовательской лаборатории» и места ее создания учитывались следующие требования:

- обеспечение безопасности для жизни и здоровья детей;

- обеспеченность лаборатории необходимым оборудованием;

- доступность расположения оборудования в лаборатории.

Реализация второго педагогического условия предполагала разработку методического обеспечения для специалистов дошкольного образования. Нами было составлено учебно-методическое пособие, методические рекомендации для проведения исследовательской деятельности и подготовлен банк опытов и экспериментов для работы с детьми дошкольного возраста.

Таким образом, исследовательская деятельность способствует формированию у детей дошкольного возраста самостоятельности и инициативности, так как обеспечивает развитие познавательной потребности, учит самостоятельно осуществлять поиск, делать открытия, использовать метод научного познания в процессе самостоятельной поисковой деятельности.

Библиографический список

1. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога [Текст] / С.Ю. Головин. – М.: АСТ, Харвест, 1998. – 660 с.
2. Люблинская, А.А. Детская психология: учебное пособие для студентов педагогических институтов [Текст] <http://www.detskiysad.ru/ped/psihologiya.html> / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 216 с.
3. Савенков, А.И. Методика проведения учебных исследований в детском саду [Текст] / А.И. Савенков. – Самара: Учебная литература, 2007. – 32 с: ил.

4. Савенков, А.И. Учебное исследование в практике современного дошкольного образования [Текст] / А.И. Савенков // Детский сад от А до Я. – 2012. – № 2. – С. 4–15.
5. Теплюк, С.Н. Истоки самостоятельности дошкольника [Текст] / С.Н. Теплюк // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 7. – С. 67–71.
6. Толковый словарь русского языка [Текст] / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Астрель; АСТ, 2000. – 848 с.

References

1. Golovin S.Y. *Dictionary of practical psychologist*. M.: AST, Kharvest, 1998. P. 660. [in Russian].
2. Lyublinskaya A.A. *Child psychology: a textbook for students of pedagogical institutions*. M.: Prosveshchenie. 1971. P. 216. [in Russian].
3. Savenkov A.I. *Methodology of educational research in kindergarten*. Samara: Uchebnaia literatura. 2007. P. 32. [in Russian].
4. Savenkov A.I. Educational research in the practice of modern preschool education. *Detskii sad ot A do Ya*, 2012. №. 2. P. 4–15. [in Russian].
5. Teplyuk S.N. The origins of the independence of the preschooler. *Doshkolnoie obrazovanie*, 1991. № 7. P. 67–71. [in Russian].
6. *Explanatory dictionary of the Russian language*. Under the editorship of D.N. Ushakov. M: Astrel; AST, 2000. P. 848. [in Russian].

Сведения об авторах:

Микерина Алена Сергеевна,

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры
педагогике и психологии детства,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: mikerinaas@yandex.ru

Information about the authors:

Mikerina Alena Sergeevna,

Candidate of Sciences (Education),
Senior lecturer,
Department of Pedagogy
and Psychology of Childhood,
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: mikerinaas@yandex.ru

Кириенко Светлана Дмитриевна,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики
и психологии детства,
Южно-Уральский
государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: cdk_09@mail.ru

Kirienko Svetlana Dmitrievna,

Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor,
Department of Pedagogy
and Psychology of Childhood,
Academic Title of Associate Professor
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: cdk_09@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОМАНА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ» М.Ю. ЛЕРМОНТОВА В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Статья посвящена вопросам преподавания русской классической литературы, в частности романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» в средней школе. В ней рассматриваются возможности объединения академических исследований, учебно-методических разработок и материалов, дидактического опыта вместе с педагогическим мастерством для решения задач достижения предметных результатов в учебном процессе и воспитания мыслящей личности ученика. В статье предлагается стратегия представления учебного материала, его методическая интерпретация и даются конкретные рекомендации для учителя. Автор опирается на труды известных лермонтоведов, таких как Б.М. Эйхенбаум, Е.Н. Михайлова, В.Э. Вацуро, Э.Г. Герштейн, В.М. Маркович и др., а также на современную методическую литературу.

Ключевые слова: М.Ю. Лермонтов, «Герой нашего времени», школа, учебный процесс, преподавание литературы, методическая организация.

G. V. Moskvin

METHODOLOGICAL ORGANIZATION OF PRESENTING “HERO OF OUR TIME” NOVEL BY M.YU. LERMONTOV IN THE CONTEMPORARY SCHOOL CURRICULUM²

The questions of teaching of Russian classical literature, the novel by M.YU. Lermontov “Hero of Our Time” in school are discussed. The options of taking together results of academic researches, methodological works, materials and recommendations, didactic experience, pedagogical talent for achieving needed results in study process and bringing up creatively thinking of a student personality are considered. The strategy of presentation the novel in a class, its methodological interpretation and gives recommendations for a teacher is proposed. The author relies on results on prominent scholar, such as B.M. Eikhnenbaum, E.N. Mikhailova, V.E. Vatsuro, E.G. Gershtein, V.M. Marcovich and others and contemporary methodological literature as well.

Key words: M.Yu. Lermontov, “Hero of Our Time”, school, study process, teaching of literature, methodological organization.

В центре преподавания прозы М.Ю. Лермонтова в средней школе, как, впрочем, и в высшей, всегда находится роман «Герой нашего времени». Содержательные составляющие произведения (тематика, проблематика, круг идей) вкупе с художественными достоинствами его формы традиционно составляют учебный материал для достижения предметных результатов Тре-

бования стандарта [12], имеют целеполагающее значение, носят идеальный характер и неизменно труднодостижимы в условиях реального учебного процесса, на что влияет много внеположных самой его сути факторов, таких как понижение статуса предмета литературы прошлых лет, сокращение сетки учебных часов или упрощение программ, прежде всего, минимизация списков

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №15-04-00498.

² The work is supported by RGNF grant №15-04-00498.

литературы для чтения до тревожного уровня.

Оставив в стороне вопросы, непосредственно не касающиеся методических принципов организации литературного материала и его последующего представления в аудитории, обратимся к анализу положений, которые, на наш взгляд, при их последовательном учитывании, позволят достигать желаемых результатов. Главное, что должно пониматься как аксиома, можно определить так: каждое новое вводимое произведение необходимо представлять не как *очередное* в учебной программе, а как *самобытное* и *оригинальное*, обладающее только ему присущими достоинствами. Только при таком подходе можно воспитать у учащихся понимание, почему оно полезно и заслуживает их внимания, т.е. создать таким образом должную мотивационную базу для эффективной работы.

Оговоримся, что мы не должны ставить перед собой задачу обучить школьников всему объему литературных и внелитературных фактов, что нанесло бы в силу своей бессмысленности ущерб учебному процессу. Однако должен быть учтен и использован полный корпус сведений при составлении материалов по изучению романа. Прежде всего, в основу методической работы кладется положение, что преподавание романа «Герой нашего времени» вне связи с остальной прозой Лермонтова снижает эффективность понимания учащимися логики историко-литературного процесса в вопросах стиля и преемственности традиций русской литературы. С другой стороны, использование на уроке такой, как может показаться, избыточной информации, например, о романе «Вадим» в сопоставлении с романом «Княгиня Лиговская» в качестве подготовки к разговору о стиле «Героя нашего времени» показывает себя как чрезвычайно эффективный методический прием. Мы применяли его в разных аудиториях, и он давал положительный эффект даже на уровне абитуриентов, т.е. удавалось вызвать у учащихся интерес к предмету обсуждения, вовлечь их в работу благодаря постановке проблемных вопросов,

тем самым создать оптимальную атмосферу для формирования мотивации. Так, следовало бы начать с рассказа о последовательно обнаруживающемся феномене незавершенности прозы Лермонтова [7, с. 91–97; 201–202], [13, с. 125–145], [6, с. 136–156], [8, с. 367–384].

Преподавательская стратегия при этом может быть такова: мы рассказываем, о чем юный Лермонтов пишет в своем первом прозаическом романе «Вадим» и какого героя автор избрал для достижения целей романа. Важно здесь через описание Вадима и его поведения (деятельности) прийти к разговору о поэтике романтизма. Следующий шаг к роману «Герой нашего времени» делается в разговоре о романе «Княгиня Лиговская». Значительным преимуществом для методиста оказывается почти полная противоположность романов: сюжетная ситуация, социальная среда, герои и т.д., что позволяет обратиться к вопросу стиля романа и очертить стилевую парадигму *романтизм – реализм* на основании этой противоположности.

В качестве перехода к следующему этапу урока уместен вопрос: «Итак, оба ранних романа оказались незаконченными, причем в разной степени, т.е. если повествование в “Вадиме” занимает 24 главы, то в “Княгине Лиговской” значительно меньше; как вы считаете, почему?”. Учащимся надо предоставить инициативу, задав проблемный вопрос; и в данном случае это не будет бесперспективным, поскольку у них есть основа для рассуждений – когнитивное противоречие, питающее интеллектуальную деятельность класса. Разумеется, предположения школьников и более чем столетняя разноплановая история изучения творчества Лермонтова, казалось бы, несопоставимы, но только на первый взгляд. Практика показывает, что при умелом ведении разговора выяснится: догадки ребят по сути своей, пусть в наивном виде, совпадут с основными учеными гипотезами. Наша задача при этом состоит в том, чтобы подвести к главному вопросу обсуждения: что хотел сказать художник и если он не смог достичь своей цели в первых двух романах, что же ему следу-

ет делать дальше. И тогда переход к надстилевому и наджанровому произведению «Герой нашего времени» [11, с. 15–20] приобретет все признаки методической обусловленности и разумности, и что для нас особенно важно: не учитель продекларирует нужные ему положения, а класс с его помощью их выработает. Другими словами, разбирая проблемный материал, не надо навязывать решений – это правило мы понимаем как альфа и омега всего процесса преподавания.

Безусловно, у всякого здравомыслящего методиста возникнет вопрос: сколько времени вы выделяете на такого рода пропедевтику к работе с основным романом Лермонтова? Думается, 20–25 минут аудиторного времени вполне достаточно для выполнения поставленных задач, поскольку, во-первых, учащиеся уже привыкли к такого типа занятиям, во-вторых, уроку предшествовала внеклассная подготовительная работа, чтение материалов учебника и сопровождающих методических пособий, в-третьих, беседа в классе на такую сложную тему будет насыщена обращениями к уже пройденной литературе с опорой на предыдущие знания учеников, и, наконец, они, надо надеяться, прочитали текст романа хотя бы в таком объеме, что их уже можно вовлечь в работу, тем самым стимулировать интерес и дальнейшее качественное чтение.

Итак, последовательно подводя учащихся к феномену возникновения «Героя нашего времени» в прозе Лермонтова, мы прежде всего даем ученикам полный перечень прозаических произведений Лермонтова большой эпической формы с целью дальнейшего соотнесения времени их написания с десятилетием русской литературы (1831–1841 гг.). Приводим эти произведения со следующими комментариями для учителя.

1. Незаконченный роман «Вадим» (1831–1834) создается на принципах поэтики позднего романтизма. Сюжет романа основан на двух в стилевом плане мало совместимых ситуациях: личная история (описана в духе романтизма) и историческое событие XVIII века, изображаемое преимущественно в реалистической

манере [2, с. 441–458]. Обязательным методическим моментом является сравнение «Вадима» соответственно с романами Пушкина «Капитанская дочка» (Пугачевское восстание) и «Дубровский» (в «Вадиме» совпадает завязка личной истории – разорение отца богатым помещиком). Интереснейшими для повышения интереса учеников оказываются следующие факты: произведения Пушкина и Лермонтова создаются в общий промежуток времени – 1831–1836 гг.; оба автора в силу биографических обстоятельств не могут знать о романе другого («Капитанская дочка» опубликована в 1836 г., когда работа над «Вадимом» уже 2 года назад была прервана); романы «Дубровский» и «Вадим» в разной степени не завершены и при жизни писателей не были опубликованы, обоим были даны названия издателями при первой публикации соответственно в «Дубровский» (1841) и «Вадим» (1873).

2. Прерванный роман «Княгиня Лиговская» (1836–1838) отражает процесс формирования реализма в русской прозе. В отличие от романа «Вадим», в котором события разворачиваются в провинции, сюжетная ситуация «Княгини Лиговской» привязана к столице Петербургу и светскому обществу, что явно проявилось в стилевых переключках с «Невским проспектом» Гоголя. При этом целесообразно отметить, что в основу сюжетов обоих произведений писателей-непетербуржцев легли их ранние впечатления о столице. В целях более пластичной организации перехода к проблематике романа «Героя нашего времени» можно было бы, обрисовывая сюжетную линию Жорж Печорин – княгиня Вера Лиговская, предложить ученикам подумать, каким могло быть и могло ли быть разрешение любовной коллизии в романе (имеется в виду измена любви и замужество княгини Веры).

3. Завершенный роман «Герой нашего времени» (1837–1841), имеющий надстилевую структуру, отражает начальные опыты интеграции стилей в русской литературе. Говоря об этом, необходимо привлечь внимание учеников к проблемам жанрообразования литературного

времени (роман в стихах «Евгений Онегин», поэма в прозе «Мертвые души», различия между циклом рассказов или повестей и романом). Методическая организация материала, на наш взгляд, должна концентрироваться вокруг следующих тезисов: в вопросе о единстве идеи «Героя нашего времени» «находкой Лермонтова в принципе циклизации новелл считается разностороннее освещение фигуры Печорина» [3, с. 4, с. 34]. Говоря об идее и смысле романа, чрезвычайно плодотворным нам представляется его сопоставление с «Евгением Онегиным», в том плане, что постижение смысла романа «Евгений Онегин» открывается в тематическом пространстве, в то время как в романе Лермонтова – в проблемном [11, с. 4].

4. Начатое произведение «Штосс» знаменует изменение стилевой парадигмы в русской литературе. Информация о «Штоссе» играет опережающую роль, тем не менее полезно дать представление об изменениях романной перспективы творчества Лермонтова. Источником для суждений о стилевой картине времени может послужить статья В.Э. Вацуро «Последняя повесть Лермонтова» [1, с. 223–252].

Подытоживая комментарии к прозаическим произведениям Лермонтова, сделаем два вывода: 1) десять лет лермонтовской прозы (1831–1841) соотносятся с этапами развития стиля русской прозы; 2) определяющим фактором их поэтики явился процесс становления романного героя – «лермонтовского» человека – литературного героя времени: Вадим – Жорж Печорин – Григорий Александрович Печорин – Лугин.

Помимо того, в разработку учебного раздела о «Герое нашего времени» должны лечь следующие литературные явления: а) социальная, нравственная, духовная ситуации исторического времени создания романа «Герой нашего времени»; б) литературные связи «Героя нашего времени» в контексте европейской и русской литературы; в) общественный резонанс, вызванный появлением романа «Герой нашего времени».

В методике преподавания литературы в средней школе существует «веч-

ный» вопрос: возможно ли преодолеть противоречие между взрослым содержанием, глубоким смыслом предлагаемых текстов и возрастными возможностями обучаемых. Чаще всего он возникает в отношении произведений Грибоедова, Пушкина, Лермонтова и Гоголя, традиционно выносимых на этап 8–9-х классов. Разумеется, нужно отнестись к нему со здравым рассуждением, что их полноценное восприятие и, тем более, полное понимание недостижимы в любом возрасте. Тем более велика ответственность учителя, ибо, если знакомство с этими произведениями пройдет неудачно и будет заложена зыбкая и ложная основа их понимания, то негативные последствия для интеллектуального и личностного развития учащегося неизбежны.

Сказанное особо касается романа «Герой нашего времени». Во многих случаях речь заходит прежде всего о том, нравится или нет Печорин, плохой или хороший он человек. Такой подход вполне естествен в силу понятных причин, обусловленных кажущейся противоречивостью этого образа. Кстати, этот вопрос был в центре внимания критики сразу же после появления романа, когда с особым пристрастием обсуждалась степень безнравственности героя. Поэтому так важно и перспективно перевести разговор в литературную плоскость, т.е. выработать в классе понимание того, что мы обсуждаем не реального человека, а художественный образ, созданный в многомерном пространстве авторских идей. Заметим при этом, что пластичный, подвижный ум школьника, в отличие от косного сознания, способен живо усвоить эту разницу. Например, обывательскому взгляду похищение Бэлы Печориным будет представляться аморальным или безнравственным поступком, едва ли не уголовным преступлением. Конечно, мы должны предупредить учеников, что в жизни мы не одобряем волюнтаристских похищений девушек (кстати, сюжетный эпизод может внешне соотноситься, хотя он и не совпадает по сути, с местной традицией). Однако за этим поступком стоит нечто несоизмеримо большее и важное, и если это не понять, вовремя не

объяснить, значит, не научить ученика мыслить [10, с. 43–55]. Повторимся, художественное произведение представляет собой вымысел, поэтому смешивать его при анализе, рассуждении с реальностью нельзя, а сопоставлять можно и нужно, но делать это деликатно и осторожно.

В академической науке и вузовской практике существует высокомерное мнение, что уровень преподавания литературы в школе низкий, содержание литературы упрощается, да и участники образовательного процесса недостаточно развиты для ее адекватного восприятия. Однако, возможно, как раз академическая наука не успевает за требованиями современной школы – ведь ею должен создаваться свод знаний, ясных и внятных, которые поддаются творческой методической интерпретации.

Вернемся к роману Лермонтова. Поначалу необходимо определить стратегию работы над ним. Первый этап – введение в учебный процесс. Здесь речь пойдет прежде всего о локализации текста во времени, при этом даты написания должны восприниматься не как набор чисел, а как средоточие исторических, культурных и личных событий. Если последовательно, настойчиво проводить с классом такую работу, то положительные результаты проявятся через несколько недель, и подобное знание станет для учеников нормой.

Так, «Герой нашего времени» создавался, согласно большинству мнений, в 1838–1840 гг. Механическая отсылка к этой дате приведет к столь же неудовлетворительному результату: учениками даты будут восприниматься как пустые числа. Учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы любая сообщаемая дата соотносилась с конкретным и значимым событием или находилась в окружении ряда связанных между собой событий, фактов, явлений. В отношении «Героя нашего времени» желательно расширить временной диапазон его создания, так как Лермонтов начал работать над повестями «Княжна Мери», «Тамань» в 1837 г.; тогда же в его творческом сознании формировалась идея «Бэлы» (зревшая отчасти задолго до это-

го, например, в «Вадиме» в воспоминаниях Юрия Палицына о пленной турчанке Заре). Начало создания романа надо связывать с гибелью Пушкина, делом о «непозволительных стихах» Лермонтова на его смерть («Смерть поэта»), арестом, ссылкой на Кавказ – все в том же 1837 г. Уместно обращение к ситуации в русской литературе. Рассказ о ходе создания произведения методически целесообразно сопровождать событиями жизни писателя, поскольку последовательное выполнение такого приема позволит достичь двух результатов: передаст драматизм ситуации и обеспечит должный уровень познаваемости материала. К примеру, время выхода романа легко заложить в память ученикам, поскольку в апреле 1840 г. Лермонтов находился под арестом за дуэль с сыном французского посланника Барантом. Следует распространить время окончания работы над романом на 1841 г., поскольку автор ко второму прижизненному изданию (май 1841) написал предисловие, которое и завершило произведение. И наконец, тот факт, что второе издание вышло за два месяца до гибели поэта, станет окончательной скрепой для памяти учеников.

Следующим шагом в разработке плана работы над произведением является определение установочных идей, которые определяют нашу стратегию, методику и собственно работу в классе. Для этого необходимо обратиться к следующим ресурсам: а) академическим исследованиям, б) учебно-методическим материалам, в) собственному профессиональному опыту. Проиллюстрируем эту рекомендацию. Существует огромное количество академических работ и необходимо выбрать среди них те, в которых высказаны искомые идеи с необходимой ясностью и четкостью, чтобы лечь в основу методической интерпретации. Мы ранее предложили положения Э.Г. Герштейн и Г.В. Москвина, задающих три отправные направления анализа: циклизация отдельных повестей, т.е. собирание романа (в узком плане композиция, в широком – архитектоника); значение образа Печорина (не личное отношение к нему, а понимание, что через этот образ формируется

мысль о человеке как родовом явлении); поиск идеи, объединяющей столь сложное в структурном отношении произведение. Опыт адаптации академических идей в разной мере удачно предпринимается в ряде современных УМК, среди них УМК по литературе Г.В. Москвина, Н.Н. Пуряевой, Е.Л. Ерохиной [9]. Заметим, что комплекс материалов о Лермонтове в названном УМК отличается единством методических идей и построен на понимании целостности его творчества. И наконец, профессиональный опыт учителя не должен оставаться навсегда сложившейся суммой учебных действий, главными факторами, определяющими эффективность работы, являются подвижность, творческое отношение и талант (или мастерство, вдохновение и преданность делу). Попутно скажем, что такие произведения, как «Герой нашего времени», вызывают повышенную потребность в качественном мышлении и творческом толковании.

Сказанное определяет следующий шаг. Пожалуй, он наиболее ответственный в силу важности вопроса об образе главного героя. Известно, что сразу же после появления романа большинство современников Лермонтова восприняли образ Печорина неверно и предвзято, отождествляя его с автором. Тем не менее столь личное отношение к герою как раз показывает, что писатель достиг своей цели, что он и разъяснил в предисловии 1841 г., что его герой «есть точно портрет всего нашего поколения, в полном его развитии». Другими словами, в откликах читателей и критиков отразилось желание узнать «свое поколение», что оказалось свойственным и последующим поколениям. Так что дело не в одном человеке или поколении, а в каждом из нас. Ясно донести эту мысль до учеников и достичь понимания – цель, достижению которой должен быть подчинен учебный процесс. Именно здесь время вернуться к теме поиска героя романа через юношеский роман «Вадим» и «Княгиню Лиговскую». Такой рассказ учителя необходим, чтобы ученики поняли: Печорин в романе – это художественный образ.

Следующий этап работы – анализ сюжета. Традиция делать акцент на кон-

фликте поколений и иных социальных аспектах, безусловно, верна и опирается на проверенный временем учебно-методический опыт [5, с. 103–140], [4, с. 99–125]. Однако при этом необходимо понимать, что смысловое поле романа неизбежно сужается без привлечения определяющих смысл произведения факторов. Как показать всю сложность произведения, да и возможно ли это?

Зададимся вопросом, как складывается сюжет. В основе каждой повести романа лежит ситуация, общая для всех, а действия героя в этой ситуации образуют данный конкретный сюжет. Наш подход позволяет включить класс в коллективное размышление, и мы не пересказываем или произвольно толкуем события, а пытаемся определить, что общее для всех нас в ситуациях той или иной повести. Например, прочитав повесть «Бэла», мы не спешим обсуждать или осуждать моральную сторону поступка Печорина, а ставим вопрос, почему он его совершил. Замечательным методическим приемом было бы побудить класс выдвигать версии, относиться к ним уважительно, опираясь при обсуждении исключительно на текст и извлекая из него аргументы. Допустим, кто-нибудь говорит, что Печорин хотел развлечения. Найдите в тексте места, заставляющие усомниться в таком чересчур прямом и упрощающем взгляде. Вспомните, что сюжет «Бэлы» представляет поздние события по отношению к «Журналу Печорина», однако именно эта повесть открывает роман и последующий путь героя зависит от того, что произошло в ней. Надо подвести учеников к мысли, что повесть организует ситуация *похищения любви*, и проявляется она в конкретном поступке одного человека. Покажите, привлекая в качестве аргументов финал повести «Княжна Мери», в котором описан крах притязаний героя, что поступок Печорина в «Бэле» – это поступок отчаяния человека, который решил сам создать любовь. Для углубления понимания общезначимости сюжета «Бэлы» и чтобы ввести анализ в нравственный, духовный контекст мы можем привести такое наблюдение: в повести «Бэла» три героя –

Печорин, Бэла и Максим Максимыч, Печорин похищает Бэлу, как бы создавая любовь по своему желанию и своеволию, однако вскоре любовь распадается и героиня умирает. Вопрос: какое предание в Библии напоминает такая расстановка персонажей, если предположить, что за героями стоят общие идеи? Практика показывает, что часть учеников довольно скоро начинает догадываться, что это предание об Адаме и Еве. Следует учесть, однако, степень риска, если мы будем навязывать такой взгляд, ведь речь идет не о кодировании или литературной шифровке предания, а передаче его духа и мысли, того, что человек из него извлекает. Говоря о философской, нравственно-религиозной, духовной глубине повести, важно не допускать перекосов и отдавать должное социально-историческим аспектам романа, а также художественную литературу времени.

Приведем отрывок из текста учебника о повести «Бэла»: «Главная конфликтная линия представлена историей любви Печорина и Бэлы. Возможны два подхода к ее толкованию: с одной стороны, в ней проявляется установка автора на утверждение естественного права любви, свободного от национальных запретов, социальных ограничений, культурных различий и условностей. Трагическая развязка истории говорит о том, что всеми условиями можно пренебречь, но преодолеть без наказания невозможно. Другой взгляд на историю

любви Печорина и Бэлы носит общекультурный и философский характер. Дело в том, что Печорин совершает дерзкую попытку, вырвав Бэлу из условий ее традиционной жизни, создать любовь. В поступке Печорина сказалась ситуация “похищения любви”, которая встречается на всех этапах культурного развития человека, начиная с похищения Елены Прекрасной, послужившего поводом к Троянской войне. Эта ситуация даже обнаруживается в основе библейского предания об Адаме и Еве, в котором человек, отказавшись от Божьей любви, выбирает свой путь. Такой подход к проблематике любви в повести “Бэла” не только глубже, но перспективнее при анализе, потому что позволяет сделать вывод: утратив любовь в начале своего пути (повесть “Бэла”), человек ищет ее во всей дальнейшей жизни (продолжение романа). Интересно также и то, что кольцевая композиция романа возвращает нас в конце последней повести “Фаталист” в крепость, то есть в начало истории о жизни Печорина, обнаруживая важнейшую мысль автора: человек, вернувшись в свое начало, совершает ту же ошибку» [9].

Настоящий пример, на наш взгляд, показывает, в каком направлении надлежит развивать работу над романом. Приступать к определению общей идеи произведения разумно только после анализа ситуаций, организующих сюжеты повестей, его составляющих.

Библиографический список

1. Вацуро, В.Э. Последняя повесть Лермонтова [Текст] / В.Э. Вацуро // М.Ю. Лермонтов: Материалы и исследования. – Л.: Наука. – 1979. – С. 223–252.
2. Виноградов, В.В. Стиль прозы Лермонтова [Текст] / В.В. Виноградов // Литературное наследие. М.Ю. Лермонтов. № 43–44. – М.: Изд. АН СССР, 1941 – С. 541–558.
3. Гернштейн, Э.Г. Роман «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова [Текст] / Э.Г. Гернштейн. – М.: Черо, 1997. – 128 с.
4. Коровин, В.И. М.Ю. Лермонтов в жизни и творчестве: учебное пособие для школ, гимназий, лицеев и колледжей [Текст] / В.И. Коровин. – 7-е изд. – М.: Русское слово – учебник, 2012. – 128 с. – В помощь школе.
5. М.Ю. Лермонтов в школе. Пособие для учителя [Текст] / сост. А.А. Шаталов. – М.: Просвещение, 1976. – 254 с.
6. Маркович, В.М. О значении незавершенности в прозе Лермонтова [Текст] / В.М. Маркович // Пушкин и Лермонтов в истории русской литературы. – СПб.: Изд. Санкт-Петербургского ун-та, 1997. – С. 136–156.

7. Михайлова, Е.Н. Проза Лермонтова [Текст] / Е.Н. Михайлова. – М.: Художественная литература, 1957. – 380 с.
8. Москвин, Г.В. Герой прозы Лермонтова (Григорий Александрович Печорин) [Текст] / Г.В. Москвин // М.Ю. Лермонтов. Pro et Contra. Личность и идейно-художественное наследие М.Ю. Лермонтова в оценке отечественных и зарубежных исследователей и мыслителей: в 2 т. Т. 2. – СПб: Изд-во христианской гуманитарной академии, 2014. – С. 367–384.
9. Москвин, Г.В. Литература. 9 класс [Текст]: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч 2. / Г.В. Москвин, Н.Е. Пуряева, Е.Л. Ерохина. – М.: Вентана-Граф, 2016. – 332 с.
10. Москвин, Г.В. Почему и зачем Печорин похитил Бэлу. К феноменологии литературного поступка [Текст] / Г.В. Москвин // Филологические записки. Вестник литературоведения и языкознания. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2015. – Т. 32. – С. 43–55.
11. Москвин, Г.В. Смысл романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» [Текст] / Г.В. Москвин. – М.: МАКС-Пресс, 2007. – 204 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 413 от 17 мая 2012 г.
13. Эйхенбаум, Б.М. Статьи о Лермонтове [Текст] / Б.М. Эйхенбаум. – М.–Л.: Изд. АН СССР, 1961. – 372 с.

References

1. Vatsuro V.E. The last povest by Lermontov. *M. Yu.. Lermontov: Materials and Research*. L.: Nauka, 1979. P. 223–252. [in Russian].
2. Vinogradov V.V. The style of Lermontov's prose. *Literaturnoe Nasledstvo. M. YU. Lermontov. № 43–44*. M.: Academy of Science of the USSR, 1941. P.451–558. [in Russian].
3. Gernshtein E.G. *The novel "Hero of our time" by M. Yu.. Lermontov*. M.: Chero, 1997. P.128. [in Russian].
4. Korovin V.I. *M. JU. Lermontov in life and work: textbook for schools, gymnasiums, lyceums and colleges*. 7 edition. M.: ООО "Russkoe slovo" – uchebnik", 2012. P.128. In help for school. [in Russian].
5. M. JU. *Lermontov in school. Teachers book (methodological recommendations)*. Ed. A.A. Shatalov. M.: Prosveshenie, 1976. P. 254. [in Russian].
6. Markovich V.M. Phenomenon of incompleteness in Lermontov's prose. *Pushkin and Lermontov in history of Russian Literature*. St.Petersburg: Izd-vo St. Petersburgskogo universiteta, 1997. P. 136–156 [in Russian].
7. Mikhailova E.N. *Lermontov's prose*. M.: Khudozhestvennaja literature, 1957. P. 380. [in Russian].
8. Moskvina G.V. Hero of Lermontov's prose (Grigori Aleksandrovich Pechorin). *M. JU. Lermontov: Pro et Contra. The person, ideas and artistic legacy of M. Yu. Lermontov in evaluations of Russian and Foreign researches and thinkers*. In 2 v. V 2. S.-Petersburg: Izd-vo Khristianskoi Gumanitarnoi Akademii, 2014. P.367–384. [in Russian].
9. Moskvina G.V., Puriaeva N.N., Erokhina E.L. *Literature. 9 grade. Textbook for students of public schools*. In 2 parts. P 2. M.: Ventana-Graf, 2016. P. 332. [in Russian].
10. Moskvina G.V. Why and for what Pecorin kidnapped Bela. *The phenomenological meaning of literary act. "Philologicheskie zapiski"*. *Vestnik Literaturny i Yazykoznanie*. Voronezh State University, 2015. V.32. P. 43–55. [in Russian].
11. Moskvina G.V. *Idea of the "Novel of Hero of our time" by M. Yu. Lermontov*. M.: MAKS-Press, 2007. P. 204. [in Russian].
12. *Federal State Educational Standart of School General Education*. Authorized by order of the Ministry of Education and science of the Russian Federation № 413 from 17 of May, 2012. [in Russian].
13. Eikhenaum B.M. *Articles on Lermontov*. M.-L.: edit. Academy of Science of the USSR, 1961. P. 372. [in Russian].

Сведения об авторе:

Москвин Георгий Владимирович,
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры истории русской литературы,
филологический факультет,
Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова,
г. Москва, Российская Федерация,
E-mail: georgii_moskvin@mail.ru

Information about the author:

Moskvin Georgy Vladimirovich
Candidate of Sciences (Philology), Academic
Title of Associate Professor,
Associate Professor ,
Department of History of Russian Literature
Moscow State University,
Moscow, Russia.
E-mail: georgii_moskvin@mail.ru

УДК 378

ББК 74.48(2Р54-6я)

Г.М. Парникова

АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ, СЛОЖИВШЕЙСЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

В статье дан детальный анализ системы высшего образования в Республике Саха (Якутия). Представлены трудности и особенности студентов из числа коренных жителей региона, оказывающих влияние на процесс усвоения учебного материала на иностранном языке и взаимодействие с участниками учебно-воспитательного процесса в неязыковом вузе. Обоснована необходимость учета региональной обстановки в методике преподавания иностранного языка в высшей школе.

Ключевые слова: региональная система высшего образования, неязыковой вуз, иностранный язык, студенты из числа коренных жителей Якутии.

G.M. Parnikova

THE ANALYSIS OF THE METHODOICAL REALITY IN HIGHER EDUCATION SYSTEM OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)

A detailed analysis of higher education system in the Republic of Sakha (Yakutia) is given. Difficulties and features of students from native peoples of the region are presented which have impact on process of assimilation of a training material in a foreign language and interaction with participants of teaching and educational process in not-linguistic institution. Necessity of regional situation consideration for technique of foreign language training at higher educational establishment has been proved.

Key words: regional system of higher education, non-linguistic higher educational institute, foreign language, students from native peoples of Yakutia.

Цель нашего исследования – разработать и апробировать концепцию формирования учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза средствами иностранного языка. Опытнo-экспериментальная работа осуществля-

ется в Северо-Восточном федеральном университете (г. Якутск). В процессе изучения обозначенной проблемы были выявлены трудности, возникающие у коренных жителей Якутии при изучении иностранного языка: ведущий язык

коммуникации, отличный от русского; сложный адаптационный период к новым условиям; коммуникативно-речевая пассивность; инертность психической деятельности; низкая потребность в проявлении личной индивидуальности; недостаточный уровень владения иностранным языком на довузовском уровне.

К особенностям студентов-северян, оказывающим влияние на процесс усвоения учебного материала на иностранном языке и взаимодействие с участниками учебно-воспитательного процесса в неязыковом вузе, относятся:

- *психолого-физиологические*: склонность оперировать образами и группировать их в схемы; пониженная психическая активность; низкий уровень личной инициативы; инертность; интровертность; склонность к депрессии; неприятие вмешательства во внутренние переживания извне;

- *социально-педагогические*: рост внутренней миграции; стремление к этнической самоидентификации; трудности в социальной адаптации; нерешительность в незнакомой обстановке; культивирование положительного отношения к труду; настойчивость в преодолении трудностей; практическая направленность учебной деятельности; предпочтение групповой формы организации учебного процесса;

- *лингводидактические*: межэтническая толерантность; множественность языковой идентичности; превалирование якутского языка в сфере семейно-бытового общения; языковой барьер в адаптационный период; обособленная среда коммуникации.

Результаты исследования готовности студентов-северян к формированию учебной самостоятельности потребовали изучения состояния региональной вузовской системы. Система высшего образования Республики Саха (Якутия) представлена следующими государственными вузами, участвующими в мониторинге Министерства образования и науки РФ: Северо-Восточный федеральный университет, Якутская государственная сельскохозяйственная академия, Арктический государственный институт искусств

и культуры; Высшая школа музыки Республики Саха (Якутия), Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта. Кроме указанных вузов на территории республики функционируют филиалы ведущих вузов страны. Подавляющее количество высших учебных заведений территориально расположено в столице региона – г. Якутске.

Изучением региональных особенностей развития системы ВО в Республике Саха занимаются А.И. Голиков [2], С.В. Панина [3], С.М. Петрова [4], И.И. Портнягин [5], А.Н. Яковлева [6] и др. Анализ работы вузов республики свидетельствует, что в указанном регионе создана и эффективно функционирует национальная система высшего образования, характеризующаяся разнообразием направлений подготовки специалистов. В настоящее время происходят процессы по обновлению содержания высшего образования. Структура учебных планов бакалавриата и магистратуры вузов региона отличается наличием национально-регионального компонента в содержании ООП и их вариативностью в зависимости от местных условий. Учебно-воспитательный процесс в вузах региона включает активное приобщение студентов к культуре, обычаям, духовным и нравственно-эстетическим ценностям народов, населяющих республику. Однако в логике нашего анализа представляется необходимым обратить внимание на следующие явления, имеющие место в региональной системе высшего профессионального образования, вызванные рядом объективных и субъективных причин.

Во-первых, в советский период развития страны северные регионы не имели развитой системы высшего профессионального образования и получали специалистов благодаря процессу миграции. Так, в Якутии до 90-х годов XX века высшее образование было представлено только одним вузом, а именно Якутским государственным университетом (ЯГУ). Социолог У.С. Борисова пишет, что в 1992 году количество поступивших в ЯГУ из числа выпускников средних школ составило 145 человек в расчете на одну тысячу абитуриентов [1, с. 48]. По мнению ис-

следователя, ввиду большого конкурса в единственный вуз региона и, вследствие этого, недоступности высшего образования в самой республике, выпускники ее школ массово обучались за пределами Якутии. В переходный период развития нашей страны последствия миграционных процессов имели обратный эффект. С одной стороны, именно в это время с территории Якутии выехали наиболее квалифицированные приезжие специалисты, а с другой стороны, сократились возможности для обучения в российских вузах у местного населения. Сегодня сложилась ситуация, когда студенты из числа коренных жителей Якутии выбирают вузы, расположенные в своем регионе.

Во-вторых, тенденция к повышению своего образовательного уровня среди коренных жителей региона отчетливо проявилась в 70-е годы прошлого столетия. Сегодня национальный состав студентов вузов республики можно охарактеризовать как разнородный, но с явным преобладанием студентов из числа коренных жителей республики. Обучение в указанном университете осуществляется на русском языке, однако изучение якутского языка входит в осенний семестр первого блока программ бакалавриата, т.е. он обязателен для изучения: Б1.В.ДВ.2.1. Якутский язык – продвинутый уровень для тех, кто владеет им свободно; Б1.В.ДВ.2.2. Якутский язык как иностранный – начальный уровень для лиц, не изучавших его в школе, или у кого он не является родным языком.

В-третьих, для республики характерно наличие большого количества детей в семье северян. В отличие от других российских субъектов, регион не отличался значительным снижением рождаемости в период «демографической ямы». Повышение рождаемости в условиях поддержки со стороны государства и правительства республики обусловило проблему увеличения количества детей в средних образовательных учреждениях, впоследствии – студенческого контингента в региональных вузах и, как следствие, молодых специалистов на местном рынке труда.

В-четвертых, наблюдается тенденция к увеличению городского и уменьшению

сельского населения в республике. Последствия этого процесса приводят к росту числа малокомплектных школ в районах республики, прямой зависимости заработной платы улусного педагога от количества учеников в классе и, вследствие этого, оттоку наиболее квалифицированных учителей-предметников в городские школы, общей перегрузке общеобразовательных учреждений в городской местности. Данные проблемы обусловили дефицит средних школ городов с родным (якутским, например) языком обучения. Это, в свою очередь, напрямую связано с качеством выпускников школ, поскольку их последующая социализация в региональных вузах в значительной степени зависит от результатов ЕГЭ.

В-пятых, при реализации экономического потенциала республики остро встает вопрос трудовых ресурсов. В 2015 году Рособрнадзор лишил аккредитации экономический и юридический факультеты Якутской государственной сельскохозяйственной академии, филиал Байкальского государственного университета экономики и права. Большая часть студентов была переведена в головной вуз республики, однако преподавательский состав указанных вузов попал под сокращение. В целом по региону за последние два года оптимизация расходов в образовании повлекла за собой заметное сокращение численности профессорско-преподавательского состава вузов в республике.

В-шестых, содержание иноязычного обучения в неязыковых вузах региона в недостаточной степени соответствует практическим потребностям региона. Так, на территории республики эффективно функционируют и развиваются совместные предприятия в области добычи драгоценных и полудрагоценных металлов, разработки нефтегазовых месторождений, строительства промышленных и жилых объектов. Активно развивается экологический туризм. Охота и рыбалка на Севере также являются крайне привлекательными для иностранцев. Таким образом, наиболее востребованными являются выпускники неязыковых специальностей в сфере геологоразвед-

ки, строительства и промышленности со знанием английского и китайских языков.

Однако самостоятельное учебное подразделение, способное качественно подготовить студентов неязыкового профиля к практическому применению иностранного языка, представлено только в головном вузе Якутии. В Институте зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета действуют две кафедры неязыкового профиля: кафедры иностранных языков по естественно-техническим и гуманитарным специальностям соответственно. Численный состав обеих кафедр составляет порядка 80 человек, а студенческий контингент бакалавров и магистрантов, изучающих иностранный язык в указанном вузе, – примерно 10 000 человек на 17 факультетах и институтах университета, что свидетельствует о значительной учебной нагрузке преподавателей неязыковых кафедр. Во всех остальных высших учебных заведениях республики преподаватели иностранного языка относятся к кафедрам гуманитарного профиля и не имеют достаточной самостоятельности и значимости. В республике отсутствует развитая вузовская методическая школа в области преподавания иностранных языков, которая бы учитывала этнические особенности контингента обучающихся и региона в целом. Однако на школьном уровне данная система эффективно функционирует.

В результате перечисленные факторы оказывают свое влияние на ситуацию с востребованностью молодых специалистов в регионе. Рост безработицы среди молодежи, сокращение рабочих мест и высокая конкуренция со стороны, как местных, так приезжих квалифицированных специалистов, низкая заработная плата для выпускников вузов, не имеющих опыта практической работы по специальности, отток трудоспособного молодого населения из республики, возросшие требования местных работодателей к соискателям – это неблагоприятные условия, в которых должна осуществляться трудовая деятельность вчерашних выпускников вузов.

Изучение региональной системы высших учебных заведений показало, что она представлена различными направлениями специальностей. Большинство выпускников средних общеобразовательных школ стремятся получить высшее образование и преимущественно на территории своего региона. Национальный состав студенчества головного вуза региона представлен, в основном, коренными жителями Якутии. Остро стоит вопрос с кадрами вузов. Неязыковые кафедры в качестве отдельных, самостоятельных единиц представлены только в одном вузе республики. К факторам оказывающим влияние на ситуацию с востребованностью молодых специалистов в регионе, отнесем отток сельского населения из мест своего постоянного проживания в городские поселения, высокие демографические показатели среди коренных народов Севера, отток молодых специалистов из региона из-за невозможности трудоустройства в республике на хорошо оплачиваемую работу по специальности, конкуренцию со стороны приезжих специалистов при параллельных масштабных планах по экономическому развитию региона.

Анализ итогов констатирующего анкетирования, изучение педагогической и методической действительности, сложившихся в неязыковых вузах республики, исследование конъюнктуры местного рынка труда, стратегических планов республиканского правительства по дальнейшему развитию Якутии свидетельствует о наличии следующих противоречий:

- между стремлением северян к получению высшего образования, желанием обучаться в высших учебных заведениях своего региона и высокой конкуренцией среди молодых специалистов на местном рынке труда;

- между потребностью региона в национальных квалифицированных кадрах со знанием иностранного языка и унифицированной системой иноязычного образования в неязыковом вузе, не учитывающей специфику отдельного региона;

- между имеющимся опытом в региональных вузах по воспитанию молодого поколения и отсутствием концепции

формирования учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза средствами иностранного языка, учитывающей данный опыт.

Выявленные противоречия требуют пересмотра методологических подходов

к воспитанию самостоятельности средствами иностранного языка, изменения содержания иноязычного образования и методики преподавания иностранного языка в неязыковом вузе с учетом реальной региональной обстановки.

Библиографический список

1. Борисова, У.С. Полиэтнические и социокультурные особенности образования в Республике Саха (Якутия): исторический и современный анализ [Текст] / У.С. Борисова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2005. – 340 с.
2. Голиков, А.И. Формирование педагогических умений учителя, влияющих на развитие субъектов образовательного процесса [Текст] / А.И. Голиков // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 8. – С. 104–106.
3. Панина, С.В. Формирование этнокультурного самоопределения личности в региональной образовательной среде [Текст] / С.В. Панина // Инновационные технологии в науке и образовании. – 2015. – № 1(1). – С. 144–145.
4. Петрова, С.М. Кафедра РКИ и международная деятельность федерального университета [Текст] / С.М. Петрова // Высшее образование в России. – 2014. – № 5. – С. 122–129.
5. Портнягин, И.И. Интеллектуальная составляющая воспитания в традициях народа [Текст] / И.И. Портнягин // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 2. – С. 72–75.
6. Яковлева, А.Н. Обучение немецкому языку студентов-билингвов [Текст] / А.Н. Яковлева // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2015. – № 1(17). – С. 140–143.

References

1. Borisova U.S. *Polyethnical and sociocultural features of education in the Republic of Sakha (Yakutia): historical and modern analysis*. Saint-Petersburg. 2005. P. 340. [in Russian].
2. Golikov A.I. Forming of the teacher pedagogical abilities influencing on development of subjects of educational process. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2012. № 8. P. 104–106. [in Russian].
3. Panina S.V. Forming of ethnocultural self-determination of the personality in the regional educational environment. *Innovative technologies in science and education*, 2015. № 1 (1). P. 144–145. [in Russian].
4. Petrova S.M. RKI department and the international activities of federal university. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2014. № 5. P. 122–129. [in Russian].
5. Portnyagin I.I. An intellectual component of education in the national traditions. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2012. № 2. P. 72–75. [in Russian].
6. Yakovleva A.N. Training in German of students-bilinguals. *Aktualnuie problemy filologii i pedagogiskoi lingvistiki*, 2015. № 1 (17). P. 140–143. [in Russian].

Сведения об авторе:

Парникова Галина Михайловна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
по техническим и естественным
специальностям,
Северо-Восточный Федеральный университет,
г. Якутск, Российская Федерация.
E-mail: allerigor@yandex.ru

Information about the author:

Parnikova Galina Mikhailovna,
Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor,
Department of FL in Engineering
and Natural Sciences,
North-Eastern Federal University,
Yakutsk, Russia.
E-mail: allerigor@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К НАЦИОНАЛЬНЫМ ЯЗЫКАМ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ¹

В статье рассматриваются способы повышения эффективности обучения родному языку в контексте этнокультурного образования, предлагаются методы и приемы формирования ценностного отношения к национальным языкам на примере государственных языков Республики Мордовия.

Ключевые слова: образование, инновация, технологии, метод, приём, урок, компетенция, дидактическая игра.

Е.Р. Prokaeva

FORMATION OF MOTIVATIONAL-VALUE ATTITUDE TO NATIONAL LANGUAGES IN ETHNOCULTURAL EDUCATIONAL SPACE²

The ways to improve the effectiveness of mother tongue learning in the context of ethnic and cultural education available methods and techniques of forming the valuable relation to national languages on the example of the Republic of Mordovia state languages are discussed.

Key words: formation, innovation, technologies, a method, reception, lesson, competence, didactic game.

В современной жизни на передний план выдвигаются вопросы развития личности в быстро меняющемся обществе. Как известно, большую роль в оздоровлении духовной жизни общества играет система образования и правильная национально-образовательная политика в целом [2; 3], поэтому современным обществом выдвигаются новые требования к системе российского образования по качеству подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, что, несомненно, требует более глубокого изучения культур-

ного наследия малочисленных народов Российской Федерации.

В плане глобализации межкультурной коммуникации, диалога культур необходимым представляется изучение разнообразных традиций и обычаев, норм взаимоотношений, специфических методов формирования национального самосознания. При этом особо важная роль, на наш взгляд, должна отводиться интегративному изучению языка, представляющего собой целый мир, способный лексически и семантически охватить всю многогранную культуру, всё многосложное общество [1, с. 17; 7, с. 72].

¹Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева») по теме «Формирование ценностного отношения к национальным языкам и литературе в полиэтничном регионе».

²The work was done under a grant to carry out research projects on priority directions of scientific activities of universities-partners networking (Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla and Mordovia State Pedagogical Institute named after E. M. Evsevev) on "Formation of the valuable relation to national languages and literature in a multi-ethnic region".

Безусловно, национальный язык – феноменальное явление в жизни каждого народа, которое представляет собой бесценную сокровищницу опыта народной жизни и является неотъемлемым элементом любой национальной культуры, важнейшим компонентом этнического самосознания. Следовательно, являясь основой социализации личности, язык влияет на опыт, поведение и культуру конкретного индивида, конкретного представителя определенного этноса. Именно высокой социальной функцией родного языка определяется его роль в идейно-политическом, эстетическом и нравственном воспитании школьников, в приобщении учащихся к вековой культуре своего народа. Лишь осознание национально-культурной значимости языка, на наш взгляд, предопределяет интерес к его изучению, гарантирует заботу о его сохранении и трансляции подрастающему поколению. Между тем личные наблюдения, социологические опросы учителей и учащихся позволяют констатировать, что в современной национальной школе в условиях двуязычия наблюдается опасная тенденция снижения интереса школьников к изучению родного языка.

Известно, что развитие двуязычия в разных регионах России имеет свои особенности, так как зависит от множества факторов: уровня развития, сложившейся практики и культуры двуязычия, степени межнационального взаимодействия и языковых контактов. Так, в Республике Мордовия государственными являются русский и мордовские (мокшанский, эрзянский) языки, для сохранения, изучения и развития которых созданы благоприятные условия: кроме национальных школ, они изучаются во всех русскоязычных школах республики. Кроме того, в вузах Мордовии национальные языки республики изучаются в качестве учебной дисциплины на всех гуманитарных и технических факультетах. Таким образом, этнокультурное образование в условиях Республики Мордовия реализуется с целью духовного обогащения молодого поколения, формирования национального самосо-

знания обучающихся и приобщения их к мордовской, русской, финно-угорской и мировой культуре с учетом существующего на сегодняшний день противоречия в этнической самоидентификации мордвы – между желанием сохранить свою принадлежность к общенациональному (русскому) социокультурному контексту, опираясь на многовековые связи русского, мордовского и других народов, проживающих в Мордовии, и стремлением не порывать с родным языком и истоками родной культуры.

Изучение родного языка в образовательных организациях Республики Мордовия и других регионов России имеет свои сложности: 1) до сих пор система всеобщего образования в нашей стране носит формальный характер: школа обязана дать всем детям определённый уровень знаний по различным предметам, не учитывая при этом интеллектуальные возможности, направленность интересов, эмоционально-волевые качества конкретного ребёнка; 2) формальный подход системы образования к организации обучения оборачивается в конечном итоге формальным отношением учащихся к этому процессу, выражающимся в их пассивности на уроке, нежелании учиться; 3) родной язык зачастую преподаётся как свод правил, нечто унифицированное, лишённое движения и развития. При такой подаче языкового материала остаётся невостребованным всё, что делает язык средством живого общения. Отсюда содержательное обеднение обучения языку как дисциплине, призванной вызвать у учащихся интерес к другим наукам, и, следовательно, скука на уроке, зубрёжка; 4) усвоение грамматических правил является самоцелью, а не средством познания всего многообразия языковых явлений и в конечном итоге – фактором, формирующим личность учащегося. Необходимо также учитывать, что преподавание национальных языков сопряжено с рядом объективных и субъективных трудностей в условиях двуязычия, признающего равное положение национального и межэтнического языков. Так, в Республике Мордовия приоритетное, на наш взгляд, положение русского

языка и, как следствие, отсутствие мотивации к изучению мокшанского и эрзянского языков привели к стремительному падению интереса к языку и культуре мордовского народа.

В соответствии с вышесказанным, одним из главных направлений в работе современных образовательных организаций должно быть переосмысление теории и практики преподавания родного языка, предполагающее как изменение содержания образования, так и разработку новых методических стратегий. Необходимо научиться преподносить учебный материал доступно и в то же время интересно, таким образом, чтобы полученные знания составили прочную базу для овладения определенными умениями и навыками. При этом необходимо помнить, что основной обучающей целью родного языка как учебной дисциплины является формирование коммуникативно-речевых умений, а воспитывающая функция данной дисциплины связана с формированием в процессе обучения оценочно-эмоционального отношения к родному языку и культуре своего народа [5].

Важным условием для совершенствования процесса обучения родному языку, мы считаем, является применение современных образовательных и информационных технологий, что позволяет расширить учебный процесс, повысить мотивацию обучающихся, профессионально-практическую направленность занятий и одновременно с этим воспитать из школьника личность. Сегодня существует множество педагогических технологий, среди которых наиболее эффективными при изучении мордовского (мокшанского / эрзянского) языка являются, на наш взгляд, следующие: технологии интерактивного обучения; технологии проектного обучения; информационные (компьютерные) технологии.

Сама природа языка, его связь как с предметами, окружающими людей, так и с духовным миром человека, миром его чувств и мыслей требуют особого отношения к исследованию родного языка, но, на наш взгляд, необходимо также изменение подходов и к его преподаванию,

так как в обучении важны и процесс, и результат: если процесс скучен, то и результат неутешителен. В настоящее время наблюдаются две концепции преподавания родного языка в общеобразовательной школе: 1) теоретико-грамматическая, цель которой заключается в усвоении учащимися готовых правил; 2) практическая, направленная на коммуникативное развитие учащихся, их духовное совершенствование в контексте речевой деятельности [4, с. 256]. Мы считаем, что на смену грамматическому направлению должно прийти коммуникативное направление, главная цель которого – свободное общение с собеседником, умение правильно и красиво выразить свою мысль в слове. Главной особенностью урока родного языка должно являться сотрудничество педагога и учащегося, ориентированное на совместное творческое познание языковых явлений, раскрытие закономерностей их развития. Необходимо, чтобы грамотность из главной и практически единственной на сегодняшний день цели обучения родному языку превратилась в средство для духовного развития личности, приобщения её к культуре, многовековым ценностям мордовского народа.

Важной составляющей этого многообразного процесса является формирование и пополнение словарного запаса обучаемых и освоение ими грамматики, необходимой для речевой коммуникации, чему способствует грамотно организованная специальная систематическая работа. В первую очередь обогащение словарного багажа учащихся происходит в ходе расширения их общего кругозора, углубления представлений и знаний об окружающем мире. Например, при изучении материальной культуры мордвы (предметов быта, традиционной мордовской одежды и т.п.) целесообразно организовать экскурсию в краеведческий музей. Кроме того, при объяснении лексического значения слова весьма эффективны следующие приёмы: демонстрация соответствующей иллюстрации, мультимедийных презентаций; перевод слова на русский или иностранный языки; морфемный, словообразова-

тельный или этимологический анализ слова; подбор синонимов и антонимов [4, с. 256]; работа со словарём; описательное определение понятия на родном и русском языках и т.п. Развитию мордовской речи учащегося, несомненно, способствуют и грамотно подобранные текстовые материалы, которые «служат стимулом, побуждающим потребность самостоятельного речевого высказывания» [5]. На уроке родного языка следует использовать художественные тексты мордовских авторов, являющиеся, по нашему мнению, высшей единицей обучения речевой деятельности и имеющие, кроме того, немаловажное значение для эстетического и этического воспитания личности. Использование текста позволяет «совместить два основных направления в изучении родного языка в школе: познание системы языка и познание норм и правил общения, речевого поведения в различных жизненных ситуациях» [5].

Формированию мотивационно-ценностного отношения к мордовским языкам, приобщению к богатому наследию и историческим традициям мордвы, других народов Российской Федерации и мирового сообщества в целом способствуют, безусловно, пословицы и поговорки как воплощение многовековой мудрости мордовского народа. Использование пословиц и поговорок на уроках родного языка связано с формированием и контролем системы коммуникативных умений и навыков (говорения, письма и аудирования). Кроме того, мордовские пословицы и поговорки, способствуя эффективной активизации навыков употребления сложных грамматических форм и конструкций, могут использоваться в качестве иллюстративного материала в ходе объяснения и закрепления нового грамматического материала. Например, в мордовских пословицах широко представлена такая категория глагола, как повелительное наклонение: *Арсек аволь кулядонть, арсек кулянъ нолдыцядонть* (Думай не о сплетне, думай о сплетнике); *Пазонть пельде учок, а тонсь иля удо* (На бога надейся, а сам не плошай). Кроме того, пословицы и поговорки широко используются при изучении числительных, так

как в интересном контексте цифры запоминаются лучше: *Вейке ладсо чачома, а вейке ладсо кастома* (Рождаются одинаково, да вырастают по-разному); *Манят вейке, кавто ломанть – народось а маняви* (Одного-двух людей обманешь, а народ обмануть невозможно) и т.п. [6, с. 141].

По нашему мнению, урок родного языка несовместим с зубрёжкой, формализмом, схематизмом. Реакцией на шаблон, догматизм учебного процесса, попыткой внести в него разнообразие, придать каждому занятию творческий характер является игровой урок, направленный на пробуждение не только ума, но и эмоциональной сферы. Дидактическим стержнем такого урока является деятельность самих учащихся, которые наблюдают, сравнивают, группируют, делают выводы, открывают новые для себя понятия. Творческий подход к проведению игр на уроках позволяет замаскировать учебный момент, благодаря чему игра незаметно для учащихся выполняет функцию тренировочных упражнений. Успешное проведение игры во многом зависит от уровня подготовки учащихся на соответствующем этапе обучения. Как показывает практика, наиболее успешно проходят игры-соревнования, так как соревновательный момент стимулирует различные виды деятельности школьников, способствует усилению их работоспособности.

Учитывая, что игры занимают особое место в досуговой деятельности школьников, считаем целесообразным использование игровых элементов как на уроках, так и во внеурочной деятельности учащихся. Опыт использования игры в школе («Каргт» («Журавли»); «Атякшкесэ» («В петушки»); «Кшуманнесэ» («В редьку»); «Вирень тетя» («Лесной батюшка»); «Нешке пиресэ» («На пасеке»); «Ярмункав» («На ярмарку!»); «Ведьгевсэ» («На водяной мельнице») и т.д.) показывает, что игра способствует активизации познавательного интереса к изучению языка, выработке языковых навыков и умений учащихся, поиску, росту, раскрытию их потенциальных возможностей, формированию духовно-богатой, активной личности, способной

ярко, эмоционально и наиболее полно выразить свои мысли.

В целях активизации учебно-познавательной деятельности школьников целесообразно использовать на уроках родного языка наглядные методы обучения, а темы, включающие сложный грамматический материал, большое количество языковых явлений, требуют обязательного систематического применения различных средств наглядности. Так, весьма эффективны в обучении родному языку опорно-логические блоки, суть которых заключается в содержательном обобщении формируемых знаний и способов действий, тесты, элементы программирования, электронные учебники, различного вида тренажёры. Так, на базе кафедры родного языка и литературы МГПИ им. М.Е. Евсевьева разработаны и внедрены в практику обучения родному языку тестовые тренажёры «Эрзянский язык. Практика разговорной речи» (2013 г.), «Эрзянский язык. Теория» (2013 г.), «Язык и культура Республики Мордовия. Фонетико-грамматический практикум» (2015 г.), «Язык и культура Республики Мордовия. Культурологический практикум» (2015 г.) и др., применение которых позволяет на основе диагностики и интерпретации полученных ответов совершенствовать самоконтроль знаний и уме-

ний обучающихся и реализовать такие виды контроля, как текущий и итоговый. Кроме того, использование тестового тренажёра позволит выработать методы последовательной систематической тренировки обучающихся в ходе неоднократного выполнения предложенных тестовых заданий и анализа допущенных ошибок, рассмотреть изучаемое языковое явление во взаимосвязи и взаимообусловленности с другими явлениями, актуализировать творческую деятельность учителя и ученика, облегчить запоминание.

Таким образом, практика обучения мордовским (эрзянскому, мокшанскому) языкам и национальной культуре в современных образовательных организациях Республики Мордовия убедительно доказывает роль формирования этнокультурного образовательного пространства как пространства свободного личностно-смыслового развития учащихся [2, с. 64]. **Формирование этнокультурного образовательного пространства, формирование мотивационно-ценностного отношения к национальным языкам в контексте диалога различных культур способствуют осознанному приобщению учащихся не только к культуре своего государства, но и к всемирному культурному сообществу.**

Библиографический список

1. Белова, Н.А. Активные методические приемы интегрированного обучения русскому и английскому языкам в школе [Текст] / Н.А. Белова, Е.В. Лебедева // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С.16–19.
2. Горшенина, С.Н. Поликультурное образовательное пространство как педагогический феномен [Текст] / С.Н. Горшенина, И.А. Неясова, Л.А. Серикова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 6(22) – С. 64–69.
3. Карпушина, Л.П. Этнокультурный подход к образованию как фактор успешной социализации представителей полиэтнического социума [Текст] / Л.П. Карпушина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2(22). – С. 29–33.
4. Прокаева, Е.П. Функции синонимических парадигм в мордовском (эрзянском) текстообразовании [Текст] / Е.П. Прокаева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 12. – С. 255–262.
5. Прокаева, Е. П. Текст как средство формирования речевых навыков и умений учащихся национальной школы [Текст] / Е.П. Прокаева // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета [Электронный ресурс]. – 2013. – № 02(86). – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2013/02/pdf/27.pdf>.
6. Старкина, Е.Н. Использование пословиц и поговорок в обучении эрзянскому языку [Текст] / Е.Н. Старкина, Е.В. Варакина, Е.П. Прокаева // Наука сегодня: задачи и пути их решения: материалы Междунар. науч.-практич. конф., г. Вологда, 25 мая 2016 г. – Вологда: Маркер, 2016. – С. 141–142.

7. Тукаева, О.Е. Региональный материал как компонент содержания в обучении иностранному языку в вузе [Текст] / О.Е. Тукаева // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3(19). – С. 71–74.

References

1. Belova N.A., Lebedeva E.V. Active instructional techniques of integrated Russian and English learning at school. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*, 2016. № 3 (27). P. 16–19. [in Russian].
2. Gorshenina S.N., Neyasova I.A., Serikova L.A. Polycultural educational space as pedagogical phenomenon. *Istoricheskaja i sotsialno-obrazovatelnaia mysl*, 2013. № 6 (22). P. 64–69. [in Russian].
3. Karpushina L.P. Ethno-cultural approach to education as a factor of successful co-socialization representatives of multiethnic society. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*, 2015. № 2 (22). P. 29–33. [in Russian].
4. Prokaeva E.P. The functions of synonymic paradigms in Mordovian (Erzya) text formation. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2012. № 12. P. 255–262. [in Russian].
5. Prokaeva E.P. Text as a means of formation of speech skills and abilities of pupils of national school. *Multidisciplinary network electronic scientific journal of the Kuban State Agrarian University*, 2013. № 02 (86). Access mode: <http://ej.kubagro.ru/2013/02/pdf/27.pdf>. [in Russian].
6. Starkina E.N., Varakina E.V., Prokaeva E.P. The use of proverbs in teaching the Ukrainian language. *Nauka segodnia: zdachi i puti ikh reshenia*. Vologda: ООО «Marker», 2016. P. 141–142. [in Russian].
7. Tuкаева, О.Е. Regional material as a component of the content of the teaching foreign raining languages in higher school. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*, 2014. № 3 (19). P. 71–74. [in Russian].

Сведения об авторе:

Прокаева Елена Петровна,

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры родного языка
и литературы,
Мордовский государственный
педагогический институт
им. М.Е. Евсевьева,
г. Саранск, Российская Федерация.
E-mail: prokaeva.elena@mail.ru

Information about the authors:

Prokaeva Elena Petrovna,

Candidate of Sciences (Philology), Academic
Title of Associate Professor,
Associate Professor, Department of Native
Language and Literature,
Mordovian State Pedagogical Institute named
after M.E. Evseyev,
Saransk, Russia.
E-mail: prokaeva.elena@mail.ru

УДК 796.1:796.3

ББК 74.200.544.5:75.566

М.М. Степанова, К.С. Степанов, М.В. Шафикова

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТАМ ИГРЫ В БАСКЕТБОЛ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данное время существует множество различных исследований эффективности применения разных методик, используемых на начальном этапе обучения баскетболу младших школьников. Однако вопрос применения подвижных игр для обучения баскетболу рассмотрен не достаточно, в чём и заключается актуальность нашей статьи.

Ключевые слова: подвижные игры, начальное обучение, школьники младшего возраста, баскетбол.

OUTDOOR GAMES AS MEANS OF TRAINING JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE ELEMENTS OF BASKETBALL

Now there are many different studies on the effectiveness of different methods of application used in the initial stage of training of younger schoolboys in basketball. However, the question of using dynamic games for learning basketball is considered not enough and this is the relevance of this article.

Key words: outdoor games, elementary education, early childhood school children, basketball.

Игра в баскетбол строится на естественных движениях (бег, прыжки, ходьба) и индивидуальных действиях без мяча (развороты, движения приставным шагом, остановки, обманные движения), а также с использованием мяча (бросок мяча в кольцо, ведение, передача, ловля). Соперничество, во время которого игрокам нужно атаковать кольцо соперника и защитить свое, активизирует использование всех немаловажных для школьника физических качеств: скоростно-силовых, скоростных и координационных способностей, гибкости, ловкости и выносливости. В работу включается большинство функциональных систем организма ребенка, начинают работать главные механизмы энергообеспечения. Чтобы добиться высокого спортивного результата, игрокам нужно быть целеустремленными, решительными, настойчивыми, смелыми, уверенными в себе.

Баскетбол – это спортивная игра, поэтому после подвижных игр к ней будет проще перейти, чем после общепринятых тренировочных заданий. При подборе подвижных игр во время обучения баскетболу младших школьников нужно помнить то, что правила должны максимально соответствовать этой игре и способствовать развитию необходимых качеств [1].

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность обучения элементам игры в баскетбол младших школьников на основе использования подвижных игр.

Педагогические наблюдения за действиями школьников проводились в процессе учебных занятий. Цифровой материал записывался в протоколы.

Ребенок, пришедший в школу, вынужден ежедневно проводить за столом около четырех часов во время занятий и до двух часов во время выполнения домашнего задания. Тем не менее в свободное от уроков время школьники младшего возраста еще уделяют много времени игре. Они используют все виды естественных движений, хотя еще не совсем умеют владеть своим телом, поэтому их увлекают подвижные игры, которые связаны с бегом, подпрыгиванием, метанием.

Все естественные движения лучше всего совершенствуются во время игры. Во время организации урока с использованием подвижных игр среди учеников младших классов нужно учитывать подверженность организма младших школьников различным влияниям окружающей среды и высокую утомляемость, их анатомо-физиологические особенности. Скелет ребенка еще не сформировался. Значительная прослойка хрящевой ткани **определяет большую гибкость костей**, особенно позвоночника. Мышцы спины и брюшного пресса относительно слабо развиты. Устойчивость опорного аппарата также еще невелика. Поэтому при выборе подвижных игр нужно отдавать предпочтение играм с различными движениями, без длительного мышечного напряжения [2].

Сердечно-сосудистая система детей младшего школьного возраста отличается **большой жизнеспособностью: сосуды довольно широкие**, при этом стенки сосудов эластичные – это способствует хорошей работе сердечной мышцы. Но функции нервной системы, регулирующие работу сердца, еще недостаточно развиты (легкая возбудимость сердца).

Преимущественное место во время занятий с младшими школьниками отводится играм с небольшими хаотичными перебежками, по кругу, по прямой, змейкой с переменной направленности, игры с бегом типа «убегай – догоняй»; игры с прыжками на одной или двух ногах, с преодолением условных препятствий (начерченный «ров») и через предметы (невысокую скамейку, обруч); игры с передачей, ловлей и броском на дальность и в мишень мячей (волейбольных, теннисных), шишек, камешков, игры с различными движениями имитационного характера. Все игры состоят в основном из одного или двух вышеперечисленных видов движений, причем иногда они применяются отдельно, иногда попеременно и очень редко – в сочетаниях. Приведем пример: игра «Охотники и зайцы» построена на прыжках, в игре «Волки во рву» используются перебежки, а также подключены прыжки в длину [4].

В ходе анализа литературы и обобщения практического опыта по изучаемой проблеме удалось установить, что на уроках по обучению баскетболу наиболее выделяются две модели проведения подвижных игр: в виде эстафет и в виде **соревнований среди команд**. Отличительной чертой эстафет является то, что школьники ведут борьбу за всю команду самостоятельно (поочередно), а в командных соревнованиях – группами при поддержке и взаимопомощи партнеров, но без непосредственного контакта с противниками. Основными составляющими эстафет-игр могут быть отдельные технические приемы баскетболистов или их разнообразные соединения, которые школьники выполняют в определенных условиях с различными уровнями сложности. Основной целью эстафет является максимально быстрое их выполнение, или более качественное и результативное.

Обучать игре нужно в несколько этапов, с применением различных упражнений. В начале обучения приоритетной задачей является формирование необходимых умений обращаться с мячом, ощущать его свойства и в зависимости от них

выполнять свои движения. Затем нужно научить детей правильно держать мяч двумя руками на уровне груди, пальцы должны быть расставленными, мышцы рук расслаблены. Также нужно научить школьников принимать основную стойку баскетболиста [5].

Когда ученики смогут правильно принимать стойку баскетболиста, держать мяч, передвигаться по площадке, можно приступать к обучению ловле мяча обеими руками. Параллельно ловле мяча необходимо учить детей и передаче мяча двумя руками от груди с места. У школьников следует сформировать умение делать передачу мяча, держа его на уровне груди двумя руками.

Одним из главных действий с мячом считается ведение. Оно дает возможность школьнику, ведя мяч, двигаться по площадке в различных направлениях. Это помогает школьнику держать спину. После этого можно начинать учить школьника «садиться на ноги», т.е. учить его двигаться в защитной стойке на полусогнутых ногах.

Передачи мяча и броски его в кольцо считаются схожими движениями. Поэтому начинать обучение броску мяча в кольцо следует теми же способами, что и передаче мяча – сначала двумя руками, а затем одной рукой от груди. Во время обучения броску нужно обращать внимание на то, чтобы школьники делали бросок мяча по кольцу, прицеливаясь, стоя в правильной стойке и не разводя локти в стороны.

Играя, дети усваивают необходимые двигательные навыки и умения, у них вырабатывается смелость и воля, сообразительность. У детей младшего школьного возраста главное место принадлежит игровому методу, который мы можем назвать универсальным методом физического воспитания.

Для определения эффективности разработанной методики перед началом эксперимента были зафиксированы исходные данные школьников.

Чтобы определить исходный уровень развития координации школьников младшего возраста мы проводили следующие тесты:

1. Челночный бег 3 × 10 м.
 2. Обводка баскетбольных стоек с ведением поочередно правой и левой рукой.

3. Ловля теннисного мяча одной рукой и одновременное ведение баскетбольного мяча другой рукой на месте.

Основные положения разработанной методики для начального обучения элементам игры в баскетбол детей младшего школьного возраста следуют в данной последовательности:

- обязательное разделение технического элемента на составные части;
- обязательное обучение подводящим и имитационным упражнениям перед началом изучения конкретного технического приема;
- изучение приемов, в основном при помощи целостного метода со следующим повторением этих технических приемов в игровых ситуациях;
- применение дополнительного оборудования и специальной разметки;
- использование во время игры облегченных, уменьшенных мячей.

В ходе эксперимента на уроках физической культуры с учащимися были организованы различные виды деятельности: эстафеты с мячом, игры в командах с мячом, ведение мяча, броски в корзину, игры: «Поймай мяч», «Прогони мяч под игроком», «Борьба за мяч», «На погрузке арбузов», «Мяч в кольцо», «Ловля парами», «Перестрелка». Как мы видим из списка игр и упражнений, в данный период времени наши совместные занятия были направлены на то, чтобы обучить младших школьников элементам игры в баскетбол.

Суть методики – шесть занятий цикла каждый урок завершается подвижной игрой (одной или двумя из представленного в таблице списка) на закрепление того или иного элемента, разученного в ходе урока (броски мяча, передача мяча, ведение мяча и т.д.). Последнее 7-е занятие – полностью игровое, где в разных играх-эстафетах закрепляется все пройденное за цикл. В контрольной группе занятия проводятся в обычном режиме.

Табл. 1. Игры, проводимые во время эксперимента

Дни	Направления развития определенных качеств	Игры
1	Начальный этап. Урок «Обучение элементам игры в баскетбол» Подвижные игры на заключительном этапе урока	«За мячом», «Поймай мяч», «Передачи по номерам», «Борьба за мяч», «Скакун и ведущий», «Подвижная цель», «Мяч в обруч», «Коршун и цыплята» «Кто точнее»
2	Урок: «Бег на скорость и быстроту реагирования» Подвижные игры на заключительном этапе урока	«К своим флажкам», «Команда быстроногих», «Салки простые», «Четные и нечетные номера», «Собери флажки»
3	Урок: «Обучение прыжкам в высоту и длину в баскетболе» Подвижные игры на заключительном этапе урока	«Удочка», «Челнок», «Прыжок-преследование», «Прыжок за прыжком»
4	Тема: «Метание и броски мяча» Подвижные игры на заключительном этапе урока	«Мячом в цель», «Попади в цель», «Летающая мишень», «Мяч в обруч»
5	Тема: «Передача и ловля мяча» Подвижные игры на заключительном этапе урока	«Десять передач», «За мячом», «Чья команда сделает больше передач», «Передачи по номерам», «Одиннадцать», «Пятнашки с ведением мяча»
6	Урок: «Техника ведения мяча с изменением скорости» Подвижные игры на заключительном этапе урока	«Баскетбольная триада», «Отскок мяча», «Доведи мяч до кольца», «Светофор», «Охота на волка»
7	Праздничные игры-эстафеты	«Гонка обручей», «Пингвин с мячом», «Бык в круге», «Самый меткий – конкурс капитанов», «Прилипала»

На рисунке 1 представлены результаты оценки «челночного бега 3 × 10 м» контрольной (КГ) и экспериментальной

(ЭГ) групп в ходе первоначального (нулевой срез) и итогового обследования (контрольный срез).

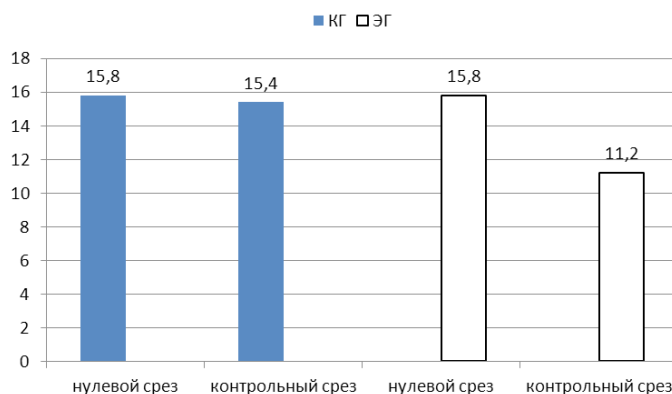


Рис. 1. Диаграмма результатов КГ и ЭГ по первому тесту (челночный бег) до и после экспериментальной работы

Далее на рисунке 2 представим результаты тестирования в упражнении «обводка стоек с ведением мяча» контрольной (КГ) и экспериментальной

(ЭГ) групп в ходе первоначального (нулевой срез) и итогового обследования (контрольный срез).

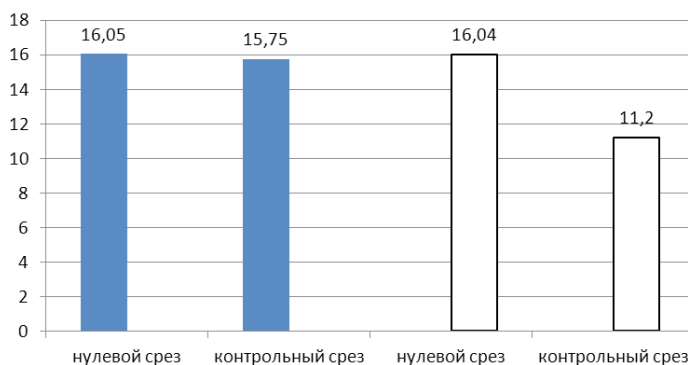


Рис. 2. Диаграмма результатов КГ и ЭГ по второму тесту (обводка стоек) до и после экспериментальной работы

Далее на рисунке 3 представим результаты тестирования в упражнении «ловля теннисного мяча одной рукой и одновременное ведение баскетбольного мяча другой рукой на месте, кол-

во потерь мяча за 3 мин» контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп в ходе первоначального (нулевой срез) и итогового обследования (контрольный срез).

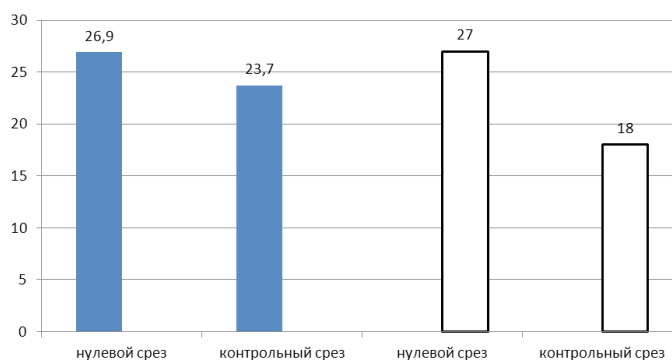


Рис. 3. Диаграмма результатов КГ и ЭГ по третьему тесту (ведение баскетбольного мяча свободной рукой на месте) до и после экспериментальной работы, количество потерь мяча

В ходе проверки эффективности разработанной методики по применению подвижных игр для обучения младших школьников элементам игры в баскетбол и ряда других способностей результаты тестов показали, что проведенные занятия с ЭГ позволили ее участникам

значительно улучшить свои результаты.

Таким образом, представленная программа занятий с младшими школьниками по использованию подвижных игр при обучении игры в баскетбол дала положительный результат. Цель исследования достигнута.

Библиографический список

1. Баскетбол: примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва [Текст] / сост.: Ю. Портнов, В. Башкирова, В. Луничкин, М. Духовный, А. Мацак, С. Чернов, А. Саблин. – М.: Советский спорт, 2009. – 100 с.
2. Безруких, М.М. Возрастная физиология (физиология развития ребенка) [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / М.М. Безруких, В.Д. Сонышин, Д.А. Фарбер. – М.: Академия, 2013. – С. 382–386.
3. Виленская, Т.Е. Новые подходы к проблеме физического воспитания младших школьников [Текст] / Т.Е. Виленская, Ю.К. Чернышенко // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2008. – № 12 (46). – С. 11–15.
4. Коняхина, Г.П. Подвижные игры и игровые упражнения в учебном процессе школы [Текст]: учебное пособие / Г.П. Коняхина. – Челябинск: Издательский центр «Уральская академия», 2014. – 276 с.
5. Кузин, В.В. Баскетбол. Начальный этап обучения [Текст] / В.В. Кузин, С.А. Полиевский. – М.: Физкультура и спорт, 2011. – С. 54–65.
6. Лях, В.И. Физическая культура в основной школе: учеб. программа для учащихся 1–11 классов [Текст] / В.И. Лях, А.А. Зданевич. – М.: Просвещение, 2010. – 171 с.

References

1. Basketball: *Approximate program of sports training for children's and youth sports schools, specialized youth school of Olympic reserve*. Ed. Yuri Portnov, V. Bashkirov, V. Lunichkin, M. Duhovny, Matsak A., S. Chernov, A. Sablin.. M.: Sovietskii Sport, 2010. P. 109. [in Russian].
2. Bezrukikh M.M. *Age physiology (physiology of the development of the child)*. M.: Akademia, 2013. P. 382–386. [in Russian].
3. Vilensky T.E., Chernyshenko J.K. New approaches to the problem of physical education of younger students. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafte*, L.: 2008. № 12 (46). P. 11–15. [in Russian].
4. Konyakhina G.P. *Outdoor games and game exercises in the educational process of the school*. Chelyabinsk: Izdatelsii tsentr "Uralskaia akademia", 2014. P. 276. [in Russian].
5. Kuzin V.V. *Basketball. The initial phase of training*. M.: Fizkultura i sport, 2011. P. 54–65. [in Russian].
6. Lyakh V.I., Zdanovich A.A. *Physical education in primary school*. M.: Prosveshchenie, 2010. P. 171. [in Russian].

Сведения об авторах:

Степанова Марьям Маратовна,
старший преподаватель
кафедры физического воспитания,
Высшая школа физической культуры и спорта,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: stepanovamm@cspu.ru

Information about the authors:

Stepanova Mariyam Maratovna,
Senior Lecturer,
Department of Physical Education,
Higher School of Physical Culture and Sports,
South-Ural State
Humanitarian-Pedagogical University
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: stepanovamm@cspu.ru

Степанов Константин Сергеевич,
доцент кафедры теории и методики
физической культуры и спорта,
Высшая школа физической культуры и спорта,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: stepanovks@cspu.ru

Stepanov Konstantin Sergeevich,
Associate Professor,
Department of Theory and Methods
of Physical Education and Sport,
Higher School of Physical Culture and Sports,
South-Ural State Humanitarian-Pedagogical
University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: stepanovks@cspu.ru

Шафикова Маргарита Валерьевна,
студентка Высшей школы физической
культуры и спорта,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: ritusya96@mail.ru

Shafikova Margarita Valerievna,
Student, Higher School of Physical
Culture and Sports,
South-Ural State Humanitarian-Pedagogical
University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: ritusya96@mail.ru

УДК 378:681.14
ББК 74.480.26:32.973.2

Е.П. Татьяна

ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К АВТОМАТИЗИРОВАННОМУ УПРАВЛЕНИЮ СЕТЕВЫМИ ПРОЕКТНЫМИ КЛАСТЕРАМИ

В статье рассматривается становление проблемы подготовки будущих учителей к автоматизированному управлению сетевыми проектными кластерами, актуализирована степень ее разработанности и проведен анализ тех достижений, которые получены учеными и накоплены в системе соответствующего научного знания, определены временные рамки ее непосредственного становления.

Ключевые слова: проектная деятельность, автоматизация процессов, сетевое взаимодействие, кластерный подход, сетевые проектные кластеры.

E.P. Tatyana

HISTORIOGRAPHY OF THE PROBLEM OF TRAINING FUTURE TEACHERS FOR THE AUTOMATED MANAGEMENT OF NETWORK PROJECT CLUSTERS

The article discusses the emergence of problems of preparation of future teachers to automated management of network design by cluster. The level of its development is actualized, the level of the achievements obtained by scientists and accumulated in the system of the relevant scientific knowledge analysis and the time frame of its immediate formation is determined.

Key words: project activity, automation of processes, network interaction, the cluster approach, network design clusters.

Сложные педагогические проекты,
направленные на решение в рамках мо-

дернизации российского образования
проблем проектирования содержания об-

разования, организационных форматов обучения, способов оценки результатов учебно-воспитательного процесса, планирования и координации работы различных субъектов, оптимизации методикотехнологического обеспечения, бюджетирования, тарификации и др., требуют четкой координации и корректного управления. Продуктивным в этом плане представляется, во-первых, использование кластерного подхода, который при осуществлении реальной проектной деятельности позволяет концентрировать необходимые ресурсы (специалистов, информацию, материально-техническое обеспечение, методическое сопровождение, координационно-управленческие программы и др.), во-вторых, привлечение сетевых форм взаимодействия, оптимизирующих расходы проектной деятельности, на применение которых сегодня настойчиво ориентирует государственная политика в области образования. Кроме того, немаловажную роль играет и автоматизация управления, как самим процессом проектирования, так и используемыми в нем ресурсами, позволяющая усилить его результативность через снижение влияния так называемого «человеческого фактора» в проектируемых процессах, которые все чаще требуют кластерной и сетевой организации.

Следовательно, выпускник педагогического вуза должен уметь не только осуществлять профессиональную деятельность в целом и проектную деятельность в частности, о чем свидетельствуют требования нормативных актов системы образования [3; 6], в том числе действующих образовательных стандартов по УГСН «Образование и педагогические науки» и профессионального стандарта педагога и др., но и обладать способностью и готовностью автоматизировать управленческий процесс при работе с сетевыми проектными кластерами, специально создаваемыми под конкретный проект для решения той или иной профессиональной проблемы.

Отметим, что идеи кластеризации в социально-экономических системах, заложенные Альфредом Маршаллом в конце XIX века и получившие распростране-

ние в западноевропейских странах, нашли отражение в работах Майкла Юджина Портера, который ввел термин «кластер» лишь в 80-х годах XX века. Поэтому учитывая данное обстоятельство и наличие в нашей стране развитой системы высшего педагогического образования, вопрос подготовки будущих учителей к автоматизированному управлению сетевыми проектными кластерами можно датировать 80-ми годами прошлого века.

Принимая во внимание интерес ученых и практиков к разработке тех или иных направлений, а также ключевые события исторического развития нашей страны, отечественной и зарубежной науки, можно выделить три основных этапа в становлении проблемы подготовки будущих учителей к автоматизированному управлению сетевыми проектными кластерами:

- с начала 80-х годов XX века до начала 90-х годов XX века;
- с начала 90-х годов 20 века до начала XXI века;
- с начала XXI века до настоящего времени.

Первый этап (с начала 80-х годов XX века до начала 90-х годов XX века) характеризовался застойными явлениями в экономике Советского Союза, которые не могли не сказаться как на системе образования, так и на научно-исследовательской активности отечественных ученых.

К этому времени система высшего педагогического образования в СССР успешно функционировала (около 300 вузов в нашей стране осуществляли подготовку педагогических кадров). На первый план вышли проблемы повышения качества подготовки будущих учителей в вузе: исследовались вопросы профессионально-этической подготовки учителя (Э.А. Гришин, 1981 г.), формирования у будущих учителей трудовых умений и навыков (В.В. Кузьменко, 1981 г.), идейной убежденности (Ф.И. Казанжи, 1983 г.), социальной активности (Н.А. Воробьева, 1984 г.), общительности (К.С. Успанов, 1985 г.), самостоятельности (Н.И. Дидусь, 1988 г.), педагогического мышления (С.Т. Каргин, 1988 г.), готовности к общественно-педагогической деятель-

ности (Г.В. Алексеева, 1989 г.), к работе с трудными детьми (К.А. Жуконова, 1990 г.) и др. Однако эти исследования носили единичный характер и не были подчинены единым научным задачам развития и совершенствования подготовки отечественных учителей.

Теория кластеризации, развивающаяся в экономике со времен Адама Смита и хорошо разработанная за рубежом, в нашем образовании еще не получила распространения (в том числе и по причине закрытости информации). Таким образом, находясь на начальной стадии своего развития, кластерный подход еще не занял должного места в отечественной теории и практике и потому объективно не стал предметом специальных исследований в профессиональном образовании.

В аналогичном состоянии в этот период находился и другой аспект подготовки будущих учителей – управление. Будучи достаточно хорошо развитой в зарубежной науке (Т. Буш, У. Раст, А. Этциони и др.), теория управления в нашей стране (ее продвижением занимались Л.И. Абалкин, Л.В. Канторович, Я.А. Кронрод, О.Р. Лацис, Г.Х. Попов и др.) не получила подобного распространения.

Относительно благополучно выглядела в 80-х годах XX века ситуация с проектной деятельностью и ее научным исследованием: и в зарубежной и в отечественной науке и практике к данному периоду был накоплен огромный опыт проектирования объектов и явлений самого разного назначения и природы. В нашей стране общенаучные проблемы проектирования в этот период исследовали Г.А. Антонюк, П.И. Балабанов, Д.Б. Дондурей, К.М. Кантор, Л.И. Левина, В.М. Розин, В.Ф. Сидоренко и др. Однако педагогическое проектирование и тем более подготовка будущих учителей в вузах к данному виду деятельности в указанный период еще комплексно не исследовались.

Также слабо разработанными в сфере высшего педагогического образования до начала 90-х годов XX века оставались проблемы автоматизации процессов и сетевого взаимодействия. При этом идеи автоматизации разнообразных процессов широко использовались и раз-

вивались хотя бы в промышленности (к началу 80-х годов относят разработку интегрированных автоматизированных систем управления), то сетевое взаимодействие оставалось не актуализированным в силу отсутствия самой возможности использования глобальных сетей.

Таким образом, на первом этапе за рубежом были созданы общенаучные основы для становления проблемы подготовки будущих учителей к автоматизированному управлению сетевыми проектными кластерами, которая в отечественной науке не актуализировалась и не решалась.

Второй этап (с начала 90-х годов XX века до начала XXI века) знаменуется колоссальными изменениями в нашей стране и интенсивным развитием научной мысли за рубежом.

В плане управления, управленческой деятельности и проектирования в нашей стране последнее десятилетие прошлого века также ознаменовалось исследовательскими прорывами благодаря возможности познакомиться нашим ученым с достижениями зарубежной науки и постепенной стабилизации ситуации в стране в целом и в системе образования в частности. Так, управленческие аспекты становятся предметом специальных исследований В.Г. Казакова, А.С. Петелина, Ю.Н. Петрова и др., а педагогическое проектирование, получив самостоятельный статус и теоретико-методологические основы, изучается Г.В. Афанасьевой, Е.С. Заир-Бек, В.Г. Ивановым, Ю.И. Калиновским, Н.В. Петровой, В.Е. Радионовым, М.П. Сибирской, Э.И. Сундуковой, Н.Н. Суртаевой, В.М. Федоровым, В.З. Юсуповым и др.

Проблемы автоматизации процессов и сетевого взаимодействия в отечественной педагогике в этот период оставались еще крайне слабо разработанными. Так, первое из указанных направлений было ориентировано, преимущественно, на изучение и использование автоматизированных обучающих систем (А.А. Воеводин, В.И. Вохмянин, А.Ю. Колягин и др.), в то время как подготовка будущих учителей к автоматизации их будущей деятельности в целом или ее отдельных видов, например, проектирования, оста-

валось вне поля зрения ученых. Вопросы сетевого взаимодействия, имеющие к данному времени достаточное распространение в промышленном опыте, еще не стали актуальным исследовательским направлением в профессиональной педагогике, хотя практика сетевого взаимодействия педагогов существовала и широко использовалась, но без опоры на глобальные сети.

Таким образом, на втором этапе становления проблема подготовки будущих учителей к автоматизированному управлению сетевыми проектными кластерами комплексно не осознавалась и не решалась.

Третий этап (с начала XXI века до настоящего времени) характеризуется, во-первых, развертыванием исследований в различных направлениях подготовки будущих учителей к автоматизированному управлению сетевыми проектными кластерами, и, во-вторых, сложными интеграционными процессами в исследовании аспектов проблемы, придающими ей единство, целостность и приближающими к актуализации ее постановки.

Теория кластерного подхода в рассматриваемый период интенсивно развивается как на западе (к современным зарубежным исследователям, занимающимся проблемой кластерного подхода относятся П. Маскелл и Л. Кебир, М. Моррис, А. Косак и А. Озер, Л. Орведаль и др.), так и в России (Е.В. Барашева, Л.С. Марков, А.П. Петров, А.Ю. Яковлева-Чернышева и др.).

Отметим, что данный этап в научной литературе [2; 4] считается началом новой эры в развитии управления проектами, поскольку создается отечественная методология, разрабатываются комплексные средства и начинается специальная подготовка кадров для профессионального управления проектами [1; 5]. Данная проблематика активно исследуется и в образовательной сфере: исследованиями занимаются Т.Г. Волченкова, В.И. Десятов, Л.З. Меркулова и др.

При этом особенно значимыми считаются исследования в области автоматизации управления проектами, проведенные в последние годы отечественными учеными Д.Н. Дембицким, Ю.А. Дорошенко, В.П. Живоглядным, А.П. Коптевым, С.А. Семеновым, А.О. Шевляковой и др., которые заложили теоретические и методологические основы данной проблематики, обладающей потенциалом для продуктивного использования при решении проблем совершенствования педагогической подготовки в вузе.

Вопросы сетевого взаимодействия в последние годы также получили широкое распространение. На уровне нормативных актов система образования на всех уровнях ориентируется на использование сетевых форм взаимодействия при реализации образовательных программ [6], проводятся комплексные исследования по данной проблеме, расширяется, обобщается и распространяется продуктивный опыт использования сети для решения проблем современного образования. В то же время вопросы использования сетевых проектных кластеров до настоящего времени остаются слабо изученными, хотя такое понятие уже входит в научный оборот и происходит накопление педагогического опыта работы с ними.

Таким образом, на третьем этапе становления проблемы подготовки будущих учителей к автоматизированному управлению сетевыми проектными кластерами произошли качественные изменения в подходах к ее решению.

В целом можно заключить, что трансфер передовых идей западной научной мысли во всех направлениях, обозначенных нами в проблеме подготовки будущих учителей к автоматизированному управлению сетевыми проектными кластерами, привели к их проникновению в сферу образования, что в настоящее время требует детального осмысления с точки зрения возможностей для решения актуальных проблем в системе высшего педагогического образования.

Библиографический список

1. Косова, Н. Управление проектом как элемент подготовки госслужащего [Текст] / Н. Косова // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 136–138.

2. Литвиненко, И.Л. Управление проектами [Текст]: учеб. пособие / И.Л. Литвиненко, С.В. Яковенко. – Ростов н/Д: Донской издательский дом, 2016. – 192 с.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года [Текст] // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 14–18.
4. Савеленок, Е.А. Идеология управления [Текст]: курс лекций: учеб.-метод. пособие / Е.А. Савеленок. – М.: МАКС Пресс, 2015. – 128 с.
5. Слугина, Н.Л. Повышение уровня подготовки кадров в сфере управления интернет-проектами с учетом потребностей рынка труда / Н.Л. Слугина // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3(40). – С. 166–169.
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Текст].

References

1. Kosova N. Project management as part of the preparation of the civil servant. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2007. № 9. P. 136–138. [in Russian].
2. Litvinenko I.L., Yakovenko S.V. *Project Management: textbook*. Rostov-on-Don: Donskoy izdatelskiy dom, 2016. P. 192. [in Russian].
3. National doctrine of education in the Russian Federation up to 2025. *Narodnoe obrazovanie*, 2000. № 2. P. 14–18. [in Russian].
4. Savelink E.A. Ideology of management: Course of lectures. M.: MAKS Press, 2015. P. 128. [in Russian].
5. Slugina N.L. Increasing the level of training in the management of Internet-projects tailored to the needs of the labour market. *Mir nauki, kultury, obrazovania*. 2013. № 3(40). P. 166–169. [in Russian].
6. *Federal law of 29 December 2012 № 273-FZ “On education in Russian Federation”*. [in Russian].

Сведения об авторах:

Татьянина Елена Павловна,
соискатель кафедры педагогики
и психологии,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: tatyanaep@cspu.ru

Information about the authors:

Tatyanina Elena Pavlovna,
Candidate for a degree,
Department of Pedagogy and Psychology,
South-Ural State Humanitarian-Pedagogical
University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: tatyanaep@cspu.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПАТРИОТИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассмотрены теоретические основы организации педагогической поддержки патриотического самоопределения школьников, а также опыт ее реализации в практике работы школ. Представлено авторское понятие «социообразовательная среда», раскрыты основные понятия средового подхода, социального проектирования.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, патриотическое самоопределение, педагогическая поддержка, социообразовательная среда, социально-проектная деятельность.

M. V. Tsiulina

PEDAGOGICAL SUPPORT OF SCHOOL STUDENTS PATRIOTIC IDENTITY VIA SOCIAL PROJECTING

Theoretical foundations of organizing the pedagogical support of patriotic identity of school students and its realization in practical school activities are discussed. Author's concept of "social educational environment" is introduced; the main concepts of environment approach and social projecting are outlined.

Key words: patriotism, patriotic education, patriotic identity, patriotic support, social educational environment, social projecting

Вопросы воспитания гражданственности и патриотизма являются целевыми ориентирами современной отечественной системы образования. Закон «Об образовании в Российской Федерации» провозглашает одним из принципов государственной политики в области образования гуманистический характер образования, приоритет гражданственности, патриотизма и ответственности [7].

На патриотическую позицию личности в подростковом возрасте во многом влияет социообразовательная среда, в которой происходит воспитание ребенка. Под социообразовательной средой понимаем среду, представляющую собой определенные направления, реализующие социальные функции. Данная среда включает образовательные организации, социальные институты и обеспечивает социализацию личности [9, с. 77]. Под социализацией понимаем многогранный процесс, охватывающий все сферы жизнедеятельности личности [5, с. 86].

В основе создания социообразовательной среды школы в рамках нашего исследования лежит средовой подход Ю.С. Мануйлова. Среда, по мнению исследователя, определяется как пространство, среди которого находится субъект, которое формирует его образ жизни, определяет его развитие и осредняет личность. Основными понятиями средового подхода являются «ниша» и «стихия». Ниша представляет собой часть среды, основное назначение которой – удовлетворять потребности личности в развитии своей индивидуальности. Среда является воспитательным средством при определенных значениях ее ниш. Стихия в соответствие со средовым подходом – это силы, которые охватывают и увлекают, обращают и изменяют, определяют поведение и приводят к определенным результатам. Примером стихий может служить стихия детского творчества, поиска, игры и т.д. [6].

Образование в современном мире ориентировано на развитие способности осуществлять выбор, на индивидуальную помощь личности в саморазвитии. Педагогическая поддержка призвана оказать помощь в решении вышеназванных задач. Согласно О.С. Газману, педагогическая поддержка представляет собой процесс определения совместно в ребенке целей развития его личности, препятствий, которые создают трудности достижения желаемых результатов в развитии индивидуальности, и путей их преодоления [2].

Неотъемлемыми качествами патриота является способность осознанно делать выбор и нести за него ответственность. В русле идеи педагогической поддержки педагог поддерживает право ребенка на выбор, но ответственность за данный выбор не разделяет. Ответственность педагога заключается в том, чтобы расширить представления ребенка о спектре возможных последствий принятия данного выбора и уметь аргументировать этот выбор. Внимание педагога к формированию у ребенка гражданских и социальных ценностей является фундаментом для совершения подростком такого осознанного выбора, который неразрывно взаимосвязан с мотивацией и ценностными ориентациями личности [1, с. 84]. Также деятельность педагога направлена на развитие субъектности обучающихся, творческого сотрудничества, укрепление субъект-субъектного взаимодействия и др. [4].

В русле нашего исследования значима концепция личностного самоопределения М.Р. Гинзбурга. В подростковом возрасте в основе самоопределения, согласно данной концепции, лежит личностное самоопределение ценностно-смысловой природы, т.е. определение собственной позиции относительно общественной системы ценностей и поиск в связи с этим смысла собственного существования [3]. Также мы разделяем мнение Д.И. Фельдштейна о том, что для формирования мотивации общественно полезной деятельности является подростковый возраст [8].

Данные положения органично вписываются в наше понимание деятельност-

ного аспекта патриотизма как результата освоения ценностей своей страны и [9, с. 50]. Педагогическую поддержку патриотического самоопределения школьников понимаем как комплекс форм и средств, используемых с целью духовного самовоспитания личности, развития ответственности за судьбу Родины. Задача педагогов в данном случае состоит в том, чтобы помочь подростку осознать значимость определения своей патриотической позиции, увлечь его процессом совершенствования собственной личности.

Педагогическая поддержка патриотического самоопределения школьников выражается в создании соответствующей социообразовательной среды, направленной на решение задач патриотического воспитания и позволяющей активно участвовать в социально-проектной деятельности.

Социальное проектирование – это технология, которая позволяет подростку формировать собственное мировоззрение; занять определенную гражданско-патриотическую позицию; эффективно взаимодействовать с людьми.

Под социальным проектированием понимается деятельность, результатом которой является создание реального, практически значимого в индивидуальном опыте детей продукта; продуманная и осуществленная самими обучающимися; в ходе которой подростки вступают в активное взаимодействие с социумом, через которую формируются социальные навыки. **Целью социального проектирования** является привлечение внимания молодежи к проблемам современного общества; включение школьников в деятельность по разрешению таких проблем своими силами.

Задачами социального проектирования являются:

- формирование *социально-значимых компетенций*;
- совершенствование социальных навыков и умений;
- совершенствование навыков работы в команде.

В рамках патриотического воспитания социальное проектирование должно выявить проблемы ближайшего соци-

ального окружения, успешно решаемые силами детей. Индивидуальные предпочтения обучающихся распределяют их по направлениям деятельности, а разнообразие проектов даст возможность самоопределения каждому из школьников. В условиях специально созданной социообразовательной среды, с необходимым наполнением ниш и управлением стихиями, патриотическое самоопределение школьников будет результативным.

Проектная деятельность позволяет подросткам почувствовать свою значимость, открыть новые возможности для саморазвития. Разрабатывая проект, обучающийся проходит все стадии работы над ним: от сбор материала до непосредственной реализации. Эта работа позволяет выявить сильные стороны собственной личности, а также определить направления работы по саморазвитию. Пространственная организация социообразовательной среды позволяет обучающимся участвовать в социальных проектах и развивать свою индивидуальность в соответствии с потребностями и склонностями, при этом получать результат, значимый для себя и других людей.

В рамках эмпирического исследования, проведенного нами в школах г. Челябинска, *ниши* были представлены в виде полей возможностей в рамках общешкольного проекта «Школа – наш дом». Области проектной деятельности всех проектов, реализованных в школе, сориентированы и объединены по сферам деятельности, что позволило руководителям и участникам проекта успешно найти сферу применения своих способностей и склонностей. Этому способствовало выделение содержательных областей проектов по направлениям: техника, природа, человек, художественный образ, знаковая система.

В результате такой активной творческой деятельности у школьников появилась устойчивая потребность находиться в центре активной среды, включаться в социально значимые проекты и сохранять активную позицию на протяжении всего периода работы над проектом. Такая деятельность становится значимой

для детей и в то же время является общественно значимой.

Наряду с этим происходила инициация *стихий*:

- свобода выбора деятельности, позволяющей достичь успеха, самовыражения;
- стремление общаться, соблюдая культуру межличностного взаимодействия;
- построение диалоговых отношений с педагогами и товарищами;
- приобщение к истории, традициям, ценностям Родины;
- развитие потребности в здоровом образе жизни, бережном отношении к природе;
- разноплановое исполнение социальных ролей;
- развитие самосознания, мотивация саморазвития, реализация индивидуально-личностного потенциала и т.д.

Инициация стихий была осуществлена в рамках плана воспитательной работы школ, которая охватывала работу с обучающимся и родителями через различные мероприятия.

Педагогическая поддержка при этом выражалась в:

- проектировании и конструировании ниш и иницировании стихий;
- исследовании индивидуальных особенностей и потребностей подростков с целью их активного участия в социально значимой деятельности;
- выявлении акцентуации личности, творческих способностей;
- использовании индивидуального опыта каждого обучающегося в содержании проекта;
- актуализации приобретенных способностей, укреплении самооценки и субъектной позиции учащегося;
- совместном с ребенком определении препятствий, мешающих ему достичь желаемых результатов, и путей их преодоления;
- создании условий для самоопределения в рамках социальных проектов гражданско-патриотической направленности;
- координации и руководстве социальными проектами, связанными с патриотической деятельностью;

• организации взаимодействия с внешними социальными партнерами.

В педагогической поддержке патриотического самоопределения большую роль сыграла информационная и предметно-пространственная составляющие социообразовательной среды (оформление пространства школы, школьный пресс-центр, интернет-сайт школы). Все это способствовало формированию стихий коллективизма, познания, соучастия, созидания, сотрудничества, сотворчества.

Таким образом, организация педагогической поддержки патриотического самоопределения школьников сред-

ствами социально-проектной деятельности реализовывалась через создание соответствующих ниш и инициацию стихий. Использование возможностей социально-проектной деятельности в патриотическом самоопределении школьников способствует формированию их активной социальной позиции, открывает для них возможности самовоспитания, самореализации, что в конечном итоге порождает осознание собственной причастности к жизни страны, значимости своей деятельности для общества и способствует единой цели – формированию устойчивой патриотической позиции.

Библиографический список

1. Воденникова, Л.А. Значение профессиональных ценностных ориентаций в подготовке компетентных педагогов-дефектологов [Текст] / Л.А. Воденникова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2013. – № 2. – С. 83–86.
2. Газман, О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей [Текст] / О.С. Газман // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 108–111.
3. Гинзбург, М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема [Текст] / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19–26.
4. Гревцева, Г.Я. К анализу понятия «Рефлексивно-ценностное сопровождение профессиональной подготовки студентов вуза» [Электронный ресурс] / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2–0. – С. 258. –Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24440>
5. Гревцева, Г.Я. Патриотическое воспитание и гражданская социализация: научно-теоретические и практические аспекты [Текст] / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 11. – С. 80–89.
6. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.С. Мануйлов. – М., 1997. – 193 с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
8. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.
9. Циулина М.В. Патриотическое воспитание учащихся общеобразовательной школы возможностями социо-образовательной среды [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Циулина. – Челябинск, 2012. – 217 с.

References

1. Vodennikova L.A. Importance of Professional Values in Training Special Needs Experts. *Contemporary Higher School: Innovative Aspects*. 2013. № 2. P. 83–86. [in Russian]
2. Gazman O.S. Education and pedagogical support of children. *Narodnoie obrazovanie*, 1998. № 6. P. 108–111. [in Russian].
3. Ginzburg M.R. Personal identity as a psychological problem. *Voprosy psikhologii*, 1988. № 2. P. 19–26. [in Russian].
4. Grevtseva G.Ya., Tsiulina M.V. To the analysis of the concept “Reflexive value support of university student professional training” [Electronic resource] *Sovremennyye problemy nauki i obrazovania*, 2016. № 2–0. P. 258. Available at: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24440> [in Russian].

5. Grevtseva G.Ya., Tsiulina M.V. Patriotic education and civic socialization: scientific theoretical and practical aspects. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2013. № 11. P. 80–89. [in Russian].
6. Manuilov Yu.S. *Environment approach in education*. Dis. ... doctor of sciences (Education). M., 1997. P. 193. [in Russian].
7. *Federal Law "On education in the Russian Federation"* of 29.12.2012 № 273-FZ [in Russian].
- Feldshtein D.I. *Psychology of personality development in ontogenesis*. M.: Pedagogika, 1989. P. 206. [in Russian].
8. Tsiulina M.V. *Patriotic education of general education school students via socio-educational environment*. Dis. ... cand. of sciences (Education). Chelyabinsk, 2012. P. 217. [in Russian].

Сведения об авторе:

Циулина Марина Владимировна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: ciulinamv@cspu.ru

Information about author:

Tsiulina Marina Vladimirovna,
Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: ciulinamv@cspu.ru

УДК 796(07)
ББК 75.1р30

Э.Р. Антонова, С.Ю. Червоткина, И.Ф. Черкасов

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗА «Я» НА РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ СПОРТСМЕНОВ

В статье рассматривается сравнение показателей уровня мотивационно-волевой сферы между высококвалифицированными спортсменами-пловцами и спортсменками, занимающимися степ-аэробикой разной квалификации. В работе представлен анализ статьи Г.Л. Драндрова, Н.Ю. Симоновой «Особенности образа «Я» высококвалифицированных спортсменов и его влияние на развитие мотивационно-волевой сферы», а также проведенная по аналогии Методика исследования самоотношения (МИС), разработанная С.Р. Пантелеевым, для измерения и оценки образа «Я».

Ключевые слова: физическая культура, спорт, самосознание, самоуверенность, саморуководство, самооценочность, самопривязанность, мотивация, высококвалифицированные спортсмены, неопытные спортсмены, волевые качества, уровень мотивации, самообвинение.

E.R. Antonova, S.Yu. Chervotkina, I.F. Cherkasov

INFLUENCE OF “I” IMAGE ON THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION AND VOLITION OF ATHLETES

The article discusses the comparison of the indicators of motivational and volitional spheres between highly skilled athletes-swimmers and athletes involved in step aerobics of different qualifications. The paper presents an analysis of the article G.L. Drandradova, N.Y. Simonova “Features the image of “I” of highly qualified athletes and its influence on the development of motivational and volitional spheres” and measurement and evaluation of the image of “I”, conducted by the analogy of the self-study Technique (MIS) developed by S.P. Panteleyev.

Key words: physical education, sports, self-awareness, self-confidence, self-leadership, self-worth, motivation, skilled athletes, inexperienced athletes, endurance and stamina, level of motivation, self-blame.

Влияние образа «Я» на развитие мотивационно-волевой сферы спортсменов мало изучено, хоть и неоднократно поднимался такой вопрос для обсуждения. Мы решили попытаться выяснить это. Для этого было решено провести исследование, за основу ко-

торого была взята статья Г.Л. Драндрова, Н.Ю. Симоновой «Особенности образа «Я» высококвалифицированных спортсменов и его влияние на развитие мотивационно-волевой сферы», результаты которой представлены в таблице 1 [1].

Табл. 1. Показатели развития образа «Я» у высококвалифицированных пловцов

Показатели образа «Я»	X +
1	2
Открытость	5,50 + 1,08
Самоуверенность	7,20 + 1,93
Отраженное самоотношение	5,60 + 2,01

Самоценность	7,80 + 1,55
Самопривязанность	6,90 + 1,45
Самопринятие	6,50 + 0,97
Саморуководство	6,20 + 1,75
Внутренняя конфликтность	5,40 + 1,71
Самообвинение	4,90 + 1,66

Ниже представлен анализ данной статьи.

Самосознание рассматривается как оценка самого себя и своего места в жизни. К. Роджерс оперирует понятием «Я-концепция», в которое вкладывает связь, включающую собственно образ «Я», и взаимоотношения, в которые он может вступить с другими индивидами [3]. Самосознание выступает инструментом формирования «Я-концепции». «Я-концепция» является результатом деятельности самосознания.

Образ «Я» – это не только психологическое понимание в форме представлений или понятий, но и социально-поведенческий взгляд на самого себя, разрешаемый через отношение личности к самому себе. В.В. Столиным разработана многоуровневая концепция. На уровне организма образ «Я» выступает как постоянное психическое формирование, которое отражает состояние внутренних органов, мышц и активность всех процессов организма в целом. На уровне социального индивида образ «Я» связан с нормами социума. На уровне личности образ «Я» выделяет личность из данной социальной общности [3].

Образ «Я» не является постоянной константой с определенным заданным строением. Развитие образа «Я» рассматривается как фактор социальной среды и как фактор предметной деятельности. Одним из факторов является спортивная деятельность, а в частности – конкретный вид спорта.

В области физической культуры и спорта проблема значимости высокого уровня самосознания мало изучена.

Исследование проводилось на 11 пловцах в возрасте от 15 до 18 лет.

Измерение и оценка образа «Я» (Методика исследования самооотноше-

ний – С.Р. Пантелеев). Предложенная анкета состояла из 110 утверждений, по которым анкетированные должны были высказать свое согласие или несогласие. На основе данных определялись 9 групп показателей (самоуверенность, самопринятие открытость, саморуководство, самопривязанность, отраженное самоотношение, самооценку, самообвинение и внутренняя конфликтность).

Уровень развития мотивов занятий спортом определялись с помощью методики, разработанной А.В. Шаболтас [7, с. 21]. Автор отметил следующие мотивации: эмоционального удовольствия, достижения успеха, физического самоутверждения, социального самоутверждения, социально-эмоциональный, социально-моральный, гражданско-патриотический, спортивно-познавательный, подготовки к профессиональной деятельности, рационально-волевой.

Для определения уровня развития мотивов достижения успеха, мотивации избегания неудач, тренировочно-соревновательной мотивации использовали методику, разработанную Г.Д. Бабускиным [2, с. 179].

По аналогии нами была проведена Методика исследования самооотношения (МИС), разработанная С.Р. Пантелеевым [5, с. 23], для измерения и оценки образа «Я». В исследовании приняли участие девушки, занимающиеся степ-аэробикой в возрасте от 16 до 23 лет разного уровня квалификации: опытные – КМС по фитнес-аэробике, которые участвовали в чемпионатах России, Европы и мира, и неопытные – I взрослый разряд по фитнес-аэробике, впервые выезжающие на чемпионат России.

Обработав и интерпретировав полученные данные, мы получили следующие результаты.

У опытных девушек уровень *замкнутости* – первого показателя – немного ниже (6,2), нежели у неопытных (6,8). Эти показатели относятся к средней степени выраженности (4–7 стенов), что означает избирательное отношение к себе человека, а преодоление в критически-сложных ситуациях происходит за счет актуализации некоторых психологических защит.

У девушек, имеющих большой опыт выступлений, уровень *самоуверенности* выше (7, 4), чем у девушек с малым опытом выступления (6, 3). Высокие значения (8–10 стенов) предполагают ощущение силы собственного «Я», выраженную самоуверенность, смелую коммуникацию. Мотив успеха в данном случае доминирует [5; 6]. У человека адекватное самоуважение, он находится в состоянии успеха, ощущает свою правомочность и умение решать жизненные вопросы разного характера. Если на пути к цели появляются препятствия, то они вполне преодолимы. Возникшие проблемы переживаются недолго. Средние значения (4–7 стенов) характеризуют тех, кто в обычных для себя условиях сохраняет уверенность в себе, работоспособность, настрой на успех. Однако при резком возникновении трудностей уверенность в себе становится слабее, появляется тревога и беспокойство.

Третий критерий показывает, что у опытных девушек уровень *саморуководства* немного ниже (5,8), чем у неопытных (6). Уровень саморуководства у обеих групп девушек, имеющих разный опыт выступлений, выражен одинаково – средний уровень (4–7 стенов). Для этого уровня характерно раскрытие особенностей отношения к своему «Я» в зависимости от уровня ориентации в ситуации. В привычной обстановке, где возможные изменения предполагаемы и знакомы, способность к самоконтролю сохраняется, когда в незнакомых ситуациях происходит усиление склонности к подчинению воздействиями данной среды.

При сравнении показателей по *отражённому соотношению* оказалось, что у опытных девушек он выше на единицу (6,2), нежели у неопытных (5,3). Средние значения (4–7 стенов) означа-

ют выборочное восприятие человеком отношения окружающих к себе. На его взгляд, позитивное отношение окружающих людей распространяется лишь на определенные их качества и поступки [5]; если говорить о других личностных проявлениях, то они вполне способны вызывать у человека раздражение и неприятие.

Такой показатель, как *самоценность*, являющийся пятым, имеет высокий уровень значения (8–10 стенов) у опытных спортсменов (9). Данная позиция характеризует такого человека, который высоко оценивает свой духовный потенциал, богатство внутреннего мира, склонен высоко ценить свою уникальность и индивидуальность [4; 5]. Противостоять воздействиям окружающей среды помогает уверенность в себе, также как и адекватно воспринимать критику в свой адрес. У девушек, имеющих небольшой опыт выступлений (6, 6), этот показатель на среднем уровне (4–7 стенов), он отражает избирательное отношение к себе. Человек способен высоко оценить ряд своих качеств, считать их уникальными. Другие качества чаще остаются незамеченными, и поэтому замечания окружающих создают ощущение ущемлённости, малоценности, несостоятельности.

Следующий, шестой показатель – *самопринятие* – у опытных спортсменок (5,5) показатель на единицу выше, чем у неопытных (4,5). Однако у обеих групп показатель имеет среднее значение (4–7 стенов), что отражает избирательность отношения к себе [5]. Человек субъективно принимает свои достоинства и не критикует свои недостатки.

Самопривязанность у девушек опытных также выше на единицу (6), чем у малоопытных девушек (5,1). Средние значения (4–7 стенов) указывают на стремление к изменению определённых качеств при избирательном отношении к своим личностным свойствам [4; 6].

Такой показатель, как *внутренняя конфликтность* – у опытных девушек составляет 4,8, а у неопытных – 3,7. Средние значения (4–7 стенов) характерны человеку, который видит себя со стороны в зависимости от приспособленности

к данной ситуации [4; 5]. В нормальных для себя условиях, характер которых знаком и предполагаем, наблюдаются позитивное отношение к себе, высокая оценка своих достижений, а также признание своих достоинств. Внезапные затруднения и дополнительные препятствия способствуют появлению недооценки своих достижений.

Последний показатель – *самообвинение* – у спортсменок одинаковый (3,7). Невысокие значения (1–3 стена) этого показателя обнаруживают возможность к отрицанию собственной вины в противоречивых ситуациях. Защита своего «Я»

осуществляется с помощью обвинения окружающих, перенесением ответственности на других людей за появление преград на пути к цели. Возникает ощущение удовлетворенности собой в связке с осуждением других [5; 6].

На рисунке 1 показано соотношение показателей у разноквалифицированных девушек, а также высококвалифицированных пловцов. В ней цветами указана квалификация спортсменок, по оси абсцисс (горизонтально) расположены показатели, обозначенные числами от 1 до 9, а по оси ординат (вертикально) – степень выраженности от 1 до 10.

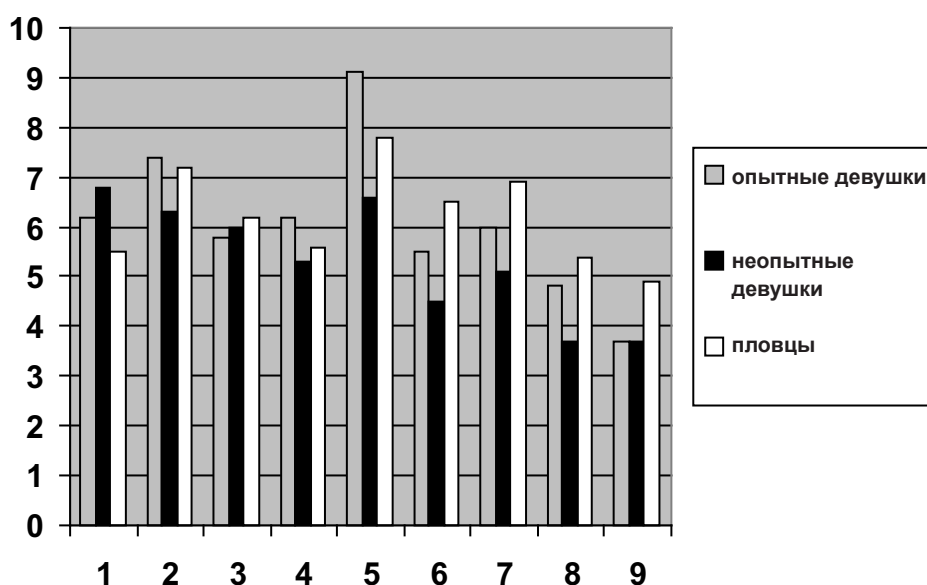


Рис. 1. Соотношение показателей у высококвалифицированных пловцов и разноквалифицированных спортсменок по степ-аэробике

Из вышеизложенного делаем выводы: командный вид спорта, как фитнес-аэробика формирует у членов команды мнение (в конкретном случае чемпионат России по фитнес-аэробике), что при неудачном выступлении команды каждый менее виноват, чем другой член команды. Показатели самооценки, когда человек способен высоко оценить ряд

своих качеств, считать их уникальными, выше у опытных спортсменок высокого уровня, как и у пловцов, так как образ «Я» выделяет личность из социального окружения. Рекомендуем тренерам, преподавателям, работающим со спортсменами, больше уделять внимание психологическому состоянию спортсменок и формировать у них положительные эмоции.

Библиографический список

1. Алябьева, Н.В. Самовоспитание студентов педагогических вузов средствами физической культуры [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Алябьева. – М., 1986. – 185 с.
2. Бабушкин, Г.Д. Формирование спортивной мотивации [Текст] / Г.Д. Бабушкин. – Омск: СибГАФК, 2000. – 179 с.

3. Граф, Л.В. Содержание и организация самостоятельной деятельности студентов на занятиях по физической культуре [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Граф. – СПб., 1993. – 141 с.
4. Лубышева, Л.И. Теоретико-методологические и организационные основы формирования физической культуры студентов [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Л.И. Лубышева. – М., 1992. – 476 с.
5. Пантелеев, С.Р. Методика исследования самоотношения [Текст] / С.Р. Пантелеев. – М.: Смысл, 1993. – 23 с.
6. Стрельникова, Т.И. Самооценка как фактор подготовки спортсменов высокой квалификации [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Стрельникова. – Малаховка: МОГИФК, 1984. – 22 с.
7. Шаболтас, А.В. Мотивы занятий спортом высших достижений в юношеском возрасте [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В. Шаболтас. – СПб., 1998. – 21 с.

References

1. Alyabieva N.V. *Self-education of students of pedagogical high schools of physical training means*. Dis. cand. of sciences (Education). M., 1986. P. 185. [in Russian].
2. Babushkin G.D. *Formation of sports motivation*. Omsk: SibGAFK, 2000. P. 179. [in Russian].
3. Graf L.V. *The content and organization of independent activity of students on at physical training classes*. Dis. cand. of sciences (Education). St. Petersburg, 1993. P. 141. [in Russian].
4. Lubysheva L.I. *Theoretical, methodological and organizational bases of formation of physical training of students*. Dis. doctor of sciences (Education). M., 1992. P. 476. [in Russian].
5. Panteleyev S.R. *Methods of study of the self*. M.: Smysl, 1993. P. 23. [in Russian].
6. Strelnikova T.I. *Self-esteem as a factor in the preparation of highly skilled athletes: Author's abstract*. Dis. cand. of sciences (Education). Malakhovka: MOGIFK, 1984. P. 22. [in Russian].
7. Shaboltas A.V. *Motives for playing sports of the highest achievements in adolescence: Author's abstract*. Dis. cand. of sciences (Education). St. Petersburg, 1998. P. 21. [in Russian].

Сведения об авторах:

Антонова Эльвира Рафиковна,
старший преподаватель,
кафедра физического воспитания,
Высшая школа физической культуры и спорта,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: antonovaer@cspu.ru

Червоткина Светлана Юрьевна,
ассистент,
кафедра физического воспитания,
Высшая школа физической культуры и спорта,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: chervotkinasu@cspu.ru

Черкасов Иван Федорович,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры физического воспитания,
Высшая школа физической культуры и спорта,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: cherkasovif@cspu.ru

Information about the authors:

Antonova Elvira Rafikovna,
Senior Lecturer,
Department of Physical Education,
Higher School of Physical Culture and Sports,
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: antonovaer@cspu.ru

Chervotkina Svetlana Yuryevna,
Assistant,
Department of Physical Education,
Higher School of Physical Culture and Sports,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: chervotkinasu@cspu.ru

Cherkasov Ivan Fedorovich,
Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor,
Department of Physical Education,
Higher School of Physical Culture and Sports,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: cherkasovif@cspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНЫХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ: КРОССКУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

В статье представлен опыт кросскультурного исследования инновационных психолого-педагогических технологий формирования конструктивных детско-родительских отношений в школе Республики Азербайджан. использованы теоретические методы исследования (анализ литературы, моделирование, обобщение) и эмпирические методы (наблюдение, опрос, коррекция детско-родительских отношений). названы этапы, цели и формы работы, показаны результаты и планы.

Ключевые слова: подросток, родители, кросскультурное исследование, инновационные психолого-педагогические технологии, конструктивные детско-родительские отношения, целеполагание, моделирование, наблюдение, опрос, коррекция.

V.I. Dolgova, Ch. Ibragimov

FORMATION OF CONSTRUCTIVE PARENT-CHILD RELATIONSHIP: CROSS-CULTURAL RESEACH

The article describes the experience of cross-cultural studies of innovative psycho-pedagogical technology of forming a parent-child relationship in the school of the Republic of Azerbaijan. Theoretical methods of research (literature analysis, simulation, synthesis) and empirical methods (observation, survey, correction of parent-child relationship) are used. Steps, objectives and forms of work, shows the results and plans are outlined.

Key words: teenager, parents, cross-cultural research, innovative psychological and pedagogical technologies, constructive parent-child relationships, goal setting, modeling. observation, survey, correction.

Изучение методологических проблем воспитания в Азербайджане в современный период [5], опыта Азербайджанской Республики по реализации социальных функций образования в условиях модернизации [7] и тенденций развития культуры и образования на постсоветском пространстве [3] убедило нас в актуальности исследования процессов использования инновационных психолого-педагогических технологий формирования конструктивных детско-родительских отношений с подростками. Актуальность проблемы подчеркивается еще и тем, что именно в подростковом возрасте совершается активное, интенсивное физиологическое, физическое формирование и развитие человека, а кризис подросткового возраста наиболее продолжительный в сравнении

с иными возрастными упадками и кризисами. Физиологическая, психическая, социальное развитие подростка проходит весьма стремительно, очень бурно. Физиологические процессы увеличивают эмоциональную возбудимость подростка. В подростковом периоде становится объектом волнения подростка сексуальное, половое влечение и тяготение. В семье подростка возникают частые конфликты, нередкие инциденты. Конфликты, инциденты подростков с отцом и с матерью появляются в большинстве случаев по поводу учебной деятельности и по поводу общения. Факторами возникновения и развития таких конфликтов могут стать типы внутрисемейных взаимоотношений [6].

Типы детско-родительских отношений могут быть гармоничными и дис-

гармоничными. Со стороны родителей может проявляться как гиперпротекция (гиперопека) – высокое попечительство и надзор, заинтересованность, интерес к делам ребёнка, которая на развитии, самостоятельности, самостоятельности ребёнка негативно сказывается отрицательно; так и гипопротекция (гипоопека) – дефицит интереса, контроля, заботы со стороны отца с матерью, в такой семье дети преждевременно обретают самостоятельность и независимость. Сочетание различных стилей в одной семье ведет к противоречивому, двойственному воспитанию [4]. Экстремальный вид воспитания – развитие и воспитание за пределами семьи.

Типы семьи, семейные отношения играют особую роль в поведении подростков. Подростки из полных семей более позитивно относятся к себе. Подростку из неполной семьи чаще характерно конфликтное поведение, самоуничижение, внутренняя напряжённость и общий негативный эмоциональный фон самоотношения и взаимоотношений с окружающими. Подростки из неполных семей чаще отличаются конфликтностью, эмоциональной нестабильностью, недостаточными тёплыми доверительными отношениями [8].

Кросс-культурное исследование выполнялось в соответствии с условиями современной методологии и проводилось поэтапно в период с 2013 по 2015 гг.

1. Поисково-подготовительный (определялась проблема исследования, изучалась степень её разработанности).

2. Теоретический этап (теоретическое изучение проблемы исследования).

3. Опытнo-экспериментальный (проходили констатирующий и формирующий эксперименты).

4. Контрольно-обобщающий (анализировались приобретённые сведения, формулировались методические советы, рекомендации).

В исследовании принимали участие 40 учеников 9 «б» и 9 «а» классов школы № 167 г. Баку, Республики Азербайджан и их родители. В работе применялись теоретические методы исследования – анализ литературы, моделирование,

обобщение и эмпирические методы – наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, методы и приемы коррекции детско-родительских отношений.

В процессе моделирования процессов формирования конструктивных детско-родительских отношений с подростками было построено соответствующее Дерево целей.

Генеральная цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить, как формируются конструктивные детско-родительские отношения с подростками.

1. Изучить теоретические предпосылки формирования конструктивных детско-родительских отношений с подростками.

1.1. Изучить феноменологию межличностных отношений.

1.2. Изучить феноменологию детско-родительских отношений.

2. Изучить особенности, которые характеризуют конструктивные детско-родительские отношения с подростками в Азербайджане.

2.1. Изучение методологических проблемы воспитания в Азербайджане на современном этапе.

2.2. Изучить опыт Азербайджанской Республики по реализации семейного воспитания.

2.3. Обосновать значимость формирования конструктивных детско-родительских отношений с детьми-подростками.

3. Разработать модель формирования конструктивных детско-родительских отношений с подростками.

3.1. Изучить сущность метода моделирования в психолого-педагогических исследованиях.

3.2. Определить содержание когнитивного, ценностно-мотивационного и деятельностного компонентов формирования конструктивных детско-родительских отношений с подростками.

3.3. Разработать характеристику элементов, составляющих конструктивные детско-родительские отношения с подростками.

4. Отобрать методы экспериментального исследования формирования кон-

структивных детско-родительских отношений с подростками.

4.1. Разработать критерии, показатели и уровни формирования конструктивных детско-родительских отношений с подростками.

4.2. Составить программы наблюдения за особенностями детско-родительских отношений с подростками.

4.3. Подобрать диагностические процедуры для исследования формирования конструктивных детско-родительских отношений с подростками.

5. Экспериментально исследовать формирование конструктивных детско-родительских отношений с подростками.

5.1. Провести констатирующий эксперимент с целью выявления влияния конфликтов на детско-родительские отношения с подростками.

5.2. Разработать и апробировать программу формирования конструктивных детско-родительских отношений с подростками.

5.3. Проанализировать результаты формирующего эксперимента и составить соответствующие рекомендации.

Затем была модель формирования конструктивных детско-родительских отношений в семье с детьми подростками, решающая задачи этого Дерева целей.

На первом (диагностическом) и завершающем (аналитическом) этапах проходила диагностика в процессе наблюдения и опроса.

Психолого-педагогическая коррекция взаимоотношений родителей с подростками было организована на так называемом формирующем этапе.

На этом этапе проводилась групповая работа:

- с подростками с целью формирования способностей к самопознанию, саморазвитию и самореализации, развитие мотивации к достижению позитивных жизненных целей;

- с родителями с целью гармонизации межличностных отношений в семье, и повышения психолого-педагогической грамотности родителей;

- совместная групповая работа подростков и родителей с целью изменения родительских установок и позиций, обу-

чения родителей и подростков новым формам общения друг с другом, оптимизации детско-родительских отношений, выработки адекватного представления о детских возможностях и потребностях.

Психологическая помощь осуществлялась в разных форматах – индивидуальном и групповом. Но преимуществом психологической работы в группе было то, что групповой опыт противодействовал отчуждению. В группах проводились игры – эмоционально-сенсорные, интеллектуальные, творческие игры, подвижные игры, ролевые игры, организационно-деятельностные игры.

Игры помогли подросткам в формировании способностей к самопознанию, саморазвитию и самореализации, развитию мотивации к достижению позитивных жизненных целей.

Групповая работа с родителями способствовала гармонизации общения в семье и позитивным межличностным отношениям в семье, повышала психолого-педагогическую грамотность родителей.

В процессе совместной групповой работы подростков и родителей постепенно изменялись родительские установки и позиции, осваивались новые формы общения.

С помощью методов наблюдения и опроса ознакомились с семьями подростков, непосредственно с детьми и их родителями. Методы наблюдения и опрос дали нам возможность выявить характер детско-родительских отношений [10]. Игры, упражнения, тренинги позволили нам выявить эмоциональные оценки детьми взрослых, их представление об отношении со стороны членов семьи, позволили увидеть эмоциональное самочувствие ребёнка в семье. Формирование и развитие моральных качеств и духовно-нравственных ценностей обучающихся было организовано на основе изучения педагогического наследия и творчества Мамеда Араза [1] и Зияддина Геюшева [2] и в условиях религиозной свободы и религиозного развития в Азербайджане [9].

В процессе исследования выявились трудности в поведении детей, связанные с замкнутостью 8 человек (20 %) и

страхом – 4 (10 %), неумением общаться со сверстниками – 6 человек (15 %), агрессией, конфликтностью – 6 человек (15 %).

Распределение показателей личностных особенностей подростков 9 «б» класса по 10 признакам выявило следующую типологию: экстраверт (24), интроверт (16), добрый (33), злой (7), властный (24), подчиненный (16), альтруист (23), эгоист (17), материалист (28), идеалист (12). После формирующего этапа подростки класса 9 «б» стали увереннее, общительнее и добрее.

Распределение показателей личностных особенностей подростков 9 «а» класса по 10 признакам выявило типологию: экстраверт (20), интроверт (20), добрый (22), злой (18), властный (21), подчиненный (19), альтруист (24), эгоист (16), материалист (18), идеалист (22). После формирующего этапа подростки класса 9 «а» также стали более уверенными, открытыми для общения, добрыми.

Сравнение показателей личностных особенностей подростков 9 «б» и 9 «а» классов показало, что экстравертных, добрых, властных подростков в классе 9 «б» заметно выросло, а в классе 9 «а» подростков-альтруистов стало меньше.

Распределение показателей стилей родительского воспитания в семье класса 9 «б»: авторитетный (демократический) стиль поведения (10), Авторитарный стиль поведения (5), либеральный (потакающий) стиль (3), безразличный (индифферентный) стиль (2).

Распределение показателей стилей родительского воспитания в семье класса 9 «а»: авторитетный (демократический) стиль поведения (8), авторитарный стиль поведения (7), либеральный (потакающий) стиль (2), безразличный (индифферентный) стиль (3).

Сравнение стилей родительского воспитания в классах 9 «б» и 9 «а» показало, что в классе 9 «б» большинство родителей придерживаются авторитетного (демократического) стиля воспитания, а в классе в 9 «а» авторитарного стиля воспитания.

После формирующего эксперимента повысилась мотивация к достижению

позитивных жизненных целей у подростков, показатели личностных особенностей подростков экспериментальной группы (класс 9 «б») повысились по позициям общительность, доброта, альтруизм. Повысилась психолого-педагогическая грамотность родителей подростков. Родители и подростки стали положительно относиться к новым формам общения друг с другом. У родителей сформировались более адекватные представления о детских возможностях и потребностях.

Родители авторитетных семей более добрые, эмпатичные, проявляют симпатию и уважение к своему подростку. Подростки из авторитетных семей более уверены в себе, более инициативны, открыты, общительны. У подростков из авторитетных семей хорошо развиты самоконтроль поведения, они умеют устанавливать дружеские отношения со сверстниками. Авторитетные семьи показывают высокий уровень взаимодействия с подростками. У родителей в авторитетных семьях выражены близость к подростку, средняя строгость и требовательность, присутствует сотрудничество, существует близость между всеми членами семьи и удовлетворённость отношениями с подростком (17 семей – 42,5%).

Авторитарные родители ограничивают поведение подростка. В авторитарных семьях подростки фактически лишены независимости действия. Подростки из авторитарных семей замкнуты, раздражительны, трудно устанавливают отношения со сверстниками. Для подростков из таких семей характерна заниженная самооценка. Авторитарные семьи показывают средний и низкий уровни взаимодействия со своим подростком. Выражены контроль, повышенная требовательность, отсутствие сотрудничества и неудовлетворённость отношениями с подростком (9 семей – 22,5 %).

Родители либеральных семей не требуют ответственности, самоконтроля от подростка, недостаточно контролируют поведение своих подростков, не обращают внимание на агрессии, конфликтности подростка. Подростки часто проявляют себя агрессивно по отношению

к окружающим, имеют высокую самооценку. В таких семьях отсутствует последовательность в воспитании подростка, присутствует мягкость (8 семей – 20%).

Родители безразличных семей равнодушно относятся к своим подросткам. Их дети выделялись проблематичным поведением, враждебностью к окружающим. Безразличные семьи отличались невысокой степенью контроля и прохладными взаимоотношениями между членами семьи (6 семей – 15%).

Проведенные игры и упражнения позволили родителям более спокойно, внимательно и последовательно относиться к подростку, а у подростков повысилась уверенность в себе, самооценка, самостоятельность. После проведения совместных групповых занятий значительно поменялись детско-родительские отношения, улучшилось межличностное взаимодействие и общение родителей и детей. Подростки смогли почувствовать родительскую поддержку, а родители увидели своих подростков более уверенными и жизнерадостными.

Таким образом, целенаправленное формирование конструктивных детско-родительских отношений в семье с детьми-подростками помогло родителям

в гармонизации межличностных отношений в семье, повысило психолого-педагогическую грамотность родителей. Помогло оно и подросткам в формировании способностей самопознания, саморазвития и самореализации, развития мотивов достижения позитивной жизненной цели. Изменило родительские установки и позиции, содействовало освоению родителями и подростками новых форм общения друг с другом, оптимизации детско-родительских отношений, выработке адекватных представлений о детских возможностях и потребностях.

Проведенное исследование показало, что в процессе формирования конструктивных детско-родительских отношений в семье с детьми подростками надо учитывать особенности личности родителей и форм их поведения; эмоционально-нравственную атмосферу в семье; психолого-педагогическую компетентность родителей и уровень их образования; средства воспитательного воздействия от наказаний до поощрений; степень включенности подростка в жизнедеятельность семьи; актуальные потребности подростка и степень их удовлетворения.

Библиографический список

1. Ахмедова, М.К. Формирование и развитие морально-нравственных качеств обучающихся на основе изучения педагогического наследия и творчества Мамеда Араза [Текст] / М.К. Ахмедова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 1 (33). – С. 231–241.
2. Гасанов, Р. Духовно-нравственные ценности в этических взглядах Зияядина Геюшева [Текст] / Р. Гасанов // Гилея: научный вестник. – 2015. – № 92. – С. 218–221.
3. Горшкова, В.В. Тенденции развития культуры и образования на постсоветском пространстве [Текст] / В.В. Горшкова, С.С. Лебедева, В.А. Писанко // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2015. – № 3 (44). – С. 196–198.
4. Железняк, С.В. Особенности воспитания подростка в семье [Текст] / С.В. Железняк // NovaInfo.Ru. – 2016. – Т. 2. – № 40. – С. 175–178.
5. Заманова, М.А. Изучение методологических проблем воспитания в Азербайджане в современный период [Текст] / М.А. Заманова // Педагогические науки. 2009. – № 1. – С. 15–19.
6. Куташов, В.А. Психологический анализ проблем современных конфликтов в сфере родительно-детских взаимоотношений подростка [Текст] / В.А. Куташов, Л.С. Немых, Е.Н. Ласкина // Прикладные информационные аспекты медицины. – 2016. – Т. 19. – № 1. – С. 47–51.
7. Лебедева, С.С. Реализация социальных функций образования на постсоветском пространстве в условиях модернизации (обзор опыта Азербайджанской Республики и Республики Казахстан [Текст] / С.С. Лебедева, С.М. Безух, Е.А. Куликова // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – № 3 (7). – С. 62–72.

8. Лодыгина, И.А. Изучение особенностей взаимоотношений родителей с детьми-подростками в полных и неполных семьях [Электронный ресурс] / И.А. Лодыгина, Т.И. Митичева // *Nauka-Rastudent.ru*. – 2016. – № 2 (26). – С. 15. – Режим доступа: <http://nauka-rastudent.ru/26/3199/>
9. Музаффарли (Иманов), Н. Религиозная свобода и религиозное развитие в Азербайджане [Текст] / Н. Музаффарли (Иманов) // *Кавказ и глобализация*. – 2008. – Т. 2. – № 3. – С. 99–113.
10. Соколова, А.П. Психологические трудности в отношениях подростков с родителями [Текст] / А.П. Соколова // *Вестник Таганрогского государственного педагогического института*. – 2016. – № 1. – С. 112–116.

References

1. Akhmedova M.K. Formation and development of the moral qualities of students through the study of the pedagogical heritage and creativity of Mammad Araz. *Izvestia vysshikh uchebnykh zavedenii Volzhskogo regiona. Humanitarian sciences*. № 1, 2015. (33). P. 231-241. [in Russian].
2. Gasanov R. Spiritual and moral values in ethical views Ziyaddin Geyusheva *Gilea. Nauchnyi vestnik*. 2015. № 92. P. 218-221. [in Russian].
3. Gorshkova V.V., Lebedeva S.S., Pisanko V.A. Trends in the development of culture and education in the former Soviet Union. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2015. № 3 (44). P. 196-198. [in Russian].
4. Zhelezniak S.V. Features of education of the teenager in family. *NovaInfo.Ru*. 2016. T. 2. № 40. P. 175–178. [in Russian].
5. Zamanova M.A. Study of methodological problems of education in Azerbaijan in modern period. *Pedagogicheskie nauki*. 2009. № 1. P. 15–19. [in Russian].
6. Kutashov V.A., Nemych L.C., L.S., Laskina E.N. Psychological analysis of the problems of contemporary conflicts in parent-child relationships teen *Prikladnyie informatsionnyie aspekty mediciny*. 2016. T. 19. № 1. P. 47–51. [in Russian].
7. Lebedeva S.S., Bezuh S.M., Kulikova E.A. The implementation of the social functions of education in the post-Soviet space in terms of modernization (review of the experience of the Azerbaijan Republic and the Republic of Kazakhstan. *Nepriyvoioe onrazovanie XXI vek*. 2014. № 3 (7), P. 62–72. [in Russian].
8. Lodygina I.A., Miticheva T.I. The study of the relationship of parents with teenage children in complete and incomplete families. *Nauka-Rastudent.ru*. 2016. № 2. P. 15. [in Russian].
9. Muzaffarli (Imanov) H. Religious freedom and religious development in Azerbaijan. *Kavkaz i Globalizatsiya*. 2008. T. 2. № 3. P. 99–113. [in Russian].
10. Sokolova A.P. Psychological difficulties in relationships with parents of adolescents. *Vestnik Taganrogskego gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2016. № 1. P. 112–116. [in Russian].

Сведения об авторах:

Долгова Валентина Ивановна,
доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры теоретической
и прикладной психологии,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: 23a12@list.ru

Ибрагимов Чингиз али Оглы,
магистрант факультета психологии,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
Член Союза писателей
Республики Азербайджан.
E-mail: cinqiz-seid@mail.ru

Information about the authors:

Dolgorva Valentina Ivanovna,
Doctor of Sciences (Psychology),
Academic Title of Professor,
Professor, Department of Theoretical
and Applied Psychology,
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: 23a12@list.ru

Cinqiz Ibrahimov,
Master student, Psychology Department,
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
Member of the Union of Writers
of the Republic of Azerbaijan
E-mail: cinqiz-seid@mail.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ МАГИСТРАТУРЫ: КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Анализ теоретических предпосылок исследования и проведенное моделирование дало возможность провести эмпирическое исследование на базе Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова с участием 62 выпускников магистратуры, 87 преподавателей, 79 работников государственной службы, 80 студентов бакалавриата. Вывилось, что субъекты групп «Вчерашние студенты» и «Преподаватели» имеют более высокий уровень ответственности по сравнению с другими профессиями.

Ключевые слова: рефлексивно-феноменологическая компетентность, выпускники магистратуры, кросс-культурное исследование, государственный служащий, бакалавр, преподаватель, ответственность.

V.I. Dolgova, N.N. Niyazbaeva

THE URGENCY OF THE FORMATION OF REFLECTIVE-PHENOMENOLOGICAL COMPETENCE OF MASTER COURSE GRADUATES: A CROSS-CULTURAL STUDY

Analysis of the theoretical assumptions of research and modeling made it possible to carry out an empirical study on the basis of Kostanay A. Baitursynov State University (2010-2013), subjects were 62 graduate magistrates in different specialties, 87 teachers, 79 public service employees: 80 undergraduate students. It turned out that subjects groups "former students" and "teachers" have a higher level of responsibility compared to other professions.

Key words: reflexive phenomenological competence, master graduates, cross-cultural research, public servant, bachelor, teacher responsibility.

Актуальность формирования рефлексивно-феноменологической компетентности выпускников магистратуры связана с выявлением и комплексным оцениванием творческого потенциала студентов и выпускников магистратуры [1; 6; 7]; с проблемами персонологического познания [2; 12]; с актуализацией личностного потенциала педагога и с проблемами диагностики рефлексии и экзистенции как педагогической способности [3; 8]; с определением феноменологии с точки зрения экзистенциального анализа [4; 5]; с внедрением рефлексивных методов обучения в профессиональной школе [9]; с индивидуальным развитием личности [10; 11].

Анализ теоретических предпосылок исследования и проведенное моделирование дало возможность практической проверки полученных выводов и нашло свое отражение в системе проведения эмпирического исследования: двух этапов и решения организационных задач в каждом из них.

Исследование проведено на базе Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова с участием 62 выпускников магистратуры (6М010300 – Педагогика и психология, 6М021000 – Иностранная филология, 6М010300 – Юриспруденция, 6М120100 – Ветеринарная медицина, 6М080100 – Агрономия, 6М060200 – Информатика,

6М070400 – Вычислительная техника и ПО, 6М060700 – Биология), 87 преподавателей, 79 работников государственной службы, 80 студентов бакалавриата.

Общая цель эмпирического исследования – исследовать возможности, которые создаёт субъект-субъектная актуализация экзистенциальных ценностей образования для рефлексивно-феноменологической компетентности выпускников магистратуры.

Гипотеза исследования: рефлексивно-феноменологическая компетентность выпускников магистратуры зависит от актуализации экзистенциальных ценностей образования.

Эмпирическое исследование прошло в три этапа.

Первый этап – подготовительный – подбор адекватных исследованию методик на основе теоретического изучения психологической и педагогической литературы.

Второй этап – констатирующий – реализовывался по двум блокам:

1. Исследование ценностного содержания образования состояло из определения актуальных образовательных ценностей учащихся магистратуры и других субъектов образования; исследование экзистенциальной исполненности учащихся магистратуры как субъективного переживания осмысленности собственной жизни.

2. Исследование уровня рефлексивности и типов рефлексивно-феноменологического суждения учащихся магистратуры.

Задачи первого блока.

Задача 1. Провести пилотажное исследование, выявить состояние проблемы в ценностно-смысловых основаниях современного образования с позиции его субъектов (разных категорий), тем самым определить круг актуальных данностей (ценностей и контрценностей) современного образования. В связи с доминированием технократической образовательной парадигмы, централизованным (формальным) управлением мы полагали: большее количество выборов данностей будут сделаны в сторону инструментально-технологических,

социально-материальных ценностей, ценностей личных достижений, нежели экзистенциальных. Методики: 1. Методика «Данности современного образования».

Задача 2. Выявить понимание и роли экзистенциальных ценностей в жизни и в образовании у разного субъекта образования. На фоне ценностных выборов разных категорий субъектов образования (в пилотажном исследовании) предполагали, что понимание и толкование экзистенциальных ценностей будет стереотипным и неполным, рефлексивная оценка значимости экзистенциальных ценностей для образования будет значительно ниже представлена, нежели значимость ценностей инструментально-технологических, социально-материальных, ценностей личных достижений. Методики: 1. Проективные методики: тематические эссе, сочинения-размышления, рисование.

Задача 3. Выявить степень выраженности экзистенциальных дихотомий образования и сделать сравнительный анализ выраженности дихотомий на разных ступенях обучения (школа, бакалавриат, магистратура). Предположением было то, что степень выраженности экзистенциальных дихотомий образования определяет характер экзистенциальных ценностей, качественно меняющегося в процессе взросления и изменения образовательного опыта. Методики: методика «Экзистенциальные дихотомии образования». Тест «Шкала экзистенциальной исполненности» (А. Лэнгле, К. Орлер).

Вторая позиция – исследование уровня рефлексивности и типа рефлексивно-феноменологических суждений учащихся магистратуры – направлена на решение задачи: определить общий уровень рефлексивности, типа рефлексивно-феноменологических суждений у учащихся магистратуры. Научным предположением здесь послужило то, что высокая рефлексивность, выраженный, аргументированный тип рефлексивно-феноменологических суждений являются критериями сформированной рефлексивно-феноменологической компетентности будущего преподавателя вуза как профессиональной психологической метакомпетентности.

Методики:

1. Методика диагностики уровня развития рефлексивности (опросник А.В. Карпова).

2. Методика определения уровня сформированности рефлексии (О.В. Калашникова).

3. Проективные методики для качественного анализа характера рефлексивно-феноменологических суждений: эссе, сочинения-размышления, дневники. В опытно-поисковой работе принимали участие все магистранты, изучающие дисциплины («Акмеология образования», «Педагогика», «Психология конструктивного общения», «Педагогический менеджмент»). Исследование проводилось как в рамках учебного процесса на занятиях, так и вне его: на мероприятиях недели кафедры психологии и педагогики, на мастер-классах, занятиях по программе «Школа педагогического мастерства». Следует отметить, что в группах учащихся магистратуры различен состав. Многие магистранты являются уже преподавателями вузов, колледжей, средних школ, других образовательных учреждений. Другая категория магистрантов не связана с преподавательской деятельностью, но имеющие определенный трудовой стаж в различных организациях, государственной службе и т.д. Как правило, это люди, работающие по специальности. Больше всего учащихся этой категории по специальностям «Юриспруденция», «Агрономия», «Ветеринарная медицина», «Информа-

тика», «Биология». Третья категория магистрантов – вчерашние студенты, получившие степень бакалавра в предыдущем году, как правило, пока еще не работающие, посвящающие все свое время учебной деятельности.

Таким образом, участниками эмпирического исследования стали три условные группы: «Преподаватели» (18 человек / 29 %), «Вчерашние студенты» (29 человек / 47 %), «Другие профессии» (15 человек / 24 %).

В процессе пилотажного исследования ценностного содержания образования разными группами его субъектов мы выявили, что доминирующими по количеству выборов являются *социально-материальные данности образования*. Наряду с социально-материальными данностями образования во всей выборке высокие количественные значения получены по инструментально-технологическим данностям. Общий выбор экзистенциальных данностей образования составил 16,3 %.

Возможности одной статьи не позволяют показать все результаты, поэтому покажем на двух массивах информации небольшую часть эмпирического исследования.

Во-первых, в результате исследования были получены статистические данные по шкалам экзистенции каждой из групп учащихся магистратуры. Сводные сравнительные результаты по шкалам экзистенциальной исполненности представлены в таблице 1.

Табл. 1. Сводные сравнительные результаты по шкалам экзистенциальной исполненности

Шкалы	Вчерашние студенты	Другие профессии	Преподаватели	t-критерий (0,01)		
				1-2	1-3	2-3
SD Самоидентификация	27,0	29,6	29,2	0,68	0,95	0,12
ST Самотрансценденция	68,5	70,6	74,6	1,49	2,78	1,38
F Свобода	49,4	51,8	47,4	0,94	1,68	1,06
V Ответственность	46,0	51,8	53,7	1,17	3,36	1,78
P=SD+ ST Раскрытие бытия	95,5	100,2	103,8			
E=F+V Экзистенциальность	95,4	103,6	101,1			
G=P+E Мера исполненности	190,0	203,8	192,9			

Выявлены статистически значимые различия по шкалам самотрансценденция (ST) и ответственность (V) между группами «Вчерашние студенты» и «Преподаватели».

Группа «Другие профессии» как представители других структур и профессий ощущают себя более свободными (F) по сравнению с «Вчерашними студентами» и «Преподавателями», хотя уровень ответственности (V) у них ниже.

Статистический анализ выявил тенденцию к повышению значений: «Вчерашние студенты» и «Другие профессии» – шкала самотрансценденция (ST); «Преподаватели» – шкалы «F» и «V». Способность ощущать ценности наиболее выражена у «Преподавателей».

Степень раскрытия бытия (P) у «Вчерашних студентов» имеет самые низкие значения в выборке (при среднем уровне). Комбинация $SD < ST$ характеризует респондентов всех групп как эмоционально-отзывчивых, эмпатичных, умеющих радоваться жизни людей, с трудностями в установлении дистанции и сохранении внутреннего свободного пространства (возможен повышенный уровень тревожности и склонность к депрессивным состояниям).

Экзистенциальность (E) как показатель включения в жизнь имеет средние значения с тенденцией к низким. У «Вчерашних студентов» $F > V$: они избегают ответственности в принятии решений, хотя субъективно ощущают себя свободными. Комбинация $F = V$ у представителей других структур отражает связь свободы с ответственностью: прочность суждений и нахождения решений связаны с умением доводить принятые решения до конца. Личностные ценности у них стабильны. У «Преподавателей» комбинация $F < V$ говорит о готовности менять жизнь в лучшую сторону *при внутренней несвободе и вынужденности*.

Субъективно-переживаемая мера исполненности (G) имеет средние значения в выборке. При этом у «Вчерашних студентов» и «Преподавателей» диагностирована комбинация $P > E$: респонденты при выраженности жизненной силы характеризуются стесненностью в осу-

ществлении своей цели. «Другие профессии» (комбинация $P < E$) при неявной выраженности жизненной силы хорошо приспособлены к жизни и упорны в осуществлении своих целей.

Во-вторых, приведем пример анализа суждений по проективным методикам (написание эссе). В процессе анализа суждений респондентов были выделены три типа рефлексивно-феноменологических суждений:

1) невыраженное, неразвернутое, неаргументированное – фрагментарное представление о своих жизненных перспективах, ценностных основаниях, самоосуществлении в жизни, в том числе и в образовании; описание должного в системе образования; отсутствие самооценки; нечеткость, размытость мыслей в изложении; невыраженная либо слабо выраженная рефлексивная оценка событий;

2) выраженное, частично развернутое, неаргументированное – проявляется в очевидном желании человека «отрефлексировать» события жизни, способствующие осуществлению, вникнуть в определяющие факторы, попытках объяснить ценностные основания своей жизни; выражение мысли непоследовательное, с опорой на чужие мнения и высказывания; размышление о субъективном опыте образования чередуются с пространными размышлениями об общих образовательных проблемах;

3) выраженное, развернутое, аргументированное – проявляется в способности человека оценить свой опыт, свои возможности; четкое выражение субъективных переживаний, жизненных позиций, ценностных предпочтений; использование местоимения «я»; философствование о своем образовании и жизни; оценивание себя, своего поведения; выражение последовательного субъективного мнения относительно своей жизни; ярко выраженная рефлексивная оценка событий.

В исследовании использовался метод комплексной оценки, т.е. в оценивании суждений респондентов принимали участие несколько человек. Итоговая оценка является средним результатом пяти оцениваний.

В оценке принимали участие преподаватели кафедры психологии и педагогики КГУ им. А. Байтурсынова (к.пед.н., до-

цент Г.С. Беркенова, к.психол.н., доцент А.И. Клименко) и сами магистранты. Результаты представлены в таблице 2.

Табл. 2. Результаты исследования типа рефлексивно-феноменологических суждений учащихся магистратуры

Группы учащихся магистратуры	Тип рефлексивно-феноменологических суждений					
	Невыраженное неразвернутое неаргументированное		Выраженное частично развернутое неаргументированное		Выраженное развернутое аргументированное	
	кол.чел.	%	кол.чел.	%	кол.чел.	%
«Вчерашние студенты» (n=29)	17	58,6	10	34,5	2	6,9
«Другие профессии» (n=15)	9	60	5	33,3	1	6,7
«Преподаватели» (n=18)	5	27,8	8	44,4	5	27,8
Итого	31	50	23	37,1	8	12,9

Таким образом, результаты исследования типа рефлексивно-феноменологических суждений через анализ эссе, написанные учащимися магистратуры, позволили установить, что 50 % (31 человек) – это половина респондентов имеют невыраженный, неразвернутый, неаргументированный тип рефлексивно-феноменологических суждений. Их эссе отличается шаблонностью, стереотипами мышления, отсутствием собственной оценки описываемых событий, явлений.

В большей степени, суждения такого рода имеют характер абстрактный, лишенный субъективного контекста (несмотря на четкую установку перед выполнением задания).

Большее количество нерелексивных суждений в группе «Вчерашние студенты» – 17 человек из 29. Для таких суждений характерны фразы «принято считать...», «такие требования описаны в...», «педагогический процесс подразумевает...» и др. 23 респондента (37 %) имеют выраженный, частично развернутый, но все же неаргументированный тип рефлексивно-феноменологических суждений.

Эссе с таким типом суждений содержат авторскую рефлексивную оценку, попытку сделать рефлексивный анализ происходящего в их жизни. В таких эссе есть выраженное описание личных со-

бытий, переживаний, отражающих личный смысл образования, «авторская» жизненная позиция. Но отсутствует четко выраженная связь между описываемыми явлениями (например, образованием и возможностью самоосуществления в жизни). Выраженное, развернутое, аргументированное суждение выявили лишь у 8 учащихся магистратуры (13 %).

Наибольшее количество таких эссе в группе «Преподаватели» (5 работ из 18). Для данного типа суждений характерны четкие выраженные субъективные переживания, выраженные жизненные позиции, ценностные предпочтения. В таких эссе чаще всего употребляется местоимение «я», фразы «я считаю...», «моя позиция...», ярко выраженная рефлексивная оценка событий. Часто такие эссе магистранты пишут от руки, а не набирают на компьютере.

В целом, рефлексивно-деятельностный подход послужил основой для анализа экзистенциальных феноменов образования, их значимости и смысла в образовательной деятельности будущих преподавателей вуза. Рефлексивно-феноменологические и рефлексивно-деятельностные методы, используемые в рамках обозначенного подхода, помогли исследованию значимости и смысла экзистенциальных ценностей в процессе образования.

Библиографический список

1. Боровкова, Т.И. Выявление и оценивание творческого потенциала студентов и выпускников магистратуры [Текст] / Т.И. Боровкова // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-1. – С. 63–65.
2. Исаева, А.Н. «Принцип оппозиций» в персонологическом познании [Текст] / А.Н. Исаева // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 135–149.
3. Костылева, А.А. Актуализация личностного потенциала педагога как средство развития диалогической направленности педагогического общения [Текст]: автореф. дис. ... канд. псих. наук / А.А. Костылева. – Курган, 2010. – 22 с.
4. Кривцова, С.В. Феноменология с точки зрения экзистенциального анализа [Текст] / С.В. Кривцова // Пятая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2013. – С. 19–34.
5. Кривцова, С.В. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер [Текст] / С.В. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер // Экзистенциальный анализ. – 2009. – № 1. Бюллетень. – С. 141–170.
6. Михелькевич, В.Н. Комплексная оценка готовности выпускников магистратуры к профессиональной деятельности [Текст] / В.Н. Михелькевич, П.Г. Кравцов // Самарский научный вестник. – 2016. – № 2 (15). – С. 171–176.
7. Москвин, В.А. Проблемы подготовки российских магистров [Текст] / В.А. Москвин // Инвестиции в России. – 2015. – № 1(240). – С. 22–27.
8. Павлова, С.А. Проблема диагностики рефлексии как педагогической способности [Текст] / С.А. Павлова // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 113–116.
9. Ревяткина, И.И. Рефлексивные методы обучения в профессиональной школе / И.И. Ревяткина, В.Н. Белкина // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Т. II. (Психолого-педагогические науки). – С. 210–214.
10. Старовойтенко, Е.Б. Отношение к себе: от культурогенеза к индивидуальному развитию [Текст] / Е.Б. Старовойтенко // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – Т. 8. – № 4. – С. 3–28.
11. Фромм, Э. Человек для самого себя [Текст] / Э. Фромм. – М.: АСТ, 2010. – 350 с.
12. Ялом, И. Когда Ницше плакал [Текст] / И. Ялом. – М.: ЭКСМО, 2011. – 496 с.

References

1. Borovkova T.I. Identification and evaluation of the creative potential of students and graduates of master's. *Sovremennyye naukoemkie tekhnologii*, 2015. № 12-1. P. 63–65. [in Russian].
2. Isayeva A. "The principle of opposites" in Person-focused knowledge. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2013. T. 10. № 1. P. 135–149. [in Russian].
3. Kostyleva A.A. *Updating of personal potential of the teacher as means of development of dialogical orientation of pedagogical dialogue*. Author's abstract. Dis. ... cand. of sciences. (Psychology).Kurgan, 2010. P. 22. [in Russian].
4. Krivtsova S.V. Phenomenology in terms of existential analysis. *Fifth All-Russian Scientific and Practical Conference on existential psychology: Materials*. Ed. D.A. Leontyev. M: Smysl, 2013. P. 19–34. [in Russian].
5. Krivtsova S.V., Langley V.A., Orgler K. The scale of existence (Existenzskala). *Existentialnyi Analiz*, 2009. №1. Bulletin. P.141–170. [in Russian].
6. Mihelkevich V.N., Kravtsov P.G. Comprehensive assessment of readiness of graduates for master's professional activity. *Samarskii nauchnyi vestnik*, 2016. № 2 (15). P. 171–176. [in Russian].
7. Moskvina V.A. Problems of training Russian masters. *Investitsii v Rossii*, 2015. № 1 (240). P. 22–27. [in Russian].
8. Pavlova S.A. The problem of diagnosis of reflection as a teaching capacity. *Psychological Science: Theory and Practice: Proceedings of the international scientific conf.* (Moscow, February 2012). M.: Buki, Vedi, 2012. P. 113–116. [in Russian].
9. Revyatkina I.I., Belkina V.N. Reflective teaching methods in vocational school. *Yaroslavl'skii Pedagogicheskii Vestnik*, 2012. № 2. Volume II (psychological and pedagogical sciences). P. 210–214. [in Russian].

10. Starovoytenko E.B. Attitude to me: from the cultural genesis to the individual development. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 2011. Т. 8. № 4. P. 3–28. [in Russian].
11. Fromm E. *Man for Himself*. М.: AST, 2010. P. 350. [in Russian].
12. Yalom I. *When Nietzsche wept*. М.: Eksmo, 2011. P. 496. [in Russian].

Сведения об авторах:

Долгова Валентина Ивановна,
доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры теоретической
и прикладной психологии,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: 23a12@list.ru

Information about the authors:

Dolgova Valentina Ivanovna,
Doctor of Sciences (Psychology),
Academic Title of Professor,
Professor, Department of Theoretical
and Applied Psychology,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: 23a12@list.ru

Ниязбаева Наталья Николаевна,
магистрант факультета психологии,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: niyaz_nn@mail.ru

Niyazbaeva Nataliya Nikolaevna,
Master student, Psychology Department,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: niyaz_nn@mail.ru

УДК 151.8
ББК 88.53

С.В. Жолудева, К.О. Пуголовкина

ОСОБЕННОСТИ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

В статье представлены и проанализированы результаты эмпирического исследования особенностей лидерских качеств у подростков с разным социометрическим статусом. Рассмотрены теоретические положения по проблеме формирования лидерских качеств в подростковом возрасте. Авторы пришли к выводу, что как в деловых, так и в межличностных отношениях подростки с социометрическим статусом «изолированные» наиболее склонны к независимой позиции, имеют устойчивое собственное мнение, а подростки-«звезды» предпочитают избегания «борьбы» в построении межличностных отношений.

Ключевые слова: лидерские качества, лидерство, подростковый возраст, социометрический статус, деловые отношения, межличностные отношения.

S.V. Zholudeva, K.O. Pugolovkina

FEATURES OF LEADERSHIP QUALITIES IN ADOLESCENTS WITH DIFFERENT SOCIOMETRIC STATUS

The article presents and analyzes the results of empirical studies of leadership qualities in adolescents with different sociometric status. Theoretical position on the problem of formation of leader qualities in adolescence is discussed. The authors came to the conclusion that both in business and in interpersonal relations adolescents with sociometric status “isolated” are most likely

to be independent, have a strong own opinion, and teenagers – the “stars” prefer to avoid “struggle” in building interpersonal relationships.

Key words: leadership, leadership, adolescence, sociometric status, business relations, interpersonal relationships.

Молодой лидер – будущее современной России, поэтому особенно актуально развивать лидерские качества в подростковом возрасте, ведь именно в этом возрасте молодой человек способен мыслить свободно, творчески, создавать нечто новое и вести за собой.

Проблема лидерства рассмотрена в трудах Р.Л. Кричевского, Б.Д. Парыгина, Л.И. Уманского, а также исследована зарубежными учеными К. Левина, Р. Лайкерта, Р. Стогдилла и других. Лидер – это добровольно избранный образец поведения группы. Вся жизнь человека протекает в обществе, он является членом различных групп, а значит, постоянно подвержен влиянию как формальных, так и неформальных лидеров, ими могут быть люди с различными личностными качествами и положениями в системе общественных отношений: начальник отдела, художественный руководитель, заведующий кафедрой, учитель, староста и т.д. [2, с. 21].

Потенциалу лидерства способствует два обстоятельства: достаточно хорошие врожденные способности, как умственные, так и физические, и переживания раннего детства, зажегшие в сердце огонь лидерства [5, с. 21]. Очень важное значение имеет возникающее у подростка чувство принадлежности к особой «подростковой» общности, ценности которой являются основой для собственных нравственных оценок. Подросток стремится следовать за модой и идеалами, принятыми в молодежной группе. Огромное влияние на их формирование оказывают средства массовой информации. Для данного возраста характерно стремление к признанию собственных заслуг в своей значимой подростковой среде. На первый план выходит острая потребность в признании, самоутверждении [1, с. 74].

В подростковом же возрасте оформляется стремление к лидерским позициям

как особому роду занятий, времяпрепровождению. Подростки, примеряя на себя лидерские позиции, выполняют определенные социальные роли, осуществляют различную социально-значимую деятельность, тем самым чувствуют свою социальную значимость и своё место в обществе сверстников и в обществе взрослых [4, с. 37].

Важным фактором в развитии и формировании лидерских качеств является приобщение подростка к работе детских общественных объединений или органов ученического самоуправления, где и происходит его подготовка к организаторской деятельности [3, с. 43].

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей лидерских качеств у подростков с разным социометрическим статусом. Объектом исследования выступали 60 юношей и девушек, обучающихся в 10-11 классах МБОУ Обливская СОШ № 1. Для эмпирического исследования были использованы следующие методики: методика «Q – сортировка» (В. Стефансон) и методика для диагностики лидерских способностей (Жариков Е., Крупельницкий Е.). Значение социометрического статуса было получено с помощью метода «Социометрия» Дж. Морено, после чего выборка была разделена на четыре группы: звезды, предпочитаемые (принятые), пренебрегаемые и изолированные. Особенности лидерских качеств были рассмотрены в деловых и межличностных взаимоотношениях.

Анализ выраженности лидерских способностей у подростков с разным социометрическим статусом в деловых взаимоотношениях (рис. 1) показал, что высокий уровень выраженности лидерских способностей диагностирован только у 9 % подростков с социометрическим статусом «принятые». Эти учащиеся способны хорошо адаптироваться в новых условиях, психически устойчивы, иници-

ативны, и способны работать самостоятельно, самокритичны, трезво оценивают не только свои успехи, но и неудачи, требовательны к себе и другим, склонны решать нетрадиционные задачи оригинальными методами. Низкий уровень выраженности лидерских способностей диагностирован у большинства (44 %) подростков в группе с социометриче-

ским статусом «пренебрегаемые». Также у практически равного количества подростков и данной группы наблюдается выраженность лидерских способностей на среднем (56 %) и низком (44 %) уровне, когда в других группах подростков с разным социометрическим статусом преобладающим является средний уровень.

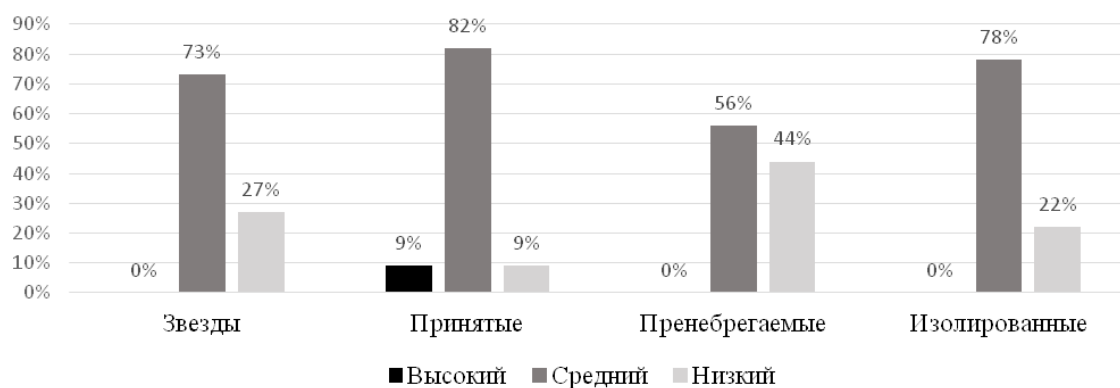


Рис 1. Уровень выраженности лидерских способностей у подростков с разным социометрическим статусом в деловых взаимоотношениях

Анализ выраженности по тенденции «зависимость – независимость» показал, что в группе «изолированных» учащихся наиболее склонны к проявлению «независимости» (67 %), т.е. непринятию групповых ценностей и норм в деловых отношениях. В группе «принятые» зафиксировано 36 % учащихся, демонстрирующих тенденцию «зависимость», они более компромиссные. У подростков с социометрическим статусом «звезды» тенденция к проявлению «зависимости» и «нерешительности» проявляется одинаково (27%).

По тенденции «общительность – необщительность» в деловых взаимоотношениях у подростков в группе «изолированные» диагностирован самый высокий показатель (56%) по тенденции «общительность», в свою очередь этот процент меньше всего у школьников в группе «звезды», следует предполагать, это связано с тем, что у деловых лидеров в меньшей степени развиты коммуникативные качества, умение эффективно выстраивать взаимоотношения со сверстниками.

По тенденции «принятие борьбы» – избегание «борьбы» в деловых отноше-

ниях ярко выражена (100 %) тенденция «избегания «борьбы»» в группе «звезды». Тенденция «принятия «борьбы»» в большей степени проявляется у подростков в группе «пренебрегаемые» (22 %).

Для выявления статистически значимых различий лидерских качеств у подростков с разным социометрическим статусом был применен непараметрический H – критерий Крускала – Уоллиса. Значимые различия между группами подростков с разным социометрическим статусом в деловых взаимоотношениях были выявлены по шкале принятие «борьбы» – избегание «борьбы», где $H = 9,693$, при $p = 0,021$. Так, подростки-«звезды» наиболее склонны к проявлению тенденции избегание «борьбы» (средний ранг 19,91) по сравнению с подростками с другими социометрическими статусами. «Изолированные» – подростки, склонные к тенденции принятия «борьбы» (средний ранг 36,39).

Также статистически значимые различия были установлены по шкале «выраженность лидерских способностей», где $H = 8,989$ при $p = 0,043$. Лидерские способности больше всех выражены

у подростков в группе «принятые» (средний ранг 38,86), меньше всех проявляются у испытуемых с социометрическим статусом «пренебрегаемые» (средний ранг 22,89).

Уровень выраженности лидерских способностей у подростков с разным социометрическим статусом в межличностных взаимоотношениях изображен на рисунке 2.

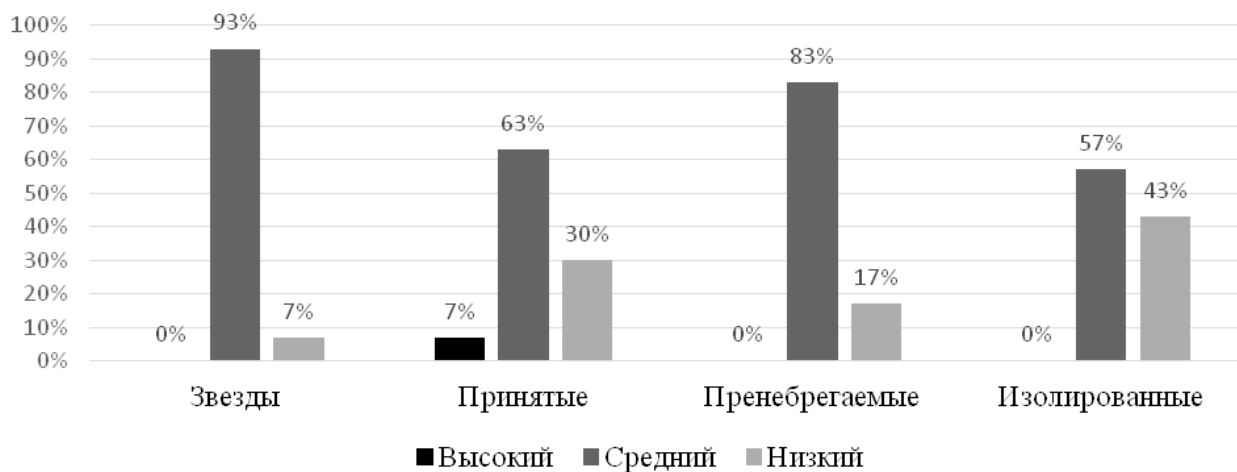


Рис. 2. Уровень выраженности лидерских способностей у подростков с разным социометрическим статусом в межличностных взаимоотношениях

Высокий уровень выраженности лидерских способностей диагностирован только у 7% подростков с социометрическим статусом «принятые». У таких подростков развиты коммуникативные навыки, умение привлекать внимание других, они надежны, держат слово, способны организовывать коллектив. Низкий уровень выраженности лидерских способностей диагностирован у большинства (43%) подростков в группе с социометрическим статусом «изолированные», что указывает на меньшую сформированность качеств, присущих лидеру в межличностных отношениях. Средний уровень выраженности лидерских способностей является преобладающим (93%, 83%, 63%, 57%) во всех группах.

Анализ данных по тенденции «зависимость – независимость» в межличностных отношениях показал, что в группе с социометрическим статусом «изолированные» установлено 100% подростков, демонстрирующих тенденцию проявления «независимости» и непринятия общегрупповых ценностей. Противоположная тенденция проявляется в группе «пренебрегаемые» (50%).

По тенденции «общительность – необщительность» в межличностных взаимоотношениях у подростков в группе «пренебрегаемые» диагностирован самый высокий показатель (67%) по тенденции «общительность», в свою очередь этот процент меньше всего у подростков в группе «изолированные». Соответственно в указанной группе самый высокий показатель (57%) по тенденции «необщительность».

Тенденция «избегания «борьбы»» в межличностных взаимоотношениях ярко выражена у «звезд» (100%), они являются эффективными коммуникаторами, способны находить компромиссы. Противоположная тенденция «избегание «борьбы»» наблюдается у 26% подростков с социометрическим статусом «принятые», это большинство среди других групп.

Статистически значимые различия лидерских качеств у подростков с разным социометрическим статусом в межличностных взаимоотношениях были обнаружены по одной шкале из четырех, «зависимость – независимость», где $N = 8,999$ при $p = 0,036$.

Так, подростки-«пренебрегаемые» наиболее склонны к проявлению тенденции «зависимость» (средний ранг 38,23) по сравнению с подростками с другими

социометрическими статусами. «Изолированные»-подростки, наоборот, склонны к тенденции «независимость» (средний ранг 20,21).

Таким образом, анализ лидерских способностей у подростков с разным социометрическим статусом показал, что в целом наблюдается средний уровень сформированности лидерских качеств, как в деловых, так и в межличностных взаимоотношениях.

В деловых отношениях респонденты в группе «изолированные» наиболее склонны к независимой позиции, имеют устойчивое собственное мнение, в то же время общительны. В свою очередь подростки-«звезды» демонстрируют те-

нденцию зависимого поведения и избегания «борьбы», стараются избежать конфликтов, соблюдают нейтралитет, склонны к принятию ценностей и норм группы, благодаря чему и становятся деловыми лидерами.

В межличностных взаимоотношениях «изолированные» подростки демонстрируют независимое поведение по отношению к коллективу. Испытуемые с социометрическим статусом «звезды» и «пренебрегаемые» общительны, умеют выстраивать эффективные коммуникации с другими учащимися группы. Как и в деловых отношениях подростки-«звезды» предпочитают избегания «борьбы» в построении межличностных отношений.

Библиографический список

1. Есиргепова, В.Ж. Особенности формирования лидерских качеств у подростков [Текст] / В.Ж. Есиргепова, Г.К. Бижанова, А. Альжанова, Л.К. Сомтемирова // Образование: традиции и инновации: материалы X Международной научно-практической конференции. – Прага: Из-во World Press s.r.o., 2016. – С. 74–76.
2. Жолудева, С.В. Особенности проявления лидерства в рабочем коллективе [Текст] / С.В. Жолудева, К.О. Пуголовкина // Теоретические и практические проблемы организационной психологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ростов н/Д: ЮФУ, 2015. – С. 21–24.
3. Жолудева, С.В. Формирование в подростковом возрасте лидерских качеств посредством системы ученического самоуправления [Текст] / С.В. Жолудева, К.О. Пуголовкина // Материалы VIII Международной научно-практической конференции, «Научное пространство Европы, 2014». – Польша: Пшэмысль, 2014. – С. 43–47.
4. Сбитнева, В.Б. Развитие лидерских качеств подростков в детском общественном объединении [Текст] / В.Б. Сбитнева // Дополнительное образование и воспитание. – 2006. – № 9. – С. 37–41.
5. Тимофеева, Е.Н. Особенности развития лидерских качеств в рамках детско-родительских отношений студенческой молодёжи [Текст] / Е.Н. Тимофеева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 7. – С. 166–176.

References

1. Esergepova V. J., Bizhanova G. K., Alzhanova A., Kantemirov L. K. peculiarities of formation of leadership qualities in adolescents. *Education: tradition and innovation Materials X international scientific-practical conference*, Prague: World Press s.r.o., 2016. P. 74–76. [in Russian].
2. Zholudeva S.V., Pugolovkina K.O. Particular manifestations of leadership in the workplace. *Theoretical and practical problems of psychology: Materials of all-Russian scientific-practical conference*. Rostov-on-Don: SFU, 2015. P. 21–24. [in Russian].
3. Zholudeva, S.V., Pugolovkina K.O. Formation in adolescence leadership qualities through a system of student self-government. *Materials VIII International scientific-practical conference “Scientific space of Europe, 2014”*. Poland: Przemysl, 2016. P. 43–47. [in Russian].
4. Sbitnev V. B. Leadership development of teenagers in children’s public. *Dopolnitenoie obrazovanie i воспитание*, 2006. №. 9. P. 37–41. [in Russian].
5. Timofeeva E.N. *The development of leadership qualities within the parent – child relationship of the student youth. Vestnik Chelyabinskogo gosudarsvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2011. №. 7. P. 166–176. [in Russian].

Сведения об авторах:**Жолудева Светлана Васильевна,**кандидат психологических наук,
доцент кафедры организационной
и возрастной психологии,

Академия психологии

и педагогики,

Южный федеральный

университет,

г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация.

E-mail: ZholudevaSV@yandex.ru**Information about the authors:****Zholudeva SvetlanaVasilievna,**

Candidate of Sciences (Psychology),

Associate Professor,

Department of Organizational
and Developmental Psychology,

Academy of Psychology

and Pedagogy,

Southern Federal University,

Rostov-on-Don, Russia.

E-mail: ZholudevaSV@yandex.ru**Пуголовкина Кристина Олеговна,**

магистрант Академии психологии

и педагогики,

Южный федеральный университет,

г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация.

E-mail: pugolovkina2010@yandex.ru**Pugolovkina Kristina Olegovna,**

Master student

Academy of Psychology and Pedagogy,

Southern Federal University,

Rostov-on-Don, Russia.

E-mail: pugolovkina2010@yandex.ru

УДК 151.8

ББК 88.373

А.В. Савченков

ОЦЕНКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И АДАПТАЦИОННО-РЕГУЛЯТОРНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОРГАНИЗМА ПРИ КОМПЛЕКСНОМ ИССЛЕДОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ¹

В статье представлено теоретическое обоснование проблемы взаимозависимости психофизиологических особенностей личности с ее профессиональной направленностью. Дан анализ основных исследований последних лет по данной тематике. Выявлено, что по своим типологическим особенностям доминирующая доля испытуемых соответствует выбранным профилям обучения (с преимущественно регламентированной и творческой деятельностью). Различные научные исследования доказывают взаимосвязь между регуляторно-адаптационными возможностями организма человека и его индивидуальными психофизиологическими особенностями и обуславливают необходимость их оценки при комплексном исследовании профессиональной направленности личности.

Ключевые слова: индивидуальные психофизиологические особенности, регуляторные возможности организма, профессиональная направленность личности, тревожность, нейротизм, регламентация деятельности.

¹Исследование выполнено при поддержке гранта ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева» (договор на выполнение НИР № 16-1303 от 18.10.2016 г.)

ASSESSMENT OF INDIVIDUAL PSYCHOPHYSIOLOGICAL FEATURES AND ADAPTIVE-REGULATORY CAPACITY OF THE ORGANISM IN A SURVEY OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE PERSONALITY¹

The article presents theoretical basis of psychophysiological problems, depending on the individual characteristics of its professional orientation. The article analyzes the major studies in recent years on the subject. Revealing that in their typological features of the dominant share of the subjects corresponds to the selected training profiles (predominantly regulated activities and creative activities). Various scientific studies show the relationship between the individual and psychophysiological features of regulatory and adaptive capabilities of the organism, and necessitate their assessment with a comprehensive study of professional orientation of the person.

Key words: individual physiological characteristics, the regulatory ability of the organism, the professional orientation of the personality, anxiety, neuroticism, regulation of activity.

Функциональные системы адаптации формируются в зависимости от характера воздействующего фактора, его силы и длительности. Известно, что перво-степенное значение в ходе адаптации к условиям среды, учебной и профессиональной деятельности принадлежит функциям центральной нервной системы (В.И. Медведев, 1998; Д.З. Шибкова и соавт., 2000; Н.А. Агаджанян, 2006; К.В. Судаков, 2010; П.А. Байгужин, 2012 и др.). [1; 5; 8; 13; 14; 18].

Как показано в ряде исследований (Е.П. Ильин, 2004; К.В. Судаков, 2010), характер адаптационных процессов и результативность деятельности зависят от индивидуальных особенностей личности, в частности, от свойств нервной системы, которые определяют психофизиологический статус индивида. Как отмечают авторы, доминирующие свойства нервной системы студентов оказывают влияние на эффективность их учебной деятельности посредством реализации высших психических функций, в целом, тем самым переопределяя формирование определенных психических состояний в тех или иных ситуациях [3; 15].

Показано, что информативным показателем, часто используемым при

анализе индивидуальных различий психофизиологических функций, является время простой и сложной сенсомоторных реакций.

Индивидуальные различия во времени сенсомоторных реакций испытуемых в основном зависят от когнитивных и центральных компонентов, в меньшей степени она зависит от сенсомоторных и периферических компонентов (М.П. Мороз, 2007; В.Д. Небылицын, 2008) [10; 11]. В работах, посвященных изучению психофизиологического статуса современных студентов (Н.А. Литвинова, 2008; П.А. Байгужин, 2012), представлена условная однотипность коэффициента вариации простой и сложной зрительно-моторных реакций студентов, что дает возможность авторам сделать вывод об относительной устойчивости функционирования психических процессов, отвечающих за когнитивную деятельность и эффективность механизмов перцептивной обработки информации [2; 7].

П.А. Байгужин в своих работах описывает интегральный психофизиологический статус студентов педагогического вуза [2], автором установлена максимальная вариативность показателя, определяющего достоверность пространственно-

¹The present study was conducted with support of the grant of the Federal State Financed Educational Institution of Higher Education «Mordovia State Pedagogical University named after M. E. Evsevev» (research contract of 18.10.2016, № 16-1303).

временного реагирования, что согласно данным В.А. Таймазова, Я.В. Голуб (2004) находится в зависимости от баланса процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга. В психофизиологическом статусе студенток выявлено преимущество слабой нервной системы при среднем уровне подвижности и непостоянстве нервных процессов [16]. Преобладание процессов торможения над возбуждением чаще всего сопутствует относительной слабости нервной системы.

Проанализировав различные научные источники, мы пришли к выводу, что слабость нервной системы и умеренный уровень тревожности, как индивидуально-типологические свойства высшей нервной деятельности являются биологическими детерминантами социально-перцептивных способностей, в частности, конгруэнтности, эмпатии, толерантности и сензитивности, обуславливающих направленность личности на педагогическую деятельность и её успешность в будущем. Выпускники с данным типом направленности легче адаптируются к условиям педагогической деятельности, успешно находят общий язык с педагогическим коллективом и обучающимися [9].

Проанализировав исследования в области психологии и психофизиологии за последние годы, мы пришли к выводу, что такие психологические свойства студентов, как интроверсия, экстраверсия, личностная тревожность и нейротизм, накладывают след на психодинамические характеристики личности и определяют эффективность реализации адаптационных программ, проводимых в образовательных организациях различного уровня [19].

Согласно исследованиям, повышенный уровень личностной тревожности, представляя собой деструктивную индивидуальную особенность личности, способен выступать в качестве предпосылки стресса и его развития, что в свою очередь может негативно сказываться на интеллектуальной работоспособности и успешности адаптации к условиям обучения в вузе. Многочисленные исследования, проведенные учеными, установили,

что высокие показатели уровня индивидуальной личностной тревожности имеют все шансы быть основными условиями и факторами, определяющими риск возникновения различных соматических заболеваний у интровертов (Е.Н. Николаева, С.А. Котова, 2011) [14].

В работах Н.П. Тарасенко было установлено, что данные работоспособности и уровня функциональной нервной системы ниже у юношей-интровертов, по сравнению с экстравертами [17], так как их адаптационные возможности практически к любому виду деятельности выше. В своем исследовании А.И. Нестеренко [13] выяснила, что типологические актуализации напрямую связаны с психофизиологическим состоянием студенток, эксплицитность типологического показателя экстраверсии-интроверсии чаще всего характеризуется стабильным состоянием физиологических систем. Низкая степень актуализации признака экстраверсии-интроверсии согласуется с негативным (нижняя граница нормы) соматическим и вегетативным состоянием обследуемых лиц.

Полученные различными учеными экспериментальные данные подтверждают то, что умеренная напряженность, низкий уровень тревожности, высокие показатели вегетативного профиля регуляции, адекватная степень психической толерантности и устойчивости характерна для студентов с низким уровнем нейротизма. Студенты с низким уровнем нейротизма характеризуются высоким уровнем продуктивности деятельности и качественно высоким уровнем способностей (Э.М. Казин и соавт., 2002) [4; 14].

А.Н. Поборский в своем исследовании нейровегетативных аспектов регуляции ритма сердца студентов с разным уровнем выраженности тревожности установил, что увеличение степени тревожности сопровождалось различной выраженностью усиления симпатических влияний на сердечную деятельность, которое было наибольшим у студентов с высоким уровнем тревожности [12].

Аналогичные данные раньше были описаны в исследованиях Ю.В. Щербатых, который выяснил, что эмоциональ-

ный стресс обуславливает активность вегетативной нервной системы студентов. Автор выяснил, что ослабление деятельности парасимпатической системы (понижение стандартного отклонения кардиоинтервалов) и усиление активности симпатической системы (повышение показателя индекса напряжения) характерно для индивидов с высоким уровнем личностной тревожности [19].

Проанализировав результаты исследования работоспособности студентов по показателям хронорефлексометрии (В.М. Кирсанов, П.А. Байгужин, 2012; Д.З. Шибкова, 2013) [2; 5; 6; 18], выяснили, что оптимальный и устойчивый уровень работоспособности характерен для абсолютного большинства обследуемых, у которых наблюдаются лишь начальные формы утомления. Вместе с тем профиль профессиональной направленности личности обуславливает выбор профиля обучения студентов и существенно отражается на показателях хронорефлексоме-

трии. Установлено, что по своим типологическим особенностям доминирующая доля испытуемых соответствует выбранным профилям обучения (с преимущественно регламентированной деятельностью и творческой деятельностью). Специфика учебно-профессиональной деятельности отражается на показателях уровня постоянного потенциала головного мозга и доли лиц с выраженным утомлением центральной нервной системы, что позволяет рассматривать их как профессиографические характеристики (В.М. Кирсанов, Д.З. Шибкова, 2012–2013) [5; 6].

Анализируя вышесказанное, можно прийти к выводу о присутствии взаимосвязи между регуляторно-адаптационными возможностями организма и индивидуальными психофизиологическими особенностями личности, что в свою очередь обуславливает необходимость их оценки при комплексном исследовании профессиональной направленности личности.

Библиографический список

1. Агаджанян, Н.А. Проблема адаптации и учение о здоровье [Текст] / Н.А. Агаджанян, Р.М. Бавевский, А.П. Берсенева. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 283 с.
2. Байгужин, П.А. Закономерности психофизической адаптации организма студенток с различной пластичностью нервной системы в условиях учебно-профессиональной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. – Челябинск, 2012. – 46 с.
3. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
4. Казин, Э.М. Влияние психофизиологического потенциала на адаптацию к учебной деятельности [Текст] / Э.М. Казин, В.И. Иванов, Н.А. Литвинова // Физиология человека. – 2002. – Т. 28. – № 3. – С. 23–29.
5. Кирсанов, В.М. Показатели энергетического метаболизма головного мозга (уровень постоянного потенциала) студентов различных профилей обучения [Текст] / В.М. Кирсанов, Д.З. Шибкова // Новые исследования. – 2013. – № 3 (36). – С. 27–33.
6. Кирсанов, В.М. Психофизиологическая характеристика личности студентов в период адаптации к обучению в вузе [Текст] / В.М. Кирсанов, Д.З. Шибкова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 127–132.
7. Литвинова, Н.А. Роль индивидуальных психофизиологических особенностей студентов в адаптации к умственной и физической деятельности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра биол. наук / Н.А. Литвинова. – Томск, 2008. – 38 с.
8. Медведев, В.И. Взаимодействие физиологических и психологических механизмов в процессе адаптации [Текст] / В.И. Медведев // Физиология человека. 1998. – Т. 24. – № 4. – С. 7–13.
9. Монтина, И.М. Влияние латерализации фенотипа на поведенческие реакции человека [Текст] / И.М. Монтина и др. // Бюллетень ВСНЦ. – 2008. – № 2(60). – С. 32–33.
10. Мороз, М.П. Экспресс-диагностика работоспособности и функционального состояния человека [Текст]: методическое руководство / М.П. Мороз. – СПб.: ИМАТОН, 2007. – 40 с.
11. Небылицин, В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий [Текст] / В.Д. Небылицин. – М.: Высшее образование, 2008. – 649 с.

12. Поборский, А.Н. Особенности регуляции сердечного ритма у студентов с разным уровнем тревожности перед началом обучения в неблагоприятных условиях Среднего Приобья [Текст] / А.Н. Поборский, М.А. Юрина, Ж.Н. Лопацкая // Бюллетень Сибирского отделения Российской академии медицинских наук. – 2007. – № 3. – С. 191–196.

13. Савченков, А.В. Интегративный подход к оценке типологических и психофизиологических особенностей личности [Текст] / Д.З. Шибкова, В.М. Кирсанов, П.А. Байгужин, А.В. Савченков // Нейронаука для медицины и психологии: XII Международный междисциплинарный конгресс, Су-дак, 01–11 июня 2016 г. – М.: МАКС Пресс. – 2016. – С. 460–461.

14. Савченков, А.В. Оценка индивидуально-типологических особенностей студентов профессионально-педагогического института [Текст] / А.В. Савченков, В.М. Кирсанов // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании материалы 21-й Международной научно-практической конференции: сб. / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. – С. 287–289.

15. Судаков, К. В. От И.М. Сеченова к современным представлениям о системной организации психической деятельности [Текст] / К.В. Судаков // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 2. – С. 77–89.

16. Таймазов, В.А. Общие указания по организации процедуры психофизиологического обследования [Текст] / В.А. Таймазов, Я.В. Голуб // Психофизиологическое состояние спортсмена (Методы оценки и коррекции). – СПб.: Олимп СПб., 2004. – С. 51–62.

17. Тарасенко, Н.П. Изменения нейродинамических характеристик мозга человека в течение индивидуального года [Текст] / Н.П. Тарасенко, М.В. Чичиленко, Н.А. Барбараш // Физиология человека. – 2007. – Т. 33. – № 6. – С. 60–65.

18. Шибкова, Д.З., Оценка закономерностей гомеостаза системы гемопоеза при хроническом радиационном воздействии [Текст] / Д.З. Шибкова, О.Г. Андреева, В.Л. Шведов, А.В. Аклеев // Проблемы радиоэкологии и пограничных дисциплин: сб. / ред. А.В. Трапезников, С.М. Вовк. – Заречный: Квант-2, 2000. – С. 234–277.

19. Щербатых, Ю.В. Влияние параметров высшей нервной деятельности студентов на характер протекания экзаменационного стресса [Текст] / Ю.В. Щербатых // Журнал ВНД им. Павлова. – 2000. – № 6. – С. 959–965.

References

1. Aghajanian N.A. *Problems of adaptation and learning about health*. Moscow: Publishing House of People's Friendship University, 2006. P. 283. [in Russian].

2. Bayguzhin P.A. *Laws of psycho-physiological adaptation of an organism of students with different plasticity of the nervous system in the conditions of educational and professional activities*. Author. Dis. ... Dr. biol. Sciences. Chelyabinsk, 2012. P. 46. [in Russian].

3. Ilyin E.P. *Psychology of individual differences*. SPb. : Piter, 2004. P. 701. [in Russian].

4. Kazin E.M., Ivanov V.I., Litvinova N.A. The impact of psycho-physiological capacities to adapt to the learning activity. *Fiziologia cheloveka*, 2002. Т. 28. № 3. P. 23–29. [in Russian].

5. Kirsanov V.M. Energy brain metabolism indicators (level of permanent capacity) students of different learning profiles. *Novye issledovania*, 2013. № 3 (36). P. 27–33. [in Russian].

6. Kirsanov V.M. Psycho-physiological characteristic of the personality of students in adaptation to training in higher school. *Siberskii Pedagogicheskii Zhurnal*, 2012. № 9. P. 127–132. [in Russian].

7. Litvinov N.A. *Role of individual psycho-physiological features of students to adapt to the mental and physical activity*. Author. Dis. ... Dr. biol. Sciences. Tomsk, 2008. P. 38. [in Russian].

8. Medvedev V.I. The interaction of physiological and psychological mechanisms in the process of adaptation. *Fiziologia cheloveka*, 1998. V. 24. № 4. P. 7–13. [in Russian].

9. Montin I.M. Influence of laterality phenotype per person. *Bulleten VSNTs*, 2008. №2 (60). P. 32–33. [in Russian].

10. Moroz M.P. *Rapid diagnosis of performance and functional state of the person: a guide*. SPb.: Imaton, 2007. P. 40. [in Russian].

11. Nebylitsin V.D. *Psycho physiological research of individual differences*. М.: Vysshee obrazovanie, 2008. 649 p. [in Russian].

12. Poborsky A.N. Features of heart rate regulation in students with different levels of anxiety before the start of training in adverse conditions of the Middle Ob. *Bulletin of the Siberian Branch of the Russian Academy of Medical Sciences*, 2007. № 3. P. 191–196. [in Russian].

13. Sudakov K.V. From I.M. Sechenov to the modern concepts of the systemic organization of mental activity. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2010. V. 31. № 2. P. 77–89. [in Russian].

14. Savchenkov A.V. Integrative approach to the assessment of typological and psycho-physiological characteristics of the person. *XII International Interdisciplinary Congress "Neuroscience for Medicine and Psychology" Sudak, 01-11 June 2016*. M.: Izd-vo OOO "MAKS Press". 2016. P. 460–461. [in Russian].

15. Savchenkov A.V. Evaluation of individual-typological features of students of the Institute of Professional Education. *Innovation in professional and vocational teacher education materials 21-th International Scientific and Practical Conference*. Yekaterinburg, Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. universiteta, 2016. P. 287–289. [in Russian].

16. Taimazov V.A. General information on the organization of the procedure psychophysiological examination. *Psycho physiological state of sportsmen (Methods of evaluation and correction)*. SPb.: Olympus SPb, 2004. P. 51–62. [in Russian].

17. Tarasenko N.P. Changes in the human brain neurodynamic characteristics within individual year. *Psikhologiya cheloveka*, 2007. V. 33. № 6. P. 60–65. [in Russian].

18. Shibkova D.Z., Andreeva O.G., Shvedov V.L., Akleev A.V. Valuation laws of homeostasis of the hematopoietic system in chronic radiation exposure. *Problems of radioecology and border disciplines*. Zarechnyi: "Kvant-2", 2000. P. 234–277. [in Russian].

19. Shcherbatyh Y.V. Influence of parameters of the higher nervous activity of the students for the course of examination stress. *Zhurnal VN im. Pavlova*, 2000. №6. P. 959–965. [in Russian]

Сведения об авторе:

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

Information about the author:

Savchenkov Alexey Viktorovich,

Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor,
Department of Vocational Teacher Training and
Subject Methods

South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: alex2107@mail.ru

УДК 495:902.7
ББК 81.60:63.5

А.А. Девеева, А.Т. Додуева

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛЕКСИКИ СВАДЕБНОГО ОБРЯДА В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается обозначение обрядов сватовства и бракосочетания в карачаево-балкарском языке. В работе анализируется этнографическая лексика, включающая в себя слова со специфическими этническими свойствами духовного облика, черты национально-этнического характера.

Ключевые слова: карачаево-балкарский язык, этнографическая лексика, свадебный обряд, номинация, именное словосочетание, глагольное словосочетание.

A.A. Deveeva, A.T. Dodueva

THE REPRESENTATION OF VOCABULARY OF WEDDING CEREMONY IN KARACHAY-BALKARIAN LANGUAGE

The marking of ceremonies' courtship and marriage in Karachay-Balkarian language are discussed. Ethnographic vocabulary, which includes words with specific ethnic characteristics of the spiritual image, and the features of the national-ethnic character are analyzed.

Key words: Karachay-Balkarian language, ethnographic lexicon, wedding ceremony, nomination, nominal word combination, verbal word combination.

Свадьба – это брачный обряд и празднество по случаю вступления в брак. Исполнение ритуалов, сопровождающих различные стадии заключения брачного союза, становится общественной обязанностью. Карачаево-балкарская свадьба является ярким событием в жизни народа и составляет важную часть его традиционной культуры. В то же время свадьба – очень сложный ритуал и подготовка к ней требует времени. Родичи жениха и невесты с особым тщанием готовятся к свадьбе. Никак нельзя ударить в грязь лицом.

У балкарцев и карачаевцев сохраняется традиционный свадебный обряд: соглашение сторон (адет бла), участие сватов (келечиле жиберген), договоренность сватов о калыме за невесту, составление брачного договора (неках этиу), установление срока свадьбы, назначение дружков жениха (киеу нёгерле/киеу жён-

герле), перед отправкой за невестой – угощение родни, гостей, дружков жениха, приготовление подарков от имени жениха (бычок, ювелирные изделия, свадебные пироги, сладости, напитки, подарок для матери невесты (ана табакъ сый), знамя жениха, ореховая шапка, флаг дома); встреча дружек жениха родней невесты, её подруг, молодёжи; специальное приготовление накрытого стола для жениха, произнесение тамадой из свиты жениха тоста в честь новобрачных, родителей, родительского дома невесты; рассаживание гостей по старшинству и их угощение, приготовление невесты к отъезду, вывод невесты из родительского дома с песней «Орайда», учинение на пути свадебного кортежа преград с целью выкупа, празднование приезда невесты, снятие покрывала с невесты (баш ау алыу), одаривание подарками родственников жениха от имени невесты после цере-

монии показа невесты (сый салгъан), торжественное приглашение зятя в дом родителей невесты (киеу чакъыргъан) и т.д. Сваты должны были быть людьми уважаемыми, знающими все тонкости этикета, общительными, красноречивыми. Народная мудрость гласит: «Келечи иги болса, кели баш эрге барыр» – «Если сват хорош, то и ступа замуж выйдет».

В наши дни сохранились ореховая шапка (высоко устанавливаемая шапка из прутьев, обтянутая шелковой тканью, чаще бархатом, с лакомствами и подарками, к которым лезут парни-смельчаки по промасленному ремню: доставший шапку раздаёт лакомства и подарки девушкам), знамя невесты, маска козла (ряженный, который развлекает народ на свадьбах), препятствия, устраиваемые для получения выкупа и т.д. [1; 3]. На свадьбу в доме жениха и в доме невесты режут бычка или тёлку, баранов, пекут лакумы, готовят хычины, пироги с мясом (эт бёрекле), сладости, халву (халыуа), хворост (хыбыртла/чыкъыртла), бузу, пиво (сыра). Невеста заранее готовит сундучок (къыз кюбюрчек/ къыз чемодан) с полезными мелочами: бусы (минчакъла), разные сорта туалетного мыла (дух сапынла), духи, платки (жаулукъла), носовые платки (къол жаулукъла), цветные нитки (халыла), расчески (таракъла) и т.д. Всё это потом раздается детям и девочкам-подросткам, которые заходят знакомиться к новобрачной в первые дни свадьбы.

На свадьбе гостям подают традиционные национальные блюда: шишлик (шашлык), сохта (колбаса из печени животного), жёрме, уча (жаренная целиком туша барана), бишген эт (вареное мясо жертвенного животного), тузлук, манты, хычины, бёрекле (пироги), айран, бузу, хыбыртла/чыкъыртла (хворост), халыуа (халва), фрукты и т.д. Также готовятся восточные и европейские блюда. Все гости должны быть сыты и довольны.

На свадьбе исполняются карачаево-балкарские и современные танцы, танцы других кавказских народов. Смысл торжества заключался в веселье, радости и свободе открытого, доброжелательного общения. В современной свадьбе сохранились обязанности сватов (келечиле)

и дружков жениха (киеу нёгерле/киеу жёнгерле), роль тамады (тамата), срывающие шапки с головы жениха, преграды, устраиваемые на пути свадебного поезда, народные танцы, песни, национальные блюда. В состав сватов могут входить и представители других национальностей. Как и раньше, перед отправкой за невестой, собирают деньги как помощь жениху. Невеста в доме жениха находится в углу комнаты за ширмой (къаланкъа). В наше время новобрачные могут сидеть за свадебным столом со всеми гостями [3].

Той «свадьба» – самое зрелищное и общественно значимое событие в жизни горца и горянки по случаю бракосочетания «юйюр къурау». Вступление в брак считалось обязательным, если у человека не было физических и психических отклонений от нормы. Жена должна быть чистой, хозяйственной, любящей мужа, стыдливой и праведной, воздержанной на язык. У женатого мужчины и замужней женщины менялся статус в обществе. Женитьба и замужество указывали «на переход лица из одного социального статуса в другой» [2, с. 137]. В Карачае и Балкарии законным считали брак с участием сватов, уплатой калыма.

Лексика свадебного обряда репрезентирует этнические особенности духовной культуры народа, его обычаев и традиций. Материальная и духовная сферы этноса взаимосвязаны между собой. В «Карачаево-балкарском толковом словаре» [4; 5; 6] нашли отражение следующие тематические группы слов и словосочетаний, выражающие обычаи, традиции карачаево-балкарского свадебного обряда:

1) лиц брачного возраста: жетген жаш «юноша брачного возраста», жетген къыз «девушка на выданье», жаш-къуш «молодёжь»;

2) лиц по отношению к браку, супружеству: киеу «зять», келин «невестка, сноха», киеулюк бла келинлик «жених и невеста», жаш келин «молодая невестка», келинлик «будущая невестка»; киеулюк «будущий зять»;

3) лиц по родственным отношениям в результате брака: къайынла «родственники жены, мужа», эр «муж», къатын

«жена», кьайын ата-ана «родители жены (мужа)», кьайын ана «свекровь, тёща», кьайын ата «свекорь, тесть», бажа «сво-як, шурин», апсын «жёна брата мужа», апсынла «жёны двух братьев»;

4) действия лица для создания семьи: кьыз сайлагъан/кьыз сайлау «выбор невесты», танышыу «знакомство», ыразылыкъ соруу «испрашивание согласия», тойгъа хазырланьу «подготовка к свадьбе», юйюр кьурагъан/юйюр кьурау «создание семьи, жениться, обзаводиться семьей», келечилик жюрютген «сва-товство», жууукъ жарашдыргъан «при-мирение обеих сторон», сёз тауусуу/сёз тохташдырыу «договоренность, по-молвка», неках этиу «бракосочетание по мусульманскому обряду», кьатын алыу/кьатын алыргъа «женитьба, жениться», эрге барыргъа/эрге барыу «выходить за-муж, замужество», башына жумуш этерге (о девушке) «выходить замуж», жашны жамаргъа «женить парня», кьыз кьачы-рыу «умыкание девушки», жашыртын ур-лагъан/жашыртын кьачыргъан «тайно укравший/тайно похитивший девушку», кьатын алыу/кьатын алыргъа «женить-ся, женитьба», кьалым/кьалын берир-ге «дать калым, выкуп за невесту», киеу кёрюне барады «зять идет знакомиться с родственниками жены в дом её отца»;

5) обязанности родителей: тиширыу-ну борчу «обязанности женщины», эр кишини борчу «обязанности мужчины»; ата-ананы борчлары «обязанности роди-телей», атаны борчу «обязанности отца», ананы борчу «обязанности матери»;

6) обозначение свиты и окружения жениха: тамата киеу жёнгер «тамада сва-дебного кортежа», киеу нёгерле/киеу жёнгерле (свита жениха, дружки жени-ха), киеу нёгер/жёнгер «муж сестры же-ниха, стоящий при женихе в первые дни свадьбы»;

7) свадебные благопожелания: ал-гъыш «благопожелание», атланнган аякъ «тост на дорогу; дорожная (стременная)»;

8) названия ритуальных подарков: кьач табакъ «почетный поднос», кьач чырча (диалект.) «почетный подарок в виде чаши с разными лакомствами, пря-ностями и т.п.», аналыкъ «свадебный по-дарок матери (от жениха или невесты)»,

аталыкъ «свадебный подарок отцу же-ниха от невесты», кёрюмдюк (карач.) /кёрюнчлюк «подарок за смотрины но-вобрачной», юйге киргенлик «подарок в честь первого вхождения в дом», кёл-тюргенлик берне «подарки по случаю рождения ребёнка», юй кьач подарки от родителей невесты родителям жениха в день свадьбы в честь их дома», неках мал «скот, который дарится женихом родите-лям девушки при помолвке», неках сый «подарки, которые приносят со стороны жениха в дом девушки при помолвке»;

9) названия свадебной пищи: той ашла «свадебные блюда», кьонакъ уча «варен-ная или жаренная целиком туша барана», той уча «туша барана, сваренная целиком, сохта «колбаса из ливера», жёрме «блюдо из измельченного нутряного сала, кишок мелкого рогатого скота, завернутых в ку-ски из стенок желудка животного», хычи-ны, бёрекле «пироги» и т.п.;

10) названия ритуальных предме-тов: кьоз бёрк «ореховая шапка», не-ках табакъ «поднос – подношение со свадебной ритуальной пищей в знак бракосочетания», киеу аякъ «чаша же-ниха», улан нёгер «дружка, шафер», ал-гъыш аякъ «заздравная чаша», киеу аякъ «чаша с бузой или с другим напитком», киеу жёнгер дастархан/киеу тепси «спе-циальный стол, накрытый для жениха», сый кьанга «пиршественный стол», ана табакъ «блюдо с фруктами, сладостями, мясом, напитками для матери невесты», бал аякъ «чаша с медом», боза аякъ «чаша с бузой», атланнган аякъ «чаша с напитком (бузой) или спиртные на-питки с закуской, подаваемые жениху и его товарищам для выпивания перед отъездом из дома или гостям, уходящим от праздничного стола», киеу кьанга «стол с угощением, предназначенный для зятя с его друзьями», той байракъ «свадебный флаг», юй байракъ «флаг семьи с тамгой или без него», кели-ни байрагъы «знамя невесты», киеу байракъ/той байракъ «знамя жениха»;

11) репрезентация посещения свадь-бы, приема гостей: тойгъа барыу «приход на свадьбу», тойда кьонакъ алыу «прием гостей на свадьбе», кьонакълагъа тубеу «встреча гостей»;

12) названия ритуального животного и его частей тела: кьурман мал «жертвенное животное», шагъырей кьой «баран для знакомства», жауурун кьалакъ «правая лопатка (почетная часть)», шеши омурау «грудные позвонки», иегиле «рёбра», кьойну башы «голова барана» и т.п.;

13) названия помещения и его внутреннего убранства: келин отоу «комната невесты, комната для новобрачных», болуш юй «дом, в котором находится жених в первые дни после женитьбы», уллу юй «дом стариков», отоу керек «принадлежности для комнаты новобрачных», ау/кьаланкьа «полог, ширма»;

14) ритуальные обычаи на свадьбе: жегенден/тёшекден тюшюрюу «вывод невесты из родительского дома», келини баш ауун алгъан/келинни баш ауун алыу «снятие покрывала с головы новобрачной», келинни юйге кийирген/келинни юйге кийириу «введение невесты в дом жениха, приобщение невестки к очагу новой семьи», «киеу кёрюннген «показ жениха», келинни сёлешдиргенлик «снятие разговорного запрета с невесты», тил тутхан/тил тутханлыкь/тил тутаргъа/тил тутуу «молчание (запрет невестке разговаривать со старшими родственниками мужа до их ритуального разрешения)», бет ачаргъа «свободно общаться с родственниками мужа», келинни сёлешдирирге «просить невестку заговорить», сёлешдиргенлик «подарки невестке от родственников мужа в честь произнесенного ею первого слова в их присутствии», ат жашырыу «сокрытие имени родственника мужа», бериу-алыу «преподнесение подарков родственниками жениха и невесты друг другу», сый салгъан «одаривание невестой подарками родственников жениха»;

15) названия игр, соревнований во время свадьбы: базук сындыргъан «ломать плечевую кость барана», киеу томурау «чурбак, который должен расколоть молодой зять при первом посещении дома родителей жены», тенгек сый «приз, выделяемый из подарков невесты для награждения победителя по стрельбе», ёрюм «деревянный шест, смазанный маслом, предназначенный для лазания на торжествах»;

16) названия распорядителей на свадьбе: тамата «тамада», алымчы «казначей и распорядитель на свадебных танцах, собиратель выкупов», гяпчи/кеппай «ряженный, который развлекает народ на свадьбах»;

17) названия принадлежностей невесты: ау/ау жаулукь «платок, покрывало, которым покрывают невесту при вводе ее в комнату родителей мужа), шаль новобрачной», кьыз быстыр «одежда девушки до замужества», берне «приданое», тюп-баш «приданое, постель», хапчюк «приданое (постель, ковры, посуда и др.)», кьаты хапчюк «мебель, посуда», хапчюгюн берирге «дать приданое», хапчюгюн келтирирге «привезти приданое (в дом мужа)», окъа бёрк «девичья шапочка, расшитая галуном», гинжилик «принадлежности для кукол, которые девушка, выходя замуж, готовит для одаривания детей родственников жениха», ич жаулукь «нижний платок замужней женщины», кьыз кюбюрчек «сундучок или чемоданчик с подарками для одаривания детей в первые дни свадьбы», кьмар «женский пояс из серебра»;

18) наименования окружения невесты: дигиза «женщина или девушка, обслуживающая невесту в первые брачные дни», кьыз нёгерле «лица, стоящие при невестке в первые дни замужества»;

19) действия над женихом во время свадьбы: бёрк алыу «срывание шапки с головы жениха с целью выкупа», киеую кёргюзтген «обход жениха собравшихся родственников невесты и их приветствие»;

20) названия песен, танцев: «Орайда» – «народная песня, исполняемая на свадьбе при проходах невесты в комнату родителей жениха», атланган той «танцы, устраиваемые по случаю проводов гостей в путь», «тюз тепсеу» «национальный танец балкарцев и карачаевцев» и др. [1; 4; 5; 6].

Лексика свадебного обряда в основном составляют лексемы, именные и глагольные словосочетания. В свадебной лексике концентрируется жизненный опыт народа на протяжении его многовековой истории. Для народа важно в век глобализации сохранение и изучение

названий своих обрядов и обычаев, отражающих духовную жизнь и состояние

этнокультуры его исторического прошлого.

Библиографический список

1. Аппоев, А.К. Этнографическая лексика карачаево-балкарского языка [Текст]: монография / А.К. Аппоев. – Нальчик: Издательство КБНЦ РАН, 2004. – 118 с.
2. Дзибель, Г.В. Феномен родства. Прологомены к иденетической теории [Текст] / Г.В. Дзибель. – СПб.: Музей антропологии и этнографии (Кунсткамера) РАН, 2001. – 472 с.
3. Кудаев, М.Ч. Карачаево-балкарский свадебный обряд [Текст]: монография / М.Ч. Кудаев. – Нальчик: Эльбрус, 1988. – 128 с.
4. Толковый словарь карачаево-балкарского языка: в 3 т. Т. 1 (А–Ж) [Текст] / под ред. Ж.М. Гузеева. – Нальчик.: Эль-Фа, 1996. – 1016 с.
5. Толковый словарь карачаево-балкарского языка: в 3 т. Т. 2 (З–Р) [Текст] / под ред. Ж.М. Гузеева. – Нальчик.: Эль-Фа, 2002. – 1168 с.
6. Толковый словарь карачаево-балкарского языка: в 3 т. Т. 3 (С–Я) [Текст] / под ред. Ж.М. Гузеева. – Нальчик.: Эль-Фа, 2005. – 1157 с.

References

1. Appoev A.K. *Ethnographic vocabulary of Karachay-Balkarian language*. Nalchik: Izd-vo KBSC RAS, 2004. P. 118. [in Russian].
2. Dzibell G.V. *The Phenomenon of kinship. Prolegomena to idenetical theory*. SPb.: Museum of anthropology and Ethnography (Kunstkamera) Russian Academy of Sciences, 2001. P. 472. [in Russian].
3. Kudaev M.C. *Karachay-Balkarian wedding*. Nalchik: Elbrus, 1988. P.128. [in Russian].
4. *Explanatory dictionary of Karachay-Balkarian language*. In 3 volumes. Volume 1. Edited by Zh. M. Guzeev. Nalchik: El-FA, 1996. P. 1016. [in Karachay-Balkarian].
5. *Explanatory dictionary of Karachay-Balkarian language*. In 3 volumes. Volume 2. Edited by Zh. M. Guzeev. Nalchik: El-FA, 2002. P. 1168. [in Karachay-Balkarian].
6. *Explanatory dictionary of Karachay-Balkarian language*. In 3 volumes. Volume 3. Edited by Zh. M. Guzeev. Nalchik: El-FA, 2005. P. 1157. [in Karachay-Balkarian].

Сведения об авторах:

Девеева Айшат Абдулкеримовна,
аспирант кафедры балкарского языка,
Кабардино-Балкарский государственный
университет,
г. Нальчик, Российская Федерация.
E-mail: julduz_892010@mail.ru

Додуева Аминат Таубиевна,
доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры балкарского языка,
Кабардино-Балкарский государственный уни-
верситет,
г. Нальчик, Российская Федерация.
E-mail: daminat57@mail.ru

Information about the authors:

Deveeva Aishat Abdulkarimovna,
Post graduate student,
Department of Balkarian language,
Kabardino-Balkarian State University,
Nalchik, Russia.
E-mail: julduz_892010@mail.ru

Dodueva Aminat Taubievna,
Doctor of Sciences (Philology),
Academic Title of Associate Professor,
Professor, Department of Balkarian language,
Kabardino-Balkarian State University,
Nalchik, Russia.
E-mail: daminat57@mail.ru

КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ВОЗБУЖДЕНИЯ РЕЛИГИОЗНОЙ ВРАЖДЫ (НА ПРИМЕРЕ МАТЕРИАЛОВ ИЗ ИНТЕРНЕТА)¹

В статье на конкретном языковом материале (креолизованные тексты сети Интернет) рассматривается креолизованный текст как средство возбуждения религиозной вражды. Выделяются типы текстов: тексты с полной креолизацией, тексты с частичной креолизацией. Выявляются их структурные и стилистические особенности – маркеры креолизованных текстов, содержащие идеи отрицания православной религии.

Ключевые слова: креолизованный текст; религиозная вражда; агрессия; тексты с частичной креолизацией; тексты с полной креолизацией.

S.S. Driga

CREOLIZED TEXT AS A MEANS OF RELIGIOUS ANTAGONISM'S AGITATION (BASED UPON INTERNET MATERIALS)²

Creolized text as a means of religious antagonism's agitation is discussed on the basis of definite language material (creolized texts of Internet). The types of the creolized texts are singled out: texts with absolute creolization, texts with partial creolization. Their structural and stylistic peculiarities – creolized texts' markers, containing the idea of religious antagonism are displayed.

Key words: creolized text; religious antagonism; aggression; texts with partial creolization; texts with absolute creolization.

Креолизованный текст находится в центре внимания отечественных лингвистов достаточно долгое время, что подтверждают не только различные публикации – результаты исследований данной категории, но и существующие в отечественной науке множественные подходы к трактовке самого термина. Впервые креолизованный текст как сложное текстовое образование был подробно описан Ю.А. Сорокиным, Е.Ф. Тарасовым, давшими определение понятия: «текст, фактура которого состоит из двух негомогенных частей (вербальной, языковой (речевой) и невербаль-

ной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [9, с. 180]. Альтернативное креолизованному тексту понятие вводит немного позже А.А. Бернацкая, предлагая называть его «поликодовым текстом», поскольку, по ее мнению, данный термин наиболее точно отображает многоплановую сложную сущность явления [4, с. 104–110]. Е.Е. Анисимова предложила типологизацию креолизованных текстов, в основе которой принцип «степени спаянности» [1, с. 8–15]. Д.П. Чигаев характеризует креолизованный текст как «семиотически осложненный» [10, с. 4].

¹Работа выполнена при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда, региональный конкурс «Урал: история, экономика, культура», 2015, ХМАО – Югра (договор № 15-14-86005/16, проект № 15-14-86005 «Языковой конфликт в условиях мигрантоёмкого региона»).

²The research is supported by the grant of the Russian Humanitarian Scientific Fund, Regional Contest “Ural: history, economics, culture”, 2015, Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra (contract № 15-14-86005/16, project № 15-14-86005 “Language Conflict in migrant capacious region”.

По мнению исследователей, креолизованный текст, являясь «особым» инструментом коммуникации для привлечения внимания адресата, позволяет манипулировать сознанием, и, следовательно, способен становится причиной порождения различных чувств и эмоций, формировать и, напротив, разрушать убеждения, предпочтения, идеалы, мотивы к различным действиям, в том числе и к действиям, носящим преступный характер. Именно это свойство текста вызывает особый интерес. Креолизованный текст, размещенный в социальной сети, наделен еще большей способностью «существенно видоизменять сознание» [2, с. 17], позволяя казалось бы «деперсонифицированному» адресату не только просмотреть, но и скопировать его в избранные материалы, «лайкнуть». Такие тексты способны оказывать влияние не только на индивида, но и целые социальные группы [7]. Очевидным становится тот факт, что категория «креолизованный текст» выходит за рамки филологической науки и как явление комплексное становится предметом изучения не только лингвистических исследований, но и социологических, философских, психологических, культурологических, что в свою очередь позволяет говорить о междисциплинарном характере данной категории, методы исследования которой также опираются на комплексный подход.

Посредством контент-анализа, коммуникационного, дискурсивно-стилистического методов в данном исследовании креолизованный текст будет рассмотрен нами как потенциальное средство возбуждения религиозной вражды. В задачи нашего исследования входит выявление стилистических приемов и особенностей – маркеров креолизованных текстов, содержащих идеи отрицания православной религии и признаки, способные оскорбить религиозные чувства верующих. Учитывая, что таких текстов в открытом доступе сети Интернет большое количество, с нашей точки зрения, чрез-

вычайно важным становится выявление и предупреждение их возможного дальнейшего распространения.

Из множества креолизованных текстов, содержащих, на наш взгляд, идеи отрицания православной религии, особый интерес представляют «демотиваторы» – креолизованные тексты, включающие в себя расположенное на черном или синем фоне изображение (реже – надпись) и лаконичный комментарий – слоган (чаще белым шрифтом) [5]. Их ключевой особенностью становятся как формально выраженные языковые маркеры призывов – лингвистические признаки побуждения (грамматические категории типа: второго лица, единственного или множественного числа, повелительного наклонения), например, «*Ограбь церковь! Раздай деньги нищим!*»¹ (в сети обнаруживаются варианты: черный фон, изображения разнятся: белая маска, белая церковь, надпись белым шрифтом) – императив в данном случае расценивается как основная форма побуждения, так и призывы, не имеющие формальных языковых признаков. Но при этом имплицитное выражение призыва к агрессивным действиям содержится в восклицательных и утвердительных предложениях, вопросах, например, в следующем тексте – демотиваторе: «*Свет несет только та церковь, которая горит*»² – надпись крупным белым шрифтом на черном фоне, в центре – изображение – купола охваченные пламенем. В данном высказывании содержится имплицитная информация-призыв «жгите Церковь», образно «Кончайте с Православием, и будет Вам свет». Характерной чертой подобных призывов является то, что «в отличие от обычных побуждений, призывы не требуют немедленного выполнения и, скорее, являются рекомендацией к поведению, основанной на тех или иных морально-этнических, идеологических, ценностных категориях» [3, с. 421], тем не менее данное высказывание выражает смысл «я хочу, чтобы ты нечто сделал».

¹ http://group-wtf.blogspot.ru/2013/02/blog-post_6946.html.

² <http://demotivation.me/x7kn3tzdnsqtpic.html>.

Риторические вопросы «*Какими строками из Библии руководствовались учёные, когда создавали ядерный реактор?*», «*Какому святому нужно было помолиться, чтобы победить полиомиелит?*»¹ могут быть расценены в качестве призывов к отказу от православной веры. По своей сути риторические вопросы – это вопросы-утверждения, которые не требуют ответов, поскольку ответы очевидны. Любой подобный вопрос представляет собой утверждение, высказанное в вопросительной форме, и, следовательно, может быть расценен как призыв, фраза директивного предписания, в нашем случае – отказа от служения идеям православия.

Помимо текстового ряда, наделенного основной функцией воздействия, графического изображения, которое становится фоновым, особое внимание в текстах демотиваторов обращает на себя сочетание черного и белого цветов. Черный – фоновый, при этом поглощающий (преобладающий) – способен стать вызовом, производить впечатление агрессивности, тоски, угнетать адресата; белый, напротив, способен побуждать к действиям, в нем заложены открытость, искренность, его можно назвать символом справедливости, что в свою очередь семантически соотносится с содержанием – имплицитно и эксплицитно выраженными призывами к действию. Цвет «работает» на эмоциональное состояние адресата, но черный фон может быть исключен, цвет шрифта с белого изменен на любой другой, при этом смысловая нагрузка сохранится, возможно, при этом изменится сила воздействия высказывания на адресата, поскольку креолизованный текст минус фон и изображение обретает форму традиционную, что в меньшей мере притягивает внимание аудитории, побуждает к конкретным действиям и, зачастую, остается незамеченным в общем потоке информации. Графическая составляющая в данном конкретном случае играет прежде всего функцию «сигнальную» и параллельно – «демотивиру-

ющую», оказывая психологическое воздействие на участников коммуникации. Другими словами, призыв к конкретным действиям содержит не только слова, но и цвета, точнее, их сочетание.

В текстах демотиваторов, помимо имплицитно и эксплицитно выраженных призывов, содержится большое количество утвердительных предложений с признаками возбуждения вражды/ненависти к православной религии (Церкви); к служителям православной церкви; к православным верующим. Формулировки – утвердительные предложения – могут быть расценены как безапелляционные категоричные суждения, не допускающие отрицаний, возражений. К подобным высказываниям может быть отнесено следующее: «*В 988 г. на Руси поставили крест*»² – фоновые изображения – сюжеты из жизни православных, фон – черный, текст – традиционно жанру – выполнен белым.

Еще одним характерным приемом, используемым в процессе создания креолизованных текстов – демотиваторов, содержащих идеи отрицания православия, становятся оскорбления в адрес священнослужителей и прихожан, выраженные инвективной лексикой. Например, «*зоопарк*» (переносное значение) – сборище людей, ведущих себя как животные. Следовательно, автор комментария к данному изображению (на фото – церковная служба, прихожане на коленях, бьют «челом об пол») убежден, что священнослужители, верующие лишены способностей мыслить, творить, моделировать свое поведение, удовлетворять не только биологические потребности, но и духовные, социальные. В исследованных текстах преобладают существительные с прямым отрицательным значением, например «*раб*», «*рабство*», которые, по мнению их авторов, синонимичны категории «православие», «прихожане». Верующие, с их точки зрения, не заслуживают уважения, кроме того, вызывают ненависть, проявляя черты, присущие

¹<http://reactor.cc/search/%25D0%25BD%25D0%25BE%25D0%25B3%25D0%25B8%2B%25D0%25BB%25D0%25BE%25D0%25BB%25D0%25B8/92>.

²<http://www.superdemotivator.ru/988-god-god-kogda-na-rusi-postavili-krest.html>.

рабам («Раб Божий» в православии): бесправный и безгласный рабочий скот [6, с. 707–708].

Высказывания уничижительного характера, обнаруженные в текстах демотиваторах, способствуют возбуждению вражды, агрессии по отношению к православной религии. Например, «*Вера христианская – уродство есть*»,¹ где «уродство» трактуется как «отрицательное, ненормальное начало в чем-н., уродство воспитания» [8, с. 820]. «*Клоунада. Еврейский цирк. Выступает в России с 988 года*»², где «клоунада», «цирк» в переносном значении можно трактовать как нечто абсурдное, нелепое.

Таким образом, нарицательные существительные с прямым отрицательным значением, оскорбительные, презрительные, негативно-эмоциональные наименования православных верующих и священнослужителей, являясь явными лингвистическими признаками побуждения вражды и агрессии к представителям православия в креолизованных текстах демотиваторах преобладают как маркер наравне с призывами.

В ходе исследования помимо текстов демотиваторов были выявлены креолизованные тексты, в которых визуальный ряд неотделим от текстового, назовем их текстами с полной креолизацией. В качестве основного приема воздействия в данном виде текстов используется антитеза – противопоставление понятий, образов, категорий, явлений и прочее. Обратимся к примерам. Графический ряд позволяет «живо» представить полярные явления.

Общее смысловое и понятийное содержание описываемых в нашем исследовании материалов сводится к отрицанию идей православной религии, оспариванию, отрицанию ведущей роли православия в жизни русского народа. Основной идеей анализируемых нами креолизованных текстов становится не идея противопоставления православия другой религии, а идея его противопо-

ставления категориям «наука» («разум»), «счастье».

Антитезу «живой (Ярило, языческий бог плодородия, бог жизни) – мертвый (распятый Иисус)» содержит и следующий креолизованный текст: изображение распятого Христа («*мёртвый еврей*») противопоставлено изображению солнца («*Ярило*»), сопровождается текстовым комментарием: «*Мы можем жить без мёртвого еврея, а ты попробуй проживи без Ярило хотя бы один день*»³.

Подводя итог вышесказанному, следует заключить, что креолизованные тексты, содержащие идею отрицания православной религии, могут быть разделены на два типа: тексты с частичной креолизацией, в которых ведущая смысловая нагрузка ложится на текст, а визуальный ряд «сосуществует», и, в случае его исключения, не меняет общего смысла, к которым могут быть отнесены тексты-демотиваторы; тексты с полной креолизацией, в которых вербальный и невербальный компоненты «срастаются» и становятся взаимозависимыми. Для каждого из типов текстов характерен определенный набор приемов воздействия, так, для группы текстов с частичной креолизацией такими приемами становятся призывы (независимо от их формы выражения), инвективная лексика, сравнения, высказывания уничижительного характера, метонимия. В основе текстов с полной креолизацией – антитеза, которая находит выражение как в вербальном контексте, так и в визуальном ряду.

Очевидным становится тот факт, что для креолизованных текстов характерен набор стилистических средств и приемов воздействия на адресата, идентичный и свойственный тексту в его традиционном понимании. При этом визуальная составляющая, присущая только креолизованному тексту, усиливает вербальную, оказывая психологическое воздействие на адресата, позволяя ярче и образней изобразить ситуацию, что подтверждает суждение о способности креолизованно-

¹ <https://otvet.mail.ru/question/173562176>.

² <http://dem.mobik.ru/file/?act=80&id=87391&m=top>.

³ <http://dem.mobik.ru/file/?act=80&id=87391&m=top>.

го текста изменять сознание, становясь инструментом в руках представителей различных идеологий, групп, зачастую способных подтолкнуть адресата к преступным действиям.

В заключении настоящего исследования заметим, что современные интернет-коммуникации требуют детального изу-

чения филологами-практиками с целью предупреждения распространения материалов, содержащих комплексные признаки вербальной агрессии. Материалы и выводы настоящей статьи могут стать полезными в ходе анализа спорных текстов, содержащих признаки религиозной вражды и оскорбления чувств верующих.

Библиографический список

1. Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) [Текст]: учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – М.: Академия, 2003. – 128 с.
2. Асмус, Н.Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства [Текст]: дис. ... канд. фил. наук / Н.Т. Асмус. – Челябинск, 2005. – 265 с.
3. Баранов, А.Н. Лингвистическая экспертиза текста [Текст]: теория и практика: учебное пособие / А.Н. Баранов. – 4-изд., стер. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 592 с.
4. Барнацкая, А.А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние [Текст] / А.А. Барнацкая // Речевое общение: Специализированный вестник. Краснояр. гос. ун-т; под ред. А.П. Сквородникова. Вып. 3(11). – Красноярск: Красноярский ун-т, 2000. – С. 104–110
5. Бугаева, И.В. Демотиваторы как новый жанр в интернет-коммуникации: жанровые признаки, функции, структура, стилистика [Электронный ресурс] / И.В. Бугаева // Style: International Scientific and Scholarly Journal for Linguistics and Literary Stylistics, 2011. – № 10. – Режим доступа: <http://www.rastko.rs/filologija/stil/2011/10Bugaeva.pdf>.
6. Лопухин, А.П. Библиейская история Нового Завета [Текст] / А.П. Лопухин. – Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1998. – 1057 с.
7. Нежура, Е.А. Новые типы креолизованных текстов в пространстве Интернета [Текст] / Е.А. Нежура // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2012. – №2. – С. 47–52
8. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Ок. 60 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов; под общей ред. проф Л.И. Скворцова. – 25-е изд., испр. и доп. – М.: Оникс; Мир и образование, 2006. – 976 с.
9. Сорокин, Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция [Текст] / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Наука, 1990. – С. 180–186.
10. Чигаев, Д.П. Способы креолизации современного рекламного текста [Текст]: автореф. ... канд. фил. наук / Д.П. Чигаев. – М., 2010. – 24 с.

References

1. Anisimova E.E. *Text linguistics and cross-cultural communication (based upon creolized texts)*. M.: Akademia, 2003. P. 8–15. [in Russian].
2. Asmus N.G. *Linguistic peculiarities of virtual communicative environment*. Dis. ... cand. of sciences (Philology). Chelyabinsk, 2005. P. 265. [in Russian].
3. Baranov A. N. *Linguistic text expertise: theory and practice*. M.: Flinta: Nauka, 2012. P. 592. [in Russian].
4. Bernatskaya A. A. To the problem of text creolization: historical and contemporary state. *Speech Communication. Specialized Bulletin. Krasnoyarsk State University*; ed. A.P. Skovorodnikova. №. 3 (11). Krasnoyarsk: Krasnoyarsk University, 2000. P. 104–110. [in Russian].
5. Bugaeva I.V. Demotivators as a new genre of internet communication: genre's features, functions, structure, stylistics. *Style: International Scientific and Scholarly Journal for Linguistics and Literary Stylistics*, 2011. Is.10 Available at: <http://www.rastko.rs/filologija/stil/2011/10Bugaeva.pdf> [in Russian].
6. Lopuhin A.P. *Bible History of the New Testament*. Saint-Troitsk Sergi Lavra, 1998. P. 1057. [in Russian].
7. Neghura E. A. New types of creolized texts in Internet environment. *Teoria yazyka i -cmezhhkulturaia komunikatia*, 2012. № 2. P. 47–52. [in Russian].

8. Ozhegov S.I. *Dictionary of Russian language: about 60 000 words and phraseological units*. М.: Mir i Obrazovanie, 2006. P. 976 [in Russian].

9. Sorokin U.A., Tarasov E.F. Creolized texts and their communicative function. *Optimization of Speech Influence*. М.: Nauka, 1990. P. 180–186. [in Russian].

10. Chigaev D.P. *Ways of creolization of contemporary advertising texts*. Author's abstract. Dis. ... cand. of sciences. (Philology). М., 2010. P. 24. [in Russian].

Сведения об авторах:

Дрига Светлана Сергеевна,

кандидат филологических наук,

доцент кафедры лингвистического

образования и межкультурной

коммуникации,

Сургутский государственный педагогический

университет,

г. Сургут, Российская Федерация.

E-mail: svetlana_driga@mail.ru

Information about the author:

Driga Svetlana Sergeevna,

Candidate of Sciences (Philology),

Associate Professor,

Department of Philology,

Linguistic Education

and Cross Cultural Communication,

Surgut State Pedagogical University,

Surgut, Russia

E-mail: svetlana_driga@mail.ru

УДК 4:002

ББК 81:76.17

Е.А. Зимова

ТРАДИЦИЯ ФУТУРИСТИЧЕСКОЙ КНИГИ В ИЗДАТЕЛЬСКОМ ОПЫТЕ МИХАИЛА ЕВЗЛИНА

В статье рассматривается издательская деятельность Михаила Евзлина, русского семиотика, исследователя русского и зарубежного авангарда, основавшего в Мадриде собственное издательство Ediciones del Hebreo Errante. В поле его издательских интересов попадают редкие (и во многих случаях забытые) авангардные тексты. Нами будет проанализирован его издательский проект по воссозданию русской футуристической книги начала XX века. Для М. Евзлина важен факт, что книги он не воспроизводит в точности, как механически умертвленные репринты, а переиздает. В связи с этим мы попытались «вписать» столь сложный, семантически неоднородный и многослойный проект в современные издательские реалии.

Ключевые слова: М. Евзлин, Ediciones del Hebreo Errante, футуристическая книга, «заумный квартет».

Е.А. Zemova

THE TRADITION OF FUTURISTIC BOOKS IN MIKHAIL EVZLIN'S PUBLISHING EXPERIENCE

Michael Evzlin's publishing activity is discussed. He is a Russian semeiologist, an explorer of Russian and foreign avant-garde and the founder of his own publishing house «Ediciones del Hebreo Errante» in Madrid. The rare (and often forgotten) avant-garde texts are in the field of his publishing interests.

His publishing project devoted to reconstruction of Russian futuristic book of the beginning of the 20th century is analyzed. This «abstruse quartet» consists of the well – known books by A. Kruchyonykh «The Half-dead», «The Pomade», «Two Poems: Hermits. Woman-hermits» and the book by A. Kruchyonykh and V. Hlebnikov «Mirskonca». For M. Evzlin, what is important is the fact

that he does not duplicate books like mechanically devitalized reprints, but republished. In that regard, we have tried to «write» in a modern publishing realities so complicated, semantically heterogeneous and multi-layer process.

Key words: M. Evzlin, Ediciones del Hebreo Errante, a futuristic book, a «abstruse quartet».

Публикация редких текстов, в нашем случае – футуристической книги, – дело, с одной стороны, важное и нужное для читателей, а с другой – интересное для издателей. Помимо публикации непосредственно текста, представляющего «потребность» для исследователей и просто интересующихся, издатель может по-разному преподнести материал, имея возможность выразить свое отношение к печатаемому материалу через предисловия, послесловия, комментарии и пр.

Предметом нашего исследования станут современные проекты русской футуристической книги начала XX века, выполненные известным авангардистом М. Евзлиным. Русская футуристическая книга периода Серебряного века исследована Е. Ковтуном [3] и В. Поляковым [10]. Издательская деятельность М. Евзлина не изучена, но существуют немногочисленные рецензии на отдельные книги издательства исследователей по авангарду, к примеру, А. Крусанова [4], А. Мирзаева [9]. Поэтому рискнем быть одними из первых биографов издательства Ediciones del Hebreo Errante, при исследовании будем использовать медиасточники – интернет-обзоры, радио- и видеозаписи.

Многие издатели на фоне возрастающего последние 15 лет интереса к деятельности русских футуристов и их издательской деятельности начали выпускать футуристическую книгу факсимильно. Но существуют и такие издатели (отдельные личности), которые идут другим путем, более близким духу футуристического книгоиздания. Они проецируют собственное видение книги на футуристические образчики начала XX века. Одним из таких издателей явился известный семиотик, исследователь русского авангарда Михаил Евзлин, перебравшийся из России в Испанию. В Мадриде он основал Ediciones del Hebreo Errante («Издательство блуждающего еврея»). (Нужно отметить, что М. Евзлин называет сво-

им первым издательским опытом книгу В. Топорова о романе А. Кондратьева «На берегах Ярыни», выпущенную в Тренто (Италия) в 1990 году.)

Среди изданий Ediciones del Hebreo Errante – книги современных авангардных авторов: Ры Никоновой, С. Сигея, Б. Констриктора, А. Ника, А. Мирзаева, Д. Давыдова и др. Также М. Евзлин совместно с издательством «Гилея» подготовил несколько книг И. Бахтерева – последнего из обэриутов [2, с. 3].

На протяжении долгих лет он в сотрудничестве с С. Сигеем и С. Бирюковым издавал серию книг русских авангардистов начала XX века (А. Кручёных, Н. Харджиева, А. Туфанова, Божида, В. Гнедова). Серия была посвящена итальянскому исследователю русского литературного авангарда, профессору венецианского университета М. Марцадури (1930–1990), изучавшему русскую литературу и способствовавшему изданию материалов о футуризме.

На презентации своих книг в Санкт-Петербурге М. Евзлин прокомментировал свою издательскую позицию: «Один издатели московский сказал: «Чтобы создать издательство, нужно, по меньшей мере, 200 тысяч долларов. Я могу сказать, чтобы произвести одну книгу мне достаточно 20 долларов, то есть рукодельная книга имеет преимущество, поскольку с минимальными затратами позволяет вывести на свет божий из тьмы забвения редчайшие тексты, которые иначе бы исчезли бесследно. Это и была основная идея издательства. Пусть это будет малый тираж, на котором невозможно заработать. Но нужно отметить, что мои книги покупают большие библиотеки, в том числе Российская государственная библиотека и Российская национальная библиотека».

М. Евзлин представляет свою вариацию на тему футуристической книги. Он создает собственные футуристические книги, играя со шрифтами, пере-

ставляя иллюстрации. Нам известны четыре книги, изданные Ediciones del Hebreo Errante, воспроизводящих издания футуристов начала XX века. Это «Две поэмы. Пустынники. Пустынница» [5], «Полуживой» [6], «Помада» [7] и «Мирсконца» [8].

На наш взгляд, эти книжицы по общему «настроению» можно назвать лучшими современными изданиями футуристической книги. Издатель очень постарался, чтобы внешне они были похожи на оригиналы.

М. Евзлин: «Я переиздал, именно переиздал, а не воспроизвел, четыре основных книжки Крученых «Мирсконца», «Полуживой», «Пустынники» и, конечно, «Помада». И все это я назвал «заумный квартет» (из презентации Ediciones del Hebreo Errante). В этом высказывании М. Евзлин делает акцент именно на том, что издания книжек Крученых – это не точная копия оригинала, а его собственное переосмысление и переработка материала. Обратимся к ГОСТ 7.60–2003: «Переиздание: Вновь выпущенное издание произведения (ий) с изменениями или без них» [1].

Тот же самый ГОСТ выделяет несколько видов переизданий, среди них новое издание – «издание произведения, выпускаемое данным издателем впервые, а также с нового набора либо в новой редакции, либо в новом художественно-техническом оформлении и полиграфическом исполнении» [1].

Из этих определений можно сделать вывод, что «заумный квартет» – это переиздание и новое издание как его вид (выполняются все условия, данные в определении: выпуск впервые издателем, с нового набора, в новой редакции, в новом художественно-техническом оформлении и полиграфическом исполнении). В доказательство этого рассмотрим эту серию книг.

В каталоге издательства Ediciones del Hebreo Errante за 2009 год читаем: «До сих пор тексты из крученыховских книжек печатались в антологиях, отдельных изданиях или просто воспроизводились репринтным способом со всеми дефектами, обязанными литографическому

способу их изготовления. Экспериментальность этих новых изданий состоит в том, чтобы вычистить литографические книжки Крученых от всего случайного (помарки, кляксы, желтизна бумаги и т.п.). Благодаря этой «гигиенической» операции идеальная структура авангардных текстов как единства зрительного и словесного становится ясно воспринимаемой и ощутимой; и текст, умертвленный механическими репринтами или помещенный под стекло академ-изданий, начинает оживать».

Книги одинакового размера, из бумаги похожей фактуры, что безошибочно дает понять читателю, что перед нами издания одной серии. Книги в мягкой обложке, которая выполнена из фактурной плотной темной бумаги. Обложка сделана по типу суперобложки, то есть с клапанами, что позволяет книге оставаться дольше сохранной – отсюда отношение издателя к своему «детищу» как к ценнейшей реликвии. Такой подход к книге объясним и биографическим фактом жизни Михаила Евзлина: три года он прожил с монахами бенедиктинцами в монастыре у подножия Альп, занимаясь реставрацией старинных книг (в том числе инкунабул) и манускриптов (по материалам интервью М. Евзлина Д. Волчеку).

Обложки всех книг выполнены в технике аппликации (также прямой отсыл к футуристической книге начала XX века). Но если на обложку «Две поэмы. Пустынники. Пустынница» наклеена иллюстрация [Сидящего старца] из части «Пустынники», а в «Помаде» – беспредметная композиция, то обложки «Мирсконца» и «Полуживой» более примечательны.

Обложка «Мирсконца» сделана в технике коллажа, что повторяет принцип оригинальной обложки, сделанной Натальей Гончаровой. В левом нижнем углу – круг из светлой текстурной бумаги письменами, напоминающими арабскую вязь (игра с названием – мир с конца – читать слева направо – т.е. наоборот, с конца). В правой части обложки, вверху, – треугольник, который делит обложку по диагонали почти на равные части. Наклейка выполнена из бумаги, расцветка которой

напоминает владельческие или библиотечные переплеты. Возникает иллюзия, что книга «сбрасывает» чужеродную обложку и выходит к читателям в первоначальном виде.

«Завершает» обложку аскетичная наклейка с названием (вверху по центру). Этот элемент «перекочевал» из оригинальной книги (изменилось только его местоположение: было внизу по центру). Сам книжный блок напечатан на бумаге оттенка желтого, что создает впечатление архаичности и древности.

Интересно, что в «Помаде» и «Двух поэмах...» название книги не вынесено на обложку. В первой книге на обложке имена авторов – Крученых, Ларионов, во второй – название первой из двух поэм «Пустынники». Заглавия книг помещены на «ложном титуле» – странице, которая предваряет титульный лист. На ее обороте – фронтиспис – страница с изображением, образующая разворот с титульным листом. В. Фаворский называл фронтиспис главной иллюстрацией в книге и считал, что «...не рассказ и действие должны изображаться на фронтисписе, а должна быть сделана попытка в пространственном изображении передать единовременно главный момент литературного произведения» [11, с. 103–104]. М. Евзлин следует мысли В. Фаворского и на фронтиспис выносит самую знаменитую иллюстрацию из всей книги: в «Двух поэмах...» – это [Сидящий старец]; в «Помаде» – [Амур, возлагающий венок на голову человека], эта литография в оригинальной книге была помещена на обложке.

Титульный лист оформлен в соответствии с требованиями ГОСТа, но имя автора верстальщик расположил под заглавием. И эта «мелочь» выражает основную издательскую идею «вывести на свет божий из тьмы забвения редчайшие тексты», т.е. главным становится не личность автора, а сам текст.

На оборот титульного листа вынесены следующие выходные сведения: ответственные за издание – Publicacion the Mithosemiotic Society Madrid (Публикация ассоциации мифосемиотики, Мадрид), The International Academy of Zaum Halle (Международная академия зауми, Галле); знак охраны авторского права;

а также указание на издание, с которого осуществляется перепечатка (во всех случаях это оригиналы футуристических книжек). В выходных сведениях нет указания на то, что обложку и макет книги делал сам Михаил Евзлин. Зато такие замечания мы можем встретить в каталоге книжной продукции издательства. К тому же, не указывая своего авторства в работе над книгой, Евзлин отождествляет себя напрямую с Ediciones del Hebreo Errante – издательством, которое он основал. Написание выходных сведений на английском языке наводит на мысль, что издания в большей степени ориентированы на зарубежного покупателя (в подтверждение к этому можно добавить, что книги продаются лишь через интернет-магазин Esterum, находящийся в Германии).

В каждой книге оригинальный футуристический текст предваряет вступительная статья, где рассказывается о личности автора, творческих приемах, истоках сюжета, главных мотивах поэм. Статьи эти написаны современными поэтами-авангардистами, взгляд изнутри, что называется. В «Игре в аду» статью готовил С. Сигей, в «Мирсконца» и «Помаде» – С. Бирюков, в «Пустынниках» – М. Евзлин.

На наш взгляд, переход от вспомогательных текстов к самой футуристической книге сделан неудачно – этого перехода как такового нет. В издании, где вступительная статья по объему практически равна самому «переиздаваемому материалу» и для обеих частей используются одни гарнитуры шрифтов, а выделения, к примеру, цветом, отсутствуют, сложно и неудобно вычленяется эта основная часть, сама футуристическая книга. В качестве варианта можно было сделать шмуцтитулы или другой элемент, выполняющий разделяющую функцию (к примеру, цветную страницу).

В примечании к «Помаде» отмечено: «Орфография воспроизводится по литографическому изданию Кузьмина и Долинского, строки не разбиваются, даже когда кажется, что строчка должна быть разбита, за исключением случая, когда слово явно ушло вниз из-за недостатка поля (оно поднято в строку)» [7, с. 24].

Однако это правило не всегда соблюдается. В «Двух поэмах...» орфография приведена в соответствие современным правилам, но пунктуация осталась прежней. Возможно, причина тому, что в «Помаде» текстовая часть – это стихи, не такая большая форма, как поэма, представленная в трех оставшихся книгах (здесь издатель идет на уступку читателю, ведь в новой редакции ему будет проще ознакомиться с текстом поэм). Тем более, что в «Помаде» были опубликованы, пожалуй, самые знаменитые строчки русского футуризма – «Дыр бул щыл...», а также «К Т***» и «Небо душно и пахнет сизью и выменем». Чтобы не изменять оригинальную «физическую» форму стихотворений, орфография и воспроизводится по изданию 1913 года.

М. Евзлин достаточно вольно обращается с рисунками оригинальных книг, переставляя их местами, или вообще не включая в современное издание. Так, в «Помаду» не вошли [Пальмы]; в «Две поэмы...» – [Фигура человека] Ларионова с обложки, а также орнамент из листьев с титульного листа. Но опять же – это игра, собственная интерпретация, своеволие – характерные черты для русского футуризма.

Кроме переиздания футуристических книг Михаил Евзлин издавал тексты авангардистов в традиции футуристических книг (всего вышло порядка 50 книг). Эти книги похожи по формату, оформлению и структуре.

К примеру, созданная ранее «Заумного квартета», в 2001 году, поэма А. Крученых «Игра в аду» (вторая поэма, написанная в 1940). «Игра в аду» внешне отличается от серии футуристических книг: обложка темно-синего цвета, без клапанов, с иллюстрацией С. Сигея. Визуальный ряд в книге поддержан «словесными иллюстрациями», визуальной поэзией С. Сигея. На шмуцтитуле, который начинается всю книгу посвящение «Coleccion de poesia vanguardista rusa dedicada a Marzio Marzaduri» – «Коллекция русского аван-

гарда, посвященная Марцио Марцадурри». (Марцио Марцадурри – профессор венецианского университета, активно изучавший и способствовавший изданию материалов о русском футуризме.) Издание таких книг сейчас – это попытка создать несуществующую книгу, попытка увидеть, как бы она выглядела, если бы печаталась во времена футуристов.

Проекты по воссозданию футуристической книги М. Евзлина, не в пример изданиям футуристов начала XX века (на момент их выхода, естественно), стоят дорого, что подчеркивает разницу в подходах к книге: если у футуристов начала XX века книге придавалось утилитарное значение – пропаганда нового искусства как единственно «правильного», то М. Евзлин теми же приемами (рукотворностью создания, малым тиражом) выводит футуристическую книгу (и подлинную, и в своем исполнении) как редкое сокровище, придавая своим книгам высокую библиофильскую ценность.

Издатель не пошел путем тотального воспроизведения оригинальных книг, как это делает большинство публикаторов (включая в издание оригинальный текст и предваряющее его предисловие о биографических фактах автора или истории создания произведения), а интерпретировал их по-своему, используя типографский набор текста (все оригинальные книги литографированные), переставляя иллюстрации местами, а также предваряя оригинальные книжицы большими статьями-комментариями современных исследователей авангарда С. Сигея, С. Бирюкова, которые по своему объему иногда не уступают самой футуристической книге. Заключим, что у изданий Ediciones del Hebreo Errante помимо основной функции – познакомить читателя с редким текстом, есть еще одна – представление творчества самого издателя-составителя, который по совместительству является преемником футуристов на литературном поприще.

Библиографический список

1. ГОСТ Р 7.60–2003. СИБИД. Издания. Основные виды. Термины и определения.
2. Давыдов, Д. Михаил Евзлин: «...это не случай, а судьба управляет нами...»: интервью с М. Евзиным о И. Бахтерева [Текст] // Книжное обозрение. – 2013. – № 11 (2361). – С. 3.

3. Ковтун, Е. Русская футуристическая книга [Текст] / Е. Ковтун. – М.: Книга, 1989. – 248 с.
4. Крусанов, А. Вверх марашками [Электронный ресурс] / А. Крусанов // Новая Русская Книга. – 2001. – № 3–4. – Режим доступа: URL: <http://www.guelman.ru/slava/nrk/nrk9/09.html> (дата обращения 10.01.2016).
5. Крученых, А. Две поэмы: Пустынники. Пустынница [Текст] / А. Крученых. – Мадрид: Ediciones del Hebreo Errante, 2009. – 44 с.
6. Крученых, А. Полуживой [Текст] / А. Крученых. – Мадрид: Ediciones del Hebreo Errante, 2009. – 36 с.
7. Крученых, А. Помада [Текст] / А. Крученых. – Мадрид: Ediciones del Hebreo Errante, 2009. – 42 с.
8. Крученых, А. Мирсконца [Текст] / А. Крученых, В. Хлебников. – Мадрид: Ediciones del Hebreo Errante, 2009. – 64 с.
9. Мирзаев, А. Сергей бирюков. Sphinx [Электронный ресурс] / А. Мирзаев // Зинзивер. – 2009. – 3–4. – Режим доступа: <http://reading-hall.ru/publication.php?id=1428>.
10. Поляков, В. Книги русского кубофутуризма [Текст] / В. Поляков. – М.: Гиля, 2007. – 550 с.
11. Фаворский, В.А. Об искусстве, о книге, о гравюре [Текст] / В.А. Фаворский. – М.: Книга, 1986. – 240 с.

References

1. GOST R 7.0.3-2006 SIBID. Publications. Primary plans. Terms and Definitions. [in Russian].
2. Davydov D. The interview with M. Evzlin about Bakhterev. *Knizhnoie obozrenie*, 2013. № 11 (2361). P. 3. [in Russian].
3. Kovtun E. *The Russian futuristic book*. M.: Kniga, 1989. P. 248. [in Russian].
4. Krusanov A. The head over marashkamy. *Novaia Russkaia Kniga*, 2001. № 3–4. Available at: <http://www.guelman.ru/slava/nrk/nrk9/09.html> (date of access 10.01.2016). [in Russian].
5. Kruchyonykh A. *Two Poems: Pustynniki. Pustynnitsa*. Madrid: Ediciones del Hebreo Errante Publ., 2009. P. 44. [in Russian].
6. Kruchyonykh A. *The Half-dead*. Madrid: Ediciones del Hebreo Errante Publ., 2009. P. 36. [in Russian].
7. Kruchyonykh A. *The Pomade*. Madrid: Ediciones del Hebreo Errante Publ., 2009. P. 42. [in Russian].
8. Kruchyonykh A., Hlebnikov V. *Mirskonca*. Madrid: Ediciones del Hebreo Errante Publ., 2009. P. 64. [in Russian].
9. Mirzaev A. Sergey Biryukov. Sphinx. *Zinziver*, 2009. 3–4. Available at: <http://reading-hall.ru/publication.php?id=1428> (date of access 10.01.2016). [in Russian].
10. Polyakov V. *The books of the Russian kubofuturizm*. M.: Gileya, 2007. P. 550. [in Russian].
11. Favorskiy V. *About the art, about the book, about the engraving*. M.: Kniga, 1986. P. 240. [in Russian].

Сведения об авторе:

Земова Елена Александровна,
соискатель кафедры издательского дела
и редактирования,
Тюменский государственный университет,
г. Тюмень, Российская Федерация.
E-mail: elenazemova@gmail.com

Information about the author:

Zemova Elena Alexandrovna,
External Doctorate student,
Department of Publishing and Editing
Tyumen State University,
Tyumen, Russia.
E-mail: elenazemova@gmail.com

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗА СЕМЬИ
В РЕГИОНАЛЬНЫХ ПЕЧАТНЫХ СМИ 80-Х ГОДОВ XX ВЕКА
(НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТ «СОВЕТСКАЯ БАШКИРИЯ»
И «ВЕЧЕРНЯЯ УФА»)**

Статья посвящена анализу особенностей языковой репрезентации образа семьи в региональной газетной прессе 80-х годов XX века. Исследование выполнено на материале газет «Советская Башкирия» и «Вечерняя Уфа». В результате анализа сочетаемости лексемы «семья» с другими языковыми единицами были определены базовые компоненты, составляющие данный образ. Автор приходит к выводу о том, что ведущую роль в формировании образа семьи, представленного в анализируемых республиканских СМИ, играют культурно маркированные языковые единицы, отражающие этническую специфику менталитета носителей языка, а также особенности восприятия института семьи многонациональным населением Башкирской АССР.

Ключевые слова: языковой образ, лексическая сочетаемость, этнокультурная специфика, региональные печатные СМИ, советская семья, коммунистическая идеология, сознание.

G.K. Kamaletdinova

**REPRESENTATION OF THE FAMILY LANGUAGE IMAGE
IN THE REGIONAL PRINTED MEDIA
OF THE 80-S OF THE XX CENTURY
(BASED ON THE MATERIALS OF “SOVETSKAYA BASHKIRIA”
AND “VECHERNAYA UFA” NEWSPAPERS)**

The article presents the analysis of peculiarities of linguistic representation of the family image in the regional newspaper media of the 80-s of the XX century. Research is made on the basis of the materials of “Sovetskaya Bashkiria” and “Vechernaya Ufa” newspapers. As a result of compatibility analysis of lexeme “family” with other language units, basic components that compose this image were determined. The author comes to the conclusion that the key role in the development of the family image is played by the culture-specific language units that depict the ethnic peculiarity of mentality of the native speakers and also peculiarities of perception of the family institution by the multinational population of Bashkir ASSR.

Key words: linguistic image, lexical compatibility, ethno-cultural specificity, regional mass media, soviet family, communist ideology, consciousness.

По мнению многих специалистов, для современного общества характерна утрата нравственных и духовных ориентиров, девальвация традиционных ценностей, потеря веры в будущее. Главной причиной этого считается кризисное состояние института семьи, утрата им важнейших функций. Действительно, в последние годы данный социальный институт претерпел значительные из-

менения и в настоящее время продолжает демонстрировать исключительно негативную динамику, ведущую к подрыву его традиционных устоев. Так, к примеру, гражданские браки, получившие широкое распространение в последние десятилетия и выступающие некой альтернативой законным, способствовали увеличению числа неполных семей и детей, рожденных вне брака. Заметно вы-

рос показатель количества неблагополучных семей.

Ввиду этого, на наш взгляд, является актуальным обращение к исследованию языкового образа семьи, представленного в текстах СМИ, так как именно язык выступает основным средством хранения, накопления и передачи знаний и представлений социума об окружающей действительности, отображая вместе с тем систему его ценностей, что, несомненно, является необходимым условием для более глубокого понимания природы семьи как социального института. В этой связи особенно значимо обращение к региональным печатным СМИ, отражающим ценности поликультурного пространства, а следовательно, особенности менталитета многочисленных народов, проживающих на территории Российской Федерации. Наше исследование в полном объеме предполагает выявление динамики языкового образа семьи, представленного в газетной печати Республики Башкортостан рубежа XX–XXI веков. Одним из этапов этого исследования является анализ данного образа в региональных газетных изданиях 80-х годов прошлого века. В настоящей работе мы сосредоточим свое внимание именно на этом временном отрезке. Таким образом, целью данной работы является анализ особенностей языковой репрезентации образа семьи, представленного в печатных СМИ Башкирской АССР в 80-е годы XX века (на материале газет «Советская Башкирия» и «Вечерняя Уфа»).

Отметим, что на сегодняшний день заметно возрос интерес представителей научного сообщества к изучению феномена семьи. Подавляющее число исследований проводится, как правило, в рамках социологии, так как именно эта наука занимается исчерпывающим анализом института семьи, рассматривая все возможные аспекты его жизнедеятельности. В настоящее время имеется опыт обращения специалистов к вопросам неблагополучной семьи в социальном контексте современной России [8]; к проблеме эволюции семейно-брачных отношений [9]; предпринималась попытка определения статуса молодой семьи

в современном российском обществе [4] и т.д. В последнее время не меньший интерес к институту семьи проявляет философия, в рамках которой семья исследуется с точки зрения ее социальной ценности [1]; представления ее как сферы духовно-нравственного становления личности подростка [10] и т.д. Семья выступает одним из основных объектов исследования в лингвистике, о чем свидетельствует большая численность диссертационных работ, посвященных анализу различных аспектов концепта «семья», в том числе особенностей его репрезентации в русском литературном языке [7], в русской языковой картине мира [6]; в паремиологии английского, турецкого и татарского языков [2]; в немецкой языковой картине мира [5]; в итальянской лингвокультуре [3] и т.д. Таким образом, можно сказать, что в лингвистических работах данная проблематика освещена в достаточной мере, однако языковая репрезентация образа семьи в региональных печатных СМИ на сегодняшний день является малоизученной.

Обратимся к основным составляющим языкового образа семьи в печатной прессе Республики Башкортостан 80-х годов XX века. Для более целостного представления о нем необходимо прежде всего сказать об особенностях данного периода. Если обратиться к историческим фактам, то 80-е годы XX века в первую очередь характеризуются господством коммунистической идеологии, являвшейся главным инструментом воздействия на общественное сознание и основным средством управления им; она же являлась главной ценностью, ориентиром, объединяющим всех граждан Советского Союза. Под воздействием данного феномена развивался и институт семьи, что подтверждается материалами региональной прессы доперестроечного и перестроечного периодов, в которых семья провозглашается основой социалистического общества. Не случайно преобладание в газетных текстах соответствующего словосочетания *советская семья*, воплощающего в себе понятие образцовой ячейки общества.

Итак, для выявления основных составляющих языкового образа семьи, репрезентированного в региональных печатных СМИ, из газет «Вечерняя Уфа» и «Республика Башкортостан» нами были выбраны и классифицированы контексты, которые содержат лексемы, обозначающие различные аспекты семейно-родственных отношений. В результате нами были выявлены следующие компоненты данного образа.

1. Этапы существования семьи:

• **создание, семьи, начало супружеской жизни:** *Но цель у них одна – помочь молодым осознать важность своего решения создать семью и большую ответственность за нее* (Сизова С. Напутствуя молодых // Советская Башкирия (далее – СБ), 1980. № 161. С. 3); *Так закончилась история, рассказать которую молодые супруги попросили, не называя их имен* (Игнатенко Н. Встретились двое // Вечерняя Уфа (далее – ВУ), 1986. № 1. С. 3);

• **продолжение супружеской жизни:** *В этом году в нашей семье в день 8 марта был большой праздник: мои родители – отец, Владимир Иванович Струговец, и мама, Валентина Михайловна, отметили серебряную свадьбу* (Гурьянова, Л. Знакомство // ВУ, 1981. № 97. С. 3);

• **прекращение существования семьи:** *Распадается наша семья и теперь уж ее не жаль* (Бажайкина, А. О пьянстве // СБ, 1985. № 228. С. 3);

2. Состав, количество членов семьи:

• **полная, целая, вся:** *Некоторые речники занимаются в училище целыми семьями* (Воронов А. После вахты – учебник // ВУ, 1981. № 86. С. 3); *Вечером, собравшись всей семьей у матери, Марии Васильевны, за самоваром после какой-нибудь особенно хватающей за сердце песни размышляются: «Эх, вернуться бы совсем в родные места!»* (Набиуллин, И. Братья Аникеевы // СБ, 1983. № 267. С. 2);

• **неполные:** *Она выросла без отца* (Семенова, Г. Продолжим разговор, Тамара Львовна! // ВУ, 1981. № 97. С. 3); *Без отца* (Тихонов, И. Дорогой мой человек // ВУ, 1987. № 93. С. 1);

• **большая, многодетная:** *Часами может она рассказывать о большой своей семье*

(Анпилова В. Счастливая доля // СБ, 1982. № 7. С. 4); *Я росла в многодетной семье* (Бондарь Р. Стена отчуждения // ВУ, 1981. № 124. С. 2);

• **увеличение, пополнение семьи, рождение детей:** *И справедливо увеличивали свою семью: как по заказу, сначала четверых дочерей родили, а затем столько же сыновей* (Дель Ю. Богатырь, богатырей наставник // ВУ, 1981. № 85. С. 4);

3. **Распределение ролей в семье:** *Глава семьи Галимовых Фиркат Низамович – тракторист колхоза* (Сагитов С. И на ферме, и на сцене // СБ, 1984. № 79. С. 3); *Особенно для главы семьи* (Гильманова Р. Есть о чем рассказать внукам // ВУ, 1986. № 1. С. 2);

4. **Члены семьи:** *Правнуки, правнучки Гарифуллы-бабая и Халимы-апы верны заветам старшего поколения* (Мусалимов В. Жизнь торжествует // СБ, 1984. № 109. С. 2);

5. **Родственные отношения в семье:** *Многие уфимцы в эти дни наряду с поздравлениями стремятся сообщить родным, близким, товарищам о семейной радости – новоселье* (Файзрахманов Р. 500 новоселий // ВУ, 1981. № 100. С. 1); *Повидался с родственниками* (Докучаева А. Мы учим летать // ВУ, 1989. № 151. С. 3);

6. Социальное положение семьи:

• **благополучная:** *Работа – любимая, семья – благополучная, друзья – надежные, ученики – достойные* (Радин А. Наследница Стаханова // ВУ, 1986. № 18. С. 3);

• **неблагополучная:** *Всю заботу о детях, отобранных у горе-родителей, берет на себя государство* (Халитова Т. Сироты при живых родителях // СБ, 1985. № 239. С. 3);

7. **Социальное происхождение членов семьи:** *Она – из интеллигентной семьи; училась у прекрасных педагогов* (Цыпин Г. Певица с уникальным голосом // ВУ, 1987. № 81. С. 3);

8. Степень официальности:

• **законный брак:** *Руководители колхоза имени Куйбышева, жители деревни Иткинеево сердечно поздравили молодых с законным браком, пожелали им счастья и новых успехов в труде* (Мухамадиев Г. На свадьбу – всем селом // СБ, 1982. № 32. С. 3);

9. Институт родительства:

• **воспитание в детском доме:** *Вот близкое сердцу село Темясово, где воспитывался он в детском доме, рано лишившись родителей* (Филиппов А. Делюсь своею песней с вами // СБ, 1980. № 150. С. 4);

• **дети-сироты:** *Лучшей формой устройства сирот считается передача их в семьи трудящихся путем усыновления* (Гарифуллина Т. Ребенок остался без родителей // СБ, 1982. № 52. С. 3);

10. Отношение семьи к коммунистической идеологии: *Хочу сказать об особой ответственности родителей-коммунистов за воспитание собственных детей* (Петрушов А. Зеркало родителей // СБ, 1980. № 163. С. 3);

11. Трудовая деятельность семьи: *И мне уже не кажется, не кажется, что лучше было бы отложить свой приход: невестке Вале как нельзя кстати услышать сейчас рассказ Валентины Михайловны и понять, в какую трудовую семью она попала* (Перцева Л. Знакомство // ВУ, 1981. № 97. С. 3);

12. Экономическое положение семьи: *Думается, ребенок должен быть всегда в курсе финансового положения семьи* (Сапро-нецкий Ю. Подарок за труд // ВУ, 1981. № 5. С. 3);

13. Психологическая атмосфера в семье:

• **дружная:** *Так и живет эта семья – дружно и ладно* (Лесников Н. Дружная семья // СБ, 1983. № 246. С. 3); *И все мы живем большой дружной семьей* (Клушина Р. Рабочие дни Камакина // СБ, 1984. № 100. С. 3).

Как следует из приведенных примеров, в 80-е годы XX века в анализируемых печатных СМИ представлен образ семьи как большой целостной системы. К данному заключению мы пришли исходя из высокой частотности употребления в рассмотренных текстах (нами были выбраны и классифицированы 150 контекстов) ряда языковых единиц, сочетающихся с лексемой *семья*: *вся* (25 контекстов из 150 проанализированных), *многодетная* (20) *целая* (15) и т.д. О благоприятном состоянии и развитии института семьи в те годы свидетельствуют также не менее часто встречающиеся словосочетания *рождение (создание) семьи, регистрация брака и*

т.п. Кроме того, восприятию семьи как крепкого союза способствует значительное число употреблений в анализируемых текстах сочетания *глава семьи*. Воссоздание авторами психологической атмосферы, царящей в советских семьях, также является важным способом создания наиболее целостного образа ячейки социалистического общества: в большинстве случаев она представляется *дружной, крепкой*. Важно отметить, что семья как социальный институт представлена не только ее членами, но и родственниками, о чем также свидетельствует частотность определенных лексических единиц: *родня, родственники, близкие*.

Особое внимание в региональных печатных СМИ уделялось освещению трудовой стороны жизни советских семей, на что указывает частое употребление в публикациях таких языковых единиц, как *трудовые семьи, семейные коллективы* и т.д. Основной акцент делался также на отношении членов семьи к коммунистической идеологии; ср.: *родители-коммунисты, сын-коммунист*.

Необходимо отметить также наличие в анализируемых газетных текстах достаточно большого числа тюркизмов, среди которых преобладают такие, как *агай* (старший брат), *апай* (старшая сестра), *бабай* (дедушка). Данные единицы обладают ярко выраженной лингвокультурологической спецификой, являясь важнейшими языковыми репрезентантами образа семьи, передающими уважительное и почтительное отношение к старшим членам семьи, и тем самым позиционируют ее как древнейший социальный институт с устоявшимися традициями и обычаями. Помимо этого, данные лексемы выступают репрезентантами особого национального мировосприятия носителей языка. Во многом созданию положительного образа семьи способствует эмоциональная лексика, в основном слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, передающие чувства любви и нежности: *братишка, дочурка, кровиночка* и т.д. Важную роль в формировании образа социального института выполняют фразеологические единицы, способствующие более образному его восприятию.

В результате анализа газетных статей нами были выделены следующие употребленные в них фразеологизмы: *отчий дом, крепкая семья* и др.

Несмотря на все вышесказанное, нельзя утверждать, что в региональной газетной прессе 80-х годов XX века в языковой форме представлено безоговорочно положительное развитие семьи в доперестроечный и перестроечный периоды, так как в анализируемых текстах встречаются и особые лексические единицы, указывающие на явные проблемы данного социального института. Так, к лексическим репрезентантам представлений о семье мы отнесли следующие словосочетания: *воспитание в детском доме, воспитывался без отца, вдова*. Кроме того, названия газетных текстов свидетельствуют о наличии весьма серьезной проблемы роста алкоголизма в исследуемый период: *«Всем миром – за трезвость!»*; *«Утверждать трезвый образ жизни»*; *«Культура в борьбе за трезвость»*. Такие заголовки являются лейтмотивом изданий, что достаточно ярко сигнализирует о неблагополучии института семьи.

Подводя итог, можно сказать, что в республиканской газетной периодике 80-х годов XX века семья представлена с позиций коммунистической идеологии как высшая ценность в жизни советского человека, являющаяся воплощением нравственности и морали, целым, крепким союзом, что подтверждается соответствующими языковыми единицами. Кроме того, лексические единицы, репрезентирующие образ семьи, содержат региональный компонент, который является, по сути, основой данного образа и раскрывает специфику менталитета носителей языка, а также историю и культурные традиции народа. Таким образом, можно утверждать, что язык является главным объективатором коллективных знаний, а также выступает основным средством отображения особенностей менталитета их носителей, что в условиях поликультурного пространства позволяет выделить отличное от других народов своеобразное национальное мировосприятие представителей той или иной культуры, являющееся основой формирования образа жизни самого этноса, его взглядов и представлений, включая феномен семьи.

Библиографический список

1. Безнощенко, Е.А. Семья как социальная ценность [Текст]: дис. ... канд. филос. наук / А.Х. Вафина. – М., 2010. – 170 с.
2. Биктагирова, З.А. Концепт «семья» в паремиологии английского, турецкого и татарского языков [Текст]: дис. ... канд. филол. наук / З.А. Биктагирова. – Казань, 2007. – 228 с.
3. Бутто, О.Л. Репрезентация концептов «семья», «брак», «жена» в итальянской лингвокультуре [Текст]: дис. ... канд. филол. наук / О. Л. Бутто. – Краснодар, 2010. – 189 с.
4. Васильев, Е.П. Статус молодой семьи в современном российском обществе [Текст]: дис. ... канд. соц. наук / Е.П. Васильев. – Казань, 2007. – 176 с.
5. Гуняшова, Г.А. Концепт FAMILIE в немецкой языковой картине мира: на материале текстов нормативного и публицистического дискурсов [Текст]: дис. ... канд. филол. наук / Г.А. Гуняшова. – Кемерово, 2007. – 251 с.
6. Добровольская, Е. В. Концептуализация семьи в русской языковой картине мира [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.В. Добровольская. – Томск, 2005. – 24 с.
7. Занегина, Н.Н. Концепт «семья» в русском литературном языке и принципы его описания [Текст]: дис. ... канд. филол. наук / Н.Н. Занегина. – М., 2011. – 254 с.
8. Канкин, В.Г. Неблагополучная семья в социальном контексте современной России [Текст]: дис. ... канд. соц. наук / В.Г. Канкин. – Краснодар, 2005. – 137 с.
9. Левина, Л.В. Эволюция семейно-брачных отношений в условиях развития современного общества [Текст]: дис. ... канд. соц. наук / Л.В. Вафина. – Курск, 2000. – 153 с.
10. Чуприна, А.А. Семья как сфера духовно-нравственного становления личности подростка [Текст]: дис. ... канд. филос. наук / А.А. Чуприна. – Ставрополь, 2005. – 169 с.

References

1. Beznoshchenko E. A. *Family as a social value*. Dis ... cand. of sciences (Philosophy). M., 2010. P. 170. [in Russian].
2. Biktagirova Z.A. *Concept "family" in paramiology of English, Turkish and Tatar languages*. Dis ... cand. of sciences (Philology). Kazan, 2007. P. 228. [in Russian].
3. Butto O.L. *Representation of concepts "family", "marriage", "wife" in the Italian linguoculture*. Dis...cand. of sciences (Philology) . 2010, Krasnodar, P.189. [in Russian].
4. Vasilev E. P. *Status of a young family in the modern Russian society*. Dis... cand. of sciences (Sociology). Kazan, 2007. p.176. [in Russian].
5. Gunyashova G.A. *Concept FAMILIE in the German linguistic view of the world: based on the material of texts of regulatory and publicistic discourses*. Dis ...cand. of sciences (Philology). Kemerovo, 2007. p. 251. [in Russian].
6. Dobrovolskaya E.V. *Conceptualization of a family in the Russian linguistic view of the world: Author's abstract*. Dis... cand. of sciences (Philology). Tomsk, 2005. P. 24. [in Russian].
7. Zanagina N.N. *Concept "family" in the Russian literary language and principles of its description*. Dis ...cand. of sciences (Philology). M., 2011. P. 254. [in Russian].
8. Kankin V.G. *Disadvantaged family in the social context of the modern Russia*. Dis... cand. of sciences (Sociology). Krasnodar, 2005. P.137. [in Russian].
9. Levina L.V. *Evolution of the family-marriage relations in conditions of development of the modern society*. Dis... cand. of sciences (Sociology). Kursk, 2000. P.153. [in Russian].
10. Chuprina A.A. *Family as a sphere of a spiritual and moral personality development of a teenager*. Dis ... cand. of sciences (Philosophy). Stavropol, 2005. P.169. [in Russian].

Сведения об авторе:

Камалетдинова Гульнара Хайдаровна,
аспирант кафедры русского языка
и методики его преподавания,
Башкирский государственный
университет,
г. Уфа, Российская Федерация.
E-mail: kamaletdinovagulnara@mail.ru

Information about the author:

Kamaletdinova Gulnara Khaidarovna,
Postgraduate student,
Department of Russian Language
and Methods of its Teaching,
Bashkir State University.
Ufa, Russia.
E-mail: kamaletdinovagulnara@mail.ru

ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ НАИМЕНОВАНИЙ ЖИЛИЩА И ЕГО ЧАСТЕЙ КАК КОМПОНЕНТОВ РУССКИХ ПАРЕМИЙ

В статье представлена и охарактеризована тематическая классификация наименований жилища и его частей как компонентов русских паремий. Предложенная классификация позволяет сгруппировать и описать центральные лексемы темы.

Ключевые слова: этнолингвистика, русские паремии, тематическая классификация, русское традиционное жилище.

O. V. Kopylskikh

THEMATIC CLASSIFICATION OF NAMES OF HOME AND ITS PARTS AS COMPONENTS OF RUSSIAN PROVERBS

The article presents and characterizes a thematic classification of names of home and its parts as components of Russian proverbs. The proposed classification allows to group and describe the central lexemes of the theme.

Key words: ethnolinguistics, Russian proverbs, thematic classification, Russian traditional dwelling.

Областью лингвистики, изучающей язык в его взаимоотношении с культурой, является этнолингвистика, для которой, по мнению Н.И. Толстого, «<...> существенно рассмотрение не только и не столько отражения народной культуры, психологии и мифологических представлений в языке <...>, сколько конструктивной роли языка и его воздействия на формирование и функционирование народной культуры, народной психологии и народного творчества» [13, с. 315]. Именно поэтому продуктивным является изучение языка на материале паремиологического фонда русского народа, который открывает перед исследователем перспективы различного характера, часто предполагающие междисциплинарный подход.

Источниками нашего исследования стали словари русских пословиц и поговорок В.И. Даля, В.П. Жукова, В.М. Мокиенко, а также сборники пословиц, зафиксированные в интернет-ресурсах (именно они дают некоторое представление о востребованности паремиологического фонда сегодня). Кроме того, в опи-

сании языкового материала мы опирались на этнографические исследования, что обусловлено спецификой материала: пословицы есть «познавательные акты, выражения в изолированных языковых структурах», трактовка которых может быть «<...> адекватной лишь при учете не только самого языкового выражения, но и знания о действительных ситуациях, приобретенных русским или другим народом на основе общественного опыта, закрепленного и переданного в языковых формах (текстах)» [3, с. 25]. Результатом такого описания может быть тематическая классификация, позволяющая обобщить наблюдения, систематизировать их в пределах определенной семантической области в перспективе этнокультурной интерпретации.

Жилище – это не только один из наиболее важных материальных объектов, но и ключевой символ культуры русского народа. Так, А.В. Байбурин в своей работе «Жилище в обрядах и представлениях восточных славян» отмечает: «С понятием «дом» в той или иной мере соотнесены все важнейшие категории картины

мира у человека. <...> Жилище имело особое, структурообразующее значение для выработки традиционных схем пространства. Наконец, жилище – это квинтэссенция освоенного человеком мира» [1, с. 3].

С ориентацией на доступные этнографические описания компонентов традиционного жилища, используя методику сплошной выборки, мы выявили паремии, включающие наименования жилища и его частей (базу описания составили 1195 единиц). Нами была сформирована классификация встретившихся в паремиях наименований частей жилища по двум тематическим группам, каждая из которых делится на подгруппы. В первую группу «Дом» (880) мы включили: а) общие наименования русского жилища (399); б) названия основных частей русского дома (257); в) наименования помещений дома (50); г) лексика интерьера дома (174). Ко второй группе «Двор» (315) мы отнесли: а) обобщающую лексему *двор* (118); б) названия основных частей двора (80); в) наименования надворных построек (88); г) названия угодий, прилегающих ко двору (29). Анализ частотности лексем свидетельствует о том, что пословицы первой тематической группы, непосредственно связанные с пространством дома, представлены в русском языке шире и разнообразнее, их гораздо больше, чем пословиц, в которых семантическим центром является двор. Богатый спектр значений лексемы *дом*, многочисленная детализация элементов дома и, в целом, особая привязанность человека к «ближнему» пространству – причины обозначенной выше количественной разницы.

К общим наименованиям русского жилища мы отнесли такие лексемы, как *дом, изба, хата, хоромы, терем* (более подробно об этом см. в статье «Наименования русского жилья: дом, изба, хата (этнолингвистический аспект)» [4, с. 168–171]). Наименования русского жилья *дом, изба, хата* являются родственными понятиями и обозначают жилище человека. Слово *дом* в языке обозначает родовое понятие, ассоциируется в языковом сознании с сооружением из дерева, из камня, либо из кирпича, а также являет-

ся символом семейного благополучия, богатства, «участником» многих календарных и семейных обрядов. Понятия *изба* и *хата* также осмысливаются русскими людьми немного шире, чем просто жилье, а именно: семья, очаг. Единственное различие данных лексем связано с их этнографическими данными. Словари русского языка толкуют слово *изба* как «деревянный крестьянский дом» [9, с. 634], а *хату* как «крестьянский дом в украинской, белорусской и южнорусской деревне» [12, с. 593]. Понятия *дом, изба* и *хата* имеют огромную значимость для русского народа, о чем свидетельствуют собранные нами пословицы и поговорки, например: *без хозяина дом – сирота; в гостях хорошо, а дома лучше; всякому свой дом лучше чужого; добрая жена дом бережет, а худая рукавом растрясет; дом невелик, да стоять (лежать) не велит; дом вести – не лапти плести; не дом хозяина красит, а хозяин дом; порядком стоит дом, непорядком содом; не красна изба углами, а красна пирогами; не красна хата углами, а красна пирогами (кубан.); без четырех углов изба не рубится; изба жилком (жильем, жилым местом) пахнет; коли изба крива – хозяйка плоха; сказал красно – по избам пошло; а смолчится – себе пригодится; чем хата богата, тем рада; своя хатка – родная матка; в своей хате и углы помогают* и многие другие. Весьма распространенными названиями русского жилища были и два других слова – *хоромы* и *терем*. *Хоромы*, как указано в Словаре русского языка, является словом устаревшим и обозначает «большой жилой деревянный дом, обычно состоящий из отдельных строений, объединенных сенями и переходами» [12, с. 620]. Сравним: *бывали у вороны большие хоромы, а ныне и кола нет; из больших хором не знаем, куда попадем; не крой чужих хором, как свой валится дом; не летать было вороне в высокие хоромы* и т.д. В русских пословицах встречаются формы: *хоромина, хоромцы, хоромлишки*. Например, *были бы хоромцы, будут и знакомцы (и питомцы); велика хоромина, да пуста; купи хоромину житую, а шубу шитую; хоромина хороша, да окошки кривы; хоромлишки, что горшки стоят: ни кола, ни двора* и прочие. «Поднятое, высокое жилое здание или часть его» русский народ на-

зывает *теремом* [2, с. 400]. Архитектурная особенность данного строения заключалась в том, что терем на Руси выглядел как дом в виде башни [12, с. 357; 2, с. 400]. Можно предположить, что в русских паремиях данная лексема используется в метафорическом значении, ассоциируясь с богатством. Сравним: *двор, что город, изба, что терем; из высоких дворян, чьи терема под небеса ушли; не ставь наши сени булдырем, ставь высоким теремом; сказывай тому, а я в тереме живу* и другие.

Подгруппу «Названия основных частей дома» составили следующие слова: *крыша (кровля), стены, окно, дверь, порог, крыльцо, потолок, матица, пол, угол*. Данные лексемы объединяют выполняемые ими семиотические функции. Мы согласны с теми исследователями, которые считают, что любая вещь обладает утилитарной и сакральной функциями. Перечисленные наименования значимых элементов жилища, в первую очередь, выполняют символическую функцию границы. Не вызывает сомнений, что границы дома призваны защищать его жильцов, отделять от внешнего мира. Ученые пишут о двух комплексах символических границ жилища (А.В. Байбурин, Л.Н. Виноградова, Ю.М. Лотман, А.А. Плотникова, С.М. Толстая и др.). К первому типу относятся границы, определяющие внешний статус дома, благодаря которым возможно существование пространственного противопоставления «дом – окружающий мир», в первую очередь – это *стены, крыша (кровля) и крыльцо: всякая изба своим потолком крыта, своей крышей повершена; хоть худ дом, да крыша крепка; всяк дом по свою кровлю стоит; и стены в доме помогают; Бог на стене, хлеб на столе; стены имеют уши; кто к чужой стене ухо наставляет, часто слышит и то, чего не желает; выдь на крыльцо, покажи свое белое лицо; не всякий гость к переднему крыльцу; плюнь ему на порог, чтоб к крыльцу не знать было дорог и другие*. Также в эту группу включают *окно, дверь и порог*, которые гарантируют связь внутреннего пространства дома с внешним миром: *в открытую дверь не стучат; в отперты двери лезут звери; не всякому верь, запирай крепче дверь; высоки пороги на мои ноги; что ни порог, то и запинка; без Бога ни*

до порога; добрая слава до порога, а худая за порог; лучше подать через порог, чем стоять у порога; на пороге не стоят; придет солнышко и к нашим окошечкам; в окно всего свету не оглянешь; в окно подать – Богу подать; горница хороша, да окна кривы; заступи черту дверь, а он в окно; не велят в окно заглядывать, а в двери не пускают; не прорублены окошки, так решетом свету (-а) не наносишь (-ся) и прочие. Второй тип образуют границы, определяющие внутренний статус дома, т.е. те, которые организуют жилое пространство: *потолок, матица, пол, угол*. Потолок служил верхней границей избы, а пол – нижней. Матица для дома была тем же, что мать для человека – опорой, основой. Данные части также предназначены отделять «внутренний» мир от «внешнего», призваны защищать жилище и его проживающих: *мужик в семье, что матица в избе; худая матка всему дому смятка; через матицу не плюнешь; мы под матицей сживали, от людей спасибо слыхивали; всякий дом потолком крыт; под одним потолком жить, не руками разводит; свой потолок, кого захотел, того и потолок; крышей покрыто, да потолка нет; всяк береги свой потолок; наша изба не ровно тепла: на печи тепло, на полу холодно; кто пол мыть, а мы воду лить; в безлавочной избе и на полу ляжешь; им хоть полы мой да пороги подтирай и т.д.* Огромная роль принадлежала еще одной единице дома – *углу*, отделявшему «свое» пространство от «чужого». Традиционное русское жилище было четырехугольным, и именно такая структура являлась маркером правильно организованного «своего» пространства и считалась присущей мирозданию вообще. Четыре угла сравнивали с четырьмя основаниями мира и воспринимали их как защиту от зла [7, с. 342]: *без четырех углов изба не рубится; дом о четырех углах; четыре угла дому на строение, четыре времени году на совершение; дело не спорится – углам помолиться; в передний угол посоха не ставят; принимают, за обе руки берут да в красный угол сажают и другие*.

Традиционный русский дом насчитывает, как правило, одну или две жилые комнаты и несколько подсобных помещений, имеющих собственные названия. Парадную комнату, предназначенную

для приема гостей, для отдыха старших членов семьи, называют *горницей*. Чаще всего это лучшая и чистая половина крестьянской избы: *наша горница Богу угодница; горница хороша, да окна кривы; наша горница с Богом не спорница: на дворе тепло, и у нас тепло; растворили горницу, напустили вольницу; чья горница, тем она и кормится* и другие. К наименованиям подсобных помещений, примыкающих к жилой части дома, мы отнесли такие лексемы, как *клеть, подклет (подпол, подполье), сени, чердак*. Данные помещения в деревенских избах в основном предназначаются для хозяйственных нужд. Например, в небольшом помещении под названием *клеть* хранят продукты, одежду, различную утварь, зерно: *доброго человека, да лихие люди в клетки поймали; Господи, прости, в чужу клеть пусти; пособи нагрести да и вынести; ненароком в клеть попал, да невзначай охапку нагреб; что ни двор, то вор; что ни клеть, то склад; что на столе, все братское, а что в клетки, то хозяйское* и прочие. *Сени*, соединяющие жилую часть дома и крыльцо, выступают в роли холодной кладовой для продуктов в демисезонный период: *и не наши сени, да назад осели (да подламываются); сени косые, а люди босые; пошла изба по горнице, сени по полатам; хоромы кривые, сени лубяные, слуги босые, собаки борзые* и т.д. *Чердак* как верхняя часть жилища выделяется в роли особого локуса после появления потолка. Это чаще нежилое помещение, которое имеет пограничное положение между внутренним и внешним, своим и чужим, освоенным и природным пространством: *посади коту хвост в лежечку, так пойдет по чердакам; у него чердак без верху: одного стропильца нет. Подклет (подпол, подполье) – нижняя подсобная часть в пространственной структуре дома: живет в подклети, а кашляет по горнишному; хочется пирожок съесть, да не хочется в подполье лезть; построены два приказа, судной да духовной, на жилых подклетах; посреди пустого двора горница под жильем, подклеть под небылыми сеньми, крыльцо в помойной яме, печь в заходе, красное окно в кровле, на подволоке погреб, а вокруг двора соседняя крыша; два венка в коробке да мышшь в подполье.*

К лексике интерьера, достаточно простого для традиционного русского

жилища, мы отнесли следующие слова: *печь, лавка, полати, стол*. Из всех перечисленных объектов, составляющих внутреннюю планировку крестьянской избы, *печь* является наиболее сложным сооружением. Согласно словарю современного русского языка, *печь* – это «сооружение для отопления помещений, приготовления горячей пищи» [11, с. 119]. Однако для русской печи такое определение подходит лишь частично. В этнолингвистическом словаре «Славянские древности» под общей редакцией Н.И. Толстого мы находим, что «*печь* – <...> средоточие семейно-родовых ценностей, источник жизни и здоровья, вместилище сакрально чистого огня» [6, с. 39]. Изучив пословицы и поговорки, мы можем утверждать, что роль печи в жизни русского крестьянина была исключительно велика, так как она являлась центром его жизни: *догадлив крестьянин – на печи избу поставил; добрая то речь, что в избе есть печь; из одной печи, да не одни калачи; печь нам мать родная; корми деда на печи: сам там будешь; будь, что дома: полезай на печь; где зимовать, там и на печи лежать; курна изба, да печь тепла; сиди подле печи, да грей плечи, а к чужой не приставай речи; счастье придет, и на печи найдет; что есть в печи, все на стол мечи* и многие другие. Непременной принадлежностью интерьера крестьянского жилища исследователи считают *лавки* и *полати*, которые, по их мнению, не относятся к мебели, но составляют часть постройки дома и прикрепляются к стенам неподвижно [5, с. 147]. Может показаться, что данные элементы жилища выполняли только утилитарную функцию, предназначаясь для сидения, лежания и сна. Однако, на наш взгляд, их функции гораздо шире. В русском фольклоре существует немало пословиц, которые отражают не только бытовое, но и сакральное восприятие данных элементов русским человеком, связывая их с народными этическими установками. Например, на Руси, подметая пол, хозяйка весь мусор сметала под лавку в «печной угол» или «бабий кут», после – мусор сжигала в печи. Благодаря традиции оставлять сор в доме для того, чтобы потом сжечь,

возникла пословица: *из избы софу не выноси, а под лавку копи*, которая означает «не сплетничай!». Известная пословица – *не учили, покуда (когда) попереk лавки укладывался (ложился); а во всю вытянулся – не научишь (так не научишь)* – советует родителям, что детей надо воспитывать, пока они еще маленькие. Русский народ создал немало паремий и с лексемой *полати*: *исполать вам полатям, что выше печи; как денег нет, так на полати преть (лезет); как с полатей свалился; на полатях лежать, так и ломтя (и хлеба) не видать; не кричи: гости на полатях; храб после рати, как залез на полати* и прочие. *Стол* – особо почитаемый предмет домашнего интерьера. Он был местом единения семьи. У каждого домочадца было своё место за столом. Самое почетное место – во главе стола – занимал хозяин дома [7, с. 166]. В обычное время на столе могли находиться лишь хлеб, завернутый в скатерть, и емкость с солью. Русский человек верил, что постоянное пребывание хлеба на столе должно обеспечить достаток в семье и ее благополучие: *хлеб на стол, так и стол престол, а хлеба ни куска – так стол доска; корова на дворе – харч на столе* и другие.

Традиционное русское жилище включает в себя не только отдельный дом, но и двор (вторая группа в нашей тематической классификации). По мнению большинства исследователей, понятие *крестьянский двор* включает в себя как комплекс жилых и хозяйственных построек, так и участок земли, на котором они располагаются, а также прилегающие к жилищу различные угодья, в частности, огород и сад [5, с. 150]. Действительно, обратившись к толковым словарям, мы определили, что *двор* – это не только «участок земли при доме, огороженный забором или стенами зданий», но и «крестьянский дом со всеми хозяйственными постройками; отдельное крестьянское хозяйство», а также «помещение, постройка для скота, хозяйственного инвентаря и т.п.» [9, с. 370]. В «Словаре русских народных говоров»: *двор* – «дом, а также семья, живущая в нем; хозяйство семьи» [8, с. 294]. Из вышеизложенного следует, что *двор* – это огороженное место вокруг дома, включающее хозяйствен-

ные постройки, помещения для скота, различного сельскохозяйственного инвентаря, осмысляемое как часть жилого, освоенного пространства, а также дом, семья. В качестве примеров приведем следующие пословицы: *без хозяина двор и сир и вдов; гость на двор – и беда на двор; принесло во двор, вынесет в трубу; меньшему сыну отцовский двор, старшему новоселье; зять на двор – пирог на стол; муж по дрова, а жена со двора* и многие другие. В свою очередь, в сознании русского народа двор примыкает к чужому, внешнему миру, а потому может быть опасным для домочадцев. Если для дома границами служат стены, то для двора – забор: *изба крепка забором, а двор забором*. Наличие ограды делает двор местом, защищающим жилое пространство от вредоносных внешних сил: *в подворотню подай, да на двор не пускай*. К названиям частей двора мы отнесли его основные элементы, обозначающие границу «своего» и «чужого» пространства и защищающие (реально и символически) дом и двор от внешних опасностей, – это *забор, ворота*: *без столбов и забор не стоит; забор хорош, столбы гнилы; не садись под чужой забор, а хоть в крапиву, да под свой; взойдет солнце и над нашими воротами; с соседом дружись, а забор городи; в избе драка – народ у ворот; женина идет родня – отворяй ворота, мужнина родня – запирай ворота; мети всяк перед своими воротами; не бей в чужие ворота плетью, не ударили бы в твои дубиной (или: обухом); по гостям гуляй, да и сам ворота растворяй* и т.д.

В подгруппу с наименованиями надворных построек мы включили названия надворных хозяйственных построек – *амбар, хлев*. *Амбар* предназначается для хранения зерна, муки, припасов, а также различных товаров и инвентаря, а *хлев* – для содержания домашнего скота. Оба этих строения, которые чрезвычайно важны для русского крестьянина, являются для него символом достатка, благополучия, стабильности, что выразилось в пословицах: *клади навоз густо, в амбаре не будет пусто; хвались урожаем, когда рожь в амбар засыпана; лишний колос на поле в амбар пуды приносит; есть в амбаре, будет и в кармане (и наоборот); пошел бы по хлеб к Варваре, да нашел у себя в амбаре; без расчета*

и овцу из хлева не выпустишь; в чужом хлеву овец не считают; наживи хлевину, а там и скотину и другие. К этой подгруппе мы также отнесли лексему *баня*. Несмотря на то, что баня по существу не является ни надворной, ни хозяйственной постройкой, однако, по словам многих этнографов, она занимает среди элементов русского жилища особое положение. Так, ценность русской бани заключается не только в ее гигиеническом назначении, но и в лечебном, что ярко выражено в пословицах: *стриги (мыль) свою бороду, чеши свою голову, ходи в баню по субботам; помни день субботний: иди в баню; баня парит, баня правит, баня все поправит; когда б не баня, все б мы пропали; баня – мать вторая; баня здоровит, разговор веселит; баня – мать наша: кости распаришь, все тело поправишь; напоил, накормил и спать уложил (и в баню сводил) и т.д.* В названиях угодий, прилегающих ко двору, мы включили, опираясь на мнение известных ученых, *огород* и *сад*. Так, Н.И. Костомаров в своем известном очерке «Домашняя жизнь и нравы великорусского народа» пишет: «<...> трудно было найти двор, где бы не было сада. <...> почти повсеместно встречались при домах сады и огороды с плодовыми деревьями. <...> Между деревьями копались гряды, на которых сажали огурцы, морковь, репу и другую огородную зелень; поэтому обыкновенно сад был вместе с огородом» [5, с. 150]. Несмотря на то, что в современном русском языке лексемы *сад* и *огород* имеют различные значения (*огород* – «участок земли, обычно вблизи дома, для выращивания овощей» [10, с. 588], а *сад* – «участок земли, засаженный деревьями, кустами, цветами, обычно с проложенными дорожками» [12, с. 12]) в нашей работе мы их объединяем в одну группу, так как они имеют некоторое сходство. С одной стороны, это участки, прилегающие к дому, огражденные изгородью или частоколом для придания им замкнутого характера, с другой стороны – выполняющие утилитарные функции: *в чужой огород не пускают козла полоть; выбирай жену не в хороводе, а в огороде; коли полоть, так в своем огороде; пусть козла в огород – яблонь страхом не огородишь; молча отмолчишься, как в саду отсидишься;*

каков сад, таков и плод; хоть его в сад посади, и сад привянет и другие.

Сопоставляя смысл пословиц обеих групп, мы можем говорить о том, что символические значения дома и двора, реализованные в их семантике, частично совпадают, а существующие различия принципиальны и свидетельствуют о важных константах жизни русского человека. Понятия *дом* и *двор* сближаются в пословицах, где речь идет о ведении хозяйства и о потребности человека работать. В таких пословицах человек выступает не только как субъект, занимающий определенное место в пространстве, но и как хозяин этого места, прикладывающий свои усилия к тому, чтобы оно процветало, а слова *дом* и *двор* выступают как знаки трудолюбия русского человека (ср. *без хозяина двор и сир и вдов; дом невелик, да стоять (лежать) не велит; у ленивого, что на дворе, то и на столе; где работно, там и густо, а в ленивом доме пусто; меньше на дворе (т.е. добра), легче голове; на дворе молотится, так в избе не колотится; чей двор, того и хормы; что в поле ни родиться, все в доме пригодится; дом вести – не лапти плести; мило тому, у кого много всего в доме* и др.). Итак, образы дома и двора как символы семейного благополучия и богатства – устойчивый мотив пословиц.

Разница между понятиями очевидна в пословицах, где дом выступает как символ места проживания человека, при этом учитывается сам процесс проживания, что связано с популярностью одной из важных сем лексемы *дом* – «жилье»: *дом купи крытый, кафтан шитый, а жену непочатую; дома и стены помогают; Дон, Дон, а лучше дом; дома все споро, а вчуже житье хуже; хоть худ дом, да крыша крепка* и др.

Несмотря на то, что в одном из значений слова *двор* содержится смысл «крестьянский дом со всеми хозяйственными постройками», во многих пословицах двор выступает как символ огороженного места вокруг дома: *кошка да баба всегда в избе, а мужик да собака всегда на дворе: взойдет солнце и к нам на двор; была у двора масленица, да в избу не зашла; ни вон, ни в избу, ни со двора, ни во двор* и др.

Представленные наблюдения ярко свидетельствуют о том, что образы дома

и двора в паремиологическом фонде русского народа реализуются в системе известных оппозиций «свой – чужой», «далекий – близкий», «освоенный – неосвоенный». А поскольку русский человек всегда стремился оградить себя от внешнего, чужого, опасного, то и в пословицах дом и двор выступают символами того места, которое защищает человека. Однако если дом воспринимается как «свое, внутреннее» пространство: *всего дороже честь сытая да изба крытая; в гостях хорошо, а дома лучше; хоть худ дом, да крыша крепка*, то двор символизирует отчасти «чужой, внешний» мир. В специфике границ двора существует некая противоречивость. С одной стороны, двор – это место, которое призвано защищать дом от внешних опасных сил: *в подворотню подай, да на двор не пускай*. С другой стороны, двор в сознании русского человека воспринимается как не свое, а чужое пространство. Данное восприятие связано с представлением о том, что вне стен дома, в том числе и во дворе, человеку угрожает опасность: *в своем дворе и щепка бьет*. В ряде пословиц двор выступает как некое «промежуточное» пространство, в котором преграда между «своим» и «чужим» стирается: *двор обо двор, и калитка на двор; не купи двора, а купи соседа; одни ворота, что на двор, что со двора*. Лексема *двор* в названных паремиях связана с соседями, двойственный характер которых всегда осознавался, т.е. соседи – это люди, которые живут на одной земле, но своими домами, не считаются посторонними, но не так близки,

как, например, члены семьи. Интересно, что в пословицах границы «своего – чужого», «далекого – близкого», «освоенного – неосвоенного» пространства расширяются. Сначала границей служат порог, дверь, стены дома: *дома и стены помогают; Бог на стене, хлеб на столе; заступи черту дверь, а он в окно*. Потом пределы «своего», «близкого», «освоенного» пространства раздвигаются за рамки дома во двор, т.е. дом и двор выступают как одно целое. В данном случае границей «своего и чужого» становятся забор и ворота: *в такую пору добрый хозяин и собаку не выгонит за ворота; изба крепка забором, а двор забором; с соседом дружись, а забор (тын) городи*. Можно предположить, что у русского человека «свое», «близкое» пространство находилось в пределах двора. Чтобы взаимодействовать с внешним миром, человек переступал границу жилого пространства – дома, но все еще не попадал в чужое пространство, потому что его взаимосвязь с социумом осуществлялась в освоенном месте его жизненного пространства – дворе, за воротами которого начинался чужой мир.

Таким образом, рассмотрев тематическую классификацию наименований жилища и его частей, мы пришли к выводу, что этнографические особенности традиционного русского жилища и символическое значение отдельных фрагментов жилищного комплекса находят отражение в паремиях и могут составить основу для самых разнообразных размышлений о народе, его языке, о природе крылатого слова.

Библиографический список

1. Байбурин, А.К. Жилище в обрядах и представлениях восточных славян [Текст]: монография / А.К. Байбурин. – Л.: Наука, 1983. – 191 с.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]: словарь: в 4 т. Т. 4 / В.И. Даль. – М.: ТЕРРА, 1995. – 688 с.
3. Колшанский, Г.В. Объективная картина мира в познании и языке [Текст]: / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1990. – 108 с.
4. Копыльских, О.В. Наименования русского жилья: дом, изба, хата (этнолингвистический аспект) [Текст] / О.В. Копыльских // Православные истоки культуры и словесности: сборник научных статей по материалам 36-й Международной научной конференции, посвященной Дню славянской письменности и культуры. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. – С. 168–171.

5. Костомаров, Н.И. Домашняя жизнь и нравы великорусского народа в XVI и XVII столетиях [Текст]: очерк / Н.И. Костомаров. – М.: Республика, 1992. – 301 с.
6. Славянские древности: Этнолингвистический словарь [Текст]: словарь: в 5 т. Т. 4 / под общ. редакцией Н.И. Толстого. – М.: Междунар. отношения, 2009. – 656 с.
7. Славянские древности: Этнолингвистический словарь [Текст]: словарь: в 5 т. Т. 5 / под общ. редакцией Н.И. Толстого. – М.: Междунар. отношения, 2012. – 736 с.
8. Словарь русских народных говоров [Текст]: словарь: в 46 вып. Вып. 7 / под ред. Ф.П. Филина и Ф.П. Сороколетова. – Л.: Издательство «Наука», 1972. – 356 с.
9. Словарь русского языка [Текст]: словарь: в 4 т. Т. 1 / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: «Русский язык», 1985. – 696 с.
10. Словарь русского языка [Текст]: словарь: в 4 т. Т. 2 / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: «Русский язык», 1986. – 736 с.
11. Словарь русского языка [Текст]: словарь: в 4 т. Т. 3 / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: «Русский язык», 1987. – 752 с.
12. Словарь русского языка [Текст]: словарь: в 4 т. Т. 4 / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1988. – 800 с.
13. Толстой, Н.И. Этнолингвистика в кругу гуманитарных дисциплин [Текст] / Н.И. Толстой // Русская словесность: антология. – М.: Академия, 1997. – С. 306–316.

References

1. Bayburin A.K. *Dwelling in ceremonies and representations of east Slavs*. L.: Nauka, 1983. P. 191. [in Russian].
2. Dal V.I. *Explanatory dictionary of living great Russian language. of 4 vols*. M.: TERRA, 1995. V. 4. P. 688. [in Russian].
3. Kolshansky G.V. *An objective picture of the world in knowledge and language*. M.: Nauka, 1990. P. 108. [in Russian].
4. Kopylskikh O. V. Names of the Russian housing: house, izba, hut (ethnolinguistic aspect). *Orthodox sources of culture and literature: the collection of scientific articles on materials of the 36th International scientific conference devoted to Day of Slavic writing and culture*. Tyumen: Izd-vo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2014. P. 168–171. [in Russian].
5. Kostomarov N.I. *House life and customs of the great Russian people in XVI and XVII centuries*. M.: Respublika, 1992. P. 301. [in Russian].
6. *Slavic antiquities: Ethnolinguistic dictionary. of 5 vols*. M.: Mezhdunar. otnoshenia, 2009. V. 4. P. 656. [in Russian].
7. *Slavic antiquities: Ethnolinguistic dictionary. of 5 vols*. M.: Mezhdunar. otnoshenia, 2012. V. 5. P. 736. [in Russian].
8. *Dictionary of the Russian national dialects. of 46 vols*. L.: Nauka, 1972. V. 7. P. 356. [in Russian].
9. *Dictionary of the Russian language. of 4 vols*. M.: Russkii yazyk, 1985. V. 1. P. 696. [in Russian].
10. *Dictionary of the Russian language. of 4 vols*. M.: Russkii yazyk, 1986. V. 2. P. 736. [in Russian].
11. *Dictionary of the Russian language. of 4 vols*. M.: Russkii yazyk, 1987. V. 3. P. 752. [in Russian].
12. *Dictionary of the Russian language. of 4 vols*. M.: Russkii yazyk» 1988. V. 4. P. 800. [in Russian].
13. Tolstoy N.I. Ethnolinguistics in a circle of humanitarian disciplines. *The Russian literature: anthology*. M.: Akademia, 1997. P. 306–316. [in Russian].

Сведения об авторе:

Копыльских Ольга Васильевна,
 ассистент кафедры
 межкультурной коммуникации,
 Тюменский индустриальный университет,
 г. Тюмень, Российская Федерация.
E-mail: olga.kopylskikh@mail.ru

Information about the authors:

Kopylskikh Olga Vasilievna,
 Lecturer,
 Department of Intercultural Communication,
 Tyumen Industrial University,
 Tyumen, Russia.
E-mail: olga.kopylskikh@mail.ru

ТРАДИЦИОННО-ПОЭТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА И ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК ТЕРМИН СТИЛИСТИКИ

В статье рассматривается традиционно-поэтическая лексика и фразеология, предлагается ее определение, представлен ее состав, названы особенности коннотации. Отмечены противоречия и лакуны в исследовании этой системы.

Ключевые слова: поэтический язык, традиционно-поэтическая лексика и фразеология, противоречия, лакуны, коннотация.

О.И. Kourova

TRADITIONAL POETIC VOCABULARY AND PHRASEOLOGY AS A STYLE TERM

The traditional poetic vocabulary and phraseology are discussed. The definitions of these terms, considers their structure, the main peculiarities of connotation are given. Special attention is given to contradictions and lacunes in the investigation of this system.

Key words: poetic language, traditional poetic vocabulary and phraseology, contradictions, lacunes, connotation.

Среди функциональных стилей многие лингвисты в настоящее время называют художественный и как ведущую его особенность – образность.

Система образных средств изучена достаточно полно. Об этом свидетельствуют не только научные исследования о поэтическом языке В.П. Григорьева, К.С. Горбачевича, Н.А. Кожевниковой, Б.А. Ларина, В.М. Мокиенко и др., но и словари образных средств, например, Н. Павлович (Словарь поэтических образов художественной литературы XVIII–XX вв. – М., 1998), Н.Н. Ивановой (Словарь языка поэзии (образный арсенал русской лирики конца XIX – начала XX вв.) – М., 2004) и др.

Но поэтический язык может рассматриваться и как «стилистические сигналы» (термин Л.Я. Гинзбург), то есть как устойчивый набор слов и фразеологизмов в поэтическом творчестве определенного художественного направления и эпохи. Этот подход нашел отражение в трудах Л.Я. Гинзбург, Г.О. Винокура, Г.А. Гуковского, В.Д. Левина. И Ю.С. Степанов справедливо отмечает, что «язык художественной литературы... – система

языковых средств и правил в каждую эпоху различных» [4, с. 609].

В соответствии со вторым подходом традиционно-поэтическую лексику и фразеологию мы считаем термином стилистики и отмечаем в исследовании этой парадигмы следующие противоречия и лакуны:

1. Понятие «поэтизмы» в лингвистической литературе определяется противоречиво. С одной стороны, поэтизмы характеризуются как «...слова с поэтической окраской: *лазурный, лелеять, грезы, чары, очи, чудный, взор, ветр*» [1, с. 77], с другой – «поэтизмы – группа лексики с окраской возвышенности» [5, с. 247].

2. Помета «*трад.-поэт.*» впервые появилась во 2-м издании 4-томного «Словаря русского языка» (1981–1984 гг.), но определений традиционно-поэтической лексики в энциклопедических лингвистических словарях почти нет. В 1991 году оно было представлено в «Кратком справочнике по современному языку» [2, с. 9]: «Традиционно-поэтическая лексика – это слова, употребляющиеся преимущественно в художественной

речи, имеющие оттенок приподнятости, торжественности, лиричности».

К сожалению, это определение свидетельствует об отождествлении словарных помет «высокое» и «традиционно-поэтическое» и в большей степени подходит к термину «поэтизм».

3. В толковых словарях используются пометы: (поэт.) – `поэтическое`, (выс., рит.) – `высокое`, (тр.-поэт.) – `традиционно-поэтическое`, (нар.-поэт.) – `народно-поэтическое`, но они дифференцированы недостаточно.

Л.В. Николенко, характеризуя стилистическую дифференциацию лексики, уже отдельно выделяет «высокую (риторическую): *ваятель, жестокосердие, возмездие, венценосный, снискать*» и «поэтическую» [3, с. 81]. Но в поэтическую лексику ею введены примеры слов только с двумя разными пометами, в частности: «*вежды* (трад.-поэт.)», «*белокаменный* (нар.-поэт.)».

На наш взгляд, общей стилистической пометой должна стать «поэт.». Это помета обобщающего характера, она должна обозначать совокупность трех стилистических парадигм: «высок. (рит., торж.)», «трад.-поэт.», «нар.-поэт.».

Каждая из этих трех лексико-фразеологических систем, по нашему глубокому убеждению, связана с менталитетом разных эпох и различными направлениями литературы.

Для номинации традиционно-поэтической лексики и фразеологии в лингвистических исследованиях I пол. XX в. сложился особый, но неоднозначный терминологический аппарат: «устойчивые формулы элегического стиля» (В.В. Виноградов), «элегический словарь» (Г.О. Винокур), «символы эмоций» (Г.А. Гуковский).

Мы предлагаем следующее определение: традиционно-поэтической лексикой и фразеологией называется устойчивый набор слов и выражений с окраской лиричности, регулярно воспроизводимый преимущественно в романтической поэзии конца XVIII – первой трети XIX вв., например: *Амур, ангел мой, богиня красоты, баловень Киприды, во цвете лет, время золотое, гореть любовью, дни златые,*

жар сердца, забвение, младость, нега, огонь любви, осень жизни, питомец муз, сон вечный, чаша жизни.

Изданный нами в 2001 году «Словарь традиционно-поэтической лексики и фразеологии пушкинской эпохи» включает около 1400 единиц. Как показал анализ, в составе традиционно-поэтической лексики и фразеологии (далее – ТПЛФ) выделяется три генетических парадигмы: 1) исконно русская лексика и фразеология, 2) заимствования из античной литературы, 3) заимствования из старославянского языка.

Заимствования из других языков немногочисленны, например: *Альбион, бард, лилия, олива, роза, Сильфида.*

Первую генетическую систему составляет лексика и фразеология исконно русского происхождения, выступающая в функции образных средств. Так, она представлена метафорами: *весна – юность, пора расцвета, полдень – середина жизни, вечер – старость, гореть – быть охваченным сильным чувством, огонь – любовь*; эпитетами: *волшебный, дивный, томный*; сравнениями: *как горлица, как звезда, как птичка*; символами: *буря – символ горя и печали, горлица – символ верной и нежной супруги*, перифразами: *огонь любви, кровь горит, осень жизни, утро года* и др.

Вторая система традиционно-поэтической лексики – это заимствования из античной мифологии и литературы.

Во-первых, это имена античных богов, например: *Аид, Аполлон, Афродита, Геба (Гебея), Гименей (Гимен), Зевс, Киприда, Морфей, Муза, Парка, Феб, Харита, Эрот* (из древнегреческой мифологии), *Аквилон, Амур, Бахус, Вакх, Венера, Грация, Диана, Камена, Купидон, Фавн, Флора, Фортуна, Цитерея* (из древнеримской).

Во-вторых, это имена героев и персонажей античных мифов, например: *Орфей, Пиллад, Психея, Филомела, Харон, Цирцея.*

В-третьих, это места, где обитали античные боги и герои: *Геликон, Иппокрена, Кастальский ключ, Коцит, Лета, Парнас, Пинд, Стикс, Элизий (Элизум).*

В-четвертых, выделяются эллинизмы, представляющие имена божеств:

Дафна, Дриада, Наяда, Нимфы, Пан, Сатиры.

В-пятых, это растения, посвященные богам: кипарис, лавр, мирт.

В-шестых, это атрибуты античных богов и героев: лира, тирс, фиал.

В-седьмых, это пища богов: амброзия (амброзия), нектар.

Античные заимствования в пределах русской романтической поэзии использовались нередко и в переносных значениях, например: Аврора – `утренняя звезда`, Амур – `любовь`, Бахус – `вино`, Диана – `луна`, Зефир – `ветер`, Морфей – `сон`, Феб – `солнце`.

Эллинизмы выступали и в качестве символов, например: Парка, Фортуна – `символы судьбы`; Геликон, Иннокрена, Кастальский ключ, Парнас – `символы поэзии`; Бахус, Вакх, Цитера, Элизий – `символы жизненных наслаждений`; Аид, Ахерон, Стикс, Харон – `символы смерти`.

Античные заимствования нередко входили и в состав перифраз-фразеологизмов, например: *жилец Геликона, сын Камены, питомец муз, любимец Феба* со значением `поэты`; *берег Ахерона, берег Леты, брег Аида* – `потусторонний мир`; например: «*Ты не спасешь меня, Киприда! Пробьют урочные часы, И низойдет к брегам Аида Певец веселья и красы*» (Е.А. Баратынский).

Третью группу ТПЛФ составили старославянские заимствования.

В настоящее время ряд лингвистов говорят о так называемой «стилистической многозначности», что в полной мере относится к той группе традиционно-поэтической лексики, источником которой явился старославянский язык.

В старославянизмах *агнец, ангел, блаженство, власы, восторг, лобзать, младость* и др. в поэзии лирического романтизма наблюдается явная смена высокой окраски на лирическую, например: «*Уж начались восторги страсти нежной, И поцелуй любовью возгорит*» (А.С. Пушкин).

Первую подгруппу составили старославянизмы с фонетическими приметами. В романтической лирике конца XVIII – первой трети XIX вв. наиболее активно в составе ТПЛФ функционировали старославянизмы с неполно-

гласием: *благодать, благовоние, брег, влачить, власы, врата, глава, глас, драгой, древо, жребий, златой, молодой, младость, мрак, нрав, пламень, пленительный, сладкогласный, хлад, хладеть, хладный, храм, хранить* и др. Например: «*Скажи, воротилы ли ты, Моя пленительная радость? Ужель моя погаснет младость, Мои не сбудутся мечты*» (Н.М. Языков).

Среди традиционно-поэтической лексики и фразеологии встречаются старославянизмы и с другими фонетическими приметами. Например, *вежды, чуждый* – с сочетанием **жд** на месте русского **ж**; *ночь* – **щ** на месте **ч**; *ладья* – начальное **ла** вместо русского **ло**; *агнец* – с начальным **а** на месте русского **я**; *юдоль, юдольный* – с начальным **ю** вместо русского **у** и др.

Старославянизмы со словообразовательными приметами составили вторую подгруппу в составе традиционно-поэтической лексики. Это инновации с приставками: *воз-* (вос-), например: *воспарить, воспеть, воспламенить, воспламениться, воспылать*; *из-* (ис-): *излить, испить*; *пре-*: *предаться, прекрасный, прелесть*; *раз-* (рас-): *разгореться, разжигать, расцвести*; *со-*: *сокрыться* и др.

Широко представлены старославянизмы с суффиксами: *-ниј-, -ениј-, -аниј-, -иј-*, например: *благоухание, волнение, веление, забвение, уныние*; сложные слова с первым компонентом *благо-*: *благодать, благоуханье,*

благодотворный, благоуханный; причастия с суффиксом *-енн-*: *благословенный, забвенный, священный, уединенный* и др.

Третью подгруппу составляют семантические старославянизмы, которые в своем большинстве первоначально были связаны с церковной культурой: *ангел, апостол, риза, светильник*, многие из них отличались абстрактными значениями, например: *благодаяние, благоухание, упование* и др.

В романтической поэзии старославянизмы вступали в новые контекстуальные связи, например: *ангел милый, глас томный, длань нежна, рамена дев, плениться красотой, уединенные поля*, в результате высокая окраска становилась приглушенной.

Первоначально возникала стилистическая многозначность, но в результате

активного употребления в лирических жанрах романтической поэзии пушкинской эпохи новая стилистическая окраска, называемая Г.И. Винокуром и В.В. Виноградовым элегической, нами – традиционно-поэтической, выступила на первый план.

Итак, старославянизмы в романтических стихах поэтов пушкинской эпохи выступают с новой стилистической окраской – лиричности. Например: «*Зачем я покидал безвестной жизни тень, Свободу, и друзей, и сладостную лень? Судьба лелеяла мою златую младость*» (А.С. Пушкин).

Далее отметит особенности коннотации ТПЛФ, содержащей следующие компоненты:

- функционально-стилевой, указывающий на традицию употребления ТПЛФ в художественном стиле, наиболее активно – в романтической лирике конца XVIII – первой трети XIX веков. ТПЛФ, называемая «украшениями», представляла средства стиля, именуемого изначально «украшенным», «элегическим» «поэтическим»;

- эмоционально-экспрессивный компонент, реализуемый через положительно-оценочную окраску и экспрессию «сладоности, нежности, пластичности, музыкальности» (Г.О. Винокур). Например: *ангел мой* – ласковое обращение к любимой, *во цвете дней* – в молодые годы, в пору расцвета, *очарование* – чарующая сила кого-либо, *расцвести душой* – стать радостным, оживленным и др.;

- образный компонент; он определяется тем, что основной состав ТПЛФ – это единицы, выступающие в переносных значениях. Например: *дорога, путь* – это жизнь, *путник, странник* – человек в его земном бытии, *весна, заря* – юность, *осень* – старость, *погаснуть* – умереть и др.;

- культурный компонент: ТПЛФ соотносится с мифологемами, стереотипами, архетипами, культурно значимыми концептами и обнаруживает связь, главным образом, с романтизмом.

Итак, ТПЛФ, отличающаяся лирической окраской, оценивается нами как термин стилистики, один из 3-х компонентов общего понятия «поэтизм».

Библиографический список

1. Кожин, А.Н. Функциональные типы русской речи [Текст] / А.Н. Кожин, О.А. Крылова, В.В. Одинцов. – М.: Высшая школа, 1982. – 223 с.
2. Краткий справочник по современному русскому языку [Текст] / под ред. П.А. Леканта. – М.: Высшая школа, 1991. – 384 с.
3. Николенко, Л.В. Лексикология и фразеология современного русского языка [Текст] / Л.В. Николенко. – М.: Академия, 2005. – 144 с.
4. Степанов, Ю.С. Язык художественной литературы [Текст] / Ю.С. Степанов // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 685 с.
5. Стилистический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 696 с.

References

1. Kozhin A.N., Krylov O.A., Odintsov V.V. *Functional types of Russian speech*. M.: Vysshiaia shkola, 1982. P. 223. [in Russian].
2. *Quick reference for the modern Russian language*. Ed. by P. A. Lekant. M.: Vysshiaia shkola, 1991. P. 384. [in Russian].
3. Nikolenko L.V. *Lexicology and phraseology of modern Russian language*. M.: Akademia, 2005. P. 144. [in Russian].
4. Stepanov Y.S. *The language of literature. Linguistic encyclopedic dictionary*. Ed. by V. N. The Yartseva. M.: Bolshaia Rossiiskaia entsiklopedia, 2002. P. 685. [in Russian].
5. *Stylistic encyclopedic dictionary*. Ed. by M. N. Kozhina. M: Flinta: Nauka, 2003. P. 696. [in Russian].

Сведения об авторе:

Коурова Ольга Ивановна,
доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры славяно-германской филологии,
Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск, Российская Федерация.
E-mail: anneta@shadrinsk.net

Information about the author:

Kourova Olga Ivanovna,
Doctor of Sciences (Philology),
Academic Title of Associate Professor,
Professor,
Department of Slavic and Germanic Philology,
Shadrinsk State Pedagogical University,
Shadrinsk, Russia.
E-mail: anneta@shadrinsk.net

УДК 4Р-3
ББК 81.411.2-3

А.Г. Моногарова, М.Н. Лату

НЕТОЧНОСТИ И НЕДОСТАТКИ В ДЕФИНИЦИЯХ ТЕРМИНОВ РАЗВИВАЮЩИХСЯ ТЕРМИНОЛОГИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРМИНОЛОГИИ МЕДИАЦИИ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ)¹

В статье выделяются и описываются наиболее частотные проблемы, неточности и недостатки, связанные с формированием содержательного пространства дефиниций молодых развивающихся терминологий. Исследование проводилось на материале определений терминологических единиц информационных технологий и медиации. Для решения поставленной задачи проведен анализ функциональных, семантических и структурных особенностей дефиниций терминологических единиц в ГОСТах, электронных и текстовых терминологических словарей, а также ряда толкований, представленных в неспециализированных источниках. Описываются случаи сопряженности отдельных недостатков при построении дефиниции, обосновывается возможность их систематизации для дальнейшего изучения, приводятся рекомендации к их устранению.

Ключевые слова: термин, дефиниция, определение, структура, семантика, понятие

A.G. Monogarova, M.N. Latu

INACCURACIES IN THE DEFINITIONS OF THE TERMS OF DEVELOPING TERMINOLOGIES (BASED ON THE DEFINITIONS OF THE MEDIATION AND IT TECHNICAL TERMS)²

The article focuses on the most problematic issues concerning inaccuracies associated with the formation of the meaningful space of the definitions of young developing terminologies. In order to make suggestions for eliminating inaccuracies in the definitions the structural and semantic features of the definitions of the mediation and IT terms were analyzed. The study used the definitions

¹Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ. Проект «Систематизация и стандартизация терминологии медиации в России» № 15-04-00392; по гранту Президента Российской Федерации. Проект «Комплексное когнитивное исследование и разработка прототипической модели дефиниции термина на основе реконструкции фрейма и семантической сети (на примере разных направлений научного знания)» (договор №14.Z56.16.4913-МК от 14.03.2016).

²The authors express their gratitude to the Russian Foundation for Humanities (project No. 15-04-00392 Systematization and standardization of mediation terminology in Russia) and the Ministry of education and science of the Russian Federation (project No. 14.Z56.16.4913-MK "The integrated cognitive study and development of prototypic technical term definition model based on frame and semantic network analysis").

presented in official technical standards, electronic and paper dictionaries and some interpretations from non-specialized sources.

Key words: term, definition, definition structure, semantics, mediation terminology, IT terminology

К основным проблемам современной терминологии относится проблема недостаточной информативности (неточности в построении) дефиниции термина [11, с. 73]. К общим логическим ошибкам построения определения лексической единицы относятся: несоответствие дефиниции и дефиниции, указание на объем, а не содержание, определение содержит лишь отрицание, определение совершается через то, что подлежит определению, двусмысленность и амбивалентность [16]. Под определением понимают как толкование, так и дефиницию [14]. Как справедливо отмечает А.В. Суперанская, толкование раскрывает значение единицы общеупотребительной лексики или детерминированного термина, в то время как дефиниция отражает ранее установленные дифференциальные особенности научного понятия [13, с. 101]. Отсутствие единых требований к форме и содержанию лексикографического определения термина, а также нерешенный вопрос о соотношении лингвистического, семиотического и логического в природе словарного определения термина приводят к тому, что «размытые», неполные дефиниции, в которых не отражена связь с системой терминов конкретного поля, становятся фактором, препятствующим адекватной интерпретации терминологии [11], но также трудностям в выявлении псевдотерминов, означающих элементы псевдонаучного знания, не обладающие системностью и не имеющие точных дефиниций [7, с. 46].

В этой связи *цель данной статьи* – выделить и описать основные проблемы, связанные с формированием структуры и содержания дефиниций молодых развивающихся терминологий на примере терминологии информационных технологий и терминологии медиации. Выбор данных подязыков для специальных целей обусловлен тем, что они обслуживают сферы научного знания,

которые, с одной стороны, возникли относительно недавно и понятийный аппарат которых находится в процессе становления, расширения и стандартизации, а, с другой стороны, относятся к разным направлениям научного знания, находясь в рамках технических и гуманитарных специальностей, что дает возможность установить наиболее общие закономерности на основе сопоставления. Анализ терминологического материала, а именно: 1273 русскоязычных дефиниций терминологии информационных технологий, отобранных из базы данных «Русскоязычная терминология информационных технологий в аспекте терминологической номинации» (номер государственной регистрации в Роспатенте №2015620095) и 859 русскоязычных дефиниций терминологии медиации из базы данных «Русскоязычная терминология медиации» (номер государственной регистрации в Роспатенте №2015620418), позволил выделить следующие семь проблем, препятствующих реализации принципа корректной информативности дефиниции терминологической единицы: неполнота дефиниции, отсутствие важных содержательных компонентов, уточняющих атрибутов; отсутствие или недостаточная представленность значимых системных отношений со смежными терминами при определении понятия; соотнесение дефинируемого понятия с родовыми понятиями разных категорий; указание не на прямое родовое понятие, а через него в рамках сложившейся системной классификации; подмена дефиниции толкованием или смешение их структурных и содержательных элементов; использование вместо родового термина обычного слова; включение в содержательное пространство дефиниции несущественных признаков, выходящих за границы научного восприятия.

По словам Г.П. Мельникова, один из подходов к построению дефиниции

термина предполагает, что «онтологические характеристики понятия требуют раскрытия в дефиниции лишь в той мере, в какой это достаточно, чтобы читающий дефиницию «догадался», какой набор характеристик имеется в виду, даже если многие из них прямо не названы в дефиниции» [8, с. 57]. Однако, на наш взгляд, такая точка зрения является скорее дискуссионной, а ориентировка на интуицию реципиента при создании дефиниции, по меньшей мере, не всегда оправданной. В частности, использование данного принципа при унификации терминологий относительно молодых профессиональных и научных сфер обуславливает ряд интерпретационных сложностей. В первую очередь, размытость описания и стремление к обобщениям приводят к тому, что некоторые термины имеют дефиниции, в которых не отражены значимые специфические характеристики репрезентуемых ими понятий, позволяющие четко их разграничить и, как следствие, обеспечить единообразие интерпретации и определения. Данный факт порождает весьма распространенный недостаток определений термина, которым выступает неполнота дефиниций. Часть значимой информации, включающей дифференциальные признаки термина, представляющиеся значимыми для выделения понятия на фоне смежных ему видовых понятий и очерчивании его границ, может быть не представлена, опускаться, что не сложно установить, сравнив дефиниции из нескольких источников. Так, например, с проблемой неполных, «усеченных» дефиниций можно столкнуться, обратившись к современной русскоязычной терминологии информационных технологий. В ряде источников термин **интранет** имеет краткую дефиницию, в которой лишь формально отражена суть понятия и не представлена, опущена информация об онтологических характеристиках и принципах функционирования вербализуемого референта (1а):

(1а) интранет – *внутренняя частная сеть организации* [6, с. 115]. (отсутствует указание на природу сети: информаци-

онная, компьютерная, построенная по стандартам Интернет).

Из примера (1а) мы видим, что дефиниция, не предоставляющая точной информации об основных аспектах, характеризующих понятие, затрудняет реализацию одной из главных функций научного текста, заключающуюся в корректном информировании адресанта. Такое определение сблизает данное понятие с понятием **локальной сети**. Помимо вышесказанного, дефиниция, способная обеспечить достаточную информативность, должна включать в свою структуру содержательные компоненты, отражающие связь конкретного термина с системой терминов той же области знания, указывающих на природу понятия и раскрывающих его специфические характеристики, что соответствует второму выделенному нами недостатку, а именно, полное или частичное отсутствие значимых системных отношений со смежными терминами при определении понятия. Дефиниция термина «Интранет» (1б) соответствует обозначенным критериям:

(1б) интранет – *информационная сеть внутри организации, построенная по принципам Интернета, но предназначенная только для внутреннего пользования* [9, с. 195] (есть указание на природу сети, а также особенности её функционирования (закрытость, ограниченный доступ)).

В данных определениях отражены как системные связи рассматриваемого термина, поскольку понятие *интранет* в ряде аспектов противопоставлено понятию Интернет, что и определяет его специфику, так и значимые дифференциальные особенности.

Кроме того, отсутствие значимых информационных блоков или их составляющих в определении приводит к формированию «содержательных пробелов» (2а), (3а). Например, отсутствие указания на значимый признак в дефиниции затрудняет интерпретацию термина, так как текст определения не дает достаточной информации о концепте (например, в некоторых определениях термина «компьютерный вирус» отсутствует

указание на то, что программа является вредоносной (3а), а в дефиниции термина «база данных» (2а) нет указания на электронную вычислительную машину (ЭВМ), с помощью которой осуществляется работа базы данных. В дефинициях (2б), (3б) данные, «содержащие пробелы», заполнены:

(2а) база данных – совокупность взаимосвязанных данных, организованных в соответствии со схемой базы данных таким образом, чтобы с ними мог работать пользователь [19] (нет указания на вид устройства (ЭВМ), обеспечивающего работу базы данных).

(2б) база данных – представленная в объективной форме совокупность самостоятельных материалов (статей, расчётов, нормативных актов, судебных решений и иных подобных материалов), систематизированных таким образом, чтобы эти материалы могли быть найдены и обработаны с помощью электронной вычислительной машины (ЭВМ) [1, с. 184].

(3а) компьютерный вирус – программа, способная создавать свои копии (необязательно совпадающие с оригиналом) и внедрять их в файлы, системные области компьютера, компьютерных сетей, а также осуществлять иные деструктивные действия [18].

(3б) компьютерный вирус – вредоносная программа, способная создавать свои копии и (или) другие вредоносные программы [21].

Отметим, что критической проблемой терминологии медиации (ТМ) также являются усеченные, неполные дефиниции терминов, не дающие участникам процесса достаточно информации о специфике процедуры и не раскрывающие некоторые характеристики процессов, ситуаций, феноменов и материальных объектов медиации. Программа медиации, утвержденная Парламентом РФ в 2010 г., до сих пор остается невостребованной в России, несмотря на очевидные преимущества этой гибкой и экономичной процедуры альтернативного (внесудебного) решения конфликтов. Практикующие медиаторы подчеркивают, что одной из причин «торможения» внедрения медиации в РФ является ее сложная и плохо адаптированная терминология. На се-

годняшний день не существует ни одного словаря по терминологии медиации, нет никаких источников, систематизированных представляющих термины процедуры и их дефиниции. А существующие краткие глоссарии часто дают неполную информацию даже о базовых понятиях процедуры. Так, например, на различных информационных и образовательных ресурсах, посвященных процессу, можно встретить такое определение термина «медиация» (4а):

(4а) медиация – форма внесудебного разрешения споров с помощью третьей нейтральной беспристрастной стороны – медиатора (посредника) [прим. информация взята с официального сайта Кумылженского суда Волгоградской области]. (отсутствуют атрибуты, характеризующие основные принципы процедуры, см. ниже).

Дефиниция (4а) не отвечает основному требованию, предъявляемому к профессиональной терминологии, так как не является достаточно информативной, в силу того, что в ней отсутствуют несколько значимых информационных блоков, дающих информацию об основополагающих принципах процедуры медиации, отличающих её от других процессов сферы ADR (Alternative Dispute Resolution, русск. Альтернативное урегулирование споров: третейский суд, переговоры, collaborative law), а именно: конфиденциальность, добровольность, нацеленность на компромисс.

Рассмотрим дефиниции термина «медиация», представленные в официальном положении о процедуре медиации: (4б) Федеральный закон об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации), 27 июля 2010 года N 193-ФЗ и (4в) Кодекс медиаторов России:

(4б) медиация – способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения [15].

(4в) медиация – альтернативный способ разрешения спора при участии третьей, нейтральной, беспристрастной стороны – медиатора, оказывающего содействие сторонам, вовлеченным в спор и доброволь-

но участвующим в процедуре медиации, с целью выработки взаимоприемлемого и жизнеспособного решения по разрешению спора на условиях взаимного уважения и принятия права каждой из сторон защищать свои интересы [3].

Дефиниции (4б), (4в) содержат ряд определительных конструкций, позволяющих провести демаркационную черту между **медиатором** и **арбитром**, так как в тексте опосредованно указывается на место медиации в системе «родственных» процедур ADR. Данные дефиниции содержат информацию о финальном медиативном решении, характер которого описывается как «*взаимоприемлемый*» (4б), (4в), а также указание на тот факт, что решение «*достигается*» (4б) при «*содействии*» (4б), (4в) медиатора (а не принимается в одностороннем порядке) и основывается на «*добровольном согласии*» (4б) и «*взаимном уважении*» (4в), что отрицает принцип состязательности, характеризующий другие процедуры ADR (прим. специалисты в медиации, в отличие от третейского суда, не принимают решений, а только способствуют эффективному переговорному процессу, помогая участникам прийти к компромиссу). Слабой стороной данных дефиниций, однако, является отсутствие указания на конфиденциальность процедуры, что также следовало бы отразить при определении данного понятия.

Недостаточную точность дефиниций молодых терминологий частично объясняет тот факт, что, находясь в постоянном развитии, они подвержены разного рода изменениям при расширении научного или профессионального знания. Так, например, открытость ТМ можно проследить, обратившись к истории развития самой процедуры: по мере расширения сфер применения медиации в процесс вовлекаются новые термины, как собственно медиативные, так и заимствованные из смежных сфер. Следует также особо подчеркнуть динамический характер исследуемой терминосистемы, поскольку дефиниции её терминов могут уточняться в процессе углубления и приращения специализированного знания, широкого использования процедур ме-

диации. Так, семантика базовых медиативных терминов (*proposal* – «предложение», *position* – «позиция в споре», *resolution* – «разрешение конфликта» и т.д.) остается без изменений, различные дефиниции данных терминов варьируются лишь по критерию краткость/развернутость, а новые смыслы и уточнения в семантику термина не вкладываются. Однако при диахроническом рассмотрении семантики терминов, вошедших в терминосистему медиации сравнительно недавно, можно заметить, что их дефиниции подвергались уточнениям и часто – дополнениям. Чаще «уточняются» сложные термины, обозначающие не полностью сформированные концепты, относящиеся к категориям процесс, явление и деятель, способные приобретать новые характеристики, функции [17, с. 202].

Соотнесение дефинируемого понятия с родовыми понятиями разных категорий, невозможность с помощью дефиниции определить место понятия, реперезентуемого термином, в системе данного профессионального языка (или подъязыка) и проследить его связь с другими понятиями в существующей классификации представляет собой следующую проблему дефиниции развивающихся терминологий. Недостаточная проработанность дефиниций терминов, отражающих понятия, существующие в определенной сети классификационных отношений, приводит к тому, что реципиенту не удастся установить точные родовидовые связи и другие отношения между терминами рассматриваемой терминологии. Часто при определении видовых терминов, входящих в определенную классификацию, используются различные лексические единицы для репрезентации родового понятия (ЛЕ), что может запутать обращающегося к дефиниции читателя, заставив думать, что это термины разного порядка. Например, при определении видов интерфейса в дефинициях (5а), (5б) и (5в) используются различные ЛЕ, указывающие на категорию, к которой относятся данные термины (*компоненты интерактивной системы, функциональность, совокупность средств и правил*):

Неточности и недостатки в дефинициях терминов развивающихся терминологий (на материале терминологии медиации и информационных технологий)

(5а) пользовательский интерфейс (интерфейс пользователя) – *все компоненты интерактивной системы (программное обеспечение или аппаратное обеспечение), которые предоставляют пользователю информацию и являются инструментами управления для выполнения определенных задач* [22].

(5б) программный интерфейс – *функциональность, которую некоторый программный компонент предоставляет другим программным компонентам* [1, с. 69].

(5в) прикладной программный интерфейс (API) – *совокупность средств и правил, обеспечивающих взаимодействие устройств вычислительной машины или системы обработки информации и программ* [20].

Дефинируемый термин могут соотносить с родовыми понятиями разных категорий. К примеру, дефиниция термина содержит указание на процесс, в то время как определяемое понятие представляет собой разновидность программного обеспечения. В таких случаях правильная интерпретация термина становится невозможной, так как обратившийся к дефиниции человек не просто упускает детали, касающиеся характеристик феномена, но получает заведомо некорректную информацию о сути интерпретируемого понятия. Так, например, в (6а) *электронная почта* определяется через процесс, в то время как понятие представляет собой идеальный феномен. В примере (6б) указана корректная информация о категории конструкта:

(6а) электронная почта – *передача сообщений одному лицу или группе лиц по сети* [1, с. 204].

(6б) электронная почта – *система пересылки сообщений между пользователями вычислительных машин, в которой компьютер, подключенный к общественной (или специальной) телефонной сети с помощью модема, выполняет функции по хранению и пересылке сообщений* [2, с. 804].

В этой связи распространенным недостатком дефиниции термина, также связанным с информационным блоком родовидовых отношений, является указание не на прямое родовое понятие в системной классификации, а через него (7а). Иными словами, дефинируе-

мое понятие определяется через термин более высокой степени абстракции, расположенном выше в иерархической родовидовой классификации, чем термин, репрезентирующий непосредственно родовое понятие. Использование некорректного термина для репрезентации родового понятия несколько искажает логику системной классификации понятий, местоположение дефинируемого термина в терминосистеме и нарушает точность описания его границ:

(7а) многоуровневый адрес – *адрес с числом уровней адресации два и более* [4, с. 406] (указание на не прямое родовое понятие (косвенный адрес), а через него).

(7б) многоуровневый адрес – *косвенный адрес с числом уровней адресации два и более* [10, с. 395] (указание на прямое родовое понятие (косвенный адрес)).

Проблемной зоной развивающихся терминологий является вполне объяснимая невозможность синхронизировать процессы появления нового термина и создания дефиниции к нему. Многие термины, уже активно используемые в научной и профессиональной литературе, ещё не получили официальных определений. Следствием такой ситуации является подмена определения толкованием, которое характеризуется отсутствием строгой структуры и описательным содержанием, а в отдельных случаях – смешение их структурных и содержательных элементов (8а):

(8а) заголовочный файл – *файл, механически «вставляемый» компилятором в исходный текст в том месте, где располагается некоторая директива* [12, с. 17] (толкование, описание через единицы общепотребительной лексики)

(8б) заголовочный файл – *(в языках программирования Си и С+) файл, содержащий определения типов данных, структуры, прототипы функций, перечисления, макросы препроцессора* [5, с. 173] (дефиниция).

Смешение дефиниции и толкования может заключаться в замене терминов единицами общепотребительной лексики, использование лексики, отражающей не научное знание, а актуальное для обычного человека в соответствующей

форме, использование понятных для неспециалиста ярких метафоричных образов, зачастую в ущерб значимой для специалиста информации, использование в составе дефиниции коннотативно окрашенной лексики, выражающей оценочность, или лексики, отражающей субъективность восприятия явления, что также характерно в большей степени для толкования понятия, ориентированного на неспециалиста. Включение в состав дефиниции таких лексических единиц также способствует размыванию границ понятия, нарушению точности при интерпретации.

Частным случаем вышеобозначенной проблемы является и использование вместо родового термина обычного слова. Отметим, однако, что в тех случаях, когда в составе терминосистемы в силу каких-либо причин термин для обозначения такого родового понятия отсутствует, использование единицы общепотребительной лексики или термина другой терминосистемы представляется естественным и логичным. К таковым, например, могут относиться отдельные понятия категорий локус, репрезентирующих место в пространстве, характеристика, деятель, у которых отсутствует родовое понятие, выраженное термином. Тогда, когда речь идет о дефинициях таких терминов-гипонимов, у которых в составе терминосистемы имеется термин-гипероним, репрезентирующий непосредственно родовое понятие, но вместо которого неоправданно используется лексема общепотребительной лексики.

Наконец, одним из недостатков видится включение в содержательное пространство дефиниции избыточной информации и несущественных признаков, выходящих за границы научного восприятия. Данный аспект тесно коррелирует с вопросом о границах научной дефиниции. Излишняя избыточность, включение в состав определения термина ненаучного знания или информации, которая в большей степени подходит для энциклопедической статьи, не только делает определение громоздким, сложным для восприятия, но и размывает границы дефинируемого понятия, уводя внимание

от особенностей, значимых для его выделения среди смежных понятий в рамках системы научного знания. Информация о проектировщике и разработчике оборудования или первооткрывателе, который выделил понятие или ввел термин для его обозначения, обоснование причин, которые стоят за метафорическим образом, отраженным во внутренней форме термина, бесспорно, является значимой и интересной, но в большей степени подходит для энциклопедической статьи, а не дефиниции термина. Так, текст дефиниции термина «стратегия «золотой мост» (9) содержит нерелевантную для определения концепта информацию об авторе термина и книге, в которой он впервые был введен:

(9) стратегия «золотой мост» – термин, впервые использованный Уильямом Ури в книге «Getting Past No», который обозначает процесс восстановления репутации одной из сторон с целью возвращения её к переговорам [23, с. 18].

Анализ определений терминологических единиц в рассматриваемых молодых развивающихся областях научного знания показал, что как в терминологии медиации, так и в терминологии информационных технологий наблюдаются общие неточности и проблемы, связанные с построением дефиниции. Рассмотренные семь неточностей в целом можно системно представить в рамках трех аспектов. В первую очередь, это выбор и использование лексических средств для репрезентации информационных блоков в содержательном пространстве дефиниции. В наибольшей степени эти неточности касаются репрезентации блока родовидовых отношений. Два других аспекта связаны с содержательными и структурными особенностями построения дефиниции: опущение значимой для раскрытия понятия информации и включение в состав определения дополнительных, несущественных знаний. Таким образом, дефиниции должны отвечать ряду требований, касающихся их структуры и содержания. В частности определение термина должно быть в достаточной мере полным и информативным для раскрытия границ понятия, от-

ражать значимые системные отношения со смежными терминами в его содержательном пространстве, верно репрезентировать родовую принадлежность дефинируемого понятия и его категорию, не должно включать несущественные признаки и информацию, выходящие за

границы научного восприятия, дефиниция должна характеризоваться высокой степенью научной обоснованности, подмена дефиниции абстрактным толкованием, ориентированным на неспециалиста или смешение элементов этих двух видов определения неприемлема.

Библиографический список

1. Англо-русский толковый словарь компьютерных терминов: Компьютеры; Информатика; Сети и др. [Текст] / под ред. Д.Н. Колисниченко. – М.: Наука и техника, 2008. – 288 с.
2. Большой экономический словарь [Текст] / под ред. А.Б. Борисова. – М.: Книжный мир, 2003. – 895 с.
3. Бюллетень Федерального института медиации [Текст] / под ред. Ц. Шамликашвили. – М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2015 – 334 с.
4. Воройский, Ф.С. Информатика. Энциклопедический словарь-справочник [Текст] / Ф.С. Воройский. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2006. – 768 с.
5. Керниган, Б. Язык программирования С [Текст] / Б. Керниган, Д. Ритчи. – М.: Вильямс, 2008. – 304 с.
6. Кульгин, М. Технологии корпоративных сетей. Энциклопедия [Текст] / М. Кульгин. – СПб.: Питер, 2000. – 509 с.
7. Лату, М.Н. Псевдонаучный дискурс и псевдотермины: постановка проблемы изучения [Текст] / М.Н. Лату // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 3. – С. 76–79.
8. Мельников, Г.П. Основы терминоведения [Текст] / Г.П. Мельников. – М.: Изд-во ун-та дружбы народов, 1991. – 116 с.
9. Некрасова, Е.А. Принципиальные особенности и сравнительные характеристики файл-серверной, клиент-серверной и интранет-технологий распределения обработки данных [Текст] / Е.А. Некрасова // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – Вып. 2015. – № 2(14). – С. 194–198.
10. Першиков, В.И. Толковый словарь по информатике [Текст] / В.И. Першиков, В.М. Савинков. – М.: Финансы и статистика, 1991. – 544 с.
11. Попова, Л.В. Лингвистический термин: проблема качества (Опыт составления Комплексного словаря терминов функциональной грамматики) [Текст]: монография / Л.В. Попова. – М.: ФЛИНТА, 2011. – 198 с.
12. Рассел, Д. Заголовочный файл [Текст] / Д. Рассел, Р Конн. – М.: Bookvika Publishing, 2013. – 102 с.
13. Суперанская, А.В. Общая терминология: Терминологическая деятельность [Текст] / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – М.: Рус. яз., 1993. – 243 с.
14. Табанакова, В.Д. Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях [Текст]: дис. ... д-ра филол. наук / В.Д. Табанакова. – Тюмень, 2001. – 288 с.
15. Федеральный закон от 27 июля 2010 года № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)».
16. Философский энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Е.Ф. Губского, Г.В. Корбелев, В.А. Лутченко. – М.: Инфра-М, 2003. – 576 с.
17. Чернышенко, А.Г. Границы терминосистемы медиации. Критерии выделения терминов. Содержательные пересечения [Текст] / А.Г. Чернышенко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 11–3 (53). – С. 200–204.
18. ГОСТ Р 51188-98-2003. Защита информации. Испытания программных средств на наличие компьютерных вирусов. Типовое руководство [Текст]. – М.: Изд-во стандартов, 2004. – 9 с.
19. ГОСТ 34.321-96 Информационные технологии. Система стандартов по базам данных. Эталонная модель управления данными [Текст]. – М.: Издательство стандартов, 2001. – 27 с.

20. ГОСТ 15971-90-1990. Системы обработки информации. Термины и определения [Текст]. – М.: Издательство стандартов, 1991. – 22 с.

21. ГОСТ Р 51275-2006. Защита информации. Объект информатизации. Факторы, воздействующие на информацию. Общие положения [Текст]. – М.: Стандартинформ, 2007. – 9 с.

22. ГОСТ Р ИСО 9241-151-2014. Эргономика взаимодействия человек-система. Часть 151. Руководство по проектированию пользовательских интерфейсов сети Интернет [Текст]. – М.: Стандартинформ, 2015. – 46 с.

23. Peterson, N. *The Mediation Dictionary*. Raleigh: Lulu, 2008. P. 59.

References

1. *English-Russian dictionary of computer terms: Computers; Computer science; Net et al.* М.: Nauka i tekhnika, 2008. P. 288. [in Russian].

2. *A large economic dictionary*. М.: Knizhnyi mir, 2003. P. 895. [in Russian].

3. *Federal Institute Bulletin mediation*. М.: Interregional Center for administrative and policy advice, 2015. P. 334. [in Russian].

4. Voroiskiy E.S. *Computer science. Collegiate dictionary and reference book*. М.: Fizmatlit, 2006. P. 768. [in Russian].

5. Kernighan B. *C programming language*. М.: Williams, 2008. P. 304. [in Russian].

6. Kulginov M. *Corporate networks technology. Encyclopedia*. SPb.: Piter, 2000. P.509. [in Russian].

7. Latu M.N. Pseudo-scientific discourse and pseudo terms: problem study. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo Linguisticheskogo Universiteta*, 2012. № 3. P. 76–79. [in Russian].

8. Melnikov G.P. *Fundamentals of terminology*. М.: Publishing House of the Peoples' Friendship University of Russia., 1991. P. 116. [in Russian].

9. Nekrasova E.A. Principal features and comparative characteristics of the file-server, client-server and intranet data distribution technology. *Vestnik Severo-Kavkazskogo Gumanitarnogo Instituta*, 2015. № 2 (14). P. 194–198. [in Russian].

10. Pershikov V.I., Savinkov V.M. *Glossary of computer science*. М.: Financy i statistika, 1991. P. 544. [in Russian].

11. Popova L.V. *Linguistic term: quality problem (experience of developing a complex functional grammar dictionary of terms)*. М.: Flinta, 2011. P. 198. [in Russian].

12. Russell D. *The header file*. М.: Bookvika Publishing, 2013. P. 102. [in Russian].

13. Superanskaya A.V. *General Terminology: Terminology work*. М.: Russikiy yazyk, 1993. P. 243. [in Russian].

14. Tabanakova V.D. Ideographic description of scientific terminology in specialized dictionaries. Dis. ... cand. of sciences (Philology). Tyumen, 2001. P.288. [in Russian].

15. *Federal law of 27 July 2010 № 193-FZ "On alternative dispute resolution process involving a mediator (mediation procedure)"* [in Russian].

16. *Philosophical encyclopedia*. М.: INFRA-M, 2003. P. 576. [in Russian].

17. Chernyshenko A.G. Borders mediation terminological system. Criteria for selection of the terms. Substantial intersection. Tambov: *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2015. № 11-3 (53). P. 200–204. [in Russian].

18. *State Standard R 51188-98-2003. Data protection. Test the software for viruses. Typical management*. М.: Publishing house of state standards, 2004. P. 9. [in Russian].

19. *State Standard 34.321-96. Information technology. Database System of standards. Reference model of data management*. М.: Izdatelstvo standartov, 2001. P. 27. [in Russian].

20. *State Standard 15971-90-1990. Information processing systems. Definitions*. М.: Izdatelstvo standartov, 1991. P. 22. [in Russian].

21. *State Standard R 51275-2006. Data protection. The object of informatization Factors influencing the information. General statute*. М.: Standartinform, 2007. P. 9. [in Russian].

22. *State Standard R ISO 9241-151-2014. Ergonomics of human-system interaction. Part 151. Design Guide Custom Web Interface*. М.: Standartinform, 2015. P. 46. [in Russian].

23. Peterson N. *The Mediation Dictionary*. Raleigh: Lulu, 2008. P. 59.

Сведения об авторах:

Моногарова Алина Геннадьевна,
аспирант кафедры западноевропейских
языков и культур,
Пятигорский государственный
университет
г. Пятигорск, Российская Федерация.
Email: alicha2002@mail.ru

Лату Максим Николаевич,
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры западноевропейских
языков и культур,
директор НОЦ «Прикладная
лингвистика, терминоведение
и лингвокогнитивные технологии»,
Пятигорский государственный
университет,
г. Пятигорск, Российская Федерация.
Email: laatu@yandex.ru

Information about the authors:

Monogarova Alina Gennadyevna,
Postgraduate student,
Department of West European
Languages and Cultures,
Pyatigorsk State University
Pyatigorsk, Russia.
Email: alicha2002@mail.ru

Latu Maxim Nikolaevich,
Candidate of Sciences (Philology),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor, Department of West
European Languages and Cultures,
Director of Research and Educational Center
“Applied Linguistics, Terminology Studies
and Linguocognitive Technologies”
Pyatigorsk State University,
Pyatigorsk, Russia.
Email: laatu@yandex.ru

УДК 4-3
ББК 81.033

О.Ю. Павлова, С.И. Суровцева

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ОФОРМЛЕНИИ ТЕМПОРАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

В статье рассматриваются особенности оформления темпоральных отношений в русском, французском, немецком и английском языках с существительными, обозначающими временные периоды: день, неделя, месяц, год. Целью статьи является выявление характерных черт употребления этих имён существительных в русском, французском, немецком и английском языках и их анализ в сопоставительном аспекте. Актуальность описания лексических единиц, оформляющих темпоральные отношения, заключается в лексикографическом и семантическом представлении предлогов, участвующих в этом процессе. Предлоги, являясь служебными, связывают знаменательные части речи между собой таким образом, чтобы точно и правильно отразить реальную действительность. На обширном эмпирическом материале сделаны выводы. В статье представлены схемы, по которым формируются словосочетания темпоральной семантики и анализируются различия в языках.

Ключевые слова: лексический предлог, темпоральные отношения, предложный, беспредложный способ.

O.Yu. Pavlova, S.I. Suroutseva

SOME FEATURES IN MODELING TEMPORAL RELATIONS (COMPARATIVE ASPECT)

The paper discusses the features of modeling temporal relations in the Russian, French, German and English languages with the nouns denoting time periods: day, week, month, year. The aim of the

article is to identify the characteristic features of the use of these nouns in the Russian, French, German and English languages in comparative aspect. The relevance of the description of the lexical units making the temporal relations consists in lexicographic and semantic representation of prepositions involved in this process. The paper presents the schemes of forming the combinations of temporal semantics and analyzes the differences in the languages.

Key words: lexical preposition, temporal relations, prepositional, non-prepositional way.

Предлоги во всех языках представляют собой безграничное поле для исследований и сравнений. Функция предлогов – выражать различные отношения объективной действительности – является универсальной. В общей сложности на Земле насчитывается от трёх до пяти тысяч языков. Но, несмотря на это многообразие, всё же прослеживаются некие общие черты для всех существующих в мире языков. Отношения реальности во всех языках одинаковы: пространственные отношения, временные отношения, причинные отношения, объектные отношения, целевые отношения и др. В основном эти связи выражаются падежными или предложными способами, или же предложно-падежными (для тех языков, в грамматиках которых предусмотрены падежи).

Насколько по-разному в языках выражаются отношения, мы можем увидеть на следующем примере: *идти пешком* – русский язык, *aller à pied* – французский язык, *zu Fuß gehen* – немецкий язык, *to go on foot* – английский язык. Значение образа действия в русском языке выражается наречием *пешком*, тогда как в немецком, французском и английском языках это же значение выражается конструкцией лексический предлог + имя существительное. Причём следует отметить, что имя существительное имеет значение *нога* как в немецком, так и во французском и в английском языках.

В настоящее время в центре исследовательских притязаний находится вопрос описания предлогов. Во-первых, потому что предлоги во многих языках являются связующим звеном между знаменательными частями речи. Во-вторых, потому что состав предлогов постоянно пополняется. В-третьих, ещё ни в одном языке нет полного лексикографического описания этой категории слов, хотя частотность их употребления гораздо выше других лексических единиц.

В рамках этой статьи рассматриваются предлоги темпоральной семантики в сопоставительном аспекте. Каждый язык обладает своим набором грамматических и лексических средств для выражения временных отношений. Рассмотрим некоторые случаи.

В современном русском языке лексический предлог (далее ЛП) *в/во*¹ (что) + сущ. в вин. пад. оформляет временные отношения, образуя восемь групп и одну подгруппу, *в/во*²-(чём) + сущ. в предл. пад. – пять групп и одну подгруппу [4, с. 106–109]. Во французском языке употребляется предлог *a*, имеющий аналогичное русскому значение [3, с. 1]. В словарях выделяется три временных значения у этого предлога из 17. В немецком языке соответствующий предлог *an* имеет 14 значений, из которых третье указывает на временные отношения, т.е. отвечает на вопрос когда? В английском языке аналогичный предлог *on* имеет 8 значений, шестое значение из которых оформляет временные отношения [5, с. 220]. В одном из своих значений ЛП *в/во*¹ (что) + сущ. в вин. пад. указывает на какой-либо период времени совершения действия или события, например, *в понедельник* – в русском языке. Во французском это значение выражается *lundi*, в английском – *on Monday*, в немецком – *am Montag*. Например, русский язык: *Хозяин Жан-Люк добряк, специально открывший своё заведение в понедельник утром для нашей съёмочной группы* (Сати Спиваков. Не всё). *Упречком в понедельник прибежала комиссар госпиталя: быстро, срочно получить амтстат, оружие, боеприпас и – на аэродром* (Василь Быков. Болото). Французский язык: *Qu'est-ce que vous avez discuté au Conseil des ministres réunis à 8 heures, lundi matin?* (Les travaux parlementaires). *Toutes les autres filles du couvent vont savoir que j'ai un chum lundi matin* (Louise Desjardins. Introduction). Английский язык: *"This is a very real option,"*

Некоторые особенности в оформлении темпоральных отношений (сопоставительный аспект)

a senior official of the Ministry of defence told the newspaper on Monday (News Service. "Voice of America"). *On Monday, Ukraine announced that 311 soldiers and border guards were forced to move into the territory of Russia, in connection with the circumstances of clashes with the separatists* (News Service. "Voice of America").
 Немецкий язык: *Die Emissäre aus Bern und Stockholm waren enttäuscht. Stundenlang hatten am Montag letzter Woche die schweizerischen und schwedischen Diplomaten im Brüsseler Rubrik* (Инт.). *Herr Präsident, wie es andere Kollegen in dieser Woche taten, möchte auch ich die Aufmerksamkeit dieses Hohen Hauses auf den ungewöhnlichen Umstand lenken, dass wir am Montag keine einminütigen Reden halten durften* (Инт.).

Наш эмпирический материал показывает, что указание на какой-либо день недели в рассматриваемых языках происходит по следующей схеме: в русском, английском и немецком языках осуществляется предложным способом, тогда как французский язык обходится беспредложным приёмом. Для русского, немецкого и английского языков соответствует следующая схема: ЛП + имя существительное/день недели. При этом следует отметить, что в немецком языке существительное употребляется с определённым артиклем, в английском же – без артикля. По правилам грамматики французского языка дни недели обычно употребляются без предлога и без артикля для указания на период, в который происходит какое-либо действие или событие.

Чтобы выразить периодичность, постоянство какого-либо действия или события (на примере дней недели) в русском языке используется ЛП *по*, например, *по понедельникам, по вторникам* и т.д. То же самое значение во французском языке выражается с помощью определённого артикля, например, *le lundi, le mardi* и т.д. В английском языке – *on Mondays* и т.д. Отмечаем, что ЛП такой же, как и в словосочетании с указанием на временной период, в который что-либо происходит, но здесь имя существительное употребляется во множественном числе, что и указывает на повторяемость, периодичность действия или события [1, с. 112].

В немецком языке наблюдается подобный английскому способ выражения периодичности, повторяемости действия, события: *an Montagen, an Dienstagen* и т.д. также как и в английском, имя существительное/день недели употреблён во множественном числе, с тем же предлогом, что и для указания на определённый временной промежуток, без артикля. Но в немецком языке это же значение можно выразить с помощью наречия *montags, dienstags* т.д. [2, с. 200–204]. Таким образом, немецкий язык имеет в своём арсенале как предложный способ, так и беспредложный.

Например, русский язык: *Как-то утром – это было в среду 18 июня – Элис, проводив мужа, вышла в сад и увидела садовника, который обычно приходил по понедельникам* (В.Н. Комаров. Тайны пространства и времени). – *Там, в дальних и скрытых просторах Господа Бога, – говорит он, устремив глаза поверх столов на трепещущую под сквозняком шторку на большом окне напротив, – в тех чертогах, где находится небесная канцелярия, заседает совет, как всегда по понедельникам, отданный земным делам...* (В.Г. Распутин. Новая профессия). Французский язык: *Chaque semaine, généralement le lundi, il fait un saut dans la circonscription qu'il a représenté de 1976 jusqu'à sa démission, en 1985* (Normand Gilles. Un sondage libéral stimule les réquisites dans la région de Québec). *On est lundi, hein, ça paraît, hein? Alors, on n'est pas habitué de siéger le lundi* (Les travaux parlementaires Journal des débats). Английский язык: *On Mondays, the museum is closed, but my friendly mole will be waiting for you* (Инт.). *Aircraft flew twice a day (just back) on Mondays, Tuesdays, Thursdays and Fridays* (Инт.). Немецкий язык: *Gute Idee! Der könnte dann erstens dafür sorgen, dass an gewissen Tagen, sagen wir an Montagen und Freitagen, alle Baustellen Hamburgs dermaßen viel Stau produzieren, dass es erstens überhaupt keinen Sinn hätte, sich auf den Weg zur Arbeit zu machen* (Инт.). *Tätigkeitsaufnahme Verabschiedung Beförderung Versetzung Verheiratung Geburten besondere Erfolge, Ehrungen usw. Wichtig für den «Zulauf», den eine Cocktailparty findet, ist auch der Termin, an dem sie stattfindet. Nicht einladen sollte man an Freitagnachmittagen (beginnendes Wochenende) und an Montagen, da*

die Gesamtstimmung dann meist nicht besonders günstig ist (Commer Heinrich. Gutes Benehmen). Am besten, ich gebe anonym in der Berliner Zeitung eine verschlüsselte Annonce in der Rubrik Stellengesuche auf: **“Montags, mittwochs und freitags nach siebzehn Uhr regnet es bei Westwind in der Karl-Marx-Allee Geld (Jentzsch Kerstin. Seit die Götter ratlos sind).**

Логичным продолжением, конечно же, является рассмотрение обозначения периода времени, который вбирает в себя все дни – это существительное *неделя*. В русском языке для указания на какой-либо период (в данном случае неделя) употребляется ЛП на. Например, на неделе, на этой неделе, на прошлой неделе, на следующей неделе и т.д., то есть словосочетание образуется по следующей схеме: ЛП + существительное / неделя, которое употреблено в предложном падеже. Перед существительным часто используется указательное местоимение *эта* или прилагательное *прошлый*, или причастие *следующий*. Во французском языке значения на неделе, на этой неделе выражается словосочетанием *cette semaine*, как мы видим, это беспредложный способ указания на временной промежуток, в который что-либо происходит. На следующей неделе, на прошлой неделе – выражается соответственно *la semaine prochaine*, *la semaine pass e*. В английском языке эти значения передаются так же, как и во французском беспредложным способом *this week*, *last week*, *next week*. В немецком языке – *diese Woche* или *in dieser Woche*, как мы видим, здесь вновь присутствует возможность оформления темпоральных отношений, как предложным, так и беспредложным способом.

Например, русский язык: Ты готова к новому свиданию, и его вероятность **на этой неделе** предельно велика (Твой гороскоп. «Даша», 2004). В один из тех дней происходит ожидаемый и потому краткий разговор со Стрелетовым – они согласовывают, когда и где: уроки со старшим сыном начнутся **на этой неделе**, да, Юрий? (В. Маканин. Отдушина). **На следующей неделе** я должен был там снова служить, и огляделся, надеясь, что её нет, а то мне от неё достанется (Блум. О молитве). Но **на прошлой неделе** не было никаких дождей (В. Белоусова. Второй выстрел).

Французский язык: *Mais, a-t-il dit, la vraie campagne en vue du scrutin du 25 septembre ne commencera que la semaine prochaine* (Greg Lemond. Sports). *Et l’étude article par article aura lieu la semaine prochaine, le 7 mars. Za va? Bonjour, tout le monde* (Les travaux parlementaires). *Et on vient de savoir, la semaine passée, la, que le bilan routier, en 2005, dépasse de beaucoup les attentes que les gens avaient données* (Les travaux parlementaires).

Немецкий язык: *Thomas kam ins Thal und machte mit seinem Bruder einen Versuch in Thomas Tillys Flammofen mit solchem Erfolg, dass ich es für gerechtfertigt hielt, einen kleinen Flammofen bei dem Hammer zu erbauen, um den Wert der Erfindung näher zu prüfen. Dies geschah und in dieser Woche wurde ein Versuch gemacht, der die grössten Hoffnungen übertraf* (Beck Ludwig. Die Geschichte des Eisens). *Ein 11-jähriges Mädchen befindet sich nach Angaben der WHO derzeit in stabilem Zustand. Trotz der Neuerkrankungen erklärte die WHO den wegen der Ebola-Epidemie in Westafrika ausgerufenen globalen Gesundheitsnotstand diese Woche für beendet* (Die Zeit). *Der Herr, an dem eine Fülle schwarzer, weit in die Stirn gek mmter Haare und ein Klemmer mit sehr breitem schwarzem Bande besonders auffiel, sagte mit einem schiefen Lächeln: Nächste Woche kommen Sie dran! Die freien Rhythmen habe ich schon klein gehackt* (Bierbaum Otto Julius. Stilpe). *Dann infizierten sie die Teilnehmer mit Erk ltungsviren und isolierten sie in einem Hotel. In der folgenden Woche nahmen sie täglich eine Probe Nasenschleim, die dann untersucht wurde* (Die Zeit).

Английский язык: *Southwest burglary reported two other break-ins this week. First one on Flower and Corbett and the second at Thompson* (Subtitles of movies/series). *Seems that she got a really angry e-mail last week* (Subtitles of movies/series). *You can start your first exciting campus tour next week* (Subtitles of movies/series).

Таким образом, приведённые примеры наглядно демонстрируют, что в русском и немецком языках существительное *неделя* / *Woche* для указания на темпоральные отношения формируется предложным способом, тогда как французский и английский языки используют беспредложный способ. Но в немецком языке мы обнаружили возможность выражения временных отношений с име-

нем существительным *die Woche* как предложным способом, так и беспредложным. В нашей картотеке таких употреблений насчитывается более тысячи, то есть немецкий язык, в отличие от русского, французского и английского, имеет в своём арсенале более широкий выбор указания на темпоральные отношения с лексической единицей *неделя / Woche / semaine / week*.

Далее рассмотрим как осуществляется оформление временных отношений с именем существительным *месяц / mois / Monat / Month*. В рамках нашей статьи мы исследуем только указание на временной отрезок, в который что-либо происходит. В русском языке чаще используются названия месяцев: *в марте, в апреле, в сентябре* и т.д. А также употребляются словосочетания *в этом месяце, в следующем месяце, в прошлом месяце*. Во французском языке то же значение передаётся с помощью ЛП *en* или же фразеологическим предлогом *au mois de*. Например, *en septembre* или *au mois de septembre*. Тогда как значение *в этом месяце* выражается без предлога, например, *ce mois, le mois passé, le mois prochain*. В немецком языке – *in diesem Monat, im letzten Monat, im vorigen Monat, im nächsten Monat*. В английском языке – *this month, last month, next month*.

Например, русский язык: **В этом месяце** я планирую сократить их число на 10 процентов, одновременно увеличив интенсивность и качество дружбы на 15 и 20 процентов соответственно (Д. Емец. Таня Гроттер и колодец Посейдона). **В следующем месяце** я сокращу число своих подруг еще на 10 процентов, увеличив частоту встреч с оставшимися на 20 процентов (Д. Емец. Таня Гроттер и колодец Посейдона). **После того как в прошлом месяце** мой лучший нападающий столкнулся в полночь с Безглазым Ужасом, как раз освободилось место (Д. Емец. Таня Гроттер и магический контрабас). Французский язык: *Par ailleurs, deux magasins ouvrent leurs portes ce mois-ci a Yorkdale, en Ontario, et a Gaviidae Common, au Minnesota (Augmentation du déficit canadien). On en a fait encore le mois passé, jusqu'en 2005 inclusivement, dans certaines paroisses du Québec (Les travaux parlementaires). Donc, M. le Président, a nous deux, le*

mois prochain, on pourra prendre un café ensemble avec les économies d'impôts qu'on aura faites (Les travaux parlementaires). Немецкий язык: So wird noch in diesem Monat ein komplettes Maschinensystem für den Einsatz im neuen sowjetischen Lastkraftwagenwerk an der Kama die Werkzeugmaschinenfabrik Naumburg (Bezirk Halle) verlassen (Sankt Augustin. Siegler). War Jemand im letzten Monat des Amtsjahrs beraubt worden, so hätte derselbe zur Anstellung der actio vi bonorum raptorum nur wenige Wochen übrig gehabt; daher wäre es sehr rüthlich gewesen, nicht anders als im December zu rauben, weil dann die Klage leicht durch Verjährung verloren gieng (F.C. von Savigny. System des heutigen Römischen Rechts). Varna, den 2. Mai 1837. Ich schrieb Dir im vorigen Monat, daß ich vom Großherra den Befehl erhalten, ihn auf einer Reise durch Bulgarien und Rumelien zu begleiten (H. K. B. von Moltke. Briefe). Faber und David Schneider genannt sein mügen. Im nächsten Monat gründete er dann, wie bereits erwähnt, eine ähnliche Gesellschaft der Menschenrechte in seiner Heimatsstadt (G. Vöchner. Sämmtliche Werke und handschriftlicher Nachlaß). Английский язык: Says they'll probably be able to get me in for the eye surgery next month (Subtitles of movies/series). After a period of relative calm last month, we are beginning to see a positive evolution indicating a change on the political front (United Nations). With regard to this month's work, the month has been a very fruitful one (United Nations). Four sites were closed this month and another 11 are pending closure (United Nations).

Так, мы видим, что в русском и немецком языках темпоральные отношения достигаются с помощью ЛП *в* и *in* соответственно, т.е. схематично выглядит следующим образом: ЛП + указат.мест./прич./прил.+ имя существительное (*месяц / Monat*). Английский и французский языки используют беспредложный способ. Во французском языке указательное прилагательное/прилагательное/причастие + имя существительное, предлог не употребляется, но присутствует артикль. В английском языке обнаруживается схема: имя прилагательное + имя существительное, где ни артикль, ни предлог не употребляются.

Нам остаётся пронаблюдать, каким образом формируются словосочетания,

образованные с именем существительным *год / annйе / Jahr / year*. В русском языке: *в этом году, в следующем году, в прошлом году*, то есть указание на определённый период времени, в который что-либо происходит или происходило, происходит с помощью ЛП *в*. Во французском языке: *cette annйе, l' annйе passйе, l' annйе prochaine*, как мы видим, указание на временной отрезок достигается беспредложным способом. В немецком языке это же значение передаётся с помощью ЛП *in*: *in diesem Jahr, im ndchsten Jahr, im vorigen Jahr, im letzten Jahr*. В английском языке: *this yaer, last yaer, next yaer*.

Например, русский язык: **В этом году** мне удалось отметить и 40-летие моего прихода в Большой театр: именно 1 марта 1996 года был подписан договор на издание книги, которую вы держите в руках (И.К. Архипова. Музыка жизни). Я, как ни старался, все равно в связь между парткомом и химией не врубился, но вопросы задавать перестал, хотя **в следующем году**, в восьмидесятом, мне и самому поступать (А. Моторов. Преступление доктора Паровозова). **В прошлом году** один зек исхитился, разорвал пиджак на полосы, свил петлю, прикрепил её к спинке кровати, лёг и как-то очень ловко и быстро сумел удавиться лёжа (Ю.О. Домбровский. Факультет ненужных вещей). Французский язык: *C'est lorsque le temps me le permet, pendant cette annйе ou j'йtudiais a Paris, que je me rendis compte que je prйfйrais cette ville le soir* (Jean-Franzois Chassay. Obsiques). *Au net, on perd 14 millions dans la rйgion. 10 millions de dollars l'annйе prochaine. Donc, sur deux ans excusez-moi sur deux ans, on va perdre dans la rйgion* (Les travaux parlementaires). *Si quelqu'un m'avait dit за l'annйе passйе, je l'aurais jamais cru. За prouve qu'il ne faut jamais dire jamais* (Le camp d'entraonement du Canadien). Немецкий язык: *Der Werberater Hanns Brose entwickelte in diesem Jahr eine Serie von sogenannten Testimonial-Anzeigen, in denen Filmstars йber ihre guten Erfahrungen mit Ergee-Strйmpfen berichteten: «Ergee – der Strumpf der Stars»* (W. Hars. Nichts ist unmйglich! Lexikon der Werbesprйche). **Im vorigen Jahr** machten 319 von 3659 Kinos dicht, sank die Besucherzahl um sieben Prozent, gingen nur mehr rund 104 statt 112 Millionen Deutsche ins Kino (Der Spiegel). Seine Urteile

sind nicht geradeheraus, sondern umschreibend, seine Fragen gehen nicht direkt auf die Sache los, sondern hinten herum. Will ein Student erfahren, ob sein deutscher Professor der Geschichte im nйchsten Jahr nach Ablauf seines Kontrakts nach Deutschland zurйckkehrt, so fragt er nicht geradezu: «Kehren Sie ndchstes Jahr in Ihre Heimat zurйck?» (С. Munzinger. Die Japaner).. Английский язык: *We look forward to another interesting session next year* (United Nations). *The Chemical Weapons Convention marked its tenth anniversary earlier this year* (United Nations). *For example, last year we finalized our new national HIV strategy* (United Nations).

Из вышеприведённых примеров следует, что в русском и немецком языках словосочетания темпоральной семантики формируются с помощью ЛП *в* и *in*, то есть схематично это выглядит так: ЛП+указат.мест./прилаг./прич. + имя существительное (год/Jahr). В английском и французском языках подобные словосочетания строятся без предлогов, по схеме: указат. прилаг./прилаг. + имя существительное (annйе/yaer).

Выводы. Предлоги выражают важные грамматические отношения реальной действительности на протяжении многих эпох во всех языках, в которых присутствует такая категория слов. Рассматриваемые в этой статье лексические единицы указывают на временные отношения, а также конкретизируют и дополняют характер этих отношений. Роль предлогов в языках, без сомнения, очень велика – это связующее звено между знаменательными частями речи. Но предлоги проявляют себя весьма своеобразно, так как значения предлогов разнообразны. В изучении иностранных языков эти лексические единицы вызывают наибольшие затруднения. Исследовав только несколько имён существительных, обозначающих некий временной отрезок, мы убедились в разнообразности средств выражения темпоральных отношений в разноструктурных языках. Наша оригинальная картотека употреблений следующих имён существительных: *день, понедельник, вторник, среда и т.д., неделя, месяц, год, jour, lundi, mardi, semaine, mois, annйе, Montag, Dienstag, Woche, Monat, Jahr, Monday, week, month, year*, показывает, что их упо-

требление имеет своеобразные особенности в языках. Эти характерные особенности восходят к древнему происхождению лексических единиц. Эмпирический материал указывает, что оформление темпоральных отношений происходит

большой частью аналитическим путём, что ярко проявляется во французском и в английском языках. Для русского и немецкого языков характерен как синтетический способ выражения временных отношений, так и аналитический.

Библиографический список

1. Аксёненко, Б.Н. Предлоги английского языка [Текст] / Б.Н. Аксёненко. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1956. – 320 с.
2. Абрамов, Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка: сопоставительная типология немецкого и русского языков [Текст] / Б.А. Абрамов. – М.: Владос, 2001. – 288 с.
3. Гак, В.Г. Новый французско-русский словарь [Текст] / В.Г. Гак, К.А. Ганшина. – 9-е изд., испр. – М.: Рус.яз.- Медиа, 2004. – 1195 с.
4. Суровцева, С.И. Темпоральные предлоги в русском и французском языках [Текст] / С.И. Суровцева. – LAP Lambert Academic Publishing, 2013. – 236 с.
5. Cambridge Essential English Dictionary. Cambridge: University Press, 2004. P. 372.

References

1. Aksyonenko B.N. *English prepositions*. M.: Izd-vo literatury na inistrannykh yazykakh, 1956. P. 320. [in Russian].
2. Abramov B.A. *Theoretical German grammar. Comparative typology of the German and Russian languages*. M.: Vlados, 2001. P. 288. [in Russian].
3. Gak V.G., Ganshin K.A. *New French-Russian dictionary*. 9th prod., corrected. M.: A Russkii yazyk – Media, 2004. P. 1195. [in Russian].
4. Surovtseva S.I. *Temporal prepositions in the Russian and French languages*. LAP Lambert Academic Publishing, 2013. P. 236. [in Russian].
5. *Cambridge Essential English Dictionary*. Cambridge: University Press, 2004. P. 372.

Сведения об авторах:

Павлова Ольга Юрьевна,

кандидат исторических наук, доцент,
заведующий кафедрой иностранных языков,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: o.yu.pavlova@mail.ru

Суровцева Светлана Ивановна,

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: svetlana_shok@mail.ru

Information about the authors:

Pavlova Olga Yuriyevna,

Candidate of Sciences (History),
Academic Title of Associate Professor,
Head, Department of foreign Languages,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: o.yu.pavlova@mail.ru

Surovtseva Svetlana Ivanovna,

Candidate of Philological Sciences,
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor,
Department of Foreign Languages
South-Ural State Humanitarian Pedagogical
University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: svetlana_shok@mail.ru

ВОСПРИЯТИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УЗБЕКИСТАНСКОМ ЛИНГВИСТИКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Рассматриваются наиболее оптимальные подходы к лингводидактической обработке лексико-грамматического материала узбекского и английского языков с позиций коммуникативной методики в целях определения минимума необходимых единиц интенсивного обучения английского языка в современном узбекоязычном обществе.

Ключевые слова: узбекский язык [как государственный], английский язык [как изучаемый], лингводидактика, языковая картина мира, специфика англоязычного образа жизни, культура, узбекско-английская идиоматическая схожесть, общее и различительное в языках, синтаксический уровень.

G.Kh. Rakhimov

PERCEPTION OF ENGLISH IN UZBEKISTANIAN LINGUISTIC EDUCATION ENVIRONMENT

The article considers the most optimal approaches to the lingvodidactic processing of lexico-grammatical materials of Uzbek and English languages from the position of communicative method with the aim of defining the minimum of necessary items of intensive teaching of English in present Uzbek-speaking society

Key words: Uzbek language (as official), English (as learning) lingvodidactics, linguistic picture of the world, specifics of English way of living, culture, similarities of Uzbek-English idiomatism, generalities and differs in languages, syntactic level.

Известно, что естественный человеческий язык представляет собой сложное, противоречивое и многоаспектное явление. Лингвистическая наука подходит к нему с разных позиций и с различных аспектов. Так, в последнее время всё большее внимание уделяется ему как средству коммуникации. Причём особую значимость язык обретает как мощная социальная сила, совершенствующая человека и общество. В реализации этой глобальной функции важно оптимальное использование накопившихся научных данных в систематизации концептуальных знаний, направленных в русло прикладных реализаций. Подобная установка на упорядочение имеющихся к настоящему времени лингвистических знаний, их систематизация и критический анализ установившихся научных утверждений и принятых понятий позволяют интенсифицировать описание языка с позиций задач постиндустриального общества. Это необходимо, например, при обеспечении запросов государственных языков, при межъязыковом сопоставлении, переводе, в разработке педagogических основ перехода с одного языка обучения на другой (скажем, с узбекского или русского языка на английский) и т.д.

Поэтому в последнее время «лингвистика подошла к решению проблемы о таком моделировании значения языковых единиц, которое соответствовало бы реальностям их функционирования в коммуникативных актах. Новейшая коммуникативная лингвистика охватывает такие направления, как: «теория речевых актов», «дискурсивная семантика», «процессуальная семантика», «коммуникативный синтаксис», «контекстная лингвистика», «лингвистика текста», различ-

Филологические науки

ные направления прагмалингвистики и др. Общими особенностями различных направлений коммуникативной лингвистики являются: 1) анализ языковых единиц в конкретных условиях коммуникативных актов; 2) рассмотрение текста (высказывания) как исходной позиции интерпретации языка. Коммуникативная лингвистика выясняет характер приспособления семантической структуры отдельного значения языковой единицы к условиям конкретного коммуникативного акта» [1, с. 8].

Обратимся к лингвистическому и дидактическому освоению английского языка в современном Узбекистане. Оно проводится прежде всего с охватом ознакомления, изучения и последовательного прикладного использования по отдельным жизненно существенным философским категориям универсального порядка [2, с. 14]. В них раскрываются наряду с инациональными сближениями / совпадениями (англо-узбекскими, англо-каракалпакскими, англо-русскими, англо-таджикскими и др.) также собственно англоязычные специфические особенности.

Таковой, например, избирается время жизни человека в периодизации: рождение / детство / юность / совершеннолетие / брачный возраст / зрелость / старость / смерть.

Если подойти к английской языковой картине мира с позиций семантической подгруппы «рождение / ранняя молодость», то специфическим здесь будет устойчивый словесный комплекс [УСК] *age of discretion* [«возраст ответственности»].

Англо-иноязычное сходство определяется с опорой на историко-психологическую и ментальную близость. Ср. отражение уважительного отношения у англичан и узбеков к пожилым людям в следующей параллели:

англ. *green old age* ↔ узб. “*qarigan chog'da*” [«бодрая старость»] [«на старости лет»].

Образная специфичность завершения жизни ассоциируется в английской языковой картине мира с «западом» – *to go west*, «рай» – с удачной охотой – *happy hunting*, могила – с маргаритками – *under the daisies* и т.д.

Разумеется, здесь следует учитывать специфику англоязычного образа жизни, что проявляется в повышении ценностного статуса в обществе людей почтенного возраста. Об этом убедительно свидетельствуют и такие сигналы в англоязычном социуме, как:

- появление слова *middlescence* – the period of life between 40 and 65;

- смягчение в лексике повседневного общения дискриминации по возрасту [от 65 лет и далее]: *great age*; *honourable age*; *autumn years*; *golden age*; *golden years*; *advanced age*; *ripe age*; *the vale of years*; *age of seniority*; *the vintage years*; *third age* [3];

- считается **нежелательным** использование слова *old*, которое указывает на возраст человека; его заменяют многокомпонентные словосочетания – эффемизмы с положительной коннотацией: *woman of certain age*; *September people*; *nature lady*; *retired people*; *white top*; *experientially enhanced person*; *seasoned man*; *chronologically gifted*; *middleaged man*; *venerable man*; *nature American*; *people of the “third age”*; *third ager*; *golden ager*; *a man in years*; *senior citizen*; *advanced in age person*; *advanced adult* и др. [3] и т.д.

Указанную особенность англоязычной культуры непременно следует учитывать в лингводидактическом восприятии узбекоязычной средой.

Узбекско-английская идиоматическая схожесть широко выявляется по самым различным семантическим подборкам.

Ср. параллелизм узбекско-английских УСК, выражающих семантико-образную близость доминанты «молодой» [конкретно «молодость» / «неопытность» / «недостаток жизненного опыта»]:

yoshlik – *beboshlik* – *Salad days* [соответственно рус. «молоко на губах не обсохло», «молодо-зелёно», т.е. вообще «пора жизненной неопытности»]

с последующим углублением в узбекское идиоматическое многообразие:

“*Hali xomsan, pisharsan, bu damingdan tusharsan*” [букв. «Погоди-ка, ты ещё зелён, а вот дозреешь – и выбросишь глупости из головы»]; “*bir qarichlikdan*” [букв.: «ещё когда был с вершок»]; “*Mo’uchinak tishlamagan*” [букв. «Ещё пинцет не выщипывал его волос»]; “*Ona suti og’zidan*

ketmagan” [букв. «Ещё материнское молоко на губах не обсохло»] и др.

Узбекско-английское сопоставление обуславливается зависимостью от ментальности носителей соответствующего языка, предусматривает учёт способов мышления [конкретность – абстрактность], сложившихся в сопоставляемых культурах отношений к той или иной лингво-философской категории, особенностей коммуникативного поведения и т.д. При репрезентации в языках они пересекаются, формируя общее и различительное в системе отражения конкретно избранного фрагмента картины мира.

Поступательное усвоение узбекоязычным обществом английского языка обусловило пристальное внимание к широкой типологической проблематике и теории языковых универсалий. Тем самым не только решаются текущие лингвистические задачи, но и делаются прогнозы по дальнейшей перспективе узбекско-английского сравнительного сопоставления, снятию трудностей в изучении узбеками английского языка на основе новых педтехнологий.

Опыт показывает, что необходимое установление закономерностей типологии изучаемого английского языка оказывается наиболее результативным после раскрытия специфики его отдельных микросистем в сходно-различительных параметрах по отношению к системе и структуре узбекского языка.

Если обратиться к синтаксическому уровню, то анализ узбекского и английского языков должен опираться на существующие в них объективно нейтральные лингвистические единицы, которые позволяют определить типологический контур конкретно взятой микросистемы.

Так, в исключительно распространённых в узбекском и английском языках атрибутивных словосочетаниях основой подобного сравнения будут типы словосочетаний в виде двучленных моделей. Им присуща номинативная функция. Она организуется посредством подчинительной связи. Тем самым устойчиво реализуется сочетание синтаксических отношений, которые отличаются фиксированной позицией составных компонентов.

В зависимости от принадлежности стержневого компонента словосочетания к какой-либо части речи выделяются подтипы, которые в свою очередь далее группируются по частеречной характеристике синтаксически подчинённого компонента.

Особенно показателен для узбекско-английского сопоставления атрибутивно-препозитивный тип с примыканием. В нём у синтаксической связи между базовым и подчинённым компонентами нет морфологического оформления. Она поддерживается в синтаксическом двучлене только порядком расположения компонентов. Причём подчинённый компонент предшествует базовому (стержневому).

По частеречной принадлежности базового компонента выделяются подтипы *именной с базовым существительным*, *адъективный с базовым прилагательным* и *глагольный с базовым глаголом*.

В свою очередь именной подтип сводится по частеречной характеристике подчинённого компонента в такие группы, как:

- адъективно-именная:

узб. “aqlli odam” [«умный человек»] – англ. a clever man;

“qizil gul” [«красный цветок»] – a red flower;

“shirin olma” [«вкусное яблоко»] – a nice apple;

“yangi bino” [«новое здание»] – a new building.

В них подчинённый компонент представлен прилагательным конкретного значения [размера, объёма, вкуса, цвета, физических качеств, света и т.п.] или прилагательным отвлечённого значения [к примеру, это положительные и отрицательные оценки умственных или моральных качеств];

- местоимённо-именная:

узб. “shu dala” [«то поле»] – англ. that field

“bu ko’cha” [«эта улица»] – this street

“har oy” [«каждый месяц»] – every month

“ba’zi o’quvchilar” – some pupils
[«некоторые ученики»]

“bizning qishloq” – our village
[«наш кишлак»].

В них подчинённые компоненты представлены местоимением соответствующего разряда;

• субъектно-именная группа с подчинённым субстантивным компонентом, означающим свойство или качество предмета, вещество, материал, из которого изготовлен объект – базовый компонент словосочетания:

узб.	англ.
“tosh ko’prik” [«каменный мост»]	a stone bridge
“kumush qoshiq” [«серебр. ложка»]	a silver watch
“dala chechagi” [«полевой цветок»]	a field flower
“shahar hayoti” [«городская жизнь»]	town life

и др.

• нумеративно-именная группа, где подчинённый компонент представлен числительным [порядковым, количественным или неопределённым]:

узб.	англ.
“o’ninchi qavat” [«десятый этаж»]	the tenth floor
“beshinchi kun” [«пятый день»]	the fifth day

и т.д.;

• причастно-именная группа, где подчинённый компонент представлен формой причастия [I или II]:

узб.	англ.
“o’tirgan kishi” [«сидящий человек»]	a sitting man
“qaynayotgan suv” [«кипящая вода»]	boiling water

и т.д.

В дальнейшем целесообразно учесть [что важно лингво-дидактически] возможные [типичные] синтагматические расширения рассматриваемых словосочетаний [по месту, времени или другим обстоятельствам, выражаемым в подчинённом компоненте]:

узб. “o’tirgan kishi” → “bog’da o’tirgan kishi” //

англ. a sitting man → a (the) man sitting in the garden.

В подобных случаях ещё нагляднее представляются типологические расхождения между сопоставляемыми языками: в узбекском языке текстуальное расширение проходит справа налево, а в английском – слева направо.

Соответственно выстраиваются далее и другие возможные словосочетательные подтипы, знание которых максимально способствует построению эффективных обучающих ситуаций. Это, к примеру, адъективный подтип: узб. “juda

issiq” [«очень жаркий», «очень жарко»] – англ. very hot; узб. “juda katta” [«очень большой»] – англ. very large и т.д.

Из вышесказанного очевидно, что в проведении контрастивного анализа в поисках семантико-грамматической и прагматической соотнесённости сопоставляемых в лингводидактических целях языков следует исходить из соотносительности понятийного содержания и средств его выражения.

Так, если соотносить способы реализации компаративности в английском языке [like, by comparison, as...as, resemble, compared with, similar, more... that, -er...that] и равноуровневость воспроизведения в узбекском языке этих значений, то отмечается чёткое группирование синтаксических конструкций:

• к одному семантическому классу, ср. лицо: Like all human beings she had a touch of vanity (T. Dreiser) → “Hamma odamlar singari Kerrida ham o’zbilarmonlikdan jinday bor edi” (T. Drayzer),

• к разным семантическим подклассам, ср. лицо и животное: He glad little cry rang in his ears and he felt her clinging to him like a cat [J. London] → “U qizning sevinch to’la nidosini eshitdi: qiz sho’x mushukbola singari Martinning pinjiga suqildi” [J. London] и т.д.

При необходимости эквивалентация достигается большей или меньшей комплексностью подбираемых средств выражения соответствующего понятийного содержания.

Скажем, если взять предлог направления в английском языке to [«к»], означающий направление движения субъекта к объекту конечной цели, то он передаётся в узбекском языке:

• послелогом – именем “oldi” / “yoni” + аффиксом дательного падежа -“ga”: The teacher asked the pupil to come to the blackboard → “O’qituvchi o’quvchining doska|ga|chiqishiniso’radi” // “O’qituvchi o’quvchining doska oldiga|yoniga|chiqishini so’radi”;

• аффиксом дательного падежа – “ga” у существительного в функции обстоятельства места: The pupil went to the blackboard and began to write → “O’quvchi doskaga chiqdi va yoza boshladi” или же

тем же суффиксом -“ga” [в значении «в»]: We go to school in the morning → “Biz maktabga ertalab boramiz” и т.п.

В указанной направленности и следует развивать, как нам представляется, узбекско-английское межъязыковое сопоставление. Тем самым возможным оказывается базовое решение комплексных лингво-дидактических задач с учётом общественной функции языка, социального аспекта языка и соотносительных с ним языковых процессов, соотношения экстралингвистических и паралингвистических явлений, семантики типологически релевантных категорий и т.д. Возникшая

же в современном узбекоязычном обществе острая необходимость овладения английским языком будет опираться на такие фундаментальные положения, согласно которым именно жизнь конкретного языкового коллектива (и общества в целом) определяет содержание, форму, функции и использование изучаемого языка (как неродного). Это залог того, что вспомогательный английский язык обретёт надлежащие права существования в бурно развивающемся узбекоязычном обществе, всё более ориентирующемся на плодотворное сотрудничество с окружающим миром.

Библиографический список

1. Бушуй, А.М. Речевая деятельность как основа коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам [Текст] / А.М. Бушуй // Вопросы теории языка и методики преподавания иностранных языков: в 2 ч. Ч. 1. – Таганрог: Изд-во Таганрогского гос. пед. ун-та им. А.П. Чехова, 2011. – С. 4–8.
2. Шпильная, Н.Н. Языковая картина мира в структуре речемыслительной деятельности языковой личности [Текст] / Н.Н. Шпильная. – Москва: Либроком, 2014. – 148 с.
3. Holder R.W. Dictionary of Euphemisms. Oxford: Oxford University Press, 1995. P. 470.

References

1. Bushuy A.M. Speech activity as the basis of communication oriented foreign language teaching. *Voprosy teorii yazyka i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov*. In 2 p. Part 1. Taganrog: Taganrog State Pedagogical Institute Publ., 2011. P. 4–8. [in Russian].
2. Shpilnaya N.N. *Linguistic picture of the world in the structure of speech activity of lingual personality*. Moscow: Librokom., 2014. P. 148. [in Russian].
3. Holder R.W. *Dictionary of Euphemisms*. Oxford: Oxford University Press, 1995. P. 470.

Сведения об авторе:

Рахимов Ганишер Худойкулович,
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры теории
и практики перевода,
Самаркандский государственный институт
иностранных языков,
г. Самарканд, Республика Узбекистан.
E-mail: shohistan@rambler.ru

Information about the author:

Rakhimov Ganisher Khudoykulovich,
Candidate of Sciences (Philology), Academic
Title of Associate Professor,
Associate Professor, Department of the Theory
and Practice of Translation
Samarkand State Institute of Foreign Languages
Samarkand, Republic of Uzbekistan .
E-mail: shohistan@rambler.ru

СТАНОВЛЕНИЕ МИФОЛОГЕМЫ ЧЕЛЯБИНСКА В СОВРЕМЕННОЙ ЮЖНОУРАЛЬСКОЙ ПРОЗЕ

Объектом исследования в данной статье стала геопоэтика города в произведениях современных писателей Южного Урала. Опыт челябинских и пишущих о родном городе литераторов современного периода 2000-х годов позволяет выделить несколько взаимосвязанных тенденций в обращении к теме города. Это, во-первых, личностно-биографическая рефлексия, во-вторых, лирический дневник, где ярко выражена тенденция к поэтизации воспоминаний, в-третьих, сатирический постмодернистский ракурс, а также ярко выраженное мифотворчество, несущее перформативный элемент.

Ключевые слова: современная литература Южного Урала, жанр, геопоэтика, миф, город, художественное пространство, Челябинск.

Е.М. Stavtseva

THE FORMATION OF THE MYTH OF CHELYABINSK IN THE SOUTH URAL MODERN PROSE

The object of study in this article was the city geopoetics in the works of contemporary writers of the South Ural. Experience of Chelyabinsk and writers writing about the hometown of the modern period of the 2000s allows one to select several interrelated trends in reference to the theme of the city. This is, firstly, personal and biographical reflection, secondly, lyrical diary, where tendency to poetization of memories is pronounced, thirdly, satirical postmodern perspective, as well as a pronounced mythmaking carrying performative element.

Key words: modern literature of the South Ural, genre, geopoetics, myth, the city, the art space, Chelyabinsk.

Анализ уральской геопоэтики в прозе современных писателей как явления структурно и генетически сложного предполагает исследование целого ряда текстов, актуализирующих становление геопоэтического образа типичного южноуральского города (столицы огромного локуса Южного Урала – Челябинска), и их анализ, исследование основных тенденций развития прозы о Южном Урале в контексте интерпретации культурно-исторического ландшафта, анализ вербальной составляющей процесса формирования поэтики локального пространства в прозе, а также выявление основных компонентов геопоэтического образа столицы Южного Урала в творчестве современных писателей-южноуральцев.

Южноуральский регион рассматривается как локус интерференции геоландшафтных, социально-общностных,

ментальных и социокультурных структур. При этом город выступает у большинства исследуемых писателей как уникальная природно-географическая и культурно-историческая территория. Город является не столько архитектурным феноменом, но представляет собой социокультурное образование, а образ города находит воплощение в художественной литературе, изобразительном искусстве, кино. В своей совокупности эти виды художественного творчества создают образную панораму города, корпус текстов, каждый из которых выражен на своем языке специфического вида искусства. В результате этих процессов рождается определенный эстетический образ города, созданный благодаря взаимосвязи и взаимовлиянию мира искусств и повседневной жизни в пространстве городской среды.

Исследования образа города как художественного явления получили интенсивное развитие во втором десятилетии XX века. Назовем работы Н.П. Анциферова «Душа Петербурга» [2], где акцент был сделан на литературных текстах о городе, труд М.С. Каган «Град Петров в истории русской культуры» [9], где была поставлена задача интегративного исследования города как эстетического и культурно-исторического феномена. Подчеркнем знаковое исследование В.Н. Топорова «Петербург» и «Петербургский текст русской литературы» [18] и работу К.Г. Исупова «Русская философская культура» [8], где автор рассматривает город сквозь призму диалога с Москвой и проводит параллель с текстами великих городов мира (Вавилон–Рим–Париж), вскрывая амбивалентность города, иррациональность и мифотворчество наряду с рационалистичностью («умышленностью»). Отметим также философско-антропологические изыскания Б.В. Маркова [12], а также созвучные им труды М.С. Уварова [20], исследующего антропологический аспект в художественном облике города. Значимыми представляются исследования С.Ю. Зиминой [7], где проводится анализ художественного облика города, созданного на основе фольклорных, мифологических, литературных текстов и краеведческих исследований.

В работах Б.А. Латынина [10], В.Н. Топорова [19] исследуются архетипические образы, положенные в основу структурирования городских пространств: мировое дерево, мировая гора, река, правая и левая сторона, стена, перекресток, порог. Современная наука подчеркивает значение мифологических корней городских топосов: «Важнейшая предпосылка формирования всякой городской мифологии – <...> представление о “genius loci”, т.е. о “душе местной”, только ей присущем характере» [13, с. 412].

Нам представляется, что тексты писателей Южного Урала репрезентативны и создают яркий художественный топос Челябинска, большого города, наделённого своей мифологией и поэтикой. «Тело» города Челябинска делится

по горизонтали и вертикали. В соответствии с трехчленным делением мира, художественный образ города разделен на центр (культурный, духовный, политический), довольно обширный кластер зоны «белых воротничков» более-менее чистый и ухоженный, закрытый мир «белых воротничков» и рабочую окраину, отделенную от них мертвой и грязной рекой Миасс. Разделенный ею на части, город становится новой мифологией. Река в основном рисуется как нечто статичное, грязное, априори неживое и несущее скорбь. Будучи артерией города, она не несет жизненной и жизнетворящей энергии. Это мертвая река Лета, уносящая жизни жителей большого города. При этом художественные образы мифопоэтики основных маркеров города современных текстов Южного Урала, как, например, река Миасс, оказываются созвучны городским легендам. Для сравнения можно привести легенду, которую упоминает Т. Савельева в исследовании «Нехорошие места, или Мифология в современном городе»: «Самая страшная страшилка – это река Миасс, говорят, искупавшийся в ней принц и принцесса превращаются в лягушку. Сказка – ложь, да в ней намек» [14, с. 68].

Мерой космологического деления города по вертикали в южно-уральских текстах становится человек – его уровень взгляда. Отсюда подчеркнута антропоцентрическая трехчастность художественного образа Челябинска. Первый уровень – земля, асфальт, плоскость передвижения, априори беззвучное пространство, неживое, закатанное и серое. Второй уровень – уровень взгляда человека (сюда входит, собственно, весь город – все озираемое взглядом пространство: здания, машины, киоски, безразличные прохожие, любимые и нелюбимые люди, собаки и дети, и отношение к ним перерастает в восприятие города, именно они составляют его лицо, создают его звуки, рисуют его цвета и провоцируют его запахи). Это уровень чувственного (тактильного) восприятия города. Третий уровень – уровень крыш, за которыми не видно небо, а только купол задымлений от заводских труб промышленного города.

Пространство города часто преподносится в мифологической оппозиции свое/чужое, свет/тьма, юность/старость (ветхость), живое/мертвое. Такое бинарное разграничение восходит к архаическому представлению о топосе, что стало в первую очередь основой разделения пространства, подобно волшебным сказкам, где «чужое» пространство всегда наполнено семантикой смерти и скрытой угрозой. Так, например, рисуемое К. Шишовым пространство созвучно городским детским страшилкам (поддерживает традицию жанра страшного рассказа) и садистским стишкам типа «Маленький мальчик постройке гулял», одного из самых продуктивных жанров детского фольклора. Своеобразие этого топоса заключается в нечетком разделении «своего» и «чужого», поскольку любое пространство оказывается враждебно герою. Крыши, шлаковые горы, трансформаторные будки, железнодорожные рельсы, подвалы, стройки, горы мусора, в которых играют дети, заброшенные ржавые машины не предназначены для детских игр. Городские объекты, ландшафты, здания – как старые, так и новые – рожают сюжетное развертывание пространства (формируя жанры предания, легенды, мифологического рассказа, былички, детской страшилки), вписываясь одновременно в два мира – реальный и мифологический (иррациональный). Примечательно, что структурирование художественных локусов направлено не только горизонтально (старый город и новый), но и вертикально (этажи домов, чердаки, подвалы, башни): «Мы выбирали для прогулок всегда этот старый одноэтажный район города, где были редкие прохожие, где в *пустых* дворах стояли *заброшенные* сараи, а бывлые лабазы *зияли аспидными провалами* валунных стен и распахнутых железных створок. Мы забирались по *ветхим* деревянным лестницам под крышу и слушали, как там, на покинутых чердаках, воркуют голуби, и луна пробивалась сквозь прорехи в кровле, освещая наши лица с расширенными зрачками» [21, с. 85].

В художественном сознании челябинских авторов существует два образа

города, одновременно бытующих и сосуществующих друг с другом: образ старого города с тесными улочками, залитыми солнечным светом, улыбающимися лицами, неагрессивными звуками и яркими красками (это подчеркнуто романтизируемый, в чем-то утопичный образ утерянного прошлого, почти всегда представленный ретроспективно через призму сознания ребенка) и образ города настоящего – графичного, черно-белого, продуваемого всеми ветрами, неуютного и нового, в котором не осталось даже намек на прежние здания, улицы, перекрестки, где нет прежних людей. Так в повести К. Шишова «Записки Вахонины» Челябинск делится на прошлое (еще осязаемое, лелеемое в воспоминаниях, но неизбежно стираемое временем, утерянное навсегда) и настоящее (безликое и быстрое, лишенное эмоциональной оценки и леденяще холодное, практически чужое).

Последовательность событий в текстах авторов Южного Урала часто сменяется последовательностью воспоминаний. Синхронность временной позиции автора-повествователя и воссоздаваемой в текстах ситуации в прошлом достигается при помощи временных смещений, употребления форм настоящего времени, интенсивного использования номинативов. А обращаясь к своим воспоминаниям или рисуя настоящий – еще свершающийся – момент, повествователь ведет своеобразную «игру»: с одной стороны, неизменно подчеркивает последовательный, импульсивный, часто подсознательный характер процесса воспоминаний, основанного на потоке ассоциаций, с другой стороны, осуществляет строгий отбор элементов, отраженных и преобразованных словом. И люди, и город Челябинск рисуются именно такими, какими они дороги «памяти», каким запомнило или увидело «сердце». Так, у Р. Старовойтовой в «Воспоминаниях» читаем: «Южный Урал, Челябинск – лесостепь. С одной стороны Челябинска – березовые леса, озера с водоплавающей дичью, с яркими душистыми разнообразными цветами, с другой – большой соновый бор, в котором разрушающиеся

“древние” Уральские горы с множеством каменоломен – чистый гранит крупными глыбами выломан, вывезен на стройки и щебенки, и образованный таким образом водоем заполнен чистой дождевой водой. В этой части бора открыт парк культуры и отдыха в естественной красоте отголосков тайги» [17, с. 8]. Как бы продолжая прерванную ее мысль, так же ретроспективно рисует картину из детства А. Середа: «В парке имени Гагарина татаро-башкирский праздник сабантуй. У меня к этому празднику отношение особое. Воспоминания самого раннего детства: летом родители везут меня в парк, и там мы подолгу наблюдаем за разными мужиками, которые, сидя верхом на бревне, лупят друг друга мешками, лезут на столб за петухом или идут по наклонному шесту с привязанным к нему бараном» [15, с. 47]. Прошлое в произведениях южно-уральских писателей практически всегда поэтизируется, это всегда печаль по невозвратимому. Информация, заключенная в текстах, оказывается многоуровневой: в ней можно выделить бытовой и метафизический уровень. Такая иерархичность организации многоплановой в семантическом отношении синтаксической структуры служит также средством соотнесения личного времени с временем историческим.

Художественный образ города Челябинска, рассматриваемый по двум осям – синхронической и диахронической, позволяет развернуть авторам конфликт или напряжение между этими векторами, что, несомненно, создает эстетический эффект литературных текстов. Становление (диалектика) мифа города здесь есть двунаправленный процесс. С одной стороны, это подчеркнутый дуализм сознания, дающий новый источник культурного творчества, эмоциональное и экзистенциальное переживание авторов, перерастающие в образ и единицу мифотворчества – художественное пространство. С другой – поддерживаемый скрепами первобытной культуры синкретизм мифологического сознания, позволяющий через текст соединиться с природой города, претворяясь в его мифах и пространствах. Художественные тексты

в этом случае начинают уподобляться мифу по своей структуре. Основными чертами этой структуры в текстах современных авторов являются игра на стыке реальности и иллюзии, уподобление языка художественного текста мифологическому, а также цикличность времени и пространства.

По мнению Н. Анциферова, «постигать город можно, вслушиваясь в его шум (“голос”), вглядываясь в “лицо”. Вслушивание сменяется разглядыванием и разгадыванием» [3, с. 17]. Звуковой образ Челябинска не ласкает слух, а имеет своеобразное раздражающее звучание, характерное большому заводскому городу: скрипит, скрежещет, гудит, звенит. Город, холодный и неудобный, может стать декорацией к первой любви. Именно тогда у него появляются новые звуки и необыкновенная новая мелодия. «Чувство необычности, необыкновенности охватило меня. Мутный осенний день, стальные озяблые рельсы, рубчатые стволы карагачей – все напряглось и зазвенело неслышной, но явственной музыкой, и разговоры вокруг, и фигуры украдкой оглядывающихся людей, и даже нещадный скрип и грохот трамвая были исполнены особого, значительного и ликующего смысла» [21, с. 71]. На страницах повести появляется уникальное здание-аккордеон, воплощенное талантливым архитектором, строителем этого сумбурно звучащего города: «Любимым детищем, принесшем Серебрякову звание заслуженного архитектора, было центральное здание города, его новое лицо, новый юный радостный облик, вошедший во все альбомы, книги, монографии по архитектуре страны советского периода. Дом, обращенный к югу на широкой открытой площади, был распахнут, как огромный аккордеон, если применить неточное и поверхностное сравнение. Его “клавиатурой” с обеих сторон были стремительные, с округленными колоннами, балконы, замыкавшиеся пропорциональными башенками с циркульными громадными окнами. “Меха”, развернутые во всю ширь, были просто четкими, ритмичными окнами, причем до третьего этажа

доходила серая крашенная обложка» [21, с. 28].

Благодаря не только звуковым маркерам, но и ольфакторной образности текстов город перед читателями предстает сквозь обонятельные ощущения. «Стоило только пересечь привокзальную площадь, миновав скворечники магазинов и киосков, где мелькали засаленные рукава продавцов, шипела буйная газировка и пахло мясными пирожками, и я попадал в мир вечного движения, суеты, овчинных тулупов, связок баранок и мешков с заплатами, висевших на согбенных плечах старух, дюжих мужиков и подростков» [21, с. 26]. Этот город не всегда вызывает позитивные эмоции и впечатления, поскольку запахи его редко приятны, а в основном симптоматичны для промышленного города. Жизнь большого южноуральского города, представленная авторами через обонятельный метафорический ряд, дает возможность читателям почувствовать его живой, меняющийся облик, вдохнуть в себя, запомнить свои впечатления, ощутить его атмосферу и воссоздать в памяти живую модель на уровне собственной ольфакторной памяти.

В постмодернистском ключе рисует образ города И.К. Андрощук в рассказе «История города Селявинска, ее окрестностей, соседей и обывателей». Текст произведения, входящий в цикл сатирических миниатюр, посвященных разным локусам, среди которых Челябинск, Екатеринбург, представляет собой аутентичную историю, построенную на авторской игре слов. Этимология топоса «Челябинск» – Селявинск – дается в сатирическом ключе, а сам город представляется нелепым и «сдуру» слепленным глупым графом Селявиным («Тугодум Вдрабадан-Багатур, граф Селявин»). И.К. Андрощук поддерживает тему «нехорошего места»: «Селявинский острог был основан графом Селявиным в год Верблюда и Шестеренки, в пятницу, 13-го числа» [1], что не только сатирически высмеивает масонскую и сатанистскую (как подчеркивает автор) символику, но и имеет чисто практическую значимость для жителей уездного городка: возможность хорошенько выпить в честь праздника не только в

пятницу, но и продолжить празднование до понедельника. «Селявинск» в интерпретации автора-сатирика получил свое название по скудоумию своего основателя: «Неподалеку кочевник-француз пас верблюда и верблюдицу. Вельможа подъехал к нему и, сделав величественный жест рукой, спросил, как называется эта местность. Француз же, по-русски не знавший, неверно понял жест графа, чья рука случайно остановилась на паре верблюдов, которые как раз занимались любовью. “Должно быть, он спрашивает, что делают эти верблюды”, решил пастух и философски ответил: “Се ля ви”, что по-французски значило: “Это жизнь”. Воевода, в свою очередь, не знал французского и решил, что это название местности. Поэтому острог получил название Селявинского, а город, выросший затем из него, носит имя Селявинск» [1]. Основанный по глупости, как отмечает И. Андрощук, и в дальнейшем город «развивался» только благодаря «дефектности» лиц приближенных: «близорукости» (в прямом и переносном смысле слова) и недальновидности, постепенно «разграфляющем» и город, и его символику до современного уровня: «Изначально на гербе Селявинска были изображены верблюды и шестеренка. Правда, более поздние художники распрямили шестеренку и разграфили ее под крепостную стену, выявив тем самым свою близорукость и непонимание исторического смысла изображения: “От верблюжьих кочевий – к вершинам индустриализации, социализма и технического прогресса!” [1].

Самым узнаваемым для современных читателей, пожалуй, Челябинск предстает в произведениях прозаика-южноуральца Д. Бавильского. В трилогии о Челябинске «Знаки препинания» город именуется Чердачинском: такое необычное имя для автора становится антитезой реальному. Если с башкирского «селяба» – яма, в которой и был когда-то построен населенный пункт, то на страницах книги Чердачинск оказывается возвышенным над мирскими проблемами, некой «крышей мира», откуда и получает свое название. Город-антоним впервые появляется в книге Д. Бавиль-

ского «Семейство пасленовых», где сравнивается с Амстердамом и Барселоной, оставаясь при этом «на окраине». Более подробно город описан во второй книге трилогии – «Едоки Картофеля». Автор здесь прибегает к психологическим портретам местных жителей, данных вскользь и набросками, но оттого приобретающих живую привлекательность и яркость, лаконичность метафорических образов: «Официальные чердачинские мероприятия – жанр особый. Соберутся представители чердачинской интеллигенции – затурканные жизнью тетки, едва ли не в кримпленовых платьях, с накрученными, точно в стиральной машине, прическами и разговорами про духовность; угрюмые, неаккуратные и подозрительные дядьки; временно тверезые графики и станковисты, парочка самодовольных педерастов из СМИ, стайка взволнованных школьников и группа циничных студентов» [4, с. 15].

Последний роман трилогии Д. Бавильского – «Ангелы на первом месте» – рисует яркую всеобъемлющую картину города-символа. Этот созданный идеализированный город-миллионник с действующим метро, консерваторией и даже музеем современного искусства имеет мало общего с Челябинском реальным, хотя основные топографические маркеры оказываются максимально приближены к реальному облику города: «Она шла по центральной торговой улице Чердачинска, мимо купеческих особняков с резьбой, снова ставших купеческими же, месила серый снег старыми сапогами, думала тяжёлую думу, в тысячный раз пережёвывая набившие оскомину воспоминания, из которых давно выветрилась горечь» [5, с. 8]. Чердачинск – это город-антитеза, где слиты воедино грязь и поэзия, высокое искусство и мещанская суета, сверкающие стеклом и металлом модные высотки и заброшенные пустыри: «В Чердачинске существовала масса пустырей, и на каждой такой пустоши жила свора бродячих собак. <...> В соседних многоэтажках зажглись окна, на небе высыпали звезды. По телевизору – последние известия» [5, с. 13].

Возникающий на страницах произведения город *Чердачинск* – это статичные

фотографии пустоты и асфальтовых трещин, «сшитый», как лоскутное одеяло, готичный мир грубых и грязных цветов, звуко-, аромаобразов. В создаваемом им городе-мифе выживают герои, практически лишённые эмоций и переживаний, уставшие от самих себя и от города, давящего и приближающего депрессии, самоубийства, насилия и собственно олицетворяющего смерть. Д. Бавильский в романе передает атмосферу провинциального города и связанного с ним «провинциального сознания». Он мелкий и суетливый, рисуемый лишь штрихами, собственно, как и человеческие типажи, выхваченные из потока сознания героев. Это город с тревожным шумом, от которого герои спешат оградиться за наушниками плеера. Поэтому постепенно Чердачинск становится окруженным ватной непроницаемой тишиной, равнодушной к окружающим его героям.

Челябинск на страницах большинства книг оказывается угрюмым, мрачным, губительным. Оказывается, что ласковых и теплых образов во всероссийской литературе для этого города практически не нашлось. Многие современные авторы-прозаики Южного Урала, исподволь используя этот образ города-вампира, воссоздают в противовес ему иной мир, мир села и большого пространства, дающего возможность героям выжить. Так, к примеру, не являясь урбанистом, контрастно рисует образ Южного Урала – обширной территории деревень, маленьких городков, сел и местечек – Р.Ш. Валеев, противопоставляя их априори неживому городу. Для писателя Челябинск, как правило, мертв, т.к. люди, не знающие друг друга в лицо, теряют связь друг с другом, со своими корнями, а значит, со временем и историей. При этом старость и немощность человека в городе фатально неизбежны: «Это неизбежно, когда старый человек живет в старом городе. И красиво-то рассуждать я не люблю именно потому, что мне лишь это и остается. Я и город, мы на последней издышке. Когда-то здесь проходил Великий шелковый путь, здесь смыкались континенты, сходились расы... Произошла своего рода чудовищная эманация,

и все в городе оскудело, все истекло до мертвой материи» [6, с. 10].

Сегодня создание мифа Челябинска ведется также при помощи интернет-текстов современных авторов-южноуральцев. Это, к примеру, литературные блоги А. Попова и К. Рубинского [16]. Такие интернет-записки близки по стилистике, по духу, по тематике и тем проблемам, которые их волнуют. Обоих писателей объединяет поиск человека, как и нового героя, создание мифологемы большого города – Челябинска. Симптоматично, на наш взгляд, что именно эти авторы объединили свои усилия, создав сборник «Легенды и мифы Челябинска», объединив под одной обложкой многолетние труды – авторские мифы и легенды.

Основываясь на анализе современных прозаических текстов авторов Южного Урала, можно выделить две новые категории: «челябинский миф» и «челябинский текст». *Челябинский миф* – это своего рода мифологический инвариант, существующий в рамках определенного типа художественного сознания, не будучи имманентным к конкретным текстам. В этой структуре образы базируются на определенных инвариантных образованиях, читающихся по семантической вертикали (парадигматический принцип). В данном ключе культурный феномен города можно трактовать не только со структурно-семиотической, но и с философской точки зрения: в этом смысле челябинский миф оказывается синтетическим образованием, функционирующим в разных философских и культурологических пространствах. Устойчивые общекультурные мифологемы города Челябинска, находящие отражение в городском фольклоре, лирике, а также прозе: Танкоград, город на «шелковом пути», «опорный край державы». *Челябинский текст* – это воплощение этого инварианта челябинского мифа на текстовом уровне. Материалом для этого воплощения становятся отдельные произведения челябинских и пишущих о Челябинске авторов, а также совокупность этих произведений. Оказываясь вторичным по отношению к челябин-

скому мифу, челябинский текст оказывается его «смысловым производным». Этот сверхтекст имеет свое семантическое ядро, центр которого содержит все основные категории челябинского мифа, обеспечивающие его «самотождественность». В роли такого центра выступает конкретный локус – Челябинск, взятый в единстве своих исторических, культурных и географических характеристик. Вслед за В.Н. Топоровым будем считать, что все «челябинские» произведения «обладают некоей семантической связностью», которая приводит к кросс-жанровости, кросс-темпоральности и кросс-персональности, что позволяет аналитике – отстраненной от жанровых, хронологических и авторских ограничений – увидеть челябинский текст единым и внутренне связанным феноменом. В связи с этим во всех текстах можно выделить единое смысловое ядро (в совокупности вариантов) [11].

Опыт челябинских и пишущих о родном городе литераторов современного периода 2000-х годов позволяет выделить несколько взаимосвязанных тенденций в обращении к теме города. Это, во-первых, личностно-биографическая рефлексия, во-вторых, лирический дневник, где ярко выражена тенденция к поэтизации воспоминаний, в-третьих, сатирический постмодернистский ракурс, а также ярко выраженное мифотворчество, несущее перформативный элемент. Художественный образ города Челябинска, рассматриваемый по двум осям – синхронической и диахронической, – позволяет развернуть авторам конфликт или напряжение между этими векторами, что, несомненно, создает эстетический эффект литературных текстов. Становление мифа города здесь есть двунаправленный процесс. С одной стороны, это подчеркнутый дуализм сознания, дающий новый источник культурного творчества, эмоциональное и экзистенциальное переживание авторов, перерастающие в образ и единицу мифотворчества – художественное пространство. С другой – поддерживаемый скрепами первобытной культуры синкретизм мифологического сознания, позволяющий через текст соединиться с при-

родой города, претворяясь в его мифах и пространствах. Основными чертами этой структуры в текстах современных авторов являются игра на стыке реальности и иллюзии, уподобление языка художественного текста мифологическому,

подчеркнутая импрессионистичность письма, выраженная в доминировании ярких звуковых маркеров и четко прослеживаемой линии ольфакторной образности, а также цикличность времени и пространства.

Библиографический список

1. Андрощук, И.К. История города Селявинска, ее окрестностей, соседей и обывателей [Электронный ресурс] // И.К. Андрощук // Журнал «Самиздат». – 2012. – Режим доступа: http://samlib.ru/a/androshuk_i_k/celavie.shtml.
2. Анциферов, Н.П. Душа Петербурга [Текст]: монография / Н.П. Анциферов. – Л.: Лира, 1990. – 249 с.
3. Анциферов Н.П. Книга о городе. Город как выразитель сменяющихся культур [Текст]: монография / Н.П. Анциферов, Т.Н. Анциферова. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1926. – 430 с.
4. Бавильский, Д.В. Едоки картофеля [Текст]: роман / Д.В. Бавильский. – М.: Независимая газета, 2003. – 300 с.
5. Бавильский, Д.В. Ангелы на первом месте [Текст]: роман / Д.В. Бавильский. – М.: АСТ, 2005. – 314 с.
6. Валеев, Р.Ш. Рассказы [Текст] / Р.Ш. Валеев. – Челябинск: Автограф, 1996. – 200 с.
7. Зими́на, С.Ю. Гигант на бронзовом коне и хронотоп мирового города [Текст] / С.Ю. Зими́на // Историческое движение образа Петра как основателя «мирового города». – СПб.: Астерион, 1999. – С. 58–62.
8. Исупов, Г.К. Русская философская культура [Текст] / Г.К. Исупов. – СПб.: Университетская книга, 2010. – 592 с.
9. Каган, М.С. Град Петров в истории русской культуры [Текст] / М.С. Каган. – СПб.: Паритет, 2006. – 480 с.
10. Латынин, Б.А. Мировое дерево – древо жизни в орнаменте и фольклоре Восточной Европы. К вопросу о пережитках [Текст] / Б.А. Латынин // Известия ГАИМК. – 1933. – Вып. 69. – С. 19–28.
11. Маркова, Т.Н. Место прозаической миниатюры в новейшей литературе Южного Урала [Текст] / Т.Н. Маркова, Е.М. Ставцева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 6. – С. 191–201.
12. Марков, Б.В. Философская антропология (Очерки истории и теории) [Текст] / Б.В. Марков. – СПб.: Лань, 1997. – 384 с.
13. Раввинский, Д.К. Городская мифология [Текст] / Д. К. Раввинский // Современный городской фольклор. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – С. 409–419.
14. Савельева, Т.В. «Нехорошие места», или мифология в современном городе. [Текст] / Т.В. Савельева. // Шестые Лазаревские чтения: «Лики традиционной культуры в начале XXI столетия»: материалы Междунар. науч. конф.: в 2 ч. Ч. 1. – Челябинск: Энциклопедия, 2013. – 335 с.
15. Серeda, А. Дневник странника. [Текст] / А. Серeda. – Челябинск: Цицеро, 2008. – 72 с.
16. Ставцева, Е.М. Литературные блоги писателей Южного Урала А. Попова и К. Рубинского [Текст] / Е.М. Ставцева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 8. – С. 227–233.
17. Старовойтова, Р.Я. Воспоминания. Записи конца 2002 – начала 2003 года [Текст] / Р.Я. Старовойтова. – Челябинск: Цицеро, 2009. – 136 с.
18. Топоров, В.Н. Петербург и «Петербургский текст русской литературы» (введение в тему) [Текст] / В.Н. Топоров // Миф. Ритуал. Символ. Образ: исследования в области мифопоэтического. – М.: Прогресс; Культура, 1995. – С. 259–367.
19. Топоров, В.Н. Мировое дерево: Универсальные знаковые комплексы: в 2 т. Т. 1. [Текст] / В.Н. Топоров. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2010. – 448 с.
20. Уваров, М.С. Поэтика Петербурга [Текст] / М.С. Уваров. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2011. – 252 с.
21. Шишов, К. Собрание сочинений: в 5 т. Т. I [Текст] / К. Шишов. – 2-е изд. испр. и доп. – Челябинск: Издательство Т. Лурье, 2008. – 320 с.

References

1. Androshchuk I.K. Selyavinsk city history, its surroundings, neighbors and townfolk. «Samizdat» magazine, 2012. Available at: http://samlib.ru/a/androshuk_i_k/celavie.shtml. [in Russian].
2. Antsiferov N.P. *Petersburg Soul*. L.: Lira. 1990. P. 249. [in Russian].
3. Antsiferov N.P., Antsiferova T.N. *The book is about the city. The city as a mouthpiece of successive crops*. L.: Brockhaus-Efron. 1926. P. 430. [in Russian].
4. Bavilsky D.V. *Eaters of potatoes: novel*. M.: Independent newspaper. 2003. P. 300. [in Russian].
5. Bavilsky D.V. *Angels in the first place: a novel*. M.: «AST». 2005. P. 314. [in Russian].
6. Valeev R. *Short stories*. Chelyabinsk: Avtograf, 1996. P. 200. [in Russian].
7. Zimina S.Y. *A giant on a bronze horse and the time-space of the world city. The historical movement of the image of Peter as the founder of a «World City»*. St. Petersburg: Asterion. 1999. P. 58–62. [in Russian].
8. Isupov G.K. *Russian philosophical culture*. SPb.: Universitetskaia kniga. 2010. P. 592. [in Russian].
9. Kagan M.S. *City of Peter in the history of Russian culture*. SPb.: Paritet. 2006. P. 480. [in Russian].
10. Latinin B.A. The World Tree – a tree of life, in ornament of the folklore of Eastern Europe. The question of the remnants. *Proceedings of the National Academy of History of Material Culture*, 1933. Issue 69. P. 19–28. [in Russian].
11. Markova T.N., Stavtseva E.M. A place for prose miniatures in contemporary literature of the Southern Urals. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2013. №6. P. 191–201. [in Russian].
12. Markov B.V. *Philosophical Anthropology (Studies in the History and Theory)*. SPb.: Izd-vo «Lan». 1997. P. 384. [in Russian].
13. Ravvinsky D.K. *Urban Mythology. Modern urban folklore*. M.: Languages of Slavic culture, 2003. P. 409–419. [in Russian].
14. Savelieva T.V. «Bad places», or mythology in the modern city. Sixth Lazarev's reading. «Faces of traditional culture in the beginning of the XXI century». Proceedings of the international scientific. In 2 p. Part I. Chelyabinsk: Encyclopedia, 2013. P. 335. [in Russian].
15. Sereda A. *Diary of a pilgrim*. Chelyabinsk: Tsitsero. 2008. P. 72. [in Russian].
16. Stavtseva E.M. Internet blogs from writers of the Southern Urals Popov and K. Rubinsky. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2013. №8. P. 227–233. [in Russian].
17. Starovoitova R.Y. *Memories. Entries from the end of 2002 – beginning of 2003*. Chelyabinsk: Tsitsero, 2009. P. 136. [in Russian].
18. Toporov V.N. Petersburg and the «Petersburg Text of Russian literature» (introduction to the topic). *Myth. Ritual. Symbol. Image: Research in the field of myth*. M.: Izdatelskaia gruppa «Progress» – «Kultura», 1995. P. 259–367. [in Russian].
19. Toporov V.N. *World Tree: Universal sign complexes*. In 2 v. Volume 1. M.: Handwritten Monuments of Ancient Rus. 2010. P. 448. [in Russian].
20. Uvarov M.S. *Poetics of Petersburg*. SPb.: Izd-vo St. Petersburgskogo Universiteta, 2011. P. 252. [in Russian].
21. Shishov K. *Collected Works in 5 volumes*. Volume 1. Issue 2. Chelyabinsk: Izd-vo T. Lurie, 2008. P. 320. [in Russian].

Сведения об авторе:

Ставцева Евгения Михайловна,
аспирант кафедры литературы
и методики обучения литературе,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: lem74@bk.ru, s2485811@ya.ru

Information about author:

Stavtseva Evgenia Mikhailovna,
Post graduate student,
Department of Literature
and Literature Teaching Methods,
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: lem74@bk.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-chgpru/>

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-chgpru/> и на сайте Научной электронной библиотеки www.elibrary.ru