НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ:
ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научный журнал | Издается с 2010 года
Периодичность выхода: 1 раз в месяц

№ 12, 2015

Главный редактор: **Демченко А. А.,**
д-р фил. наук, профессор

Редакционная коллегия:
Александрова Е. А., д. п. н., проф. (зам. гл. ред.)
Араева Л. А., д. фил. н., проф.
Балашова Л. В., д. фил. н., проф.
Белых Т. В., д. псх. н.
Буранок О. М., д. п. н., д. фил. н., проф.
Валеева Р. А., д. п. н., проф.,
Заслуженный деятель науки РФ
Вишнякова О. Д., д. фил. н., проф.
Голованов В. П., д. п. н., проф.
Голубков С. А., д. фил. н., проф.
Гольдин В. Е., д. фил. н., проф.
Гришаева Е. Б., д. фил. н., проф.
Дементьев В. В., д. фил. н., проф.
Демешкина Т. А., д. фил. н., проф.
Дизер Е., д. фил. н., проф. (Вюрцбург, Германия)
Егоров Б. Ф., д. фил. н., проф.
Елина Е. А., д. фил. н., проф.
Илюхина Н. А., д. фил. н., проф.
Карасик В. И., д. фил. н., проф.
Клоков В. Т., д. фил. н., проф.
Крючков В. П., д. фил. н., проф.
Крючкова О. Ю., д. фил. н., проф. (зам. гл. ред.)
Моисеева С. А., д. фил. н., проф.
Оя Он, профессор (Саппоро, Япония)
Пахолок З. А., к. фил. н.
Прохорова О. Н., д. фил. н., проф.
Рымарь Н. Т., д. фил. н., проф.
Сергеев Н. К., д. п. н., проф., чл.-корр. РАО
Сериков В. В., д. п. н., проф, чл.-корр. РАО,
Заслуженный деятель науки РФ
Сиротинина О. Б., д. фил. н., проф.,
Заслуженный деятель науки РФ
Стернин И. А., д. фил. н., проф.,
Заслуженный деятель науки РФ
Хижняк С. П., д. фил. н., проф.
Шамионов Р. М., д. псх. н., проф.

Редакторы:
Савченко С. А., Боякова О. М.
Корректор: **Борцова М. Е.**
Компьютерная верстка: **Владимирова О. В.**

Адреса редакции:
г. Москва, Ленинский пр-т, 30
г. Саратов, пр-т Энтузиастов, 43

Адреса для почтовой связи:
115551, г. Москва, а/я 66
410039, г. Саратов, а/я 160

www.sced.ru, *e-mail:* ***info@sced.ru***

Тел.: (495) 666-29-30; (845-2) 921-901

Учредитель: ЗАО «АЛКОР»
Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-49017.
Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ).

© «Научное обозрение: гуманитарные исследования», 2015

SCIENCE REVIEW:
HUMANITIES RESEARCH

Scientific journal | It is published since 2010
Published once: every month

№ 12, 2015

Editor-in-Chief: **Demchenko A. A.,**
Dr. Sci. (Phil.), Professor

Editorial board:
Aleksandrova E. A., Dr. Sci. (Ped.), Prof.
(Deputy Editor-in-Chief)
Araeva L. A., Dr. Sci. (Phil.), Prof.
Balashova L. V., Dr. Sci. (Phil.), Prof.
Belykh T. V., Dr. Sci. (Psych.)
Buranok O. M., Dr. Sci. (Ped.), Dr. Sci. (Phil.), Prof.
Valeeva R. A., Dr. Sci. (Ped.), Prof.,
honored science worker of RF
Vishnyakova O. D., Dr. Sci. (Phil.), Prof.
Golovanov V. P., Dr. Sci. (Ped.), Prof.
Golubkov S. A., Dr. Sci. (Phil.), Prof.
Goldin V. E., Dr. Sci. (Phil.), Prof
Grishaeva E. B., Dr. Sci. (Phil.), Prof.
Dementiev V. V., Dr. Sci. (Phil.), Prof.
Demeshkina T. A., Dr. Sci. (Phil.), Prof.
Dizer E., Dr. Sci. (Phil.), Prof. (Würzburg, Germany)
Egorov B. F., Dr. Sci. (Phil.), Prof.
Elina E. A., Dr. Sci. (Phil.), Prof.
Ilyukhina N. A., Dr. Sci. (Phil.), Prof.
Karasik V. I., Dr. Sci. (Phil.), Prof.
Klokov V. T., Dr. Sci. (Phil.), Prof.
Kryuchkov V. P., Dr. Sci. (Phil.), Prof.
Kryuchkova O. Y., Dr. Sci. (Phil.), Prof.
(Deputy Editor-in-Chief)
Moiseeva S. A., Dr. Sci. (Phil.), Prof.
Oya On, Prof. (Sapporo, Japan)
Pakholok Z. A., Cand. Sci. (Phil.)
Prokhorova O. N., Dr. Sci. (Phil.), Prof.
Rymar N. T., Dr. Sci. (Phil.), Prof.
Sergeev N. K., Dr. Sci. (Ped.), Prof.,
corr. memb. of RAE
Serikov V. V., Dr. Sci. (Ped.), Prof., corr. memb.
of RAE, honored science worker of the RF
Sirotinina O. B., Dr. Sci. (Phil.), Prof.,
honored science worker of RF
Sternin I. A., Dr. Sci. (Phil.), Prof.,
honored science worker of RF
Khizhnyak S. P., Dr. Sci. (Phil.), Prof.
Shamionov R. M., Dr. Sci. (Psych.), Prof.

Editors:
Savchenko S. A., Boyakova O. M.
The proof-reader: **Bortsova M. E.**
Computer make-up: **Vladimirova O. V.**

Adresses of the editorial office:
Russia, Moscow, Leninskiy prospect, 30
Russia, Saratov, prospect Entuziastov, 43

Adresses for the mail service:
Russia, 115551, Moscow, p/o/b 66
Russia, 410039, Saratov, p/o/b 160

www.sced.ru, *e-mail:* ***info@sced.ru***

Tel.: (495) 666-29-30; (845-2) 921-901

Founder: "ALKOR" CJSC
Registration certificate PI № FS77-49017.
The journal is included in the database of the Russian Science Citation Index (RSCI)

© "Science Review: Humanities Research", 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Сиднева И. Е. Формирование готовности будущих пилотов гражданской авиации к профессиональной деятельности 6

Фахрутдинова Р. А., Стоянова Д. Н. Подготовка специалиста в системе непрерывного образования 16

Абдулгалимов Г. Л., Иванова М. А. Интерактивный практикум как средство формирования профессиональных компетенций (на примере обучения логистике) 21

Ларин С. Н., Стебеняева Т. В. Применение современных педагогических технологий в качестве инновационного инструментария повышения эффективности образовательного процесса 26

Нурова Л. Р. Особенности формирования концептуальной системы иностранного языка в условиях неязыкового вуза 33

Саяпина Н. Н., Саяпин Н. В. Характеристики учебного диалога в дидактическом взаимодействии 39

Вайндорф-Сысоева М. Е., Абдулгалимов Г. Л., Васекин С. В., Шитова В. А., Косино О. А., Грязнова Т. С., Панькина Е. В. Современный подход к подготовке учителя математики по модулю «ИКТ в профессиональной деятельности» 43

Виситаева М. Б. Классификация умений учащихся основной школы при изучении алгебры 52

Бастриков А. В., Бастрикова Е. М., Палеха Е. С. Русский язык как матрица образовательного пространства полиэтнического социума 60

Гнатенко Е. В., Пичугина Г. А. Организация учебного процесса с учетом стилей учения учащихся 69

ПСИХОЛОГИЯ

Шпунтова В. В. Бессознательный Бог: специфика нравственного развития в подростковом возрасте 76

Шипова Л. В. Методы диагностики внутренней позиции школьника 82

Борисова И. В., Фролова А. Г. Особенности коммуникативно-характерологических тенденций личности подростков из неполных семей 87

Эксакусто Т. В., Ляшко М. В. Индивидуально-личностные особенности людей с разной тревожностью за рулем 93

Рунец О. В. Феномен доверия к себе в профессии фельдшера скорой медицинской помощи 101

Чижикова Е. С. Факторы, детерминирующие установку на деторождение 109

Гудзовская А. А. Интрасубъективность человека с разной социальной идентичностью 115

Дмитриева Л. Г., Уметбаев Р. А., Чернышова Л. В. Формирование ответственности как фактора успешной ресоциализации осужденного 123

ФИЛОЛОГИЯ

Захаров К. М. К поэтике образов А. Н. Островского. Либеральный политик Городулин 127

Кравцова Н. С. Плутовские образы Н. В. Гоголя: помещик Ноздрев и судья Ляпкин-Тяпкин 133

Багров Ю. Д. Жанровая природа бурлеска в русской литературе 139

Щербакова М. И. Выражение оптативного значения в современном русском языке при помощи неглагольных лексем 144

Золтоева О. Ф. Особенности антропонимии монголов Китая 149

Данилова Н. И. О залоговой форме с аффиксом *-н* в говорах якутского языка 154

Чеботарева Е. Г. Процесс коммуникации (к вопросу формирования коммуникативной компетенции студентов при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи») 161

Ибрамхалилова З. Т. К вопросу о наличии таксисных конвербов в современном английском и лезгинском языках 172

Джабраилова С. Р. К вопросу о когнитивных основах концептосферы «окружающая среда» в русском и лезгинском языках 178

Бушуева Л. А. Лексико-словообразовательные фреймы поступка «благодеяние» в русском и английском языках 184

Бочкарева Т. А. Билингвизм как комплексная научная проблема 190

Григорович Е. А. Критерии отбора единиц денотативного класса <*cold*> английского языка 195

Станчуляк Т. Г. Интонационная выделенность в тексте как актуализатор глубинной структуры внутренней речи 201

CONTENTS

PEDAGOGICS

Sidneva I. E. Formation of readiness for professional activity in future civil aviation pilots 6

Fakhrutdinova R. A., Stoyanova D. N. Training of specialists in the system of continuing education 16

Abdulgalimov G. L., Ivanova M. A. Interactive workshop as a means of professional competence formation (case study of logistics training) 21

Larin S. N., Stebenyaeva T. V. The use of modern educational technologies as innovative tools for improving the efficiency of the education process 26

Nurova L. R. Features of the formation of a foreign language concept system in a non-linguistic higher education institution 33

Sayapina N. N., Sayapin N. V. Features of educational dialogue in didactic interaction 39

Vayndorf-Sysoeva M. E., Abdulgalimov G. L., Vasekin S. V., Shitova V. A., Kosino O. A., Gryaznova T. S., Pan'kina E. V. The modern approach to the training of mathematics teachers according to the "Information and communication technologies (ICT) in professional activities" module 43

Visitaeva M. B. Classification of the skills of middle school students in the study of algebra 52

Bastrikov A. V., Bastrikova E. M., Palekha E. S. The Russian language as a matrix of the educational environment in a polyethnic society 60

Gnatenko E. V., Pichugina G. A. Organization of the education process based on students' learning styles 69

PSYCHOLOGY

Shpuntova V. V. The unconscious God: specific features of moral development in adolescence 76

Shipova L. V. Methods of diagnosis of school student identity 82

Borisova I. V., Frolova A. G. Features of communicative and characterological personality tendencies in adolescents from single-parent families 87

Eksakusto T. V., Lyashko M. V. Individual personality features of people with various levels of driving anxiety 93

Runets O. V. The phenomenon of self-trust in the profession of emergency medical services paramedics 101

Chizhikova E. S. Factors determining a positive attitude to reproduction 109

Gudzovskaya A. A. Intrasubjectivity of people from different social identities 115

Dmitrieva L. G., Umetbaev R. A., Chernyshova L. V. Formation of responsibility as a factor in successful resocialization of convicts 123

PHILOLOGY

Zakharov K. M. On the poetics of characters of A. N. Ostrovsky. Liberal politician Gorodulin 127

Kravtsova N. S. Roguish characters of N. V. Gogol: landowner Nozdrev and judge Lyapkin-Tyapkin 133

Bagrov Yu. D. Genre nature of burlesque in Russian literature 139

Shcherbakova M. I. The expression of optative meaning in contemporary Russian through non-verbal lexemes 144

Zoltoeva O. F. Features of the anthroponymy of mongols in China 149

Danilova N. I. On the voice form with the *-n* affix in subdialects of Yakut 154

Chebotareva E. G. The process of communication (on the issue of students' communicative competence formation in the study of "Russian language and culture of speech") 161

Ibramkhalilova Z. T. On the issue of the existence of taxis converbs in contemporary English and Lezgin 172

Dzhabrailova S. R. On the issue of the cognitive bases of the "environment" concept sphere in Russian and Lezgin 178

Bushueva L. A. Lexical derivational frames of the act of benefaction in Russian and English 184

Bochkareva T. A. Bilingualism as a systemic scientific problem 190

Grigorovich E. A. Criteria for the selection of units of the denotative class *<cold>* in English 195

Stanchulyak T. G. Intonational salience in the text as an actualizator of remote structure of inner speech 201

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПИЛОТОВ ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. Е. СИДНЕВА
ФГБОУ ВПО «Ульяновское высшее авиационное училище гражданской авиации (институт) им. Б. П. Бугаева»,
г. Ульяновск

Аннотация. В современных условиях, когда высокий уровень профессионализма является определяющим фактором для безопасности эксплуатации авиационной техники, совершенствование процесса обучения пилотов и всех других специалистов авиационного профиля становится особенно актуальным. Целью исследования является обоснование обеспечивающих условий формирования готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности. Рассмотрены и определены понятия «профессиональная готовность» и «готовность к профессиональной деятельности». Выделены и обоснованы обеспечивающие условия формирования исследуемой готовности. В ходе реализации процесса обучения, созданного в соответствии с выделенными обеспечивающими условиями, для экспериментальной проверки заявленной гипотезы выявлена положительная динамика в формировании исследуемой готовности. Доказано существенное влияние созданных обеспечивающих условий на эффективность формирования готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность, профессиональная готовность, готовность к профессиональной деятельности.

В современной мире поддержание высокого уровня безопасности полетов гражданских воздушных судов является необходимым условием международного признания для каждого развитого государства. Необходимость соответствия Гражданской авиации России высоким стандартам ICAO (Международной организации гражданской авиации) выдвигает новые актуальные задачи обеспечения надежности и безопасности эксплуатации авиационной техники, а также повышения качества профессионального образования в сфере подготовки специалистов авиационного профиля.

Именно поэтому совершенствование процесса обучения пилотов и всех других специалистов авиационного профиля, обеспечивающих реализацию функциональных задач гражданской авиации на высоком уровне, становится особенно актуальным.

Таким образом, формирование готовности обучающихся к осуществлению разноплановых задач, решаемых в контексте профессиональной деятельности, равно как и обновление процесса обучения в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, является актуальным.

Сегодня на проблему готовности к действию обращено внимание многих ученых-исследователей в области педагогики, психологии, социологии, экономики, социального управления и других наук, что подчеркивает ее значимость и междисциплинарный характер. Готовность осуществлять профессиональную деятельность квалифицированно являлась предметом изучения акмеологии (А. А. Деркач, Н. И. Калаков, Н. В. Кузьмина, В. Я. Слепов, Я. Я. Юрченко и др.).

В психолого-педагогической литературе имеются многочисленные описания опыта формирования готовности к профессиональной деятельности специалистов различных сфер экономики и производства. Профессиональная готовность также рассматривается учеными в различных аспектах самой деятельности: функциональном (С. Л. Рубинштейн), психологическом (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович), педагогическом (В. А. Сластенин).

Отмечается, что профессионализм обеспечивается не только уровнем обученности, накоплением опыта профессиональной деятельности, но и индивидуальными характеристиками специалиста, заложенными природой и формирующимися в процессе становления и развития личности. Успешность профессиональной деятельности определяется также различными способностями личности специалиста, в том числе адекватно реагировать на изменяющиеся условия окружающей действительности и принимать самостоятельные решения. Важным слагаемым профессионализма специалиста следует считать наличие комплекса индивидуальных характеристик личности, который включает психологические качества, способности, ярко выраженные мотивы к профессиональной деятельности, профессиональные знания, умения и навыки.

На наш взгляд, формирование готовности к профессиональной деятельности должно носить системный характер и учитывать специфику обучения будущей профессии на протяжении всего периода обучения. Вместе с тем в научных исследованиях, посвященных проблеме формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности, не определялись принципы и методы обучения, не рассматривалась технология формирования готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности. В современной педагогической теории недостаточно полно определены обеспечивающие условия формирования рассматриваемой готовности, предполагающие обязательное применение соответствующих педагогических средств, а также диагностического комплекса оценки уровня готовности.

Следует отметить, что в современных условиях профессиональная деятельность требует проявления специалистом авиационного профиля целого ряда особых качеств, таких как эмоциональная устойчивость, способность сохранять работоспособность в любых, в том числе и нештатных, ситуациях, повышать концентрацию внимания, иметь хорошую память, развитые пространственное и временное представления, проявлять самостоятельность, настойчивость, смелость, решительность, силу воли, дисциплинированность и др. Именно эти характеристики личности являются

определяющими при формировании готовности к профессиональной деятельности у специалистов авиационного профиля.

Таким образом, имеются объективные основания для поиска новых подходов к определению форм, методов, средств, условий и технологии, обеспечивающих успешное формирование готовности специалистов авиационного профиля к профессиональной деятельности.

Цель нашего исследования – теоретически обосновать обеспечивающие условия формирования готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности.

При этом выдвигается гипотеза о том, что готовность специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности будет сформирована, если выполняются следующие обеспечивающие условия реализации образовательного процесса в вузе:

– структурировано содержание образования исходя из необходимости его соотнесения с целями и задачами формирования исследуемой готовности;

– предложена технология реализации процесса формирования личностных характеристик, адаптированная к процессу обучения, для которой определены методы, организационные формы, дидактические и воспитательные средства формирования исследуемой готовности;

– разработан диагностический комплекс оценки уровней готовности на основании принятых критериев и показателей оценивания.

Проведенный в ходе теоретического исследования анализ проблемы формирования готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности позволил выделить и определить такие понятия, как «профессионализм», «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность», «профессиональная готовность специалиста авиационного профиля», раскрыть представление о сущности и обосновать структуру исследуемой готовности, а также сформулировать и определить обеспечивающие условия ее формирования.

Профессионализм в современных условиях – одна из наиболее важных предпосылок успешности деятельности авиационного специалиста, основной задачей которой являются безопасность пассажиров и безаварийность полета.

Проблема формирования качественно нового уровня подготовленности специалиста авиационного профиля к выполнению должностных обязанностей в современных условиях ставит перед педагогической наукой и практикой целый комплекс задач, не решенных в силу недостаточной теоретической разработанности процесса формирования готовности к профессиональной деятельности. К таковым следует отнести поиск методологических оснований для выбора обеспечивающих условий формирования, определение критериев и показателей сформированности исследуемой готовности и др.

Отличительной чертой профессиональной деятельности специалиста авиационного профиля, особенно пилота, является необходимость одновременного выполнения двух и более действий и операций, направленных на решение разных за-

дач (совмещенная деятельность). Совмещенная деятельность – это своеобразный и сложный вид деятельности, особенно когда она происходит в экстремальных условиях. С учетом этого определение профессиональной готовности специалиста авиационного профиля должно отражать специфику его профессиональной деятельности и основные требования, предъявляемые к его личностным качествам и способностям [1].

При этом основной задачей, решаемой в образовательном процессе, является преобразование выявленных в ходе профессионального отбора качеств личности, относящихся к профессионально важным для будущего специалиста авиационного профиля, существующих в виде задатков, в профессионально значимые способности, являющиеся уже характеристиками личности специалиста авиационного профиля как субъекта профессиональной деятельности.

Готовность пилота определяется достаточным уровнем развития профессионально значимых способностей через формирование профессиональных знаний, умений, навыков, наличие устойчивых мотивов и определенного опыта. Основным свойством готовности личности является ее интегративность, проявляющаяся как целостность. В отличие от подготовленности как результата образовательного процесса, отражающего способность личности оперировать знаниями и умениями при решении определенного типа теоретических и практических задач и достигать намеченного результата деятельности, готовность содержит еще и совокупность мотивов и убеждений личности.

Предметом научного поиска в педагогике является выявление факторов и условий, дидактических и воспитательных средств, благодаря которым становится возможным обеспечение процесса формирования готовности личности к разным видам профессиональной деятельности.

В своем исследовании Л. Г. Семушина, на наш взгляд, справедливо отмечает, что «готовность к профессиональной деятельности» есть некое психическое состояние человека, которое предполагает осознание человеком своих профессиональных целей, способность осуществлять анализ и оценку имеющихся условий, определять наиболее вероятные способы действия, предвидеть мотивационные, волевые и интеллектуальные усилия, вероятность достижения результатов. Профессиональная готовность рассматривается как интегративное качество личности специалиста, которое основывается на владении знаниями и умениями в области профессиональной деятельности, накоплении первоначального профессионального опыта [2].

Таким образом, «профессиональная готовность специалиста авиационного профиля» является системным психолого-педагогическим новообразованием личности, сочетающим взаимосвязанные профессионально значимые способности, социально-ценностные мотивы выбора профессии, особенности мышления, специальные знания, умения и навыки, обеспечивающие возможность успешного осуществления профессиональной деятельности в сфере

гражданской авиации. При этом под профессионально значимыми способностями подразумевается комплекс личностно детерминированных профессионально важных качеств специалиста авиационного профиля. Готовность к профессиональной деятельности обладает свойством надпредметности, то есть не может быть образована лишь набором знаний и умений.

Понимание целостности профессиональной готовности является для нас основанием для системного построения ее структуры и содержания. Структура профессиональной готовности субъекта предопределяется внешними для человека требованиями, вытекающими из особенностей типа деятельности, и внутренними общими и индивидуальными особенностями субъективного механизма. На основании этого мы предполагаем, что структура готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности должна быть представлена следующими компонентами: мотивационный, содержательный и практический.

Мотивационный компонент характеризует внутреннюю готовность специалиста к профессиональной деятельности (она выражается через наличие необходимых для профессиональной деятельности авиационного специалиста качеств личности: высокой мотивации к выбранной профессии, инициативности, коммуникабельности, силы воли, решительности, готовности нести ответственность за принятые решения).

Содержательный компонент отражает наличие у специалиста профессионально значимых способностей к будущей профессиональной деятельности (интеллект, умение планировать и организовывать свою деятельность и деятельность других, умение управлять коллективом, способность принимать решения в сложных условиях и осуществлять другие управленческие функции.

Практический компонент включает устойчивые знания, умения, разнообразные способы, операции, действия, правила выполнения действий (умственных и практических) как в известных, так и в новых ситуациях и обстоятельствах.

Структурные компоненты готовности к профессиональной деятельности – это содержательные элементы готовности к профессиональной деятельности, обеспечивающие выполнение функций и отражающие мотивы учения и поведения, способности, систему знаний, умений, навыков и опыта по их применению.

Таким образом, качественной характеристикой готовности специалиста к профессиональной деятельности в нашем исследовании является ее интегративная природа, объединяющая структурные компоненты в профессиональной среде.

Согласно гипотезе исследования, для успешности формирования готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности необходимо и достаточно создать обеспечивающие условия, теоретически обоснованные и реализованные в процессе обучения.

Содержание образование должно быть структурировано исходя из необходимости его соотнесения с целями и задачами формирования готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности.

Согласно концепции В. В. Краевского, изменения, закладываемые в содержание образования на уровнях с первого по четвертый, способны оказывать влияние на содержание образования на пятом уровне, то есть в структуре личности обучающихся. Для нас наиболее приемлемым является структурирование содержания образования на уровне учебного материала и процесса обучения исходя из целей и задач формирования исследуемой готовности к профессиональной деятельности. Это структурирование может быть реализовано посредством модульной системы обучения, которая в настоящее время является наиболее рациональной при организации процесса обучения в рамках компетентностного подхода. Структурирование содержания образования на уровне процесса обучения предполагает использование адаптированной к этому процессу образовательной технологии [3].

Процесс обучения должен быть организован в соответствии со специальной образовательной технологией, направленной на формирование исследуемой готовности и адаптированной к образовательному процессу.

Одной из основных идей современного образования является его личностно ориентированная направленность. Как отмечает В. В. Сериков, личностный подход «может рассматриваться как построение особого рода педагогического процесса (со специфическими целями, содержанием, технологиями), который специально ориентирован на развитие и саморазвитие собственно личностных свойств индивида» [4].

Будучи интегративной характеристикой личности специалиста авиационного профиля, объединяющей мотивы, волевые качества личности, способности, а также профессиональные знания, умения, навыки и определенный опыт, готовность к профессиональной деятельности должна формироваться посредством образовательной технологии, являющейся по своей сути личностно ориентированной.

Наибольшим потенциалом для формирования у специалиста авиационного профиля готовности к профессиональной деятельности обладает, на наш взгляд, профессионально ориентированная технология обучения, которая позволяет осуществить формирование всех структурных компонентов исследуемой готовности в соответствии с компетентностным подходом.

Выбранная нами в качестве основы профессионально ориентированная технология должна быть адаптирована к образовательному процессу в авиационном вузе. В первую очередь необходимо определить цель, реализуемую нами в инновационном процессе обучения: формирование готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности, обусловливающей успешное решение профессиональных задач в процессе деятельности. Достижению поставленной цели в учебном процессе авиационного вуза будет способствовать решение задач формирования у будущего специалиста авиационного профиля выделенных нами структурных компонентов готовности к профессиональной деятельности: мотивационного, содержательного и практического. Решение выде-

ленных задач определяется принципами, на которых основывается стратегия формирования готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности, – компетентностной ориентированностью содержания высшего образования и субъектностью интегративного взаимодействия. Для решения поставленных задач должен применяться специальный комплекс активных методов и форм обучения, способствующих формированию осознанной мотивации, отношений, установок и ценностных ориентаций, направленных на профессиональную деятельность. Среди ведущих выделим следующие группы методов обучения, обеспечивающих успешность самостоятельной деятельности студентов: методы проблемного обучения, проектного обучения, дидактические игры, эвристический диалог, метод конкретных ситуаций. Основной формой организации учебной деятельности в процессе формирования компонентов готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности выступает работа малыми группами, в которых студенты самостоятельно выполняют задачи, упражнения, учатся работать с различными источниками информации, анализировать их, отстаивать свое мнение, организовывать совместную деятельность.

Оценка сформированности у специалистов авиационного профиля исследуемой готовности должна осуществляться на основе диагностического комплекса. Этот комплекс включает критерии и показатели, на основании которых по разработанным методикам осуществляется оценивание уровня исследуемой готовности у каждого специалиста авиационного профиля.

В ходе опытно-экспериментального исследования нами была проведена апробация выделенных обеспечивающих условий в образовательном процессе Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации (института). Формирование готовности к профессиональной деятельности осуществлялось в процессе обучения в соответствии с учебными планами и программами. Для достижения цели использовалось комплексное методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса, основными задачами которого являются: развитие у студентов самостоятельности, активности, осознанной мотивации, готовности к принятию решений и ответственности за них. В основе реализации модели формирования готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности в ходе учебных занятий лежала поэтапность.

На первом (мотивирующем) этапе основными задачами были формирование у студентов осознанной мотивации к будущей профессиональной деятельности, профессиональному росту, освоение профессиональных ценностных ориентаций в процессе обучения. В ходе реализации образовательного процесса на первом этапе преподаватели через различные методические приемы и методы создавали ситуации для внутренней мотивированности, принятия каждым студентом учебного материала как личностно значимого, организации межличностного взаимодействия в процессе общения и деятельности, освоения ценностей самоорганизации, самоуправления,

самоконтроля, переживания в различных формах отношения учащихся к тому, что им предстоит познать, сделать или оценить. Результатом этапа является сформированность у студентов мотивационного компонента готовности к профессиональной деятельности.

Основными задачами второго (формирующего) этапа являлись: формирование у студентов профессионально значимых способностей, обеспечивающих достижение запланированного уровня и качества готовности к профессиональной деятельности; формирование и развитие проблемного мышления, умения принимать решения в стандартных и нестандартных условиях, навыков самоорганизации и самоуправления, совершенствование умений взаимодействовать и сотрудничать. Основное содержание этапа заключалось в следующем: преподаватели решали задачи восприятия, осмысления, осознания, применения учебной информации, формирования у студентов умений и навыков анализа и синтеза, проблемного мышления, опыта межличностного взаимодействия и практической деятельности. Результатом второго этапа является сформированность у студентов содержательного компонента готовности к профессиональной деятельности.

На третьем (практическом) этапе решались следующие задачи: формирование у студентов знаний, умений и навыков, обусловливающих готовность к профессиональной деятельности; достижение высокого уровня практического компонента готовности к профессиональной деятельности. Содержание этапа заключалось в формировании у студентов некоторого опыта самостоятельной профессиональной деятельности, высокого уровня практического компонента готовности к профессиональной деятельности, взаимодействия и сотрудничества в применении сформированных знаний и умений в ходе практической деятельности. Результатом третьего этапа является готовность будущих пилотов к самореализации в профессиональной деятельности, решению задач, связанных с планированием, организацией и контролем собственной деятельности в привычных ситуациях и при изменении ее с учетом влияния различных факторов и готовности к осуществлению профессиональной деятельности и построению взаимоотношений в профессиональных группах.

Оценка успешности формирования исследуемой готовности производилась на протяжении обучения многократно – на каждом занятии, а также по итогам семестра.

Для оценки использовались четыре уровня готовности к профессиональной деятельности: базовый, средний, повышенный и высокий.

На итоговом этапе эксперимента было проведено выходное тестирование с целью определения уровней готовности к профессиональной деятельности в экспериментальной и контрольной группе.

В результате была выявлена явная положительная динамика уровней исследуемой готовности у курсантов экспериментальной группы. Сопоставительный анализ результатов проведенного исследования в экспериментальной и контрольной группах позволяет сделать вывод о результативности формирования готовности студентов к професси-

ональной деятельности в условиях специально организованного процесса обучения.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение, то есть формирование готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности будет успешным, если в процессе обучения созданы следующие обеспечивающие условия:

– содержание образование должно быть структурировано на уровнях учебного материала и процесса обучения в соответствии с целями и задачами формирования готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности и представлено в виде модульных программ;

– в процессе обучения обязательно применение профессионально ориентированной технологии, которая, обладая возможностями реализации личностно ориентированного образовательного процесса, позволяет гарантированно решать задачи формирования готовности специалиста авиационного профиля к профессиональной деятельности;

– оценка уровня исследуемой готовности, сформированной у специалистов авиационного профиля, должна осуществляться на основе диагностического комплекса, который образован из критериев и показателей оценивания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Инженерная педагогика : сб. статей. – М. : Центр инженерной педагогики МАДИ (ГТУ), 2003. – Вып. 4. – 300 с.
3. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 36 с.
4. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технология. – Волгоград : Перемена, 1994. – 254 с.

Сиднева Ирина Евгеньевна, *соискатель, ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», ст. преподаватель, ФГБОУ ВПО «Ульяновское высшее авиационное училище гражданской авиации (институт) им. Б. П. Бугаева»: Россия, 432071, г. Ульяновск, ул. Можайского, 8/8.*

Тел.: (842-2) 39-81-23
E-mail: ira.sidnewa@yandex.ru

FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN FUTURE CIVIL AVIATION PILOTS

Sidneva Irina Evgen'evna, *applicant, Ulyanovsk State pedagogical university; senior lecturer, Ulyanovsk higher civil aviation school. Russia.*

Keywords: *readiness, professional readiness, readiness for professional activity.*

In the current conditions, when high level of professionalism is the determining factor in the safety of aircraft operation, improving the process of training for pilots and all other aviation professionals is highly relevant. The aim of this study is to provide rationale for the conditions for the formation of readiness of aviation professionals for professional work.

The concept of "professional readiness" and "readiness for professional activity" are analyzed and defined. The conditions for the formation of the readiness in question are identified and substantiated. In the course of the education process designed in accordance with the selected conditions for an experimental test of the hypothesis, a positive dynamic in the formation of the readiness is observed. It is proved that the designed conditions have a significant impact on the effectiveness of formation of readiness for professional work in aviation professionals.

УДК 377

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Р. А. ФАХРУТДИНОВА, Д. Н. СТОЯНОВА
ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права»,
г. Казань, Республика Татарстан

Аннотация. Настоящее исследование посвящено вопросам подготовки высококвалифицированного специалиста при непрерывном образовательном процессе. Автор статьи отмечает, что современное развитие общества, внедрение инноваций и стремительный рост технического прогресса диктуют новые условия к подготовке высококвалифицированных специалистов во всех профессиональных сферах. В статье рассматриваются основные идеи создания непрерывной системы образования, анализ компетентностного подхода как основы этой системы, а также современные стандарты современного российского образования, призванные реализовать идею непрерывного образования в Российской Федерации и внедрение компетентностного подхода к обучению на всех уровнях образовательной системы. В заключение автор приходит к выводу, что основной целью современной образовательной системы является не только наделение выпускника необходимыми теоретическими знаниями, но и развитие способности применять эти знания на практике, выполнять самостоятельную научно-исследовательскую работу, решать как стандартные, так и нетипичные проблемы, возникающие в любой сфере профессиональной деятельности.

Ключевые слова: непрерывное образование, компетенция, компетентностный подход, образовательные учреждения, среднее образование, среднепрофессиональное образование, высшее образование, образовательное взаимодействие, образовательные стандарты.

В связи с ростом науки и технического прогресса, возникновением новых научных открытий идея создания непрерывной системы обучения стала наиболее актуальной во всем мире. Инновационное развитие в сфере образования невозможно без наличия хорошо подготовленных кадров. Система непрерывного образования призвана расширить образовательный процесс личности новыми ступенями, рассчитанными на все периоды жизни человека, и тем самым обогатить его творческий потенциал, развить в нем личностные и профессиональные навыки и качества, расширить социализацию и помочь в профессиональной карьере [4]. Программы системы непрерывного образования разрабатываются с учетом опережающего характера обучения, носят многоуровневый характер и модульный тип построения с учетом экономической и политической ситуации в стране. Система непрерывного образования должна тесно сотрудничать с государством. Государство должно обеспечить высокий уровень качества образовательных услуг аккредитованных учебных заведений и организаций разных форм собственности, эффективность их деятельности и конкурентоспособность. Переход к модульному типу построения образовательных программ позволяет обеспечить большую направленность на потребности рынка и гибкость образования. Современная гибкая система непрерывного образования призвана объединить все уровни профессионального образования. Основной задачей современного

российского образования становится создание цепочки «школа – колледж – вуз», которая должна быть связана и с будущими работодателями. Практика взаимодействия образовательных учреждений реализуется на основе курирования высшим учебным заведением учреждений среднего и среднепрофессионального образования. Так, при высших учебных заведениях открываются учреждения среднепрофессионального образования, например колледжи, которые в свою очередь могут организовать собственные классы в учреждениях среднего образования, а также каждый учебным заведением реализуются отдельные обучающие курсы и программы [3]. В статье [6] отмечается, что при сетевом взаимодействии различных организаций в системе непрерывного образования необходимо «охватить определение границ пространства, которое можно обозначить целесообразным педагогическим влиянием, исходя из проектного замысла и связанных с ним педагогических задач, а также прогнозирование необходимого качества пространства. При этом могут быть учтены его физические, социокультурные, психологические, коммуникативные, виртуальные, парадигмальные характеристики».

Создание единой базы предприятий, позволяющих пройти учебно-производственную практику всем студентам, находящимся как на начальном, так и на высшем этапе образовательного процесса, позволит уже на первых этапах иметь представление о своей специальности, даст толчок к самостоятельной работе и совершенствованию профессиональных навыков. Подобная подготовка показывает более эффективные результаты, так как выпускники после получения среднепрофессионального образования более подготовлены к обучению в высшем учебном заведении, знают основные принципы обучения и им гораздо легче освоить программу высшего образования, чем выпускникам школ, которые, перешагнув этап среднепрофессионального образования, идут на получение высшего образования [4].

Реализация системы непрерывного образования невозможно без совершенствования системы высшего образования, так как именно роль высшего образования остается по-прежнему значимой и актуальной. В соответствии с этим были разработаны новые государственные образовательные стандарты, основной целью которых является обеспечение единого образовательного пространства в Российской Федерации, а также преемственность основных образовательных программ и государственные гарантии уровня и качества образования, реализуемые на основе единых требований к их реализации и оценке. Новые стандарты системы высшего образования включают в себя требования к структуре и объему образовательных программ и условий их реализации, а также к результатам аттестации по итогам освоения образовательных программ высшего учебного заведения. Федеральные и национальные исследовательские университеты имеют право разрабатывать и утверждать независимые образовательные стандарты по всем уровням образования с учетом требований федеральных стандартов. Появление новых профессий на рынке труда и неготовность высших учебных заведений выпускать высококвалифицирован-

ных специалистов по этим специальностям, высокие затраты на целевую подготовку специалистов, невостребованность большинства специальностей стали причиной обновления образовательных стандартов. На основе этого разработаны образовательные стандарты третьего поколения, которые выдвигают серьезные требования к результатам освоения профессиональных образовательных программ. Здесь отчетливо поддерживаются идеи непрерывного образования и введена новая многоуровневая система высшего образования, определенная Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Данные уровни включаются в себя бакалавриат, магистратуру, а также систему послевузовского образования в форме аспирантуры, адъюнктуры или ординатуры. Несмотря на новые стандарты, по некоторым направлениям по-прежнему не предусмотрена двухуровневая система подготовки. В этом перечне остается примерно сто специальностей, по которым обучение ведется по старой схеме – сроком пять лет и с присвоением квалификации «дипломированный специалист» [7].

Программа многоуровневой подготовки призвана внедрить понятия общей и профессиональной компетенции. Под компетенцией понимается способность обучающегося применять знания, умения и практические навыки для успешной деятельности в выбранной области. В связи с этим под общей компетентностью понимают применение этих способностей для разрешения задач общих видов деятельности, а под профессиональной компетентностью – разрешение вопросов, возникающих именно в сфере своей профессиональной деятельности. В основе компетентностного подхода заложено представление о том, что для эффективной подготовки будущего специалиста учебное заведение должно не только обеспечить его знаниями, но и максимально подготовить к реальной жизни. Реализация компетентностного подхода должна осуществляться не только в системе высшего профессионального образования, данный подход следует применять уже с первых этапов школьного обучения [1]. В статье [5] говорится о том, что «школьное образование должно обеспечить все условия для выявления детской одаренности», перспективности обучения по какому-то конкретному направлению, а также «обеспечить включение таких детей в раннюю исследовательскую деятельность». Это позволит наделить ребенка всеми знаниями о современном обществе, научит его ставить цели и достигать их, а также жить в современном информационном и поликультурном обществе и нести ответственность за все свои действия. В отличие от традиционного образовательного подхода, компетентностный подход призван ориентировать человека на практическую составляющую образования [1].

В рамках Института экономики, управления и права (ИЭУП) создана непрерывная система образования по подготовке, которая реализуется на базе довузовского, среднепрофессионального, высшего и послевузовского образования. Система среднепрофессионального образования в ИЭУП реализуется на базе колледжа, включающего на данный момент подготовку более чем по 12 специальностям в сферах экономики, психо-

логии, педагогики, юриспруденции, менеджмента, туризма, промышленности и дизайна. Продолжительность обучения в колледже составляет 2–4 года в зависимости от специальности. На базе психологического факультета в колледже осуществляется подготовка специалистов по направлению «Дошкольное образование». В рамках подготовки реализуются программы психолого-педагогического практикума, а также разработки образовательных программ дошкольных образовательных организаций. Основными задачами данных направлений является формирование представлений об основных аспектах разработки образовательных программ дошкольного образования, а также повышение профессиональной образованности в сфере психологии и педагогики, формирование культуры общение и навыков решения широкого круга профессиональных задач. Система высшего образования в ИЭУП реализует программы подготовки специалистов, бакалавров, магистров. Следовательно, внедрение системы непрерывного образования в ИЭУП позволило повысить качество образования, а тем самым и статус учебного заведения [2].

Таким образом, новые образовательные стандарты направлены на подготовку специалистов на основе системы непрерывного образования и компетентностного подхода. Именно от правильной реализации этой системы и подхода в образовании зависит подготовка специалистов, которые в дальнейшем будут способны удовлетворить требованиям рынка и общества. Основной целью современной образовательной системы является не только наделение выпускника необходимыми теоретическими знаниями, но и развитие способности применять эти знания на практике, выполнять самостоятельную научно-исследовательскую работу, решать как стандартные, так и нетипичные проблемы, возникающие в любой сфере профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайсина Г. И. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Педагогика высшей школы». – Уфа : Баш. ГПИ, 2009.
2. Институт экономики, управления и права. Сведения об образовательной организации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ieml.ru.
3. Мазипов В. А. Теоретический анализ компетентностей в области образования // Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетентностей / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – С. 15–33.
4. Можаева Г. В. Философско-антропологические аспекты информатизации образования. Томск : Изд-во ТГУ, 2007.
5. Фахрутдинова Р. А., Фахрутдинов Р. Р. Организация исследовательской деятельности одаренных школьников как ключевое средство их интеллектуального развития // Филология и культура. – 2014. – № 3(37). – С. 295–300.
6. Фахрутдинова Р. А., Фахрутдинов Р. Р. Социально-педагогическое проектирование формирования личности // Известия КГАСУ. – 2012. – № 2(20). – С. 195–199.
7. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29.12.2012

№ 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: zakonrf.info.

Фахрутдинова Резеда Ахатовна, *д-р пед. наук, профессор, ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права»: 420111, Россия, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Московская, 42.*

Стоянова Дарья Николаевна, *аспирант, ассистент кафедры педагогической психологии и педагогики, ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права»: 420111, Россия, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Московская, 42.*

Телефон: (843) 231-92-90
E-mail: info@ieml.ru

TRAINING OF SPECIALISTS IN THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION

Fakhrutdinova Rezeda Akhatovna*, Dr. of Ped. Sci., Prof., Institute of economics, management and law (Kazan). Russia.*

Stoyanova Dar'ya Nikolaevna*, postgraduate student, assistant lecturer of Pedagogical psychology and pedagogics department, Institute of economics, management and law (Kazan). Russia.*

Keywords: *continuing education, competence, competence-based approach, education institutions, secondary education, secondary vocational education, higher education, educational interaction, education standards.*

The study focuses on the issues of training highly qualified specialists in the continuing education process. The author notes that the development of modern society, introduction of innovations, and rapid technological advances dictate the new conditions for the training of highly qualified specialists in all professional fields. The article examines the basic ideas of creating a system of continuing education, the analysis of the competence-based approach as the basis of this system, as well as the current Russian education standards designed to implement the idea of continuing education in the Russian Federation and the introduction of the competence-based approach to education at all levels of the education system. The author concludes that the main purpose of the modern education system is not only to provide the graduate with the necessary theoretical knowledge, but also develop their ability to apply this knowledge in practice, to carry out independent research work, solve both standard and non-standard problems in any professional field.

УДК 519.688

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПРАКТИКУМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ЛОГИСТИКЕ)

Г. Л. АБДУЛГАЛИМОВ, М. А. ИВАНОВА
ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова», г. Москва

Аннотация. В статье приводятся результаты разработки и реализации дистанционного курса по профессиональной подготовке специалистов в транспортно-логистической сфере на автомобильном транспорте. Курс разработан в системе Moodle. Так как в этой системе не реализуются расчетные задачи, к дистанционному курсу приложен интерактивный компьютерный практикум, разработанный в виде веб-приложения и связанный ссылками с дистанционным курсом. Практикум и дистанционный курс в комплексе решают актуальную проблему формирования специальных профессиональных компетенций по логистике. Интерактивный практикум основан на специальной системе профессионально ориентированных задач с вычислительными процедурами, где решение каждой следующей задачи основано на результатах решения предыдущей. Файл с отчетом по ходу решения каждой задачи автоматически передается тьютору в его облачный диск.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, дистанционный курс, система управления обучением Moodle, интерактивный компьютерный практикум.

В России в последнее десятилетие наблюдается динамичный рост объемов автомобильных грузоперевозок, что способствует развитию транспортно-логистической сферы и увеличению спроса на логистов и экспедиторов. К работникам этой сферы предъявляется ряд требований, который регламентирован не только международными соглашениями, но и многочисленными государственными стандартами. В работе должны четко выполняться шесть правил логистики: «Груз – нужный товар», «Качество – необходимого качества», «Количество – в необходимом количестве», «Время – должен быть доставлен в нужное время», «Место – в нужное место», «Затраты – с минимальными затратами». В ситуации кадрового дефицита обязанности логиста и экспедитора выполняют другие специалисты, которые легко устраиваются водителями-экспедиторами и познают сложную профессию «методом проб и ошибок».

В условиях динамично развивающихся технологий наземного транспорта, постоянно обновляющейся нормативно-правовой базы, меняющихся требований работодателей и кадрового дефицита актуализировались проблемы подготовки и переподготовки работников для транспортно-логистической сферы. Например, появился спрос на курсы переподготовки и повышения квалификации логистов, экспедиторов; экспедиторов на международных рейсах; водителей-экс-

педиторов, в том числе перевозящих опасные грузы. Одним из основных требований к организации курсов со стороны обучающихся является их доступность по месту и по времени, причем без отрыва от производства. Как известно, обучение в любом месте, и в любое время, и без отрыва от производства можно организовать с использованием современных технологий дистанционного обучения.

Различные средства и методы информатизации образования, в том числе дистанционные технологии обучения, прочно вошли в нашу жизнь. В последние годы активно развиваются так называемые системы управления обучением (LMS – Learning Management System). Одной из распространенных LMS является Moodle – система дистанционного обучения, которая свободно распространяется по сети Интернет и в которой можно создавать учебные материалы с возможностью последовательного их изучения, с обязательным промежуточным и итоговым контролем. В этой системе имеется возможность совместной работы группы учеников и взаимодействия их с тьютором в режиме реального времени. Возможности интерактивного обучения в этой системе реализованы различными формами вопросников и тестов.

Недостатками подобных систем можно считать отсутствие возможности встраивания интерактивных расчетных задач. Задача, как известно, является основным средством обучения и средством контроля знаний. Вычислительные процедуры выступают основой многих задач в области технических и точных наук. Встраивание расчетных задач в дистанционный курс, созданный в LMS Moodle, мы выполнили в виде ссылки на разработанный нами интерактивный виртуальный практикум. Этот практикум создан в виде отдельного программного продукта (web-приложения на языке PHP), и при функционировании практикум отправляет данные по ученикам и результаты обучения в облако преподавателю. (Облачные технологии подразумевают удаленное использование аппаратных и программных ресурсов провайдера.) Каждый обучающийся исходя из индивидуальной информации (файлы с отчетами, индивидуальными заданиями, решениями и рефератами), хранящейся в облаке, получает индивидуальную траекторию обучения.

Так, мы спроектировали курс подготовки и переподготовки логистов и экспедиторов в системе Moodle, дополненный интерактивным виртуальным практикумом, реализуемым с использованием облачных технологий. Комплексное использование дистанционного курса и интерактивного облачного практикума дает возможность индивидуализированного формирования специальных профессиональных компетенций.

Каждая практическая работа в интерактивном практикуме направлена на изучение конкретного «базового элемента предметных знаний» и содержит, кроме краткой теории и примеров решенных задач, систему интерактивных заданий с возрастающими уровнями сложности. Сложность учебных задач в системе мы произвольно определяли по сложности и объему используемых предметных знаний, а в расчетах и вычислительных процедурах – по сложности математических методов. Система задач в практикуме является как средством формирования, так и средством контроля сформирован-

ности профессиональных компетенций. Расчетные задачи в практикуме, решаемые в десятки итераций, в режиме диалога с компьютером (то, что мы называем интерактивным методом), эффективно формируют соответствующие предметные знания и умения. На каждой итерации решения формируется элемент отчета для тьютора с промежуточными результатами вычислений, по которым можно судить об учебной деятельности курсанта при дистанционном обучении.

Задачи в практикуме могут быть следующего содержания.

Определение параметров грузоперевозки.

Определить:

1. Время ездки.
2. Время на нулевой пробег.
3. Время на маршруте.
4. Число ездок (округлить до целого числа).

Задача. Вариант № 2

Время в наряде – 9,6 ч; техническая скорость автомобиля – 25 км/ч; средняя длина ездки с грузом – 20 км; нулевой пробег – 20 км; время простоя под погрузкой / разгрузкой за ездку – 0,6 ч; грузоподъемность автомобиля – 8 т; груз 2-го класса; календарный период – 60 дней; коэффициент выпуска подвижного состава на линию – 0,70. Определить объем перевозок и грузооборот одного автомобиля за период. Записать условие задачи в буквенном обозначении. Маршрут простой маятниковый ($\beta_е = 0,5$).

Решение:

1. Время ездки:

$$t_е = l_{ег} / \beta_е \cdot V_т + t_{п\text{-}р} = 20 / 0,5 \cdot 25 + 0,6 = 2,2 \text{ ч};$$

$$l_е = l_{ег} / \beta_е = 20 / 0,5 = 40 \text{ км}.$$

2. Время на нулевой пробег:

$$T_о = L_о / V_т = 20 / 25 = 0,8 \text{ ч}.$$

3. Время на маршруте:

$$T_м = T_н - T_о = 9,6 - 0,8 = 8,8 \text{ ч}.$$

4. Число ездок (округлить до целого числа):

$$Z_е = T_м / t_е = 8,8 / 2,2 = 4,0.$$

Окно интерактивного компьютерного практикума при решении этой задачи выглядит так, как показано на рисунке 1.

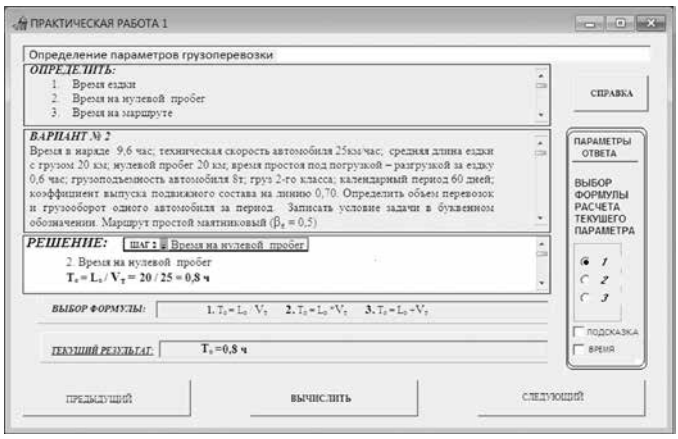

Рисунок 1. Окно интерактивного практикума

Как показали наши исследования, проведенные при организации дистанционного обучения логистов, эффективность формирования профессиональных компетенций может быть значительно повышена интерактивными компьютерными практикумами. Такие практикумы должны быть созданы коллективом разработчиков (педагоги-предметники и программисты) индивидуально для каждой предметной области. Как показал наш эксперимент, подобные интерактивные практикумы успешно могут быть использованы при дистанционном индивидуализированном формировании профессиональных компетенций в транспортно-логистической сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулгалимов Г. Л. Проблемы и решения внедрения ФГОС // Педагогика. – 2013. – № 10. – С. 57–61.
2. Бачурин А., Ходош М. Организация транспортно-логистической деятельности на автомобильном транспорте. – М. : Академия, 2015. – 304 с.
3. Золотушкина Ж. А. Выбор и обоснование показателей для оценки эффективности функционирования региональной логистической системы обслуживания пассажиропотоков // Научная мысль. – 2015. – № 2. – С. 59–63.
4. Качество высшего образования / под ред. М. П. Карпенко. – М. : Изд-во СГУ, 2012. – 291 с.
5. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
6. Сидорова Н. Н. Внутрифирменное обучение педагогических кадров как фактор развития профессиональной компетенции учителя гимназии при реализации основной образовательной программы // Вестник развития науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 199–203.
7. Ягузинская И. Ю. К вопросу развития логистического сервиса в деятельности автосалонов // Научная мысль. – 2015. – № 2. – С. 173–177.

Абдулгалимов Грамудин Латифович, *д-р пед. наук, доцент, зав. кафедрой прикладной информатики и инновационных технологий, ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова»: Россия, 109240, г. Москва, ул. Верхняя Радищевская, 16–18.*

Иванова Маргарита Александровна, *аспирант, ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова»: Россия, 109240, г. Москва, ул. Верхняя Радищевская, 16–18.*

Тел.: (495) 647-44-77
E-mail: agraml@mail.ru

INTERACTIVE WORKSHOP AS A MEANS OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION (CASE STUDY OF LOGISTICS TRAINING)

Abdulgalimov Gramudin Latifovich, *Dr. of Ped. Sci., Ass. Prof., head of Applied informatics and innovative technologies department, Sholokhov Moscow State university for the humanities. Russia.*

Ivanova Margarita Aleksandrovna, *postgraduate student, Sholokhov Moscow State university for the humanities. Russia.*

Keywords: *professional training, distance learning course, Moodle learning management system, interactive computer workshop.*

The article presents the results of the development and implementation of a distance learning course for the training of specialists in the field of transport and logistics in road transport. The course is designed in the Moodle system. Since this system does not implement design tasks, the distance learning course is accompanied by an interactive computer workshop designed in the form of a web-based application and linked to the distance learning course. The workshop and the distance learning course together solve the relevant problem of the formation of specific professional competences in logistics. The interactive workshop is based on a system of profession-oriented problems with computational procedures where the solution to each consecutive problem is based on the solutions to the preceding ones. A file with a report on the solution of each problem is automatically passed to the tutor on their cloud drive.

УДК 378.147

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В КАЧЕСТВЕ ИННОВАЦИОННОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

С. Н. ЛАРИН, Т. В. СТЕБЕНЯЕВА*
ФГБУН «Центральный экономико-математический институт РАН»,
****АНО ДПО «Институт стандартов международных учета и управления»,***
г. Москва

Аннотация. В статье обоснована необходимость проведения ускоренной информатизации отечественной сферы образования как одной из важных составляющих процесса ее реформирования. Показаны новые возможности усвоения контингентом обучаемых знаний, навыков и умений, открывающиеся благодаря внедрению и расширению практики использования в сфере образования современных педагогических технологий (СПТ). Обоснованы перспективы перехода от репродуктивной к креативной модели организации образовательного процесса. Вместо личного контакта педагогов с обучаемыми, что характерно для первой модели, для передачи знаний во второй модели в образовательном процессе задействуются творческие способности обучаемых благодаря использованию указанных возможностей СПТ. Показаны место и роль электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в составе СПТ. Представлены результаты сравнительного анализа новой и традиционной технологий разработки ЭОР. Доказано, что внедрение ЭОР в рамках СПТ в образовательный процесс коренным образом меняет взаимодействие ведущих педагогов вузов с контингентом обучаемых и способствует повышению его эффективности.

Ключевые слова: сфера образования, реформирование, современные педагогические технологии, электронные образовательные ресурсы.

Информационный обмен знаниями в части познания объективных законов развития окружающей среды, научной деятельности, технического прогресса, культурного наследия и коммуникаций во все времена выступал в качестве одной из наиболее значимых составляющих роста уровня социально-экономического развития мирового сообщества. Даже небольшая историческая ретроспектива в любую из сфер жизнедеятельности мирового сообщества наглядно доказывает, что именно качественные изменения в формировании и наполнении информационного пространства становились решающим фактором ускорения его поступательного развития [9]. Эта тенденция не могла не затронуть и такую важную сферу жизнедеятельности мирового сообщества, как сфера образования. Поэтому совсем не случайно в современных условиях широкомасштабная информатизация сферы образования становится одним из важнейших факторов прогрессивного развития общества, внедрения новейших информационных коммуникаций и инновационных технологий, ускорен-

ного становления экономики знаний и роста ее влияния на развитие мирового сообщества. В этих условиях главной целью широкомасштабной информатизации сферы образования в нашей стране представляется внедрение современных педагогических технологий (СПТ) в практическую деятельность (образовательный процесс) высших учебных заведений [8].

В ходе реформирования сферы образования в России необходимо учитывать глобальные вызовы XXI в. и находить пути решения связанных с ними важнейших проблем жизнедеятельности общества и отдельного человека в информационном пространстве [3]. Для достижения этой цели в настоящее время разработана новая образовательная концепция. В числе ее перспективных направлений можно выделить следующие: повышение качества образования на всех уровнях; реализация принципов опережающего получения знаний; расширение практики использования методов развивающего обучения на основе разработки и внедрения СПТ; повышение доступности знаний за счет развития системы дистанционного образования, осуществление информационной поддержки образовательного процесса средствами СПТ [7].

В основе создания СПТ лежит эффективное использование методологических подходов обеспечения функционирования информационных ресурсов (баз данных и знаний, электронных образовательных ресурсов (ЭОР), электронных библиотек и т. д.) и телекоммуникаций, программного обеспечения и сетевых информационных технологий. Многие специалисты считают, что развитие и внедрение СПТ является одним из ключевых направлений научно-технического прогресса в сфере образования.

С внедрением СПТ в сферу образования открываются новые возможности для перехода от репродуктивной к креативной модели обучения. Если для первой модели характерна передача знаний от педагогов обучаемым непосредственно через личный контакт, то характерной особенностью второй модели является стимулирование творческих способностей обучаемых для анализа различных моделируемых ситуаций и выработки ими самостоятельных решений задач в ходе обучения с использованием СПТ. В этой связи развитие традиционных средств обучения и создание СПТ должны опираться на реализацию принципов дополнения и взаимосвязи [2]. Указанное обстоятельство свидетельствует о принципиально новом изменении информационной образовательной среды (ИОС) вузов в глобальном информационном пространстве в реальном времени. При этом под ИОС вузов будем понимать информационную систему, объединяющую посредством сетевых технологий, программных и технических средств организационно-методическое сопровождение и ЭОР, предназначенные для повышения доступности процесса обучения и эффективности подготовки специалистов [1].

Ведущие специалисты в сфере образования определяют СПТ как информационную систему, в которой посредством многогранной совокупности форм, методов, способов и средств создания, сбора, передачи, хранения и обработки информации объединены современные научно-технические знания, соответ-

ствующие конкретным предметным областям и обеспечивающие реализацию учебных программ [10]. Данное определение ставит в прямую зависимость повышение эффективности реализации учебных программ от уровня интеграции в них СПТ. Наличие различных СПТ определяется многообразием средств обучения, применяемых в образовательном процессе.

Наиболее характерными возможностями функционирования ИОС вузов являются обеспечение свободного доступа к структурированному дидактическому контенту учебно-методических мультимедийных комплексов, получение консультаций в онлайн- или офлайн-режимах, а также формирование индивидуальных траекторий обучения по различным образовательным дисциплинам. Поэтому решение главной проблемы информатизации сферы образования заключается в достижении коренной рационализации интеллектуальной деятельности обучаемых и повышении эффективности и качества их подготовки как будущих специалистов за счет использования СПТ.

В процессе формирования ИОС вузов необходима интеграция всех ЭОР в составе СПТ для осуществления информационных взаимосвязей и информационного обмена между всеми участниками образовательного процесса. В качестве основы для этого может быть использована сеть Интернет, позволяющая в открытом доступе реализовывать групповые взаимодействия, обладающая массовой интерактивностью коммуникаций, широкими возможностями интегрирования и оперативного объединения ЭОР в рамках СПТ, превращения их в мощные сетевые информационно-образовательные ресурсы.

В качестве базовой основы применения СПТ в сфере образования можно рассматривать ЭОР, поскольку именно они формируют ИОС вузов благодаря использованию современных средств информационно-коммуникационных технологий и возможностей вычислительной техники. Таким образом, посредством разработки ЭОР в вузах происходит формирование инфраструктуры сетевых и распределенных баз знаний, а также технологий доступа и работы с ними для всего контингента обучаемых. По существу, разрабатывая ЭОР и внедряя СПТ в образовательный процесс, можно успешно решить проблему изменения качественного состояния ИОС не только в отдельно взятом вузе, но и во всей сфере образования в целом. Кроме того, это позволит реализовать новые возможности для опережающего получения знаний и внедрения методологии развивающего образования в интересах каждого обучаемого, а также будет способствовать повышению совокупного интеллектуального ресурса всего общества [13].

В этой связи определенный интерес представляет существующий опыт разработки ЭОР и возможности применения современных средств информационно-коммуникационных технологий и вычислительной техники для этих целей.

В настоящее время процесс разработки ЭОР многократно апробирован в различных вузах, однако его конечный результат в виде полноценного внедрения ЭОР в образовательный процесс достигается не всегда. Это обстоятельство объясняется рядом причин, а именно:

– отсутствием комплексного подхода к процессу разработки ЭОР;

– отрывом практики разработки и внедрения ЭОР от требований образовательного процесса;

– отсутствием полноценной поддержки разработки и внедрения ЭОР со стороны руководства вузов;

– отсутствием четких регламентов разработки и использования ЭОР;

– несовместимостью программного обеспечения, используемого для разработки ЭОР с техническими возможностями имеющегося в вузах оборудования [11, с. 97].

Указанные причины настоятельно требуют коренным образом изменить сложившийся подход к практике разработки и внедрения ЭОР в практическую деятельность вузов. Но для этого потребуется изменить и саму технологию разработки ЭОР. Однако, прежде чем рассмотреть особенности нового подхода, кратко опишем существующие недостатки традиционной схемы разработки ЭОР:

– ведущие педагоги вузов практически не участвуют в разработке ЭОР ввиду полного отсутствия мотивации;

– ЭОР, разработанные без участия ведущих педагогов вузов, далеко не всегда становятся востребованным в образовательном процессе;

– продолжительность и стоимость проекта создания ЭОР существенно зависит от того, насколько больше внимания уделяется представлению его дидактического контента по сравнению с используемой методикой обучения;

– при разработке новых ЭОР необходимо каждый раз повторять весь цикл, начиная с обучения педагогов использованию ЭОР в образовательном процессе и заканчивая заменой традиционных учебных пособий современными ЭОР.

Зная существующие недостатки традиционной схемы разработки ЭОР, определим ключевые особенности новой технологии, которые будут способствовать успешной разработке и внедрению ЭОР в практическую деятельность образовательного учреждения, а именно это:

– четкая регламентация процессов разработки всех составляющих ЭОР;

– сокращение числа этапов и продолжительности периода разработки ЭОР;

– сокращение затрат финансовых ресурсов на разработку ЭОР;

– наличие у ведущих педагогов вузов полноценных возможностей для самостоятельной разработки ЭОР без привлечения сторонних организаций;

– наличие мотивации ведущих педагогов вузов и их максимальная вовлеченность в процессы разработки и внедрения ЭОР в образовательный процесс.

Приведенные выше и ряд других особенностей новой технологии разработки ЭОР позволяют отказаться от излишней и не всегда оправданной сложности интерфейсов, а также перегруженности ЭОР интерактивными и мультимедийными элементами. Применение новой технологии гарантирует простую и эффективную разработку ЭОР по принципу конвейера. При этом сами ЭОР будут в полном объеме соответствовать всем формальным и методическим требованиям к качеству представленного в них дидактического контента [6, с. 247].

Таким образом, к основным преимуществам использования новой

технологии разработки ЭОР по сравнению с традиционной относятся следующие:

1) уменьшение продолжительности проектов разработки ЭОР за счет сокращения количества этапов;

2) значительное сокращение числа участников проекта разработки ЭОР и упрощение взаимодействия между ними;

3) уменьшение финансовых расходов на разработку ЭОР за счет отказа от сложных интерфейсов и привлечения сторонних исполнителей;

4) уменьшение затрат времени на обучение ведущих педагогов вузов умению и навыкам использования программных продуктов, применяемых при разработке ЭОР;

5) переориентация на разработку универсальных ЭОР, которые могут быть легко адаптированы к разным формам обучения;

6) участие ведущих педагогов вузов в процессе разработки ЭОР обеспечивает высокое качество представленного в них дидактического контента.

Сравнительный анализ последовательности реализации этапов разработки ЭОР по новой и традиционной технологиям представлен на рисунке 1.

Новая технология разработки ЭОР
Принцип конвейера
1. Разработка шаблонов ЭОР
2. Разработка регламентов и инструкций
3. Обучение использованию методики

Традиционная технология разработки ЭОР
Выполняется однократно
1. Заполнение шаблонов в обычном интерфейсе
2. Разработка интерактивных элементов ЭОР
3. Предварительная сборка ЭОР
4. Тестирование и доработка ЭОР
5. Опытно-экспериментальная апробация ЭОР

Рисунок 1. Этапы разработки ЭОР по новой и традиционной технологиям

Сегодня большая часть ЭОР разрабатывается с применением инновационных прорывных информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих быстрое накопление интеллектуального потенциала общества. Внедрение ЭОР в рамках СПТ в образовательный процесс коренным образом меняет устоявшиеся педагогические функции и приводит к тому, что ведущие педагоги вузов становятся консультантами, исследователями и организаторами информационного пространства, которое целиком и полностью интегрировано в ИОС вузов. Применение СПТ способствует активному развитию и преобразованию деятельности обучаемых за счет выработки у них новых навыков выполнения различных операций, процедур и способов действий, с учетом новых целевых и мотивационно-смысловых установок, новых форм и видов опосредования своей образовательной деятельности в ИОС вузов.

В настоящее время в сфере образования накоплен достаточный опыт и имеются инновационные технологии разработки ЭОР в рамках СПТ, применение которых в образовательном процессе позволяет: повысить уровень его индивидуализации с учетом способностей обучаемых к усвоению дидактического контента; сделать познавательную деятельность обучаемых более самостоятельной, придать ей поисковый характер; стимулировать постоянное стремление и готовность обучаемых к самообразованию; открыть новые возможности для развития междисциплинарных связей; обеспечить гибкость, мобильность, постоянное и динамичное обновление знаний обучаемых в ходе образовательного процесса. Таким образом, при помощи инновационного инструментария СПТ достигается повышение эффективности образовательного процесса.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 14-06-00023а «Методологические основы внедрения и практического применения инновационных технологий, методов и форм организации образовательного процесса в высших учебных заведениях».

ЛИТЕРАТУРА

1. Алфеева Е. Л. Модель информационной среды профессиональной деятельности в образовании // Информационные технологии. – 2006. – № 10. – С. 65–71.
2. Бороздина Г. В. Основы психологии и педагогики. – Минск, 2013. – 384 с.
3. Запрягаев С. А., Караваева Е. В., Карелина И. Г., Салецкий А. М. Глобализация и системы обеспечения качества высшего образования. – М., 2007. – 292 с.
4. Зауторова Э. В. Роль информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе вуза // Вестник развития науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 131–134.
5. Иванкина Н. К. Процесс обучения грамоте: традиционное и новое // Вестник развития науки и образования. – 2012. – № 2. – С. 63–67.
6. Иванов Д. А. Экспертиза в образовании. – М., 2008. – 336 с.
7. Иванов С. Ю., Иванов А. С. Образование: ракурсы и грани // Вестник высшей школы Alma mater. – 2009. – № 2. – С. 59.
8. Князева М. Д., Трапезников С. Н. Информационные технологии в образовании: Компьютерное сопровождение образовательного процесса. – М., 2010. – 220 с.
9. Рапацевич Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия. – М., 2010. – 720 с.
10. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М., 2008. – 274 с.
11. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика. – М., 2008. – 255 с.
12. Швец И. Ю. Особенности и проблемы управления инновационным развитием университетских комплексов // Научное обозрение: теория и практика. – 2013. – № 4. – С. 77–81.
13. Larin S. N., Stebenyaeva T. V., Lazareva L. Y. Practical application

of modern educational technology in higher education // Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives. Proceedings of the 6th International symposium (January 15, 2015). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. – Vienna, 2015. – Pp. 82–87.

Ларин Сергей Николаевич, *канд. техн. наук, ст. науч. сотрудник, ФГБУН «Центральный экономико-математический институт РАН»: Россия, 117418, г. Москва, Нахимовский просп., 47.*

Стебеняева Татьяна Викторовна, *канд. экон. наук, вед. специалист, АНО ДПО «Институт стандартов международных учета и управления»: Россия, 119285, г. Москва, ул. Пудовкина, 4.*

Тел.: (499) 129-10-11
E-mail: sergey77707@rambler.ru

THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS INNOVATIVE TOOLS FOR IMPROVING THE EFFICIENCY OF THE EDUCATION PROCESS

Larin Sergey Nikolaevich, *Cand. of Tech. Sci., senior researcher, Central institute of economics and mathematics of the RAS. Russia.*

Stebenyaeva Tat'yana Viktorovna, *Cand. of Econ. Sci., leading specialist, Institute of international accounting standards and management. Russia.*

Keywords: *education sphere, reform, modern educational technologies, electronic educational resources .*

The article provides rationale for the need for rapid informatization of Russian education as an important part of the process of its reform. New opportunities for mastering the knowledge and skills offered to students through the introduction and expansion of the use of modern educational technologies (MET) are demonstrated. The prospect of a transition from a reproductive to a creative model of education process organization are substantiated. Instead of personal contact between students and teachers typical for the first model, the "transfer" of knowledge in the second model is based on the involvement of the students' creative abilities in the education process through the use of the aforementioned MET opportunities. The place and role of electronic educational resources (EER) within MET are shown. The results of a comparative analysis of new and traditional technologies for the development of EER are presented. It is proved that the introduction of EER into the education process within the framework of MET radically changes the interaction of the leading higher education institution lecturers with students and enhances its effectiveness.

УДК 378.147 : 811

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Л. Р. НУРОВА
Казанский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия», г. Казань, Республика Татарстан

Аннотация. В современных условиях расширения взаимодействия различных культур и народов одной из первостепенных задач обучения иностранному языку является подготовка студентов к эффективному межкультурному диалогу. В рамках новой образовательной парадигмы особое внимание уделяется не только усвоению языкового материала, но и формированию системы знаний о национально-культурном своеобразии концептосферы изучаемого языка. В статье обосновывается необходимость включения концептов в содержание обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей, выделяются ключевые моменты, которые необходимо учитывать при проектировании занятий в данном контексте, приводятся способы введения и межъязыкового сопоставления концептов на примере английского концепта *Home*.

Ключевые слова: концепт, концептуальная система, межкультурный диалог, этнокультурные знания, иноязычная подготовка.

Обучение иностранному языку на современном этапе нацелено на подготовку языковой личности к продуктивному межкультурный диалогу, успех которого во многом определяется не только уровнем языковой подготовки, но и способностью обучающегося взаимодействовать в едином концептуальном пространстве с представителями различных культур. Это предполагает умение выйти за рамки своей культуры, преодолев этноцентризм и признав национально-культурную самобытность партнера.

В связи с этим особое внимание при обучении иностранному языку уделяется не только усвоению лингвистического материала, но и формированию у студентов системы этнокультурных знаний о «чужой» культуре. В качестве центральной интегрирующей единицы, посредством которой осуществляется постижение смыслов другой культуры, признается концепт [3].

Его можно представить, с одной стороны, как «сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека», и, с другой стороны, «это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [5, с. 40].

Концепт объективно обнаруживает себя в языке, получая закрепление во всей совокупности языковых средств, используемых для описания данного предмета действительности и отражающих существующие в обы-

денном сознании представления о нем.

Необходимость включения концептов в содержание обучения иностранному языку студентов языковых специальностей обосновывается в целом ряде работ. Анализ методики освоения иноязычных лингвокультурных концептов позволяет сделать вывод о возможности использования ее элементов в практике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. При этом необходимо учитывать, что процесс обучения иностранному языку в данном случае имеет определенную специфику. При все возрастающих требованиях к уровню сформированности общекультурных и профессиональных компетенций мы наблюдаем сокращение учебных часов, отводимых на занятия иностранным языком, низкий уровень языковой подготовки и в целом достаточно низкий уровень мотивации данной категории обучающихся к изучению иностранного языка. Указанные факторы не препятствуют формированию данного типа компетенции, однако вносят определенные коррективы в процесс преподавания.

При проектировании занятий, направленных на введение концептов в языковую практику студентов, следует учитывать следующие ключевые моменты:

– моделирование концептуального пространства изучаемого языка осуществляется комплексно, во всех видах речевой деятельности и требует особого подхода как к отбору языкового материала, так и к организации и построению самих занятий;

– анализируемый материал должен соответствовать языковому уровню обучаемых, отвечать их опыту, интересам, психологическим особенностям; студенты должны быть готовы к пониманию сущности концепта;

– учитывая такую сущностную характеристику концепта, как неизолированность, его следует рассматривать в тесной связи со смежными концептами в составе концептосферы;

– анализ при этом следует начинать с наиболее базовых, простых для понимания концептов, постепенно переходя к более сложным, глубинным в соответствии с принципом системности и последовательности, как на языковом, так и на концептуальном уровне;

– анализ концептов изучаемого иностранного языка необходимо проводить в сравнении с концептами родного языка, выявляя сходства и различия в их содержании, что способствует более глубокому постижению природы концептов и их значимости для двух культур.

Для достижения поставленной цели в рамках практического курса иностранного языка нами были разработаны занятия, нацеленные на анализ концептуальной области *Englishness*. Занятия ориентированы на студентов, уровень языковой подготовки которых соответствует уровню *Intermediate*. Отбор концептов производился с учетом двух принципов: принципа культурной значимости, согласно которому выделяемые концепты отражают ключевые ценности носителей изучаемого языка, и принципа разнообразия знаковых форм репрезентации концепта [4, с. 276].

На основании данных принципов в рамках указанной концептуальной области были выделены для ана-

лиза следующие наиболее значимые для английского культурного мира концепты: *Home*, *Gentleman*, *Fair Play*, *Privacy*, *Sense of Humour*, *Freedom*, *Common Sense*.

Рассмотрим, каким образом осуществляется концептный анализ на примере концепта *Home*, который является базовым универсальным концептом с этнокультурной спецификой наполнения. В основу была положена методика анализа и межъязыкового сопоставления концептов разработанная С. С. Василенко [2].

Введение концепта в языковую практику студентов осуществляется поэтапно. На подготовительном этапе для введения в тему и предварительного знакомства с концептом вниманию студентов предлагается отрывок из стихотворения Роберта Фроста «Смерть работника»: *Home is the place where, when you have to go there, they have to take you in. I should have called it. Something you somehow haven't to deserve.*

Раскрывая смысл высказывания, студенты отвечают на следующие вопросы: *How can you comment on the quotation above? What is implied by home in this poem? What associations does the word "home" evoke in you? What is home for you? Give your own definition of home.*

Следующий этап нацелен на раскрытие понятийной составляющей концепта, исследованию способов его лексической репрезентации. На данном этапе студенты анализируют значение языковых единиц, номинирующих концепт и его отдельные признаки, выполняют упражнения по подбору синонимов к ключевым словам, определению их сочетаемости, выявлению словообразовательных возможностей:

1. Проанализируйте значение слова *home* в одноязычных толковых словарях. Сравните объем значения слова в английском и русском языках.

2. На основании анализа словарных статей выявите основные и дополнительные признаки рассматриваемого концепта. Сравните полученные данные в английском и русском языках.

3. Определите, в каком значении употреблено ключевое слово в следующих предложениях. Переведите на русский язык.

These rights cover all areas of children's lives such as their right to have a *home and their right to be educated.*

A lot of Christian families have returned to their homes after security and stability were restored in their neighbourhoods.

It's what you bring into a *house that makes it* a *home.*

In 1985, women aged 65 and older were 59% more likely than men of the same age to reside in a nursing home.

4. Подберите синонимы к ключевому слову, репрезентирующему концепт в языке. Выделите их дифференциальные признаки.

5. Образуйте производные слова от ключевого слова, репрезентирующего концепт. Подберите к ним эквиваленты в русском языке.

6. Переведите предложения, содержащие дериваты ключевого слова.

If I can feel this sense of at-homeness based on the quality of light at sunset, how much more so if I had walked these hills as a *child?*

The homesickness usually hits when I feel out of place, or when I hear a *song, or see something that reminds me of my family.*

You stay here for a *bargain price and on top you can settle back in a nice, comfortable and homelike atmosphere.*

A person whose spouse is a *full-time homemaker and can normally take care of the child is exempted from the ability to take child care leave through the conclusion of* a *labor-management agreement.*

Следующий этап направлен на раскрытие ассоциативно-образного компонента и ценностной составляющей концепта. Основное внимание при этом уделяется рассмотрению способов реализации смысловых компонентов концепта в контексте фразеологических единиц, афоризмов, песен, литературных произведений, медиатекстов. На данном этапе могут быть использованы следующие задания:

1. Проанализируйте значение фразеологических единиц, имеющих в своем составе ключевые лексемы. Выявите ассоциативно-образный и ценностный компонент концепта в английском и русском языках.

2. Распределите все фразеологические единицы по подгруппам в зависимости от концептуального признака в их основе. Подберите к ним эквиваленты в русском языке: *a man's home is his castle; there is no place like home; home sweet home; to be at home; home away from home; make yourself at home; you can never go home again; home is where the heart is; home is where you hang your hat; home and dry;* a *home bird; hit* a *home run; home in one; be home free;* a *broken home.*

3. Проанализируйте следующие цитаты о доме. Предложите свое определение дома, выделив в нем наиболее значимые аспекты данного концепта.

Home wasn't a *set house, or* a *single town on* a *map. It was wherever the people who loved you were, whenever you were together. Not* a *place, but* a *moment, and then another, building on each other like bricks to create* a *solid shelter that you take with you for your entire life, wherever you may go* (*Sarah Dessen, "What Happened to Goodbye").*

Home is all the things you know by name: a *family of dishes, books, and clothes that waits for you to choose among them every day. We're ready for you is what the chorus in your house sings. Your fingerprints are grinning on their faces (Michael J. Rosen, "Home").*

Home is a *name,* a *word, it is* a *strong one; stronger than magician ever spoke, or spirit ever answered to, in the strongest conjuration (Charles Dickens, "Martin Chuzzlewit").*

4. Прочитайте стихотворение "Home" Аиши Паттерсон [7]. Проанализируйте его содержание. Выявите компоненты концепта, актуализируемые в данном произведении. Переведите его на русский язык.

5. Вниманию студентов предлагаются эссе-размышления о доме английских авторов. Проанализировав данные произведения, студенты должны выявить, как они дополняют образ рассматриваемого концепта в английской культуре.

6. Студентам предлагается посмотреть и обсудить передачу "Where is Home?" с участием писателя Пико Айера, в которой он размышляет о значении слова «дом» и о том, как меняется наше представление о доме с течением времени [6].

7. Работу над данным этапом можно завершить просмотром документального фильма "Home" (2006) с последующим обсуждением в группе.

И наконец, заключительный этап направлен на активизацию и интенсивную проработку изученного материала, его использование в развернутых высказываниях. Задания, выполняемые на данном этапе, предполагают самостоятельную поисково-исследовательскую деятельность обучающихся, характеризуются творческой направленностью и вызывают у них наибольший интерес. Для достижения указанных целей могут эффективно использоваться ролевые игры, дискуссии, групповые проекты.

На данном этапе с целью выявления ассоциативных связей и характеристик, вкладываемых в данный концепт носителями языка, студентам предлагается провести ассоциативный эксперимент посредством интерактивных жанров интернет-коммуникации и сопоставить полученные данные в двух языках. Ценность экспериментальных данных состоит в том, что они с наибольшей точностью отражают интуицию носителя языка и позволяют произвести верификацию результатов, полученных на основании анализа языкового материала.

Результаты самостоятельной исследовательской деятельности студентов находят отражение в эссе на тему “The meaning of home” и в групповом проекте на тему “The concept of home in British and Russian culture: exploring the differences”.

Следует отметить, что сложная структурная организация концепта позволяет лишь частично определить его содержание. Степень проработки концептов и уровень сложности заданий варьируют в зависимости от уровня языковой подготовки обучаемых и от количества часов, отводимых на изучение каждой темы в соответствии с учебным планом.

Наблюдение за ходом процесса обучения, а также результаты промежуточного тестирования позволяют сделать вывод об эффективности разработанного комплекса упражнений.

Включение концептов в содержание обучения иностранному языку не только способствует языковой подготовке обучаемых, но и формирует осознанное восприятие иной культуры и готовит к эффективному межкультурному взаимодействию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева О. В. Восприятие иноязычного материала на немецком языке: трудности и пути преодоления // Вестник развития науки и образования. – 2013. – № 3. – С. 110–112.
2. Василенко С. С. Методика формирования концептной компетенции у студентов-лингвистов (немецкий язык как второй иностранный после английского) : дис. … канд. пед. наук. – СПб., 2014. – 210 с.
3. Кузнецова Н. С. Концептосфера «игра», «творчество», «искусство» в обучении иностранных студентов // Гуманитарный вектор. – 2012. – № 4(32). – С. 263–267.
4. Савельева И. Ф. Концепт как универсальная единица формирования знаний в процессе обучения студентов языкового вуза иностранному языку // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 275–277.
5. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

6. Iyer P. Where is home? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ted.com/talks/pico_iyer_where_is_home#t-288465.
7. Patterson A. Home [Электронный ресурс]. – Режим доступа: poemhunter.com/poem/home-174.

***Нурова Лилия Рашатовна**, канд. филол. наук, доцент кафедры языкознания и иностранных языков, Казанский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»: Россия, 420088, Республика Татарстан, г. Казань, ул. 2-я Азинская, 7а.*

Тел.: (843) 273-16-54
E-mail: kznraj@gmail.com

FEATURES OF THE FORMATION OF A FOREIGN LANGUAGE CONCEPT SYSTEM IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION

***Nurova Liliya Rashatovna**, Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof. of Linguistics and languages department, Kazan branch of Russian State university of justice. Russia.*

***Keywords:** concept, concept system, cross-cultural communication, ethnocultural knowledge, foreign language training.*

The study deals with the issue of teaching foreign languages in higher education institutions. The article addresses the fact that with the current increase in interaction between different cultures and peoples, one of the primary tasks of foreign language teaching is to prepare students for effective cross-cultural communication. The new educational paradigm focuses not only on the learning of language material, but also the formation of a system of knowledge about national and cultural uniqueness of the concept sphere of the studied language. The article also provides rationale for the need to incorporate concepts into the content of foreign language curricula for students not majoring in linguistics, highlights key points to be considered in the planning of classes in this context, and presents the ways of introduction and cross-language matching of concepts using the example of the English concept "Home". The author concludes by noting that foreign language learning fosters conscious perception of other cultures and prepares for effective cross-cultural interaction.

УДК 378.1+373.1

ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА В ДИДАКТИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Н. Н. САЯПИНА, Н. В. САЯПИН
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»,
г. Саратов

Аннотация. Учебный диалог занимает особое место в образовании и является одним из ведущих направлений в системе психолого-педагогического знания. Статья посвящена определению характеристик учебного диалога – соучастия и сомышления, которые в совокупности обеспечивают наиболее эффективное решение педагогических задач. Соучастие субъектов образовательного процесса рассматривается на основе равноправных отношений в результате их взаимодействия, а сомышление – как включенность обоих субъектов в одну и ту же активную мыслительную деятельность. Выступающие в качестве взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов характеристики учебного диалога позволяют рассматривать его как основу дидактического взаимодействия субъектов, которое представляет собой сложное образование и выступает как результат преобразованных посредством диалога тесных взаимосвязей деятельности, общения и поведения.

Ключевые слова: учебный диалог, дидактическое взаимодействие.

Преодоление глобального кризиса человечества, касающегося в современной социокультурной ситуации различных областей жизнедеятельности людей, по мнению ученых, экономистов, политиков, возможно не путем конфронтации, а путем диалога, усилиями взаимного понимания и доверия между людьми, народами, странами, конфессиями и партиями.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что диалог занимает особое место в образовании, представляет собой одно из ведущих направлений в системе психолого-педагогического знания и является еще со времен Сократа темой для теоретических и практических изысканий различных авторов [6]. А. А. Бодалев, С. Л. Брадченко и другие авторы рассматривают диалог как сложный, полифункциональный, социально-психофизиологический феноменом, пронизывающий все жизненное пространство человека, как на уровне психофизических, так и на уровне социальных отношений между людьми. Отметим, что в исследованиях педагогической направленности будет уместным употребление термина «учебный диалог».

Анализ трудов ученых Г. С. Батищева, М. М. Бахтина, А. А. Леонтьева, А. Ф. Лосева и др. позволяет утверждать, что учебный диалог направлен на достижение образовательных целей, предполагает участие в нем преподавателя и обучающихся в совместной учебной деятельности, является средством удержания глубинной смысловой и инновационной составляющих человеческого знания. То есть учебный диалог проявляется в его внутреннем

содержании, обнаруживающем себя во внешних формах существования. Он возможен, если его участники равноправны, автономны и самостоятельны. В ситуации диалога исключается авторитарность, а также отношения, построенные по принципу социальной пирамиды. Принцип равенства, реализуемый в диалоге, связан с признанием ценности и самодостаточности личности, он есть форма личностного общения.

Значит, учебный диалог непосредственно связан с соучастием преподавателя – студента – студентов в процессе их взаимодействия на основе равноправных отношений, ведущих к решению педагогических задач.

В то же время важным моментом в учебном диалоге является развитие у субъектов образовательного процесса умения мысленно ставить себя на место другого, выходить за границы собственной «капсулы», соотносить свои доводы и позиции с противостоящей позицией, осуществлять постоянную коррекцию своего мышления в зависимости от доводов оппонента. Такое понимание учебного диалога приводит к сомышлению его участников, которое И. А. Зимней рассматривается как включенность обеих сторон, то есть преподавателя и обучающегося, в одну и ту же активную мыслительную деятельность, направленную на решение учебных задач [3].

Взаимосвязь и взаимообусловленность процессов сомышления и соучастия субъектов педагогической деятельности, настраивающих их на дидактическое взаимодействие, позволяют эффективно решать педагогические задачи. Действительно, как отмечает Г. А. Ковалев, две личности в состоянии диалога находятся в положении вынужденной интроспекции и самоизменения [4].

Рассмотренные выше идеи учебного диалога, представленного его содержанием в виде соучастия и сомышления, позволяют обратиться к рассмотрению дидактического взаимодействия, в котором он выступает в качестве его основы.

Исходя из теоретических положений, разработанных В. А. Сластениным, Н. И. Филиппенко, дидактическое взаимодействие представляет собой сложное образование, выступающее как результат преобразованных посредством диалога тесных взаимосвязей деятельности, общения и поведения, обеспечивающее реализацию целей педагогического образования, присвоение студентами его содержания, становление их как будущих профессионалов [7].

Действительно, общение в диалоге выступает в качестве условия обмена информацией и связано не столько с наличием вопросов, ответов на вопросы, реплик, сколько с определенным уровнем взаимопонимания и целенаправленного желания взаимодействовать. С. Л. Брадченко считает, что «наиболее распространенным типом общения, где лучше всего может развернуться и проявиться равноправие взаимосвязанных субъектов, является диалог» [2]. Именно диалог-коммуникация – это умение информировать и получать информацию, желание понимать и быть понятым, стремление быть открытым и быть успешным. Каждый участник диалога представлен как самостоятельная, активная, свободная личность, как партнер субъект-субъектного взаимодействия. Диалог предполагает наличие несовпадающих смысловых позиций, различие

точек зрения. При этом аргументация каждого из высказываний основывается на коммуникативно-ценностном аспекте взаимодействия как выражения отношения к происходящему. Соучастие субъектов диалога обнаруживает его гуманистическую сущность и придает многокрасочность, эмоциональность, духовность взаимоотношениям, дарит радость открытия человека человеком.

Деятельность субъектов (преподавателя и обучающихся), являясь одним из компонентов дидактического взаимодействия, осуществляется посредством решения соответствующих задач. Идея представления понятия задачи в соотнесении с понятием действия широко рассмотрена в работах Л. С. Рубинштейна, согласно которому «так называемое произвольное действие человека – это осуществление цели» [5]. Однако, как ни существенна цель, одного осознания ее недостаточно. Для того чтобы ее осуществить, надо учесть условия, в которых действие должно совершиться. Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием, являющимся одним из составляющих деятельности субъектов дидактического взаимодействия.

А. А. Бодалевым выявлена статистическая зависимость между коммуникативным диалогом и успешностью включения обучающихся в предметную деятельность [1]. Он не только играет серьезную роль при организации предстоящей предметной деятельности, а пронизывает все дидактическое взаимодействие.

Поведенческий компонент дидактического взаимодействия на основе диалога включает результаты деятельности, речевые действия и неречевые поступки каждого из участников, а также мимику, пантомимику, жестикуляцию, то есть все то, что могут наблюдать другие люди в своих партнерах. Естественно, наблюдая поведение того или иного обучающегося, мы можем интерпретировать его личностные особенности, в том числе и умения участвовать в диалоге, эффективно его организовывать и реализовывать.

Таким образом, учебный диалог играет важную роль в процессе обучения согласно новой парадигме современного образования и, представленный взаимосвязанными процессами сомышления и соучастия субъектов учебного процесса как его характеристиками, он является основой их дидактического взаимодействия, определяет качество и эффективность учебного процесса, непосредственно связанные с развитием личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А. А. Личность и общение. – М., 1995.
2. Брадченко С. Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение : автореф. дис. … канд. психол. наук. – Л., 1987.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М., 1999.
4. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Общение и диалог в практике обучения и воспитания и психологической консультации : сб. науч. трудов. – М., 1987. – С. 4–16.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. – М., 1989.

6. Саяпина Н. Н., Жуклина В. Н. Использование диалога в педагогическом взаимодействии // Вестник Саратовского государственного технического университета. – 2006. – № 4(17). – Вып. 2. – С. 209–214.
7. Сластенин В. А., Филиппенко Н. И. Профессиональная готовность учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися. – М., 2003.

***Саяпина Наталья Николаевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры методологии образования, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»: Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83.*

***Саяпин Николай Васильевич**, канд. пед. наук, доцент кафедры технологического образования, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»: Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83.*

Тел.: (845-2) 26-16-96
E-mail: sayapinanat@mail.ru

FEATURES OF EDUCATIONAL DIALOGUE IN DIDACTIC INTERACTION

***Sayapina Natal'ya Nikolaevna**, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of Education methodology department, National research Saratov State university. Russia.*

***Sayapin Nikolay Vasil'evich**, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of Technology education department, National research Saratov State university. Russia.*

***Keywords:** educational dialogue, didactic interaction.*

Educational dialogue plays a special part in education and is one of the key areas in the system of psychological and pedagogical knowledge. The article identifies the characteristics of educational dialogue – co-participation and co-thinking that together to provide the most effective solutions to pedagogical problems. The co-participation of educational process subjects is regarded in terms of an equal relationship as a result of their interaction, co-thinking – as both subjects being engaged in the same mental activity. The characteristics of educational dialogue, acting as interconnected and interdependent processes, present it as it as the basis of the didactic interaction of its subjects, which is a complex entity and a product of the close relationship between activity, communication, and behavior transformed through dialogue.

УДК 519.688

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ПО МОДУЛЮ «ИКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

М. Е. ВАЙНДОРФ-СЫСОЕВА, Г. Л. АБДУЛГАЛИМОВ, С. В. ВАСЕКИН, В. А. ШИТОВА, О. А. КОСИНО, Т. С. ГРЯЗНОВА, Е. В. ПАНЬКИНА
ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова», г. Москва

Аннотация. В статье приведены результаты работ в рамках государственного контракта от 8 мая 2014 г. № 05.043.12.0014 (шифр 2014-04.03-05-043-Ф-95.055) «Разработка и апробация новых модулей основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей “Образование и педагогика” (направления подготовки – физико-математические науки, математика), предполагающих академическую мобильность студентов вузов в условиях сетевого взаимодействия». Представлен современный подход к подготовке учителя математики по модулю «ИКТ в профессиональной деятельности». Рассмотрены программы подготовки по ИКТ, типы заданий, формы проведения учебных занятий. Приведена разработка нового подхода к формированию ИКТ-компетентности будущих учителей математики. Учитывая психолого-педагогические особенности обучения и поэтапное формирование у обучающихся групп компетенций, авторы разделили программу на три модуля: формирование базовых компетенций, развитие общепрофессиональных компетенций, набор специальных компетенций для учителя математики.

Ключевые слова: академическая мобильность, ИКТ в профессиональной деятельности, ИКТ-компетентность учителей математики.

Перед высшим профессиональным учебным заведением, готовящим будущих специалистов в области педагогики, сегодня стоят новые задачи, решение которых позволяет отвечать на вызовы времени. Среди приоритетных задач выделяют формирование у бакалавров ряда важных профессиональных качеств, ключевых компетенций, а именно: умения находить нужную информацию в Сети, способности продуктивно ее анализировать, готовности применять современные обучающие технологии и методики обучения, основанные на использовании возможностей информационных и коммуникационных технологий. Владение всем набором ключевых компетенций отвечает особенностям обучения современных студентов, которые умело используют различные технические средства.

Проблема обучения сегодняшних студентов-бакалавров, а отчасти и магистрантов современным, динамично развивающимся технологиям, умениям «вплетать» достижения ИКТ в профессиональную деятельность остается открытой и актуальной. По требованиям стандартов современный учитель должен владеть серьезным набором ИКТ-компетенций. Сказанное особенно актуально для учителей математики. Исторически сложилось, что инфор-

мационные и коммуникационные технологии и математика тесно взаимосвязаны.

Мы наблюдаем явное противоречие: с одной стороны, сегодня студент-бакалавр как завтрашний выпускник должен владеть современным набором профессиональных ИКТ-компетенций, а с другой – обучаясь по традиционно разработанным учебным планам и программам, без акцента на использование ИКТ, он не может отвечать современным требованиям квалификационной характеристики учителя.

Зарубежный опыт свидетельствует, что внедрение модели открытой многоуровневой системы получения образования, создание условий для взаимодействия вузов, в том числе посредством сетевых технологий, и опора на мобильность молодых людей позволяют отбирать лучших, мотивированных студентов на педагогические специальности и «мягко» отсеивать тех, кто потерял интерес к будущей учительской профессии. Безусловно, такая организация открытого образования невозможна без опоры на современные достижения в области ИКТ.

Вышеизложенные проблемы и противоречия послужили предпосылкой для исполнения и внедрения проекта, цель которого – развитие сетевых форм получения педагогического образования на базе новых модулей и правил реализации программ бакалавриата, предполагающих многоканальность, как основы для совершенствования федеральных образовательных стандартов, разработки новых примерных основных образовательных программ.

Цель, поставленная перед созданием программ, – это разработка нового подхода к формированию ИКТ-компетентности бакалавров, будущих учителей математики. За основу было принято положение, что ИКТ как область изучения входят в базовую часть учебно-тематического плана подготовки, в блок естественнонаучного цикла.

Учитывая психолого-педагогические особенности обучения и поэтапное формирование у обучающихся групп компетенций, мы разделили программу на три модуля: цель первого – формирование базовых компетенций, второго – развитие общепрофессиональных компетенций, третьего – набор специальных компетенций для учителя математики. Мы предполагаем, что при таком подходе по окончании обучения у студента будет сформирована необходимая ИКТ-компетентность.

В базовом модуле «Электронные образовательные ресурсы: введение» изучаются возможности, особенности и основные направления использования информационных и коммуникационных технологий в обычной жизни и в качестве средства обучения.

Общепрофессиональный модуль «ИКТ в современном мире» направлен на изучение особенностей и основных возможностей использования информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности и в управлении процессом обучения/воспитания.

Предметный модуль «Использование ИКТ в преподавании математики» позволит освоить возможности, особенности и основные направления использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в учебном процессе в конкретной предметной области.

Подробнее остановимся на программе каждого модуля.

Модуль 1. Электронные образовательные ресурсы: введение

Цель: ознакомить будущих педагогов с возможностями, особенностями и основными направлениями использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в качестве средства обучения и просвещения.

Задачи

Ознакомить студентов:

– с особенностями обучения на очной форме с использованием виртуальной образовательной среды Moodle;

– с необходимостью применения ИКТ в учебном процессе в вузе/школе, определить их роль, место и условия эффективного применения;

– с функционированием открытых образовательных систем телекоммуникационного доступа на базе потенциала распределенного информационного ресурса и в первую очередь сети Internet;

– с применением средств ИКТ в управлении образовательным процессом на уровне учителя.

Сформировать умения:

– к обучению с использованием виртуальной образовательной среды Moodle;

– к выбору и использованию ИКТ при проведении разного рода занятий, в различных видах учебной деятельности в зависимости от цели.

Объем дисциплины (модуля) – 3 зачетные единицы, 108 часов (36 аудиторных часов + 72 часа самостоятельной работы).

В содержание модуля вошли следующие темы:

1. Тенденции образования в современном мире.

2. Модели смешанного обучения в вузе/школе.

3. Электронные образовательные ресурсы: технологии использования. Организация проектной деятельности (технология организации и проведения проекта).

Для проведения промежуточной и итоговой аттестации используется тестовый контроль, позволяющий определить уровень усвоения учебного материала на промежуточном этапе изучения и по его окончании.

В программе даны методические рекомендации по всем видам работ (для подготовки к практическим занятиям и по самостоятельным видам работ) и представлен актуальный на сегодня список литературы.

В качестве учебно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов предложен список литературы, печатных и интернет-источников, исследований современных авторов.

Модуль 2. ИКТ в современном мире

Цель: ознакомить будущих педагогов с возможностями, особенностями и основными направлениями использования информационных и коммуникационных технологий в качестве средства обучения и управления процессом обучения.

Задачи

Ознакомить студентов:

– с необходимостью применения ИКТ в учебном процессе, определить их роль, место и условия эффективного применения;

– с классификацией учебных средств ИКТ;

– с использованием педагогических программных средств и технологий, ориентированных на формирование у обучающегося умений осуществлять разнообразные виды

самостоятельной деятельности по сбору, обработке, хранению, передаче, продуцированию учебной информации;

– с функционированием открытых образовательных систем телекоммуникационного доступа в сети Internet.

Сформировать умения:

– использования ИКТ в различных видах учебной деятельности.

Объем дисциплины (модуля) – 3 зачетные единицы, 108 часов (36 аудиторных часов + 72 часа самостоятельной работы).

В содержание модуля вошли следующие темы:

1. Понятие и сущность ИКТ. Этапы становления и тенденции развития ИКТ.

2. Современные средства ИКТ в системе образования: аппаратные, программные, цифровые образовательные ресурсы. Классификация средств ИКТ.

3. Особенности работы с пакетом программ Microsoft Office.

4. Характеристика социальных сетей и их возможности.

5. Обзор и основы работы с браузерами.

6. Поисковые системы и методы работы с ними.

7. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии: общие основы. Тенденции развития.

8. Ресурсы для организации взаимодействия через Интернет (электронная почта, Skype, вебинары, Moodle и др.).

9. Обзор сервисов Google.

10. Фоторедактор и особенности работы с ним.

11. Видеоредактор и особенности работы с ним. Flash-технологии.

Для проведения промежуточной аттестации предусматривается выполнение заданий следующего вида:

Задание 1. Предложите варианты заданий для проверки ИКТ-компетенций работников сферы образования.

Задание 2. Представьте индивидуальную профессиональную траекторию развития собственных ИКТ-компетенций.

Задание 3. Сделайте подборку профессиональных блогов и профессиональных сетевых журналов (с аннотациями) для работников сферы образования.

Задание 4. Представьте свое видение информационно-коммуникационной среды образовательного учреждения (в схеме). Укажите назначение каждого элемента среды, его характеристики.

Поскольку данный модуль направлен на развитие набора профессиональных компетенций учителя, в качестве итоговой аттестации (зачета) студент представляет портфолио, которое должно содержать:

– варианты заданий для проверки ИКТ-компетенций работников сферы образования;

– индивидуальную профессиональную траекторию развития собственных ИКТ-компетенций;

– подборку профессиональных блогов и профессиональных сетевых журналов (с аннотациями) для работников сферы образования;

– свое видение информационно-коммуникационной среды образовательного учреждения (в схеме) с указанием назначения каждого элемента среды, его характеристики);

– характеристики возможностей ЭОР для образования;

– презентацию на тему «Использования возможностей интерактивной доски в профессиональной деятельности»;

– описание возможностей платформы Moodle как системы дистанционного обучения.

Зачет проводится в форме представления портфолио (10–12 минут) и ответов на вопросы.

Подготовка к этому виду зачета имеет поисковый, исследовательский характер и предъявляет более высокие требования к знаниям, умениям обучаемого, его индивидуальным способностям и личностным качествам.

Также в программе модуля даются методические рекомендации по всем видам работ, указаны источники как учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов по каждому разделу. В конце дается список литературы, актуальной на сегодня, для изучения тем модуля.

Модуль 3. Использование ИКТ в преподавании математики

Цель: ознакомить будущих педагогов с возможностями, особенностями и основными направлениями использования электронных образовательных ресурсов в учебном процессе; сформировать систему знаний, умений и навыков в области использования ЭОР в учебном процессе.

Задачи

Ознакомить студентов:

– с применением ЭОР в учебном процессе;

– с классификацией ЭОР для учителя математики; с использованием педагогических программных средств и технологий, ориентированных на формирование у учащегося умений осуществлять разнообразные виды самостоятельной деятельности по сбору, обработке, хранению, передаче, продуцированию учебной информации;

– с применением средств ИКТ в управлении образовательным процессом на уровне учителя;

– с применением ИКТ в качестве средства обучения при освоении математики.

Сформировать умения:

– отбора математических ЭОР для использования в педагогической деятельности;

– использования ИКТ при проведении разного рода занятий, в различных видах учебной деятельности.

В содержание модуля вошли следующие темы:

1. ЭОР для учителя математики: обзор. Возможности ЭОР на уроках математики (1С – математический конструктор).

2. Математические компьютерные инструменты для обработки данных (статистика).

3. Математические компьютерные инструменты для визуализации.

4. Математические компьютерные инструменты для вычислений.

5. Математические компьютерные инструменты для экспериментальной лаборатории.

6. Редакторы математических формул: основы работы с ними.

7. Профессиональные информационные источники для учителя математики.

Для проведения промежуточной аттестации предусматривается разработка фрагментов уроков с соблюдением следующего порядка: этап урока – используемые ЭОР – продолжительность по времени – виды деятельности ученика/учителя:

Задание 1. Фрагмент урока с использованием ЭОР.

Задание 2. Фрагмент урока с использованием математических компьютерных инструментов для обработки данных (статистика).

Задание 3. Фрагмент урока с использованием математических компьютерных инструментов для визуализации.

Задание 4. Фрагмент урока с использованием математических компьютерных инструментов для вычислений.

Поскольку данный модуль направлен на развитие специальных компетенций учителя математики, в качестве итоговой аттестации студент представляет кейс, содержащий разработки всех видов фрагментов уроков. Зачет проводится в форме защиты кейса: публичное выступление студента с докладом (оформленным в формате презентации) в течение отведенного времени (10–12 минут) и ответы на вопросы. В презентации к докладу следует отразить:

– основные используемые инструменты для работы на уроках математики;

– возможности каждого инструмента;

– конкретные решения для определенного типа урока математики.

Структура программы подобна предыдущим: даны методические рекомендации по всем видам работ, приводится учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы, список литературы и интернет-ресурсов. Отличительной чертой списка источников является наличие большого количества материалов для учителя математики: портал Math.ru: библиотека, медиатека, олимпиады, задачи, научные школы, учительская, история математики – math.ru, Московский центр непрерывного математического образования – mccme.ru, задачи по геометрии: информационно-поисковая система – zadachi.mccme.ru, математика в помощь школьнику и студенту (тесты по математике онлайн) – mathtest.ru и др.

Работа над проектом осуществляется в течение всего процесса изучения дисциплин модуля. Начинается она с выбора темы. В процессе работы над проектом студент должен собрать кейс, который может содержать научные статьи, опросы, видеофильмы, ссылки и другие материалы по теме проекта.

Реализованный проект защищается студентом на комплексном экзамене. Обязательным требованием к проекту является использование материалов всех изучаемых дисциплин в данном модуле. На защите проекта студент представляет следующие материалы: кейс, дорожная карта проекта, презентация проекта, видеозаписи реализации проекта (фрагменты).

Этапы подготовки к комплексному экзамену

I. Этап обучения.

1. Обучение по программе «Электронные образовательные ресурсы: введение» (знакомство с ЭОР, особенностями обучения с использованием ЭОТ) и введение в проектную деятельность (требования к проекту и его реализации).

2. Обучение по предметам модуля с использованием ЭОР на платформе Moodle (формирование общекультурных компетенций в результате освоение дисциплин модуля; освоение навыков работы в виртуальной образовательной среде).

II. Подготовка проекта.

1. Выбор темы проекта и ее конкретизация (формирование целей и задач, сбор и обработка материала).

2. Поиск проблемного поля (выявление проблемы в тематике проекта).

3. Разработка дорожной карты проекта.

4. Выбор и освоение ЭОР, способствующего реализации и/или представлению проекта.

5. Создание кейса (научные статьи, опросы, видеофильмы, ссылки и другие материалы по теме проекта).

Консультирование проводят преподаватели предметных кафедр.

III. Реализация проекта.

1. Выполнение пунктов дорожной карты.

2. Подготовка отчетной документации (кейс, дорожная карта проекта, презентация проекта, видеозаписи реализации проекта (фрагменты) и др.) для комплексного экзамена согласно критериям оценивания.

Сопровождение и педагогическая поддержка осуществляются кафедрой методики ЭО и ДОТ (в части применения ЭОР) и предметной кафедрой, по которой студентом выбрана тема проекта.

Местом реализации проекта является образовательная организация (в том числе по выбору обучающегося).

IV. Защита проекта.

Защита проекта проходит в 4-м семестре (в следующем семестре после окончания изучения всех дисциплин модуля курса).

На комплексный экзамен представляются: кейс, дорожная карта проекта, презентация проекта, видеозаписи реализации проекта (фрагменты).

Обобщая вышеизложенное, считаем, что данная система подготовки бакалавров в значительной степени сможет повлиять на продуктивность и успешность обучения будущих учителей, будет отражать современные требования ФГОС и законодательства, способствовать серьезному изменению самого процесса обучения, отражающемуся во многих факторах: развитии новых компетенций студентов; изменении образовательной траектории и привлечении новых форм организации деятельности студентов; эффективных способах организации самостоятельной работы студентов; привлечении новых, интересных и актуальных в будущем форм экзаменационных испытаний.

И конечно, такое обучение сможет еще раз доказать, что повсеместное внедрение и использование современных достижений в области ИКТ, организация сетевого взаимодействия участников образовательного процесса и опора на возможности интернет-технологий – неотъемлемые элементы современной подготовки специалиста, особенно в области педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вайндорф-Сысоева М. Е., Хапаева С. С. Независимая сертификация ИКТ-компетентности педагога // Вестник Московского государственного областного университета. – 2012. – № 4. – С. 74–78.
2. Зернина Е. В., Чурсина Ю. А. Внедрение интерактивных образовательных технологий как средство формирования профессиональной компетентности студентов технического вуза // Научное обозрение. – 2014. – № 9-1. – С. 304–307.
3. Панюкова С. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. – М., 2010. – 224 с.
4. Паращук И. Б. Информационно-аналитические и вычислительные

системы, их роль и место в едином информационном пространстве профессионального образования // Научное обозрение. – 2015. – № 5. – С. 138–141.
5. Федотова Е. Л., Федотов А. А. Информационные технологии в науке и образовании. – М., 2011. – 336 с.
6. Шергина Т. А. Сельская малокомплектная школа в условиях модернизации образования // Научное обозрение. – 2014. – № 12-3. – С. 968–973.

Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна, *канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой методики электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова»: Россия, 109240, г. Москва, ул. Верхняя Радищевская, 16–18.*

Абдулгалимов Грамудин Латифович, *д-р пед. наук, доцент, зав. кафедрой прикладной информатики и инновационных технологий, ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова»: Россия, 109240, г. Москва, ул. Верхняя Радищевская, 16–18.*

Васекин Сергей Владимирович, *канд. пед. наук, ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова»: Россия, 109240, г. Москва, ул. Верхняя Радищевская, 16–18.*

Шитова Виктория Александровна, *канд. пед. наук, доцент кафедры методики электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова»: Россия, 109240, г. Москва, ул. Верхняя Радищевская, 16–18.*

Косино Ольга Алексеевна, *канд. пед. наук, доцент кафедры прикладной информатики и инновационных технологий, ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова»: Россия, 109240, г. Москва, ул. Верхняя Радищевская, 16–18.*

Грязнова Татьяна Сергеевна, *ст. преподаватель кафедры методики электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова»: Россия, 109240, г. Москва, ул. Верхняя Радищевская, 16–18.*

Панькина Екатерина Викторовна, *ст. преподаватель кафедры методики электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова»: Россия, 109240, г. Москва, ул. Верхняя Радищевская, 16–18.*

Тел.: (495) 647-44-77
E-mail: agraml@mail.ru

THE MODERN APPROACH TO THE TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS ACCORDING TO THE "INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT) IN PROFESSIONAL ACTIVITIES" MODULE

Vayndorf-Sysoeva Marina Efimovna, *Cand. of Ped. Sci., head of Methodology of e-learning and distance education technologies department, Sholokhov Moscow State university for humanities. Russia.*

Abdulgalimov Gramudin Latifovich, *Dr. of Ped. Sci., Ass. Prof., head of Applied informatics and innovative technologies department, Sholokhov Moscow State university for humanities. Russia.*

Vasekin Sergey Vladimirovich, *Cand. of Ped. Sci., Sholokhov Moscow State university for humanities. Russia.*

Shitova Viktoriya Aleksandrovna, *Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of Methodology of e-learning and distance education technologies department, Sholokhov Moscow State university for humanities. Russia.*

Kosino Ol'ga Alekseevna, *Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of Applied informat-*

ics and innovative technologies department, Sholokhov Moscow State university for humanities. Russia.

***Gryaznova Tat'yana Sergeevna**, senior lecturer of Methodology of e-learning and distance education technologies department, Sholokhov Moscow State university for humanities. Russia.*

***Pan'kina Ekaterina Viktorovna**, senior lecturer of Methodology of e-learning and distance education technologies department, Sholokhov Moscow State university for humanities. Russia.*

***Keywords:** academic mobility, ICT in professional activities, ICT competence of mathematics teachers.*

The article presents the results of the work under the state contract of May 8, 2014 № 05.043.12.0014 (code 2014-04.03-05-043-F-95.055) "Development and testing of new modules of the basic education bachelor's degree program for an extended group of specialties "Education and pedagogy" (fields of training – physico-mathematical sciences, mathematics), involving academic mobility of higher education institution students in networking". A modern approach to the training of mathematics teachers according to the "ICT in professional activities" module is presented. Training programs in ICT, types of assignments, forms of training session organization are analyzed. The development of a new approach to the formation of the ICT competence of future mathematics teachers is demonstrated. Given the psychological and pedagogical features of the training and the gradual formation of students' competence groups, the program is divided into 3 modules: formation of core competences, development of general professional competences, and a specific set of competences for mathematics teachers.

УДК 373

КЛАССИФИКАЦИЯ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АЛГЕБРЫ

М. Б. ВИСИТАЕВА
ГБУ ДПО «Чеченский институт повышения квалификации работников образования»,
г. Грозный, Чеченская Республика

Аннотация. На основе ретроспективы литературы в контексте рассматриваемой проблемы автором впервые разработана классификация умений, являющихся основой развития математических способностей учащихся основной школы при изучении алгебры, состоящая из двух блоков. Блок 1 – для базового уровня: владение основными приемами общей учебной деятельности; оперирование рациональными выражениями и функциями, степенью с рациональным показателем, квадратными корнями и многочленами; владение технологией решить уравнение, систему линейных уравнений с двумя переменными, неравенство; оперирование последовательностями, элементами комбинаторики и вероятностными свойствами окружающих явлений. Блок 2 – продвинутого уровня: владение приемами творческой учебной деятельности; оперирование рациональными выражениями и функциями, степенью с рациональным показателем и квадратными корнями, многочленами, владение специальными приемами решения уравнений и систем уравнений; оперирование последовательностями, элементами комбинаторики и вероятностными свойствами окружающих явлений.

Ключевые слова: умения, математические способности, приемы общей учебной математической и творческой учебной деятельности, оперирование, рациональные выражения и функции, степень с рациональным показателем и квадратные корни, владение технологией решить специальными приемами, система уравнений и неравенств, последовательности, элементы комбинаторики и вероятностные свойства окружающих явлений.

В современной школе задача формирования и развития у учащихся математических способностей (МС) является наиболее актуальной. В рамках ФГОС второго поколения «знание следует понимать не в его традиционном смысле, как факт, информацию, а как деятельность и ее результат» [14, с. 3], а деятельность, как известно, состоит из конкретных действий. По выражению Ги Лефрансуа, «действие – фактическое поведение» живого существа [4, с. 92]. «Умение – знание в действии. Оно проявляется в овладении совокупностью определенных операций – способов осуществления действия…» [10, с. 130], при этом умения (практические и умственные) создают возможность выполнять действия в стандартных и измененных ситуациях действа.

Психологи (А. Г. Ковалев, С. Л. Рубинштейн, Ю. А. Самарин, В. С. Леднев и др.) в своих исследованиях подчеркивают, что, с одной стороны, в процессе приобретения знаний, умений, навыков и развиваются способности; с другой стороны, процесс приобретения первых и формирования последующих зависит наряду с другими условиями от индивидуальных психологических особенностей учащихся.

Системно-деятельностный подход рассматривается нами как целеу-

стремленная система, направленная не на дискретный, а на целостный результат с обратной ориентацией или коррекцией, учитывающей возрастные и индивидуальные особенности развития ребенка.

Стандарт [14] устанавливает требования к результатам (личностным, метапредметным, предметным) освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования, в частности к предметным, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.

Рассмотрим общую методику формирования умений:

– на *аналитико-синтетическом* этапе по необходимости отрабатываются некоторые операции и приемы, входящие в структуру умения, выполнение части которых доводится до навыка. К примеру, обучая школьников решать квадратные уравнения, учитель проводит анализ, т. е. вычленяет из уравнения элементы (коэффициенты, свободный член, вид уравнения и т. д.), актуализирует умение, позволяющее наиболее оптимально решить его, проводит отдельные суждения и т. д., затем происходит синтез (объединение разрозненных элементов в целое, в умозаключение);

– на этапе *разнообразия* и *гибкости* действия и операции могут выполняться иначе, может меняться их последовательность, какие-то элементы выпадать, какие-то, напротив, – включаться. Поэтому особое внимание уделяется осмысленности, обоснованности всех действий. Например, в начале процесса обучения упрощению целых рациональных выражений сначала упрощение выполняется поэтапно, затем этот процесс принимает более свернутую форму;

– важнейшее значение придается последнему этапу – *надежности умения* [1].

Школьные математические задачи делятся на три типа. Алгоритмические решаются с помощью непосредственного применения определения, формулы, доказанной теоремы (для решения имеется алгоритм). Полуалгоритмические задачи – правила; решения их носят обобщенный характер (полуалгоритмические в качестве подзадач содержат алгоритмические задачи). В эвристических задачах необходимо выявить скрытые связи между их элементами или найти способ решения (используются эвристические приемы и методы) [16].

Закономерно на основе ретроспективы (исследований, затрагивающих проблему изучения математики в контексте развития МС учащихся 7–9-х классов [15–16], литературы по психологии [3–4], дидактике и методике преподавания математики, связанной с проблемой исследования [1–2, 10, 12–13], государственных образовательных стандартов [14], учебных программ [5, 11], учебников [6–8] по алгебре для основной школы, результатов Международного исследования PISA – 2012 [9], педа-

гогического и методического опыта нашей работы в школе и ИПК) нами разработана классификация умений, являющихся, на наш взгляд, основой развития МС учащихся основной школы при изучении алгебры.

Согласно ФГОС [14] в результате изучения предметной области «Математика и информатика» обучающиеся развивают математическое мышление, получают представление о математических моделях, овладевают математическими рассуждениями, учатся применять математические знания при решении различных задач и оценивать полученные результаты; овладевают умениями решения учебных задач, развивают математическую интуицию, получают представление об основных информационных процессах в реальных ситуациях и т. д.

Таким образом, мы сочли необходимым рассматривать двухуровневые умения: являющиеся ядром развития МС учащихся при изучении алгебры в основной школе на базовом уровне и лежащие в основе ее продвинутого изучения. При разработке классификации также нами учтена логика распределения материала в ряде учебников по алгебре для основной школы.

Блок 1. Умения, являющиеся основой развития МС учащихся при изучении алгебры в основной школе на базовом уровне

1.1 Умения, являющиеся основой развития МС учащихся при изучении алгебры в основной школе, направленные на овладение приемами учебной математической деятельности в формате числовой и алгебраической линии.

1.1.1 Владение основными приемами общей учебной деятельности:

– умение описывать и изучать реальные процессы и явления;

– умение работать с учебным математическим текстом (анализировать, извлекать необходимую информацию), точно и грамотно выражать свои мысли с применением математической терминологии и символики, проводить классификации, логические обоснования, доказательства математических утверждений;

– умение анализировать и осмысливать текст задачи, переформулировать условие, моделировать условие с помощью схем, рисунков, диаграмм (круговой, столбчатой), интерпретировать полученный результат;

– владение представлениями о числе и числовых системах от натуральных до действительных чисел, навыками устных, письменных, инструментальных вычислений;

– умение переходить от одной знаковой структуры числа в другую (переход от обыкновенной дроби в десятичную и наоборот) и т. д.;

– умение исследовать построенную модель с использованием аппарата алгебры;

– владение простейшими способами представления (заполнять многомерную таблицу данными и др.) и анализа статистических данных, умением извлекать информацию, представленную в таблицах, на диаграммах, графиках;

– умение применять изученные понятия, результаты, методы для решения задач практического характера и задач из смежных дисциплин с применением при необходимости справочных материалов, компьютера, пользоваться оценкой и прикидкой при практических расчетах;

– умение строить логическую цепочку рассуждений;

– владение информационной и алгоритмической культурой;

– умение эстетически воспринимать математические построения и результаты.

1.1.2 Оперирование рациональными (числовыми и алгебраическими) выражениями:

– умение оперировать рациональными (числовыми, целыми, дробными и т. д.) выражениями (находить значения алгебраических выражений при фиксированных значениях неизвестных, сравнивать и проводить их сериацию и т. д.);

– умение выполнять действия над обыкновенными дробями (сложение и вычитание дробей (с одинаковыми и разными знаменателями), умножение и деление);

– умение читать и записывать рациональные выражения, составлять их по условию задачи;

– умение находить допустимые значения переменных, входящих в рациональное выражение;

– умение преобразовывать (рационализировать) арифметические и алгебраические выражения на основе законов арифметики (находить значения дробных выражений, упрощать рациональные выражения и т. д.);

– умение доказывать тождества;

– умение использовать знания о зависимостях между величинами (скорость, время, расстояние; работа, производительность, время и т. п.) при решении текстовых задач.

1.1.3 Оперирование функциями:

– владение понятием «функция» (определение, область определения и область значений, нахождение значения функции по заданному значению аргумента и т. д.);

– владение способами построения функции, трансформацией графика, соответствующей модификации функции;

– умение оперировать линейной функцией $y = kx$, где k – рациональные числа (задавать, строить график функции и т. д.);

– умение оперировать функциями, кусочно-заданными алгебраическими выражениями $y = x^2$, $y = \frac{1}{x}$, квадратичной функцией $y = ax^2 + bx + c$ (строить и преобразовывать графики функций);

– умение оперировать линейными неравенствами с двумя переменными (задавать, строить графики функции, умение ее решить и т. д.).

1.1.4 Оперирование степенью с рациональным показателем и квадратными корнями:

– умение вычислять значения степеней с рациональным (натуральным, целым, дробным) показателем;

– умение представлять число в стандартном виде;

– владение понятием «прямая и обратная пропорциональные зависимости», умение оперировать им;

– умение формулировать, записывать с помощью переменных правила сложения и вычитания обыкновенных дробей с одинаковыми и разными знаменателями;

– умение оперировать обыкновенными дробями (преобразование, сравнение и их сериация; сложение и вычитание дробей с одинаковыми и разными знаменателями); умножение и деление);

– умение оперировать основным свойством пропорции;

– умение оперировать действительными числами (рациональными, иррациональными);

– умение оперировать периодическими и непериодическими десятичными дробями;

– умение оперировать понятием квадратного корня, применять его в вычислениях (внесение и вынесение множителя из-под знака корня и т. д.).

1.1.5 Оперирование многочленами:

– умение находить произведение одночлена и многочлена;

– умение выносить общий множитель за скобки;

– умение находить произведение двух многочленов;

– умение выполнять упрощение выражений, приводить многочлен к стандартному виду;

– умение разлагать многочлен на множители способом группировки, многочлен второй степени от одной переменной, используя формулу корней, выделяя полный квадрат;

– умение сокращать дроби.

1.1.6 Владение технологией решить уравнение и систему уравнений с двумя переменными:

– умение моделировать зависимости с помощью формул;

– умение решать целые рациональные уравнения (основные методы решения: метод разложения на множители, введение новой переменной);

– умение решать дробно-рациональные уравнения с одной переменной;

– умение решать квадратные уравнения (выделением полного квадрата, в общем виде (используя формулу корней), теоремы Виета, графически, методом подбора и т. д.);

– умение решать иррациональные уравнения;

– умение решать текстовые задачи (задачи на движение, на сплавы и смеси, приводящие к квадратным уравнениям, с помощью систем уравнений и т. д.);

– умение решать систему линейных уравнений с двумя переменными (способом подстановки, способом сложения).

1.1.7 Владение технологией решать неравенства:

– умение решать целые рациональные и дробно-рациональные неравенства (методом интервалов и т. д.);

– умение решать иррациональные неравенства (аналитическое и графическое решение неравенств);

– умение доказывать неравенства;

– умение оперировать линейными неравенствами с двумя переменными (умение задавать и строить графики функции, умение ее решить и т. д.).

1.1.8 Оперирование последовательностями:

– умение задавать числовую последовательность;

– умение вычислять члены последовательности, заданной словесно, формулой общего члена;

– умение применять формулы, связанные с арифметической и геометрической прогрессией, и аппарат, сформированный при изучении других разделов курса, к решению задач, в том числе с контекстом из реальной жизни.

1.1.9 Оперирование элементами комбинаторики и вероятностными свойствами окружающих явлений:

– умение описывать и анализировать массивы числовых данных с помощью подходящих статистических характеристик;

– умение находить вероятности событий как комбинации равновероятных;

– умение использовать понимание вероятностных свойств окружающих явлений при принятии решений.

Блок 2. Умения, являющиеся основой развития МС учащихся, лежащие в основе продвинутого уровня изучения алгебры в основной школе

2.1 Владение приемами творческой учебной деятельности:

– формирование потребности в логических рассуждениях;

– умение определять истинность высказывания (непосредственным сопоставлением с действительностью, приведением примера (контрпримера), логическим доказательством и т. д.);

– выявление неравноценности различных способов обоснования истинности высказывания;

– умение делать дедуктивные выводы;

– умение свертывать текст, моделировать условие задачи с помощью схемы, интерпретировать полученный результат;

– умение извлекать количественную и качественную информацию о данных из таблиц, диаграмм, графиков (выполнять вычисления по табличным данным, сравнивать величины и т. д.).

2.2 Оперирование рациональными (числовыми и алгебраическими) выражениями:

– умение оперировать десятичной записью действительных чисел (периодические и непериодические дроби);

– умение выполнять многошаговые преобразования рациональных выражений (выводить формулы сокращенного умножения; оперировать формулами (пути и площади прямоугольника и т. д.) при решении эвристических задач; использовать знания о зависимостях между величинами (скорость, время, расстояние, работа, время и т. п.) при решении текстовых эвристических задач).

2.3 Оперирование функциями:

– умение оперировать функциями линейными и кусочно-заданными алгебраическими выражениями (в которых участвуют арифметические операции и модуль): $y = kx + b$, $y = |x|$, $y = \frac{k}{z}$, $z = (ax + by)(cx + dy)$, квадратичной функцией $ax^2 + bx + c$, где k, a, b, c, d – рациональные числа (строить и преобразовывать графики функций и т. д.);

– умение строить сложные графики (кусочно-заданные, с «выколотыми» точками и т. п.) на основе графиков изученных функций.

2.4 Оперирование степенью с рациональным показателем и квадратными корнями:

– умение вычислять значения степеней с рациональным (натуральным, целым, дробным) показателем.

2.5 Оперирование многочленами:

– умение разлагать многочлен на множители способом группировки;

– умение доказывать тождество.

2.6 Владение специальными приемами решения уравнений и систем уравнений:

– умение графически представлять уравнения, системы уравнений для их исследования;

– умение решать эвристические задачи (на составление систем уравнений и т. д.);

– умение решать систему уравнений с двумя переменными (способом подстановки, способом сложения).

2.7 Владение технологией решать систему неравенств с двумя переменными:

– умение решать систему неравенств с двумя переменными (метод интервалов, графический и т. д.);

– умение проводить исследования, связанные с изучением свойств функций, в том числе с использованием компьютера, на основе графиков изученных функций строить более сложные графики (кусочно-заданные, с «выколотыми» точками и т. п.).

2.8 Оперирование последовательностями:

– умение решать комбинированные задачи с применением формул n-го члена и суммы первых n членов арифметической и геометрической прогрессии, применяя аппарат уравнений и неравенств;

– умение вычислять члены последовательности, заданной формулой, с помощью рекуррентного соотношения.

2.9 Оперирование элементами комбинаторики и вероятностными свойствами окружающих явлений:

– умение оперировать комбинаторными конструкциями (перестановка и сочетание элементов, функция факториал);

– умение оперировать вероятностью события (операции над событиями, алгебраические действия с вероятностями).

Согласно представленному содержанию важнейшими характеристиками выступают умения как необходимые требования ко всей учебной деятельности школьника, складывающиеся из востребованных практикой специальных особенностей его личности, нужных для базового и продвинутого уровней изучения курса алгебры в основной школе. Как нам представляется, разработанная квалификация позволит использовать потенциальные возможности курса алгебры с целью наращивания умений учащихся основной школы, являющихся фундаментом развития их МС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виситаева М. Б. Классификация умений как основа развития математических способностей учащихся при изучении математики в 5–6 классах в формате числовой линии // Профильная школа. – М. : Инфра-М, 2014. – № 2. – Вып. 4. – С. 9–15.
2. Виситаева М. Б. Классификация умений, способствующих формированию математических способностей учащихся 5–6 классов при изучении геометрического материала // Профильная школа. – М. : Инфра-М, 2013. – № 1. – Вып. 5. – С. 54–60.
3. Ланда Л. Н. Умение думать. Как ему учить? – М. : Знание, 1975. – 64 с.
4. Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2005. – 416 с.
5. Математика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: edu.crowdexpert.ru.
6. Муравин Г. К., Муравин К. С., Муравина О. В. Математика. 7 класс. – М. : Дрофа, 2009. – 286 с.
7. Муравин Г. К., Муравин К. С., Муравина О. В. Математика. 8 класс. – М. : Дрофа, 2007. – 255 с.
8. Муравин Г. К., Муравин К. С., Муравина О. В. Математика. 9 класс. – М. : Дрофа, 2009. – 286 с.
9. Основные результаты Международного исследования PISA – 2012

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: rtc.-edu.ru.
10. Подласый И. П. Педагогика начальной школы. – М. : Владос, 2000. – 399 с.
11. Примерные программы основного общего образования. Математика. 5–9 классы. – М. : Просвещение, 2010. – 110 с.
12. Саранцев Г. И. Обучение математическим доказательствам и опровержениям в школе. – М. : Владос, 2005. – 183 с.
13. Саранцев Г. И. Упражнения в обучении математике. – М. : Просвещение, 2005. – 255 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 г. № 1897) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: standart.edu.ru.
15. Хабина Э. Л. Развитие математических способностей учащихся 8–9 классов с углубленным изучением математики : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 211 с.
16. Цукарь А. Я. Методические основы обучения математике в средней школе с использованием образного мышления : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 430 с.

Виситаева Марет Балаудиновна, *канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры математики и физики, ГБУ ДПО «Чеченский институт повышения квалификации работников образования»: Россия, 364037, Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Хеди Кишиевой, 30.*

Тел.: (871-2) 21-22-24
E-mail: mvisitaeva@mail.ru

CLASSIFICATION OF THE SKILLS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN THE STUDY OF ALGEBRA

Visitaeva Maret Balaudinovna*, Cand. of Ped. Sci., senior lecturer of Mathematics and physics department, Chechen institute for further training of educators. Russia.*

Keywords: *skills, numeracy, techniques of general mathematical educational and creative learning, handling, rational fractions and functions, rational exponent fractions and square roots, command of solving techniques and the specific techniques, system of equations and inequalities, sequences, elements of combinatorics and probability properties of the surrounding phenomena .*

Based on an overview of the literature, in the context of the problem, the authors develop the first classification of the skills that are fundamental for the development of numeracy of middle school students in the study of algebra, consisting of two units. Unit 1 – the basis level: command of basic techniques of general learning; handling (rational fractions and functions, rational exponent fractions, square root, and polynomials); ability to solve (equation, system of linear equations with two variables, inequality); handling (sequences, elements of combinatorics, and probability properties of the surrounding phenomena). Unit 2 – the advanced level: command of creative learning techniques; handling (rational fractions and functions, rational exponent fractions, square root, and polynomials); command of specific techniques for solving equations and systems of equations; handling (sequences, elements of combinatorics, and probability properties of the surrounding phenomena).

УДК 372.881.161.1

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК МАТРИЦА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО СОЦИУМА

А. В. БАСТРИКОВ, Е. М. БАСТРИКОВА, Е. С. ПАЛЕХА
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Республика Татарстан

Аннотация. Авторы статьи предлагают рассматривать русский язык как консолидирующий и интегративный социальный фактор в образовательном пространстве Республики Татарстан. В целях оценки реального отношения к языку, его социокультурного статуса была разработана анкета из 50 пунктов на русском языке и проведен анонимный опрос представителей образовательной среды г. Казани и г. Набережные Челны. Опросный лист позволил дать социально-демографическую характеристику участникам анкетирования, оценить их профессионально-педагогические характеристики, проанализировать закономерности функционирования русского языка в информационном пространстве и образовательном пространстве средней школы с позиции участников анкетирования. В результате проведенного социолингвистического анализа были получены значимые выводы (русский язык в школе преподается преимущественно этническими русскими; выпускники-филологи и учителя-словесники ориентированы на реализацию духовных потребностей и являются трансляторами культурного кода нации; функции языка по-разному оцениваются словесниками и предметниками и др.).

Ключевые слова: русский язык, образовательное пространство, социолингвистическое исследование, компетенция, консолидирующая роль.

Мировые события последних лет свидетельствуют о сохранении факторов межэтнической напряженности, а потому актуальным остается вопрос о способах интеграции внутренне неоднородного в языковом, культурном и конфессиональном отношении общества в консолидированное сообщество хотя бы в рамках отдельно взятых страны, региона, республики. В России особая роль в решении этой задачи отводится языкам – русскому языку и титульным языкам регионов: проводимая в РФ языковая политика ориентирована на предотвращение межэтнических конфликтов, способствует укреплению толерантности, нацелена на сохранение миноритарных языков.

Статусная роль русского языка подчеркивается многими исследователями общественных процессов: «сегодня только один государственный язык РФ – русский язык успешно выполняет свою функцию в полной мере, оставаясь при этом единственным языком межнационального общения в многонациональном обществе РФ, выполняющим государствообразующую, консолидирующую роль» [1, с. 83].

Меняющаяся социальная, экономическая и этнокультурная ситуация в стране способствовала принятию основополагающего для стратегического развития страны документа – Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации, утвержден-

ной Указом Президента РФ 19 декабря 2012 г. В структуре Стратегии специалисты выделяют четыре главных политических направления: языковая политика, этнокультурная политика, конфессиональная политика, миграционная политика. Языковая политика при этом является не просто первоочередной задачей государственной национальной политики страны, рассчитанной до 2025 г., но языку отводится роль консолидирующего, адаптационного и модеративного фактора, работающего во всех указанных направлениях.

Основополагающая функция русского языка в процессе консолидации российского многоэтничного и разноязычного общества была отмечена на Парламентских слушаниях в Совете Федерации 2 июля 2014 г. По мнению В. Н. Лексина, действительная роль русского языка «не ограничивается одними коммуникативными функциями: он не только связывает людей, но и фиксирует сущностно близкие константы их мировидения – важнейшее условие национального сосуществования» [2]. На то, что русский язык является носителем глобальных социальных функций, указывают два фактора: демографическая (число говорящих на языке в отношении к общему числу населения исследуемого ареала) и функциональная (соотношение сфер общения, в которых используется язык, к совокупности сфер общения, характерных для данной языковой общности в целом) мощности языка [3, с. 42–44].

В связи с этим очевидна актуальность настоящего исследования, посвященного изучению роли русского языка как консолидирующего фактора в полиэтническом социальном и образовательном пространстве Республики Татарстан (РТ).

Представители разных социальных страт отмечают снижение уровня культуры речи в разных сферах общественного взаимодействия на современном этапе. Особенно актуальна эта проблема для сферы образования. Выпускники школ, средних специальных (педагогических) учебных заведений и даже вузов не всегда в достаточной степени обладают необходимыми знаниями и навыками в оформлении устной и письменной речи, создании речевого продукта в соответствии с требуемыми коммуникативными качествами речи эффективной языковой личности. Решение этой проблемы в сфере образования приобретает особую значимость и решается за счет подготовки и повышения квалификации учителя.

Определяющими показателями общей и профессиональной культуры личности, профессиональной компетентности педагога являются отношение к родному языку, знание русского языка и владение русской речью. Речевая культура учителя должна развиваться опережающими темпами по сравнению с уровнем социального окружения, так как учитель – это человек, формирующий будущее.

Роль языка в этноязыковых процессах в обществе обусловлена имманентно (природой) и экстрапонентно (статусом) и в классификации Л. Б. Никольского представлена как реализующаяся в четырех функциях: интегрирующей, консолидирующей, символической, разъединяющей [4]. Для определения назначения языка в жизни социума актуальными являются первые две. Интегрирующая функция выражается в использовании языка в стихийном процессе сли-

яния нескольких этнических общностей, консолидирующая – в том, что язык становится инструментом межнационального и общегосударственного общения, причем язык призван интенсифицировать образование национально-политических общностей в результате сознательных действий общества или государства [3]. Это классическое понимание этносоциальных функций русского языка.

В условиях поликультурной и полилингвальной среды, сложившейся исторически в Республике Татарстан, представляется логичным говорить еще и о более узком понимании роли русского языка как консолидирующего, интегративного социального фактора, в частности в образовательном пространстве РТ.

В современной многонациональной школе (где обучаются татары, русские, представители других народностей РФ; дети мигрантов из бывших союзных республик; дети иностранных граждан, например дипломатов и т. п.) с русским языком обучения должна использоваться так называемая открытая модель (термин Е. А. Хамраевой) не только в организации обучения школьников русскому языку, но, на наш взгляд, и всем остальным предметам. Базовыми принципами такого подхода являются: поликультурное воспитание, открытость образования, плюрализм культур, межкультурная коммуникация, партнерство [5]. В этом случае русский язык призван выполнять поливалентную функцию: будучи предметом обучения и рамкой педагогической коммуникации, он становится и средством приобретения знаний по другим учебным дисциплинам, своего рода окном в мир науки и культуры; он обеспечивает обучаемых возможностями для будущего профессионального роста и, кроме того, является носителем понятных для представителей ряда национальностей ментальных смыслов и категорий.

Чтобы оценить реальное отношение к языку, его социокультурный статус в образовательном пространстве РТ, мы разработали анкету из 50 пунктов на русском языке и провели анонимный опрос. Целевыми группами исследования стали представители образовательной среды г. Казани и г. Набережные Челны: организаторы, учителя-словесники, учителя-предметники, выпускники-филологи, выпускники-нефилологи педагогических специальностей Казанского (Приволжского) федерального университета (К(П)ФУ).

Опросный лист состоял из 4 блоков: «Социально-демографические характеристики участников анкетирования», «Профессионально-педагогические характеристики участников анкетирования», «Функционирование русского языка в информационном пространстве с позиции участников анкетирования», «Функционирование русского языка в образовательном пространстве средней школы с позиции участников анкетирования».

Социально-демографический портрет опрошенных таков: 36% имеют филологическую специальность (учителя и будущие учителя русского языка и литературы, татарского языка, английского языка), 64% – нефилологическую (учителя истории, права, обществознания, математики, музыки, географии, технологии, физкультуры). Доля учителей мужского пола составила 12% от общего количества испытуемых, причем пропорциональное соотношение учителей-мужчин и учителей-женщин в среде филологов – 1 : 14, в среде предметников –

1 : 6, что вполне объяснимо с позиций стереотипных ролей учителя, типичного психологического портрета школьного учителя и материальной престижности профессии.

Интересен и возрастной срез. Среди учителей-словесников средний возраст испытуемых составил 39 лет, среди учителей-предметников – 43. Данный факт можно списать на погрешность исследования или связать его проявление со сравнительной «молодостью» преподавателей языков: выпускники-филологи охотнее идут работать в школу, поскольку они, как правило, ориентированы и на реализацию духовных потребностей в том числе.

С нематериальными потребностями связана и следующая выявленная корреляция. Абсолютно удовлетворено своей профессией и местом своей профессиональной деятельности практически равное количество опрошенных среди учителей-словесников и учителей-предметников (настоящих и будущих) – по 20–22% в каждой из групп опрошенных. Поразительным фактом стало то, что абсолютно неудовлетворенных своей профессией или местом своей профессиональной деятельности среди учителей-словесников практически нет (0,5–2,5% от общего числа опрошенных), притом что среди предметников доля «неудовлетворенных» выше (7–11% от общего числа опрошенных).

Критерии социальной идентичности респондентов: 60% опрошенных ответили, что родились в городе; 40% – выходцы из деревень, сел, поселков городского типа. Небольшой количественный перевес говорит о том, что учитель пока является носителем преимущественно городской культуры. Подтверждением служат и данные по идентификации социального происхождения. Так, свое социальное происхождение 27% опрошенных определили как «из интеллигенции», 25% – «из рабочих», 12% – «из служащих», 8% – «из крестьян». Лишь 4% работающих в школе учителей из опрошенных не имеют высшего образования.

Распределение испытуемых по национальной принадлежности таково: в опросе приняло участие большее количество татар по сравнению с опрошенными, которые идентифицируют себя как русских (56 и 38% соответственно), представители других национальностей составили меньшинство (6% – евреи, марийцы, удмурты, чуваши, немцы); среди филологов преобладают те, кто идентифицирует себя как «русский/русская» (25% от общего числа испытуемых и около 90% от числа опрошенных филологов); среди нефилологов преобладают те, кто идентифицирует себя как «татарин/татарка» (46% от общего числа испытуемых и около 70% от числа опрошенных нефилологов). Объяснение простое: анкетирование проводилось методом свободной выборки, а потому 73% всех учителей-словесников – учителя русского языка и литературы, из них 70% приходится на долю этнических русских, 3% – на долю этнических татар.

Для 64% опрошенных русский является родным языком, а для 99% русский язык – единственный язык (74% опрошенных) или один из основных языков профессиональной деятельности (25% опрошенных отметили, что профессиональная деятельность осуществляется на нескольких языках – русском и английском; русском и татарском; русском, английском и татарском). Очевиден факт корреляции этнической принадлежности

и преподаваемого языка: русский язык в школе преподается преимущественно этническими русскими.

Профессионально-педагогические характеристики участников анкетирования реконструируются также из вопросов блока 2 на составление тезисного «портфеля» обязанностей учителя. Респондентам предлагалось выбрать утверждения для завершения посыла «Используя возможности русского языка, учитель должен…». Далее в таблице 1 приводятся представления о речевых обязанностях учителя в картине мира предметников (нф) и словесников (ф):

Таблица 1 – Представления о речевых обязанностях учителя

№ п/п	Критерий оценки	Нф, %	Ф, %
1	**2**	**3**	**4**
1	Строить свои высказывания с учетом ключевых коммуникативных качеств речи (точность, ясность, логичность, уместность, выразительность и др.)	100	100
2	Соблюдать языковые нормы	100	100
3	Осуществлять автокоррекцию речи	96	100
4	Давать этическую и эстетическую оценку языковым проявлениям в повседневной жизни: интернет-языка, языка сми, языка субкультур, ненормативной лексики	89	100
5	В доступной форме презентовать учащимся материал по предмету в зависимости от их уровня владения русским языком (иметь представление о некоторых методах и приемах обучения русскому языку как неродному)	96	100
6	Поощрять формирование эмоциональной и рациональной потребности учащихся в коммуникации как жизненно необходимого для языковой личности процесса	96	100
7	Реализовать установку учащихся на коммуникацию в максимально широком контексте	100	100
8	Стимулировать речевую деятельность учащихся (в устной или письменной форме) по поводу событий или объектов, анализируя структуру высказывания и языковые изобразительные средства	100	100
9	Обучать учащихся методам понимания звучащего (аудирование) и письменного (чтение) сообщения (анализ, структуризация, трансформация, сопоставление с другими сообщениями)	96	100
10	Формировать культуру диалогической речи учащихся (публичные выступления, участие в дискуссиях, оппонирование и др.)	96	100
11	Моделировать ситуации, коммуникативно значимые для будущей профессиональной деятельности учащихся	100	89
12	Совместно с учащимися находить, обсуждать и оценивать изменения в поликультурной языковой реальности и реакции на них социума (формировать «чувство» меняющегося языка)	86	100

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
13	Проявлять позитивное отношение к местным языковым явлениям, отражающим культурно-исторические особенности развития региона	89	96
14	Проявлять позитивное отношение к родным языкам учащихся, представленных в классе	96	100
15	Вести постоянную работу с семьями учащихся и местным сообществом по формированию речевой культуры, фиксируя различия местной и национальной языковой нормы	71	78
16	Поощрять участие школьников в культурно значимых событиях (театр, кино, национальные праздники)	100	100

Как видно из таблицы, 14 из 16 предложенных тезисных пунктов в обеих группах анкетированных входят в представления о том, что должен делать учитель (более 90% согласных). Выделяются два пункта (12, 15) «портфеля», с которыми согласны не все участники анкетирования (результаты обработки анкетирования выпускников сходны с приведенными). Так, не все опрошенные готовы совместно с учащимися находить, обсуждать и оценивать изменения в поликультурной языковой реальности и реакции на них социума (формировать «чувство» меняющегося языка) и вести постоянную работу с семьями учащихся и местным сообществом по формированию речевой культуры, фиксируя различия местной и национальной языковой нормы. Отметим, что все участники анкетирования признают необходимость регулярного самообразования и обучения на курсах повышения квалификации.

Оптимальной формой повышения квалификации почти половина опрошенных (47%) считает курсы повышения квалификации без отрыва от основной работы, что, очевидно, обусловлено высоким ритмом жизнедеятельности субъекта в профессиональной и социальной сферах.

С самообразованием и включением в профессиональное пространство личности учителя элементов социальной сферы связан блок «Функционирование русского языка в информационном пространстве с позиции участников анкетирования». Русскоязычное информационное пространство, предпочтительно используемое в профессиональной деятельности учителя-словесника, – это музеи и театры (100% опрошенных учителей-словесников), пресса, телевидение, библиотеки (89% опрошенных учителей-словесников).

Учителя-предметники в большей степени ориентированы на использование прессы (93%), телевидения (75%) и – что особо радует – библиотек (64%). Значительно отличаются показатели учителей-нефилологов, использующих образовательные возможности культурной сферы: лишь около половины опрошенных учителей-предметников (по сравнению со 100% учителей-словесников) рассматривают музеи и театры в качестве образовательных ресурсов. Подобное соотношение показателей прогнозируемо: язык и речь являются культурным кодом нации.

Ресурсы русскоязычного Интернета активно используются пред-

ставителями всех педагогических специальностей, причем процентное соотношение использующих/не использующих тот или иной интернет-ресурс в группе учителей-словесников и в группе учителей-предметников близко в числовом совпадении: поисковые системы наиболее популярны в профессионально-образовательном пространстве – более 80% всех опрошенных учителей регулярно обращаются к ним; профессионально ориентированные сайты на русском языке также регулярно используются большинством (около 75% от всех опрошенных учителей); ресурс *slovari.ru* использует более 50% учителей (около 55%); справочный портал *gramota.ru* – около 50%; социальные сети – чуть более 40%.

Книжно-издательские предпочтения словесников и предметников отличаются. Рейтинг популярности ответов на вопрос «Какую литературу на русском языке Вы приобретаете?» среди нефилологов представляет следующую последовательность: методическую (79%); по преподаваемому предмету (75%); художественную (современную) (54%); детскую (39%); художественную (классическую) (36%); научно-популярную (21%); глянцевые журналы (18%); публицистическую (14%); научную (11%).

Первые пять пунктов в рейтинге предпочтений учителей-словесников идентичны вышеприведенному рейтингу: по преподаваемому предмету (100%); художественную (современную) (100%); методическую (89%); детскую (89%); художественную (классическую) (89%); научную (89%); публицистическую (44%); научно-популярную (44%); глянцевые журналы (33%). Отличие заключается в том, что научная литература входит в когнитивное сознательное словесников, в то время как в группе опрошенных предметников эта разновидность наименее востребована (89 против 11%).

В блоке 4 участникам анкетирования предлагалось выбрать доминирующие в образовательном пространстве функции русского языка. Учителя-предметники в большинстве выбрали следующие функции в качестве основных (за них проголосовало около 70%): русский язык как средство общения (86%); русский язык объединяет народы Российской Федерации (86%); с помощью русского языка устанавливается и поддерживается контакт с собеседником (71%); русский язык как средство познания окружающего мира (71%); русский язык как средство регулирования поведения учащихся в процессе обучения и воспитания (68%). Учителя-словесники также в качестве доминирующих функций отметили: русский язык объединяет народы Российской Федерации (100%); русский язык как средство общения (89%). Из этого следует, что коммуникативная и консолидирующая функции русского языка осознаются подавляющим большинством учительского сообщества как наиважнейшие.

Роль когнитивной (русский язык как средство познания окружающего мира – 89%(ф)) и апеллятивной функций (русский язык как средство регулирования поведения учащихся в процессе обучения и воспитания – 89%(ф)) представителями филологических специальностей оценивается как более значимая.

В качестве важнейшей функции учителями-словесниками была отмечена ментально-кодовая функция, выражающаяся в следующих уста-

новках: с помощью русского языка накапливаются и сохраняются культурные достижения цивилизации (100%); русский язык как средство воспитания эстетического вкуса личности (100%); русский язык как способ сохранения и трансляции культурного кода нации (89%).

Высокий процент одобрения среди филологов-учителей получила и нравственно-моделирующая функция: с помощью русского языка интерпретируются (объясняются, оцениваются) общественно и личностно значимые факты и ситуации (89%); русский язык как инструмент формирования ценностных ориентиров личности (100%); русский язык способствует установлению межличностных отношений в социальной группе (89%).

Одинаково высоко учителя обоих направлений оценивают метапредметную роль русского языка в процессе обучения: тезис «Школьные предметы естественнонаучного, гуманитарного и технического направлений осваиваются учащимися с помощью русского языка» получил в обеих группах анкетируемых более 85% одобрения.

Общую высокую оценку (более 80%) получили тезисы, констатирующие интегративную роль русского языка: русский язык положительно влияет на укрепление межнационального взаимодействия, создает реальную основу для межкультурного диалога; с помощью русского языка возможно распространение принципов взаимного уважения культур; русский язык способствует развитию толерантного отношения учащихся к представителям инокультуры; русский язык является средством объединения представителей различных культур (средством межнационального общения).

Проведенный социолингвистический анализ свидетельствует о том, что представители профессионального педагогического сообщества высоко оценивают роль русского языка в современных культурно-политических условиях в республике, стране и мире. Кроме того, анализ обнажил сильные и слабые стороны позиции русского языка в образовательном процессе.

Проблема функционирования и статусной роли русского языка должна стать предметом языковой, образовательной и культурной политики республики и страны. Утверждение особого статуса русского языка необходимо на современном этапе развития российского общества.

В этом случае возникнет необходимость в поликультурно и профессионально компетентном учителе – специалисте, умеющем грамотно составлять речевые продукты на русском языке, способном убедительно, результативно выстраивать диалог с учащимися в соответствии со своими коммуникативными намерениями и школьным контекстом, осознающем особую консолидирующую роль русского язык, способствующем реализации его ментально-кодовой функции. Учитель выступает транслятором духовности, ментальности и нравственности.

Настоящая работа выполнена в рамках государственной программы Республики Татарстан «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014–2020 годы», утвержденной постановлением Кабинета министров Республики Татарстан от 25.10.2013 № 794.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биткеева А. Н. Национально-языковая политика России: новые вызовы, последние тенденции // Языковая политика и языковые конфликты в современном мире. – М., 2014. – С. 80–88.
2. Лексин В. Н. Русский язык в культурной политике России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rusrand.ru/docconf/russkij-jazyk-v-kulturnoj-politike-rossii.
3. Михальченко В. Ю. Принципы функциональной типологии языков России // Язык и общество в современной России и других странах / отв. ред. В. А. Виноградов, В. Ю. Михальченко. – М., 2010. – С. 42–46.
4. Словарь социолингвистических терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: sociolinguistics.academic.ru/.
5. Хамраева Е. А. Русский язык в полиэтническом пространстве российской школы: модели организации обучения // Русский язык в школе. – 2013. – № 11. – С. 7–14.

Бастриков Алексей Васильевич, *канд. филол. наук, доцент, почетный работник ВПО РФ, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»: Россия, 420008, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Кремлевская, 18.*

Бастрикова Елена Михайловна, *канд. пед. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»: Россия, 420008, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Кремлевская, 18.*

Палеха Екатерина Сергеевна, *канд. филол. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»: Россия, 420008, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Кремлевская, 18.*

Тел.: (843) 233-71-09
E-mail: alexbast58@mail.ru

THE RUSSIAN LANGUAGE AS A MATRIX OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A POLYETHNIC SOCIETY

Bastrikov Aleksey Vasil'evich, *Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof., honorary worker of higher professional education of the Russian Federation, Kazan (Volga region) federal university. Russia.*

Bastrikova Elena Mikhaylovna, *Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof., Kazan (Volga region) federal university. Russia.*

Palekha Ekaterina Sergeevna, *Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof., Kazan (Volga region) federal university. Russia.*

Keywords: *Russian language, educational environment, sociolinguistic research, competence, consolidating role.*

The authors propose to regard the Russian language as a consolidating and integrative social factor in the educational environment of the Republic of Tatarstan. To assess the actual attitude to the language, its sociocultural status, a questionnaire of 50 items in Russian was developed and an anonymous survey of those within the educational environment in Kazan and Naberezhnye Chelny was conducted. The questionnaire helped provide socio-demographic profiles of the respondents, assess their professional and pedagogical characteristics, analyze patterns of the functioning of Russian in the informational and educational environment of middle school from the perspective of the respondents. The conducted sociolinguistic analysis produced significant findings (Russian is taught in schools predominantly by ethnic Russians; philology graduates and language and literature teachers are focused on meeting the spiritual needs and are the conduits of the cultural code of the nation; language and literature teachers and other teachers define the functions of language differently; etc.).

УДК 37.012 : 85

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С УЧЕТОМ СТИЛЕЙ УЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Е. В. ГНАТЕНКО, Г. А. ПИЧУГИНА
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», г. Саратов

Аннотация. Статья посвящена исследованию по выявлению, обоснованию и экспериментальной проверке оптимальных педагогических условий организации эффективного обучения с учетом стилей учения учащихся при изучении школьного курса химии. Разработана модель построения образовательного процесса с учетом стилей учения обучающихся. Привлекательность данной модели для практиков обусловлена не только ее высокой технологичностью, но и открытостью к самореализации самих педагогов. Рассматриваемая система включает в себя такие этапы, как актуализация знаний ученика, организация процесса познания и рефлексия. Первый этап позволяет учителю психологически подготовить каждого ученика к процессу познания, разбудить в нем интерес к уроку и создать мотивацию для дальнейшей работы. В статье также обосновывается циклический ход этапа процесса познания, состоящего из четырех стадий.

Ключевые слова: стиль учения, процесс обучения, модель обучения, федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), индивидуализация обучения.

При реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего образования второго поколения многие учителя столкнулись с проблемой организации образовательного процесса в соответствии с новыми требованиями, главным аспектом которых является вовлечение учащихся в учебный процесс, в совместную образовательную деятельность.

Одной из приоритетных задач современных образовательных стандартов является создание условий для индивидуального развития ученика. Данную задачу невозможно решить без учета психологических качеств самого ученика, уровня развития его саморегуляции, выявления условий успешной самореализации в учебной деятельности.

Однако стоит учесть, что успешность обучающихся находится в непосредственной зависимости от деятельности педагога, направленной на пробуждение и поддержание внутренней мотивации ученика (М. А. Холодная, А. Л. Сиротюк). Отсюда, урок должен быть организован как совместно значимая деятельность, где учитываются базовые характеристики активности учителя и ученика. В качестве таких характеристик выступают стиль учения обучающегося и его соотношение со стилем обучения учителя.

В психолого-педагогической литературе стиль учения трактуется как способ поведения, при помощи и при условии которого учащиеся наиболее эффективно воспринимают, перерабатывают, сохраняют и воспро-

изводят информацию, которую стремятся усвоить.

Многими учеными (Ю. К. Бабанский, А. А. Бударный, М. А. Холодная, Д. Колб, А. Л. Сиротюк, П. Хани, А. Мамфорд, Е. С. Рабунский и др.) отмечено, что стиль обучения учителя и стиль учения обучающегося могут не совпадать, в результате чего может возникнуть конфликт этих стилей. Отсюда, учитель и ученики могут неточно понимать друг друга, если будут обмениваться информацией в терминах разных модальностей (отношение говорящего к содержанию высказывания, т. е. учитель и ученик говорят на различных сенсорных языках). Это является одной из причин, которая существенно влияет на уровень успеваемости учащихся, развитие их познавательной активности. Этот факт подтверждают исследования М. А. Холодной [8, с. 25] и А. Л. Сиротюк [7, с. 33]. Согласно их утверждениям, использование учителем языка собственной модальности способно обеспечить взаимопонимание только себе подобных учащихся. В том случае, если информация учителя предоставляется в модальности, которая совпадает с модальностью ученика, эта часть материала будет им понята и усвоена при минимальных расходах времени. Если же учитель «не попал в модальность» обучаемого, то возникает конфликт стилей учителя и ученика, что приводит к низкому уровню усвоения предмета.

Следовательно, подходы к построению процесса обучения, в том числе и химии, необходимо пересмотреть и строить их как с учетом индивидуальных особенностей учащегося, так и с его стилем учения.

Отталкиваясь от типологии стилей учения, предложенной П. Хани и А. Мамфордом, цикла их развития, описанного Д. Колбом, мы разработали модель построения образовательного процесса с учетом стилей учения учащихся, адаптированную к изучению школьного курса химии (рис. 1).

Согласно представленной модели организации процесса обучения с учетом стилей учения на этапе организации актуализации знаний учащимся предоставляется возможность обобщить и систематизировать свои знания и способы деятельности в памяти. Организацию проблемно-поискового действия на данном этапе следует начинать с постановки вопроса, связанного с практической значимостью и ориентацией на развитие смыслообразования, так как всякая деятельность, в том числе и учебная, формируется под влиянием потребностей.

Поэтому на этапе актуализации знаний для учителя важно активизировать познавательную деятельность всех обучающихся, а также создать оптимальные условия для успешной самореализации учащихся в учебном процессе независимо от их стиля учения. Для этого следует использовать равноценные задания обобщающего характера по изученному ранее материалу с правом самостоятельного выбора.

Более того, данный этап позволяет организовать психологическую подготовку ученика к процессу познания – сосредоточение внимания, осознание значимости предстоящей деятельности, возбуждение интереса к уроку и развитие мотивационной сферы.

Этапы урока	Организация учебного процесса	Тип заданий для общающихся
I этап	Актуализация знаний обучающихся: – организация процесса смыслообразования и проблемнопоискового действия; – организация мотивации к самостоятельному добыванию знаний	Задания обобщающего характера для всех учащихся, независимо от их стиля учения
II этап	Организация процесса познания **активисты** *1. Стадия формулирования учебной задачи* *2. Стадия разработки плана решения поставленной задачи* **прагматики** **мыслители** *4. Стадия определения фактической значимости теоретических знаний теоретики* *3. Стадия решения учебной задачи* **теоретики**	Дифференцированные задания, ориентированные на стиль учения ученика
III этап	Рефлексия: контроль и самоконтроль ↓ оценка и самооценка	Контрольно-дифференцированные задания в соответствии со стилем учения Равноценные задания обобщающего характера для всех учащихся, независимо от стиля учения

Рисунок 1. Модель построения образовательного процесса с учетом стилей учения учащихся

Следующий этап организации процесса познания происходит циклически, как показано на рисунке 1. На первой стадии – стадии формулирования учебной задачи – задания в большей степени должны быть ориентированы на активистов, так как для них характерны такие формы обучения, где есть место новым идеям, проблемам, возможностям. Активисты могут самостоятельно выявить мотив обучения и начать самостоятельно же формулировать учебную задачу, а также способствовать вовлечению остальных учащихся в учебный процесс. Поэтому в заданиях должны иметь место следующие формулировки: попробуйте,

рассмотрите, внесите, измените, оцените и др.

Например, для активистов и всех обучающихся может быть предложено следующее задание: *И. П. Павлов говорил, что «человечество должно быть счастливо тем, что располагает таким драгоценным для нервной системы препаратом, как бром». Попробуйте ответить, является ли данное высказывание верным?*

В процессе подготовки ответа и рассуждения у учащихся формируется смыслообразование.

На второй стадии процесса познания происходит разработка плана решения поставленной задачи. Ее по форме деятельности осуществляют в основном мыслители, так как их деятельность связана в основном с осмыслением, проработкой плана действий и поэтапного решения поставленной проблемы. Отсюда, для мыслителей учебные задания должны строиться таким образом, чтобы у них была возможность сначала обдумать полученную информацию, проанализировать свой опыт, ранее полученные знания, высказывания окружающих, а затем принять решение. Основные формулировки заданий для такой категории учащихся должны быть следующими: проанализируйте, выделите, сопоставьте и др. В качестве примера может быть представлено следующее задание: *А. Фадеев, «Молодая гвардия»: «Коммунисты-подпольщики занимались саботажем в организованных немцами мастерских. Отремонтированную немцами водокачку оставили наполненной водой, а ночью ударили морозы, в результате чего трубы раздулись и полопались, вся система пришла в негодность, все нужно было начинать сначала». Проанализируйте, какие свойства воды использовали подпольщики?*

Стадия решения учебной задачи (третья стадия) в организации процесса познания требует использования заданий, в большей степени ориентированных на теоретиков, так как они склонны устанавливать взаимосвязи между идеями, событиями и ситуациями. Поэтому основные формулировки заданий для теоретиков должны быть такими: выскажите, выберите лишнее, объясните и т. д. Следовательно, задание для теоретиков может быть сформулировано следующим образом: *Объясните, почему при попадании пероксида водорода на рану наблюдается вспенивание?*

После стадии решения учебной задачи организуется четвертая стадия – стадия определения практической значимости теоретических знаний. Ее по форме деятельности в основном осуществляют прагматики, так как для них важно соотнести цель со способом ее применения, понять значимость и важность данного задания и его результата, обосновать оптимальность способа решения, его прикладной аспект. Для прагматиков характерно решение практических, взятых из жизни задач, так как они могут составить план действий, предложить свои пути решения. Поэтому при составлении заданий для прагматиков следует использовать формулировки типа: возможно ли, предположите, сравните, вычислите и др. Например: *Предположите, что произойдет, если в раствор серной кислоты, используемый в качестве электролита в автомобильных аккумуляторах, попадет кусок мела? Как можно очистить электролит?*

Запишите уравнения реакций в полной и сокращенной ионных формах.

Рекомендуем учитывать, что при ответе на вопросы и задания, ориентированные на различные категории учащихся (активистов, теоретиков, прагматиков, мыслителей), могут принимать участие все обучающиеся, независимо от их стиля учения.

На заключительном этапе урока – этапе рефлексии – необходимо осуществлять контроль уровня усвоения изучаемого материала, переходящий в самоконтроль. Отсюда, контрольно-дифференцированные задания должны быть ориентированы на всех учащихся, независимо от их стиля учения, Поэтому на этапе рефлексии ученикам предлагаются задания с различными формулировками с правом выбора и создаются условия работы как со своим стилем учения, так и со смешанным. В качестве примеров приведем следующие задания:

1. Сопоставьте, в какой посуде (алюминиевой или эмалированной) безопаснее хранить клубнику, квашеную капусту. Предложите другие способы хранения клубники и квашеной капусты (задание для прагматиков и мыслителей).

2. Обсудите следующую цепочку превращений:

$$Zn \rightarrow ZnO \rightarrow X \rightarrow Zn(OH)_2 \rightarrow ZnCl_2.$$

Установите вещество X. Предложите другие способы получения хлорида цинка (задание для мыслителей, теоретиков, прагматиков).

На этапе оценивания знаний учащимся должны быть представлены равноценные по содержанию и сложности задания обобщающего и систематизирующего характера. Основная цель этих заданий – проверить уровень усвоения изучаемого материала, создать условия для успешной самореализации обучающихся и удовлетворения их познавательной деятельности. При выполнении заданий учащиеся могут работать как в малых группах, так и индивидуально.

При использовании модели организации процесса познания с учетом стилей учения учащихся для построения учебного процесса необходимо учитывать также типологию урока (урок изучения нового материала, урок закрепления, практическая работа, контрольная работа, комбинированный урок и т. д.). Согласно исследованиям Д. Колба и результатам нашего исследования, учащиеся, как правило, не выбирают на сознательном уровне, с какого этапа им начинать процесс познания. Они могут подключиться к работе на любой стадии обучения (хотя чаще всего это происходит именно с мотивации), но в дальнейшем оно будет проходить по бесконечной спирали, переходя со стадии на стадию в строгой последовательности. Конец каждой стадии процесса познания является началом последующей, но на более высоком теоретическом уровне. Модель построения образовательного процесса с учетом стилей учения учащихся предполагает, что каждому из них предоставляется возможность самостоятельного выбора задания, которое в большей степени подходит именно ему на данном этапе обучения. Предложенные задания с учетом стилей учения учащихся, базирующиеся на семантической модальности, позволяют создать на уроке условия для развития саморегуляции и успешной самореализации каждого ученика в учебном процессе.

На основе полученных результатов исследования, проведенного

на базе МОУ «СОШ № 41», МОУ «СОШ № 102», МАОУ «Медико-биологический лицей» г. Саратова, можно сделать вывод о правильности выбранной методики проведения уроков. Познавательная активность на уроках химии в 8–9-х классах с использованием разработанной модели организации процесса познания составляла 96–98% в течение всего урока. Интеракция (взаимодействие между участниками образовательного процесса) на протяжении всего урока была высокой, повысился уровень усвоения программного материала, увеличился темп переключения с одной стадии процесса познания на другую.

Перспектива использования таких заданий на уроках химии заключается в том, что благодаря им можно не только повысить мотивацию и успеваемость обучающихся, но и способствовать их самоопределению, осмыслению ими собственного познавательного и эмоционального опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова М. Р., Глазунова О. И. Антропологический подход к решению проблем успешности обучения ребенка в школе // Психологическое образование и наука. – 2005. – № 1.
2. Гнатенко Е. В., Пичугина Г. А. Индивидуализация процесса обучения на основе стилей учебной деятельности учащихся // Актуальные проблемы химического образования : сб. мат. V Всерос. науч.-метод. конференции с международным участием. – М., 2014.
3. Гнатенко Е. В., Пичугина Г. А. Создание оптимальных условий на уроке химии с учетом стилей учения учащихся // Актуальные проблемы химического образования : сб. мат. VI Всерос. науч.-метод. конференции с международным участием. – М., 2015.
4. Гнатенко Е. В., Пичугина Г. А., Евдокимова Е. Г. Сущность понятия «стиль учения» в психолого-педагогической литературе // Образование. Наука. Научные кадры. – 2014. – № 5.
5. Колб Д. А. Практическое обучение: опыт как источник обучения и развития. – Нью-Джерси, 1984.
6. Махмутов М. И. Современный урок. – М., 1985.
7. Сиротюк А. Л. Психофизиологические основы обучения школьников : учеб. пособие. – М., 2007.
8. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб., 2004.

***Гнатенко Екатерина Владимировна**, учитель химии, МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 102»; аспирант, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»: Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83.*

***Пичугина Галина Антоновна**, канд. пед. наук, доцент кафедры химии и методики обучения, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»: Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83.*

Тел.: (845-2) 26-16-96
E-mail: galina_n_p@mail.ru

ORGANIZATION OF THE EDUCATION PROCESS BASED ON STUDENTS' LEARNING STYLES

***Gnatenko Ekaterina Vladimirovna**, chemistry teacher, Secondary general school No. 102, postgraduate student, National research Saratov State university. Russia.*

***Pichugina Galina Antonovna**, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of Chemistry and its teaching methods department, National research Saratov State university. Russia.*

***Keywords:** learning style, education process, learning model, federal state education standard, individualization of education.*

The article deals with the identification, substantiation, and experimental verification of the optimum pedagogical conditions for the organization of effective education based on students' learning styles in the study of the school chemistry course. A model of constructing the education process based on the students' learning styles is developed. The appeal of this model for teachers is not only in its high adaptability, but also in its openness to self-actualization of teachers themselves. The system in question includes such steps as the actualization of the students' knowledge, the organization of the education process, and reflection. The first stage allows the teacher to prepare each student for the learning process psychologically, spark their interest in the lesson, and create motivation for further work. The article also provides rationale for the cyclical course of the learning process stage consisting of four steps.

УДК 159.9

БЕССОЗНАТЕЛЬНЫЙ БОГ: СПЕЦИФИКА НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В. В. ШПУНТОВА
ФГАОУ ВО «Самарский государственный аэрокосмический университет им. академика С. П. Королева (национальный исследовательский университет)», г. Самара

Аннотация. В работе рассматриваются особенности нравственного развития в подростковом возрасте; анализируются внешние и внутренние факторы, влияющие на процесс становление ценностно-смысловой сферы личности (культура, социум, референтная группа, значимые другие, самосознание, активность и интенциональность и др.); затрагиваются вопросы о социальной и личностной зрелости человека; уточняется понятие В. Франкла «бессознательный Бог». Значительное место в статье уделено проблеме рефлексии и субъектной позиции (авторства) личности в процессе ее приобщения к ценностям общества. Автор справедливо полагает, что на начальном, или нулевом, этапе своего нравственного развития человек усваивает ценности, чтобы в дальнейшем использовать их как точку отсчета в конкретных ситуациях. Ряд положений статьи расширяет научные представления о нравственном развитии в подростковом возрасте.

Ключевые слова: нравственное развитие, субъектность, рефлексия, социальная и личностная зрелость.

За совестью стоит «Ты» Бога.
В. Франкл

Бессознательный Бог В. Франкла указывает на скрытую связь человека со скрытым от него Богом [9]. Человек взаимодействует с миром в поиске смысла/означения конкретного момента, ситуации или жизни в целом. Он выбирает смысл в соответствии с теми духовными ценностями, которые всегда присутствовали внутри него, но до поры до времени не были явлены сознанию. Человек выбирает смысл свободно и ответственно, он выбирает смысл, который согласуется с его совестью – «внутренним цензором», внутренним собеседником – бессознательным Богом.

По В. Франклу, «смысл индивидуальности реализуется в сообществе; следовательно, ценности индивидуума зависят от сообщества» [10, с. 72]. И действительно, на ранних этапах жизни человек не имеет своей нравственной позиции, он использует ценности социума. Культура предлагает человеку общественно приемлемые нормы, демонстрирует эталоны поведения личности в коллективе. Отсутствие каких-либо ориентиров затрудняет регуляцию деятельности людей, делает жизнь общества невозможной: «Без нравственных норм функционирование социальной системы не мо-

жет сохранять направленность на достижение групповых целей; индивиды не могут получить от других то, что им нужно в плане личных и эмоциональных отношений; они не чувствуют в себе необходимую меру порядка и общности целей» [14, p. 400].

Ценности отражают объективную действительность. Человек воспринимает их как «что-то внешнее, относящееся к миру» [4, с. 227]. Нормы и принципы социокультурного пространства представляют собой устойчивые оценки в их воздействии на поведение человека. Они создаются на основе повторяющихся ценностей и имеют огромный личностный смысл для субъекта, так как «психологическое значение – это ставшее достоянием сознания человека обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже в форме умения как обобщенного "образа действия", нормы поведения... Человек находит уже готовую, исторически сложившуюся систему значений и овладевает ею» [3, с. 290]. Смысл сказанного можно свести к следующему: человек использует ценности, порожденные другими людьми и закрепленные в обществе. На протяжении жизненного пути он неоднократно переосмысляет и пересматривает ценности, что является закономерным результатом изменения условий жизни, потребностей личности, перестройки ее взаимоотношений с окружающим миром.

Только после присвоения общественных норм субъект обретает собственную структуру ценностей [13]. Подтверждение нашим предположениям находим в рассуждениях Д. А. Леонтьева: «Селекция и ассимиляция индивидом нравственных принципов общества опосредуются его социальной идентичностью и нормами референтных… групп, которые могут быть как катализатором, так и барьером к усвоению… общечеловеческих ценностей. Индивидуальные нравственные приоритеты выступают как внутренние носители коллективной регуляции, укорененные в структуре личности» [4, с. 231]. Близкая точка зрения принадлежит К. Клакхону: существует класс ценностей, которые являются индивидуальным преломлением групповых либо общечеловеческих норм. Эти категории морали различаются у разных людей интерпретацией их содержания и расстановкой акцентов: «Нет двух индивидов в одном и том же обществе, которые имели бы одинаковые ценности. Каждый где-то что-то прибавит, где-то что-то убавит, на одном сделает более сильный акцент, чем большинство ближних, а на другом – более слабый» [14, p. 416]. Иными словами, ценности личности «вырастают» из ценностей социума. Последние обязаны своим происхождением ценностям, которые были предложены конкретным субъектом.

Процесс преобразования культурных ценностей в личностные осуществляется через практическую включенность человека в микросреду. Последняя является ретранслятором общественных ценностей: 1) выступает опосредующим звеном между личностью и коллективной деятельностью, выполняя которую субъект усваивает и реализует нормы конкретного социума; 2) открывает для человека возможности культурного развития и адаптации к миру, обеспечивает функции регуляции поведения лично-

сти в соответствии с нормами социокультурного пространства.

Мы разделяем идеи Р. Мэя [6] о том, что процесс нравственного развития особенно активно происходит в периоды становления самосознания, когда формируется интенциональность и идентичность. На наш взгляд, именно в подростковом возрасте наряду с расширением жизненного пространства обогащается ценностно-смысловая сфера личности, становятся доступными многозначные смысловые образования. Подросток пробует дифференцировать новые ценности и нормы, группировать их по ситуациям, соотносить с личностными характеристикам. Однако он не успевает обобщать и осмысливать новые нормы и правила, что приводит к внутриличностным ценностным конфликтам и амбивалентному отношению к миру.

Для разрешения противоречий и обретения стабильности подросток использует общие способы означения мира – просоциальные ценности и смыслы [12]. Принятие данных ориентиров позволяет быстро адаптироваться к референтной группе и систематизировать ценностно-смысловую сферу личности. Другими словами, обязательным этапом нравственного развития личности является усвоение моральных норм общества. Как справедливо отмечал В. Франкл: «Человек во всех отношениях включен в социальный контекст. Он определен сообществом в двояком смысле: он обусловлен социальным организмом и одновременно целенаправлен на этот организм. Таким образом, существует социальная обусловленность индивидуума и его социальная направленность» [9, с. 91].

Согласно С. Л. Рубинштейну [8], человек – это часть бытия, конечное сущее, реальность, в которой идеально представлено то, что находится за пределами этой конечности. Именно поэтому возможно субъектное отношение человека к миру. Субъектность позволяет человеку 1) быть причиной самого себя, сохраняя при этом достигнутый уровень подлинности и целостности; 2) совершать поступки, в которых общекультурные ценности становятся значимыми для бытия человека; 3) означивать окружающую действительность и формировать интерпретационные координаты, эксплицитную кальку ценностей.

С другой стороны, мир предстает как объект познания, и человек, будучи включенным в мир (будучи в мире), противопоставляет себя ему, мысленно выходит за пределы ситуации, чтобы осознать происходящее. Своими действиями он изменяет ситуацию и выходит за пределы самого себя. Этот выход, по мнению С. Л. Рубинштейна [8], есть становление и реализация сущности личности. Осознавая несовпадение своего Я и объективно разворачивающегося жизненного процесса, человек мысленно отделяет себя от действительности, от событий, которые происходят, он все глубже заглядывает в бытие и постигает смысл реальности. Итак, сознание помогает личности выйти за пределы ситуации: она обретает способность мысленно увидеть себя со стороны. По С. Л. Рубинштейну, это решающий, поворотный момент: «Здесь начинается либо путь к душевной опустошенности, к нигилизму, к нравственному скептицизму, к цинизму, к моральному разложению, или другой путь – к по-

строению нравственной человеческой жизни на новой, сознательной основе» [8, с. 366]. Выступая как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни, осознание позволяет выработать более целостное отношение к миру и занять позицию над реальностью для вынесения суждения о ней.

Интересной представляется мысль Н. И. Гуткиной [2] о том, что в подростковом возрасте нравственная рефлексия проходит несколько стадии развития. По содержанию она меняется от прагматической самооценки в младшем подростковом возрасте к группоцентрической на среднем этапе возраста (оценка себя с позиции социально-ролевых характеристик) и до самоанализа с позиции общечеловеческих ценностей в старшем подростковом возрасте.

По форме нравственная рефлексия развивается по нескольким направлениям: 1) целостность – старший подросток относится к себе как к целостной самостоятельной личности (ср. у В. Франкла: «Личность – это нечто заключенное в самом себе, существующее-для-себя и не поддающееся ни делению, ни сложению» [9, с. 73]); 2) интеграция – стремление к автономии и независимости от внешних оценок; 3) диалог с Другим – по содержанию может быть конфликтным, но является продуктивным по сути, в пространстве диалога происходит смыслообмен; другой человек выступает как носитель смыслов [5]; 4) устойчивость – старший подросток выступает субъектом самоанализа, самостоятельно вырабатывает и корректирует отношение к себе и контролирует поведение (самодисциплина); 5) предмет – младшие подростки оценивают собственные действия, к середине подросткового этапа они обращают внимание на физические и социальные качества; старшие подростки способны оценить и свои действия, и моральные качества [12]; 6) эмоциональный фон рефлексии; 7) адекватность самооценки реальному состоянию нравственного отношения личности – изменяется от низкого уровня до среднего (высокий уровень адекватности возможен на следующих этапах развития – молодости, ранней зрелости).

Таким образом, присвоение ценностей общества, активная позиция личности (субъектность) и рефлексия позволяют человеку перевести смысл отдельной деятельности в ракурс общего смысла жизнедеятельности, связать деятельность и сознание, внешнее предметное содержание активности с внутренним идеальным миром, интегрировать перспективные ориентации со способностями к формированию будущего. Вслед за С. Л. Рубинштейном считаем, что рефлексия и сознательный выбор нравственной жизни – это высший уровень нравственного развития личности, позволяющий ей стать субъектом моральной ответственности: «Это выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней. С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни. С этого момента встает проблема ответственности человека в моральном плане, ответственности за все содеянное и все упущенное» [8, с. 184].

Сформулируем ряд общих положении по проблеме нравственного развития в подростковом возрасте:

1. Нравственное развитие есть движение от нулевого уровня, при котором степень присвоенности ценностей общества является ситуативной, к эгоцентрическому, группоцентрическому и просоциальному, при котором ценности становятся ценностными ориентациями личности [7].

2. Ведущим системообразующим компонентом нравственного развития в подростковом возрасте являются ценности, обретающие характер личностных смыслов и ценностных ориентаций, обусловливающие переход личности на группоцентрический (развитие групповой, корпоративной морали) и просоциальный (собственно нравственное развитие) уровни [11].

Ценностные ориентации усваиваются человеком и используются им как «точка отсчета» в конкретной ситуации. Особо подчеркнем, что ценностные ориентации не являются истинными ценностями личности: человек опирается на них, следует им подгоняемый страхом, стыдом (Л. Колберг), желанием быть принятым группой. Умения человека функционировать в обществе, выполнять предписанные ему роли, соответствовать нормам указывают на определенный уровень развития его личности – социальную зрелость [1].

Когда личность становится субъектом (автором) собственной жизни, мы можем говорить о личностной зрелости. Личность воздействует на внешний мир, себя и других людей через различные формы внешней и внутренней активности. Она инициирует и творит свой внутренний мир (авторство), контролирует чувства и вырабатывает жизненные стратегии, разрешает трудные ситуации, ставит важные задачи и вырабатывает способности взаимодействовать с людьми, создает условия для своего развития. На этом этапе развития человек поступает нравственно не для того, чтобы удовлетворить моральное влечение и иметь спокойную совесть, он поступает так ради дела, которому он себя посвятил, или ради человека, которого он любит, или ради своего Бога [9].

Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 14-16-63004 а (р).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудзовская А. А. Социальная зрелость как необходимое условие благополучной социализации подростков // Вестник Самарского муниципального института управления : теор. и науч.-метод. журнал. – 2006. – № 4. – С. 207–214.
2. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте. – М., 1983. – 176 с.
3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М., 1972. – 575 с.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 2003. – 487 с.
5. Лэйнг Р. Д. «Я» и Другие. – М., 2002. – 192 с.
6. Мэй Р. Человек в поисках себя. – М., 2012. – 224 с.
7. Овчарова Р. В., Гизатуллина Э. Р. Развитие нравственной сферы личности подростка. – Курган, 2011. – 147 с.

8. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб., 2003. – 512 с.
9. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. – СПб, 2000. – 286 с.
10. Франкл В. Психотерапия на практике. – СПб., 1999. – 256 с.
11. Шароватова С. А. К проблеме активизации потребности личности в самоактуализации // Вестник развития науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 71–78.
12. Шафикова Г. Р. Развитие нравственных отношении подростков в образовательнои среде школы. – Уфа, 2014. – 518 с.
13. Шпунтова В. В. О критериях личностной зрелости: ценности и ценностные ориентации // Современные исследования социальных проблем. – 2014. – № 4(20). – С. 210–227.
14. Kluckhohn C. Values and Value Orientations in the Theory of Action // Toward a General Theory of Action / Ed. by T. Parsons, E. Shils. – Cambridge: Harvard UP, 1951. – Pp. 388–433.

Шпунтова Виктория Владимировна, *канд. психол. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Самарский государственный аэрокосмический университет им. академика С. П. Королева (национальный исследовательский университет)»: Россия, 443086, г. Самара, Московское шоссе, 34.*

Тел.: (846) 335-18-26
E-mail: vetch31@list.ru

THE UNCONSCIOUS GOD: SPECIFIC FEATURES OF MORAL DEVELOPMENT IN ADOLESCENCE

Shpuntova Viktoriya Vladimirovna, *Cand. of Psych. Sci., Ass. Prof., Samara State aerospace university. Russia.*

Keywords: *moral development, subjectivity, self-reflection, social and personal maturity.*

The article examines the specific features of moral development in adolescence; the external and internal factors affecting the development of the axiological aspect of personality (culture, society, the reference group, significant others, self-awareness, activity and intentionality, etc.) are analyzed; the issues of social and personal maturity of an individual are addressed; Viktor Frankl's idea of "the unconscious God" is clarified. A significant part of the article is devoted to the problem of self-reflection and subjective position (authorship) of an individual in the process of being exposed to societal values. The author justly believes that at the initial, or zero, stage of moral development an individual adopts values to use them as a reference point in specific situations. A number of the article's provisions expand the academic understanding of moral development in adolescence.

УДК 159.9

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА

Л. В. ШИПОВА
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», г. Саратов

Аннотация. В статье проводится анализ психологических методик, применяемых для диагностики внутренней позиции школьника у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Рассматриваются особенности использования стандартной беседы Т. А. Нежновой, модифицированного варианта методики «Беседа о школе» (Т. А. Нежнова, Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер), а также методики Т. А. Нежновой в модификации Д. В. Лубовского, методики «Определение мотивов учения» М. Р. Гинзбурга, методики оценки уровня школьной мотивации Н. Г. Лускановой, методики для диагностики учебной мотивации школьников М. В. Матюхиной в модификации Н. Ц. Бадмаевой, проективного рисуночного теста «Я в школе». Обсуждаются возможности применения данных методик для диагностики внутренней позиции школьника у детей с умственной отсталостью. Исследование методов диагностики внутренней позиции школьника имеет значение для разработки системы ее изучения у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: внутренняя позиция школьника, диагностика, методы диагностики, дошкольный возраст, младший школьный возраст.

Изучение проблемы методов диагностики внутренней позиции школьника имеет важное значение для определения возможностей их применения на выборке детей с нарушениями психического развития, в том числе для обследования детей с умственной отсталостью, которые в связи с органическим поражением центральной нервной системы имеют нарушения познавательной деятельности [6, 10].

Для диагностики внутренней позиции школьника, как показали исследования М. Р. Гинзбурга, Н. И. Гуткиной, Д. В. Лубовского, Т. А. Нежновой и др., применяются следующие методики: стандартная беседа Т. А. Нежновой, модифицированный вариант методики «Беседа о школе» (Т. А. Нежнова, Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер), а также методика Т. А. Нежновой в модификации Д. В. Лубовского, методика «Определение мотивов учения» М. Р. Гинзбурга, методика оценки уровня школьной мотивации Н. Г. Лускановой, методика для диагностики учебной мотивации школьников М. В. Матюхиной в модификации Н. Ц. Бадмаевой, проективный рисуночный тест «Я в школе» и др. [10].

Стандартная беседа Т. А. Нежновой позволяет исследовать внутреннюю позицию школьника и выявить характер ориентации на школьно-учебную деятельность. Методика направлена на выявление трех типов ориентации обучающегося в отношении школы и учения: на содержание учебной деятельности, на внеш-

ние атрибуты учебной деятельности и школьной жизни, на внешкольные виды деятельности и условия [5]. Преобладание ориентации на содержание учебной деятельности может свидетельствовать о наличии у ребенка внутренней позиции школьника.

Методика «Беседа о школе» в модификации Т. А. Нежновой, Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера направлена на диагностику сформированности внутренней позиции школьника, мотивации его учебной деятельности. С помощью данной методики оцениваются: отношение ребенка к поступлению в школу и к школьной действительности, смысл учения на основе критериев положительного отношения к школе, чувство необходимости учения; проявления особого интереса к новому, школьному содержанию занятий, к урокам «школьного», а не «дошкольного» типа; предпочтения классных коллективных занятий индивидуальным занятиям в домашних условиях, социального способа оценки школьных знаний с помощью отметки дошкольным способам поощрения [7].

Следует отметить, что методика Т. А. Нежновой, которая используется многими психологами для диагностики внутренней позиции школьника, используется только для работы с учащимися первого класса, но не позволяет оценить динамику формирования внутренней позиции на протяжении обучения в начальных классах. Методики М. Р. Гинзбурга и Н. И. Гуткиной также не могут быть использованы для диагностики развития внутренней позиции школьника у учащихся вторых-четвертых классов [2]. Д. В. Лубовский подчеркивает, что с целью диагностики личностных универсальных учебных действий и личностных образовательных результатов необходимо создание методик изучения внутренней позиции школьника в ходе начального обучения [3].

В исследовании Д. В. Лубовского (2014), проведенном с участием Л. А. Зуевой, была разработана и валидизирована методика диагностики внутренней позиции школьника, позволяющая проследить динамику внутренней позиции школьника в период обучения в начальных классах. Данная методика представляет собой переработанный вариант методики Т. А. Нежновой и состоит из семи вопросов. Первый вопрос – вводный, ответы на который не принимаются во внимание при обработке результатов. Вводная часть переработана в сравнении с методикой Т. А. Нежновой с учетом возраста школьников. Ребенку предлагается сравнить две школы: реальную и фантастическую. Методика позволяет выявить ориентацию на содержание учения и принятие роли ученика, охарактеризовать степень сформированности у ребенка внутренней позиции школьника, определить предпочтение учебных занятий и форм их организации. Валидизация методики диагностики внутренней позиции школьника проводилась с помощью опросника школьной мотивации Н. Г. Лускановой [4]. В опроснике Н. Г. Лускановой школьная мотивация представлена в качестве принятия ребенком содержательных сторон школьной жизни и охотного посещения школы. Применение опросника школьной мотивации Н. Г. Лускановой и авторского варианта методики Т. А. Нежновой для оценки результативности модифицированного варианта методики

Д. В. Лубовского позволило выявить значимую взаимосвязь полученных данных, что характеризует валидность представленного варианта методики.

С целью изучения внутренней позиции школьника и мотивационной готовности к школе применяется проективная рисуночная методика «Рисунок “Я в школе”». Диагностическая процедура и система интерпретации освещены в трудах Г. Т. Хоментаускаса [9]. С опорой на предложенную систему в диагностической практике применяются многочисленные варианты методики. Тематика рисунков и содержание их анализа могут варьироваться в зависимости от цели и задач исследования [8]. Одна из модификаций данной методики предложена Е. И. Захаровой на основе учета особенностей анализа детских рисунков в работе Г. Т. Хоментаускаса и характеристик внутренней позиции школьника Л. И. Божович.

Эмпирическое исследование мотивационного компонента внутренней позиции школьника проводится с помощью методики «Определение мотивов учения» М. Р. Гинзбурга, разработанной в 1988 г. Экспериментальный материал и систему оценивания представили в своей работе И. Ю. Пахомова и Р. В. Овчарова в 1993 г. С помощью данной методики оценивается степень выраженности мотивов учения: внешнего, учебного, позиционного социального, игрового, мотива получения отметки.

Для оценки мотивационного компонента внутренней позиции школьника применяется методика Н. Г. Лускановой [4], которая позволяет выявить отношение ребенка к школе, наличие познавательного интереса, предпочтение им учебных ситуаций внеучебным.

Для диагностики учебной мотивации у обучающихся применяется также методика М. В. Матюхиной и ее модификация Н. Ц. Бадмаевой [1]. Методика позволяет диагностировать степень выраженности следующих мотивов учения: долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования, благополучия, аффилиации, престижа, избегания неудачи, содержания учения, процесса учения, коммуникации, творческой самореализации, достижения успеха. Коммуникативный мотив и мотив творческой самореализации были дополнены Н. Ц. Бадмаевой в модифицированном варианте. Стандартизация методики позволила установить, что у нее достаточно высокая дискриминативная и ретестовая надежность и содержательная валидность.

Таким образом, для диагностики внутренней позиции школьника используется комплекс взаимодополняющих методик, позволяющих диагностировать ее содержательные и динамические характеристики на разных этапах школьного обучения и в дошкольном периоде развития ребенка. Выбор и применение указанных методик осуществляются в соответствии с целью и задачами исследования, возрастными возможностями обследуемых детей с учетом изучения всех структурных компонентов, критериев и показателей внутренней позиции школьника. Использование описанных методик для диагностики внутренней позиции школьника у детей с легкой степенью умственной отсталости требует их адаптации и апробирования с целью оценки понимания вербального ма-

териала методик данной категорией обучающихся. В связи с интеллектуальной недостаточностью, возможно, потребуется упрощение инструкции и материалов методик, использование наглядных опор для понимания текста, применение уточняющих вопросов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. – Улан-Удэ, 2004. – С. 149–150.
2. Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению [Электронный ресурс]. – Режим доступа: psyjournals.ru/psyedu/1997/n2/Gutkina.shtml.
3. Лубовский Д. В. Феноменология и динамика развития внутренней позиции современных младших школьников // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 6. – № 2. – С. 50–67.
4. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями обучения. – М., 1999. – 32 с.
5. Нежнова Т. А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1988. – № 1. – С. 50–61.
6. Основы специальной психологии : учеб. пособие / под ред. Л. В. Шиповой. – Саратов, 2013. – 335 с.
7. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – М., 1988. – 140 с.
8. Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике. – М., 1991. – 164 с.
9. Хоментаускас Г. Т. Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 165–171.
10. Шипова Л. В. Исследование внутренней позиции школьника в психологии: теоретический аспект. – Саратов, 2015. – 99 с.
11. Шипова Л. В. Проблема исследования внутренней позиции школьника у детей с умственной отсталостью // Научное мнение. – 2015. – № 1–2. – С. 18–21.

***Шипова Лариса Валентиновна**, канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой специальной психологии, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»: Россия, 410012, ул. Астраханская, 83.*

Тел.: (845-2) 26-16-96
E-mail: larisashi@yandex.ru

METHODS OF DIAGNOSIS OF SCHOOL STUDENT IDENTITY

***Shipova Larisa Valentinovna**, Cand. of Psych. Sci., Ass. Prof., head of Special needs psychology department, National research Saratov State university. Russia.*

***Keywords:** school student identity, diagnosis, diagnosis methods, preschool children, primary school children.*

The article analyzes psychological methods of diagnosing school student identity in preschool and primary school children. The author examines the use of standard conversation by T. A. Nezhnova, a modified version of the "Talk about school" method (T. A. Nezhnova, D. B. El'konin, A. L. Venger), as well as the method of T. A. Nezhnova modified by D. V. Lubovsky, the "Determination of motivation for learning" method by M. R. Ginsburg, the method for assessing the level of motivation for school of N. G. Luskanova, the method for diagnosing school students' motivation for learning of M. V. Matyukhina modified by N. Ts. Badmaeva, and a projective drawing test "Me at school". The possibilities of using these techniques to diagnose school student identity in children with intellectual disability are discussed. The study of research methods for diagnosing school student identity is important for the development of a system for studying it in children with disabilities.

УДК 159.9.075

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНО-ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

И. В. БОРИСОВА, А. Г. ФРОЛОВА
ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского»,
г. Брянск

Аннотация. В статье рассматриваются особенности коммуникативно-характерологических тенденций личности и коммуникативной агрессивности подростков из неполных семей. В ходе проведенного эмпирического исследования установлено, что подростки из неполных семей проявляют все коммуникативно-характерологические тенденции личности, кроме агрессивности, на адаптивном уровне. Выявлено экстремальное проявление агрессивности как коммуникативно-характерологической тенденции личности у подростков из неполных семей. Было установлено, что подростки из неполных семей более агрессивны, подозрительны и менее альтруистичны по сравнению с подростками из полных семей. В проявлении коммуникативной агрессивности в группах подростков из полных и неполных семей обнаружены как общие тенденции, так и специфические различия. В целом общий уровень коммуникативной агрессивности у подростков из неполных семей выше, чем у подростков из полных семей.

Ключевые слова: коммуникативно-характерологические тенденции личности, коммуникативная агрессивность, подростки из полных семей, подростки из неполных семей.

В настоящее время наблюдается рост числа неполных семей (вследствие расторжения брака, внебрачного рождения ребенка, смерти одного из родителей и др.). Тип семьи накладывает отпечаток на развитие личности. Воспитание в неполной семье нередко проходит под влиянием неблагоприятного эмоционального состояния матери; переживаний ребенка, вызванных отсутствием отца; негативного отношения к такой семье со стороны социального окружения. В неполной семье у ребенка нет образца взаимоотношений между мужчиной и женщиной, нет модели агрессивного поведения, образцом которого считается отец.

Подростковый возраст – важный этап в формировании личности человека и вместе с тем сложный критический период развития. Во многом от того, как будет пройден этот этап, зависит эффективность дальнейшей жизнедеятельности человека. В связи с этим изучение коммуникативно-характерологических тенденций личности и коммуникативной агрессивности подростков из неполных семей является актуальным и значимым на современном этапе развития общества.

В исследовании принимали участие подростки 13–14 лет из полных и неполных семей в количестве 50 человек, из них 25 человек из полных и 25 человек из неполных семей.

Цель исследования – изучить особенности коммуникатив-

но-характерологические тенденции личности подростков из неполных семей.

Задачи исследования: изучить коммуникативно-характерологические тенденции личности и формы проявления коммуникативной агрессивности подростков из полных и неполных семей; выявить особенности коммуникативно-характерологических тенденций личности и форм проявления коммуникативной агрессивности подростков из полных и неполных семей.

Объектом эмпирического исследования являются коммуникативно-характерологические тенденции личности и коммуникативная агрессивность, предметом – особенности коммуникативно-характерологических тенденций личности и коммуникативной агрессивности подростков из неполных семей.

Гипотеза исследования состояла в том, что существуют различия в коммуникативно-характерологических проявлениях личности у подростков из полных и неполных семей. В частности, подростки из неполных семей будут отличаться от подростков из полных семей в проявлениях агрессивности.

Практическая значимость эмпирического исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы школьными психологами для коррекции агрессивности подростков из неполных семей.

Материалы и методы

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы использовались методика Т. Лири [2, 3], методика В. В. Бойко [5] и методы математической статистики для доказательства достоверности различий (U-критерий Манна – Уитни) [4].

С помощью методики Т. Лири изучались коммуникативно-характерологические тенденции личности подростков: авторитарная, эгоистическая, агрессивная, подозрительная, подчиняемая, зависимая, дружелюбная, альтруистическая.

С помощью методики В. В. Бойко определялись интегральные формы коммуникативной агрессивности: спонтанность агрессии; неспособность тормозить агрессию; неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевленные объекты; анонимная агрессия; провокация агрессии у окружающих; склонность к отраженной агрессии; аутоагрессия; ритуализация агрессии; склонность заражаться агрессией толпы; удовольствие от агрессии; расплата за агрессию.

Результаты

Средние показатели коммуникативно-характерологических тенденций подростков из полных и неполных семей представлены на рисунке 1.

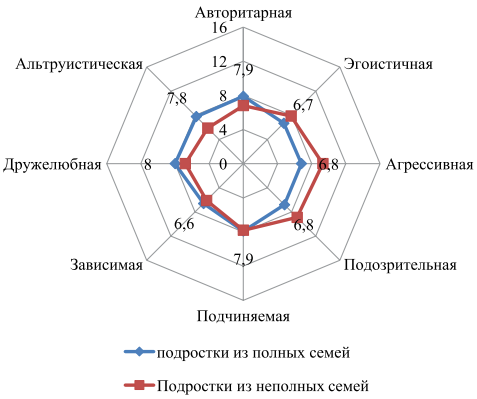

Рисунок 1. Средние показатели коммуникативно-характерологических тенденций подростков из полных и неполных семей

Таблица 1 – Уровни выраженности коммуникативной агрессивности подростков из полных и неполных семей

Уровень агрессивности	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11	
Тип семьи	п.	н.	п.	н.	п.	н.	п.	н.	п.	н.	п.	н.	п.	н.	п.	н.	п.	н.	п.	н.	п.	н.
высокий	8	17	31	0	23	33	8	25	15	17	15	8	8	33	8	0	8	17	0	17	8	33
средний	15	33	31	25	46	50	31	33	15	25	38	42	15	25	46	33	15	25	23	50	15	50
низкий	77	50	38	75	31	17	62	42	69	58	46	50	77	42	46	67	77	58	77	33	77	17

Примечание: 1 – спонтанность агрессии; 2 – неспособность тормозить агрессию; 3 – неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевленные объекты; 4 – анонимная агрессия; 5 – провокация агрессии у окружающих; 6 – склонность к отраженной агрессии; 7 – аутоагрессия; 8 – ритуализация агрессии; 9 – склонность заражаться агрессией толпы; 10 – удовольствие от агрессии; 11 – расплата за агрессию; п. – полные семьи; н. – неполные семьи.

Из рисунка 1 видно, что главной ориентацией подростков из полных семей является дружелюбность (8); в числе доминирующих ориентаций также можно выделить авторитарность (7,9) и подчиняемость (7,9). Такая ориентация, как зависимость (6,6), менее всего присуща подросткам из полных семей. Эгоистичность (6,7) и агрессивность (6,8) также присущи подросткам данной группы в меньшей степени.

Главной ориентацией подростков из неполных семей является агрессивность (9,3); в числе доминирующих ориентаций также можно выделить подозрительность (8,9) и эгоистичность (7,9). Альтруистическая ориентация менее всего проявляется у подростков из неполных семей (5,9). Зависимость (6,1) и дружелюбность (6,8) также присущи подросткам данной группы в меньшей степени.

Статистически значимые различия обнаружены в проявлении агрессивной, подозрительной и альтруистической коммуникативно-характерологических тенденций личности между подростками из полных и неполных семей.

Уровни выраженности коммуникативной агрессивности подростков из полных и неполных семей представлены в таблице 1.

Из таблицы 1 видно, что у подростков из полных семей более выражены неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевленные объекты и неспособность тормозить агрессию, наименее выражено удовольствие от агрессии.

У подростков из неполных семей наиболее выражены неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевленные объекты, расплата за агрессию и аутоагрессия,

наименее выражены – неспособность тормозить агрессию и ритуализация агрессии.

У подростков из полных семей более выражены неспособность тормозить агрессию, склонность к отраженной агрессии и ритуализация агрессии по сравнению с подростками из неполных семей.

У подростков из неполных семей более выражены спонтанность агрессии, неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевленные объекты, анонимная агрессия, провокация агрессии у окружающих, аутоагрессия, склонность заражаться агрессией толпы, удовольствие от агрессии и расплата за агрессию по сравнению с подростками из полных семей.

Статистически значимые различия зафиксированы между подростками из полных и неполных семей по спонтанности агрессии, удовольствию от агрессии, расплате за агрессию, аутоагрессии и неспособности тормозить агрессию.

Таблица 2 – Уровни коммуникативной агрессивности подростков из полных и неполных семей

Уровень агрессивности	Подростки из полных семей	Подростки из неполных семей
отсутствует или очень низкий	0	0
низкий	23	0
средний	77	83
высокий	0	17
очень высокий	0	0

Из таблицы 2 видно, что у подростков из неполных семей уровень агрессивности выше, чем у подростков из полных семей (различия статистически достоверны).

Обсуждение и заключение

В ходе проведенного эмпирического исследования установлено, что для подростков из полных семей в целом характерно адаптивное поведение, а для подростков из неполных семей – экстремальное поведение в плане проявления агрессивности. Подростки из полных семей – упрямые, упорные, настойчивые и энергичные, а подростки из неполных семей – требовательные, прямолинейные, откровенные, строгие и резкие в оценке других, непримиримые, склонные во всем обвинять окружающих, насмешливые, ироничные, раздражительные. Все коммуникативно-характерологические тенденции, кроме агрессивности, у подростков из полных и неполных семей выражены на адаптивном уровне. Однако в рамках этих нормативных показателей наблюдаются следующие особенности. Подростки из полных семей более альтруистичны, дружелюбны и авторитарны по сравнению с подростками из неполных семей. Подростки из неполных семей более агрессивны, подозрительны и эгоистичны. Подчиняемость и зависимость выражены у подростков обеих групп приблизительно одинаково. Наиболее сильные различия между подростками из полных и неполных

семей проявляются в агрессивности, подозрительности и альтруистичности (различия статистически достоверны).

В проявлении коммуникативной агрессивности в группах подростков из полных и неполных семей обнаружены как общие тенденции, так и специфические различия. Для подростков как из полных, так и из неполных семей характерно неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевленные объекты. Подростки из неполных семей значимо чаще по сравнению с подростками из полных семей демонстрируют спонтанность агрессии, удовольствие от агрессии и аутоагрессию, а также расплату за агрессию и значимо реже – неспособность тормозить агрессию. В целом общий уровень коммуникативной агрессивности у подростков из неполных семей выше, чем у подростков из полных семей (различия статистически достоверны).

С нашей точки зрения, это связано с тем, что у подростков из неполных семей отсутствует отец как образец агрессивного поведения. Подростки из неполных семей не умеют обращаться с агрессией, в связи с этим в критический период своего развития они проявляют излишнюю агрессивность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булычева Е. С. Педагогическое сопровождение семьи – условие успешности профилактики наркомании подростков // Вестник развития науки и образования. – 2013. – № 4. – С. 109–114.
2. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом. – М., 2003.
3. Рабочая книга практического психолога. – М., 2002. – С. 221–229.
4. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб. : Речь, 2000. – С. 49–55.
5. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С. 132–135.
6. Шароватова С. А. К проблеме активизации потребности личности в самоактуализации // Вестник развития науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 71–78.

Борисова Ирина Вадимовна, *канд. психол. наук, доцент кафедры общей профессиональной психологии, ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского»: Россия, 241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, 14.*

Фролова Александра Геннадьевна, *студентка, ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского»: Россия, 241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, 14.*

Тел.: (483-2) 66-65-38
E-mail: bryanskgu@mail.ru

FEATURES OF COMMUNICATIVE AND CHARACTEROLOGICAL PERSONALITY TENDENCIES IN ADOLESCENTS FROM SINGLE-PARENT FAMILIES

Borisova Irina Vadimovna*, Cand. of Psych. Sci., Ass. Prof. of General and professional psychology department, Bryansk State academician I. G. Petrovski university. Russia.*

Frolova Aleksandra Gennad'evna*, student, Bryansk State academician I. G. Petrovski university. Russia.*

Keywords: *communicative and characterological personality tendencies, communicative aggressiveness, adolescents from two-parent families, adolescents from single-parent families.*

The article discusses the features of communicative and characterological personality tendencies and communicative aggressiveness in adolescents from single-parent families. The conducted empirical research showed that adolescents from single-parent families display all communicative and characterological personality tendencies on an adaptive level, except for aggressiveness. Extreme manifestation of aggression as a communicative and characterological personality tendency is observed in adolescents from single-parent families. It is established that adolescents from single-parent families are more aggressive and suspicious and less altruistic compared to adolescents from two-parent families. In their manifestation of communicative aggressiveness the groups of adolescents from one- and two-parent families displayed both shared tendencies and specific differences. The overall level of communicative aggressiveness in adolescents from single-parent families is higher than in adolescents from two-parent families.

УДК 159.99

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮДЕЙ С РАЗНОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ ЗА РУЛЕМ

Т. В. ЭКСАКУСТО, М. В. ЛЯШКО
Институт компьютерных технологий и информационной безопасности
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
г. Таганрог, Ростовская обл.

Аннотация. Тревожность, проявляющаяся за рулем, связана с индивидуально-личностными особенностями водителя, а ее выраженность обусловливает надежность и безопасность дорожного движения. Данное предположение было проверено в условиях репрезентативной выборки (n = 146). При помощи факторного анализа выявлено, что структура индивидуально-личностных характеристик людей с разной тревожностью за рулем представлена эмоциональной устойчивостью, жизнестойкостью, владением прикладными знаниями, склонностью к риску за рулем, личностной направленностью и избирательностью внимания с присущими им специфическими характеристиками. Обнаружено, что оптимальное сочетание эмоциональной устойчивости, толерантности к стрессовым нагрузкам, опоры на свой опыт и прикладные знания, внимания, ответственности характерно для людей с умеренным уровнем водительской тревожности. Такой индивидуально-личностный профиль способствует адекватной оценке водителями дорожно-транспортных ситуаций и безопасности управления транспортным средством.

Ключевые слова: безопасность дорожного движения, надежность водителя, тревожность за рулем, индивидуально-личностный профиль водителя, эмоциональная устойчивость, склонность к риску за рулем, избирательность внимания.

В настоящее время проблема безопасности дорожного движения является достаточно актуальной в связи с расширением автопарка населения и ростом дорожно-транспортных происшествий. Безопасность на дорогах зависит от надежной работы всех звеньев комплекса «водитель – автомобиль – дорога – среда» (ВАДС). Однако на основе статистики ГИБДД становится очевидным, что безопасность на дороге прежде всего зависит от надежности действий водителя в различных дорожно-транспортных ситуациях. Более трех четвертей всех происшествий на дороге возникает из-за нарушения водителями правил дорожного движения и неадекватной оценки ими дорожно-транспортных ситуаций. При этом в процессе обучения в автошколах практически не учитываются индивидуально-личностные особенности будущих водителей и их поведение, включающее в себя не только знание и исполнение ПДД, но и способы решения дорожно-транспортных задач, формы общения с другими участниками дорожного движения, с инспекторами дорожно-патрульной службы и т. д. [3, 5]. Таким образом, в попытке усиления надежности всей системы ВАДС имеется главное противоречие: проблема снижения аварийности решается либо регуляцией внешних факторов безопасности дорожного движения (улучшение качества дорог и т. п.), либо административными

способами воздействия (выпиской штрафов). При этом не уделяется внимание индивидуальным и личностным особенностям будущих водителей при обучении в автошколах, не учитывается уровень их надежности за рулем.

Теоретический анализ исследований показал, что главным звеном в системе ВАДС является водитель, под надежностью которого понимается способность безошибочно управлять автомобилем в любых дорожных условиях в течение всего рабочего времени. К основным факторам, определяющим надежность водителя, относят: личную дисциплинированность, настойчивость и самообладание, функциональное состояние, подготовленность и высокую работоспособность, а также некоторые социально-психологические детерминанты [2, 6]. По мнению ряда исследователей (В. Н. Иванов, Н. А. Игнатов, М. А. Котик, А. Н. Романов и др.), вся деятельность человека за рулем обусловлена такими психическими процессами, как ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, эмоции, а также психическими свойствами личности. Одним из факторов, обусловливающих надежность управления транспортным средством, может выступать тревожность, причем именно тревожность, проявляющаяся в ситуации вождения (водительская тревожность, под которой понимается склонность человека переживать сильную тревогу во время управления транспортным средством). Единичные исследования тревожности в ситуации вождения показывают, что в целом повышенная тревожность ухудшает взаимодействие «человек − транспортное средство − дорожная среда», при этом отмечается, что существует зависимость уровня водительской тревожности от стажа вождения [4].

Анализ исследований по проблеме взаимосвязи психологических характеристик с тревожностью водителя показал, что последняя может влиять на проявление множества индивидуально-личностных характеристик человека в процессе управления транспортным средством. К ним можно отнести: дисциплинированность и ответственность (направленность личности), эмоциональную устойчивость, склонность к риску, устойчивость к стрессу и избирательность внимания (индивидуально-типологические особенности) и т. п.

Соответственно, проблемой настоящего исследования является изучение того, комплексом каких индивидуально-личностных особенностей обладают люди с разным уровнем тревожности за рулем, и выявление того, какие индивидуально-личностные характеристики способствуют надежному и безопасному управлению автомобилем. Таким образом, целью данного исследования является изучение индивидуально-личностного профиля людей с разным уровнем тревожности за рулем. В связи с этим, опираясь на существующие исследования в психологии личности и автотранспортной психологии, можно предположить, что:

– структура индивидуально-личностных характеристик людей с разной тревожностью за рулем представлена эмоциональной устойчивостью, жизнестойкостью, владением прикладными знаниями, склонностью к риску за рулем, личностной направленностью и избирательностью внимания с присущими им специфическими характеристиками;

– эмоциональная устойчивость, жизнестойкость, владение прикладными знаниями, склонность к риску за рулем, личностная направленность и избирательность внимания по-разному проявляются у людей с разным уровнем тревожности за рулем, обеспечивая особенности их индивидуально-личностного профиля и их надежность как участников дорожного движения.

В исследовании приняли участие 310 человек. Для проведения эмпирического анализа проблемы нами было отобрано 146 респондентов в возрасте от 23 до 48 лет, с разным стажем и опытом вождения. Из отобранных нами испытуемых 48 человек (33%) – люди с низкой тревожностью за рулем, 48 человек (33%) – люди с высокой тревожностью и 50 человек (34%) – люди с умеренной тревожностью.

Для диагностики тревожности в ситуации вождения была использована шкала ситуативной тревожности из опросника Спилбергера с измененной инструкцией. С целью диагностики избирательности внимания был использован тест Мюнстерберга. Для диагностики эмоциональной устойчивости и личностной направленности использовался личностный опросник Г. Айзенка (EPI). Диагностика устойчивости к стрессу измерялась при помощи методики «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости». Для диагностики жизнестойкости личности использовался тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой). С целью изучения уровня подготовки, дисциплины и ответственности водителей транспортных средств была разработана авторская анкета для водителей (М. В Ляшко, Т. В. Эксакусто). Для рассмотрения структурных особенностей индивидуально-личностных характеристик людей с разным уровнем тревожности за рулем использовался факторный анализ (с помощью программы IBM SPSS Statistics 22). Для каждой группы факторный анализ проводился по характеристикам, отобранным по результатам теоретического анализа факторов, соответствующих структуре личности и обусловливающих надежность и безопасность вождения.

В результате факторного анализа в группе людей с низкой тревожностью за рулем было выявлено четыре фактора; доля общей (суммарной) дисперсии составляет 71,6% (рис. 1). Первый фактор описывает 32,6% общей дисперсии. В данном факторе объединились такие индивидуально-личностные характеристики, как вовлеченность (0,870); контроль (0,816), принятие риска (0,824), жизнестойкость (0,953) и склонность к риску за рулем (−0,600). Другими словами, чем выше развиты жизнестойкость, вовлеченность, контроль и принятие риска (как субъектная характеристика), тем меньше эти люди склонны проявлять риск за рулем, соответственно, тем меньше их предрасположенность к несчастным случаям.

Можно сказать, что люди, которым свойственно преодолевать возникающие трудности, находить ресурсы для самореализации и продвижения к желаемому будущему, ценят жизнь и не желают подвергать себя опасности. Данный фактор условно можно назвать «ценность жизни». Анализ факторов «психическая устойчивость» (17,4% общей дисперсии), «прикладные знания» (12,9%), «амбиверсия» (8,6%) также показал, что данные водители обладают

эмоциональной устойчивостью, но в стрессовой ситуации часто теряют самообладание, для них характерен средний уровень подвижности нервной системы (по показателям «возбуждение/торможение»). В целом для водителей с низким уровнем тревожности характерно ценить свою жизнь и проявлять осторожность, что позволяет им достаточно редко рисковать за рулем. Однако стоит отметить, что чрезмерно низкая тревожность за рулем может являться негативным фактором, снижающим безопасность дорожного движения, так как низкий уровень тревожности препятствует адекватной оценке степени риска при управлении транспортным средством. Другими словами, нахождение за рулем субъективно оценивается водителем как не угрожающее его жизни и жизни других участников дорожного движения, что может искажать оценку ситуации за рулем.

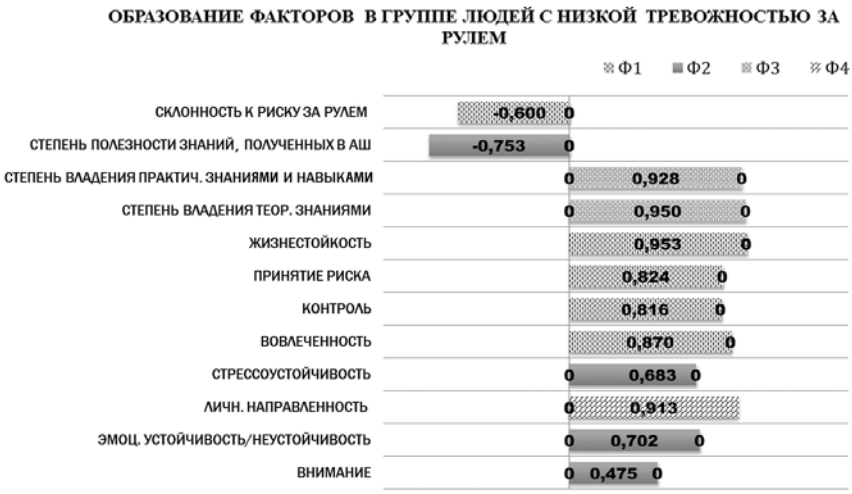

Рисунок 1. Факторная структура в группе людей с низкой тревожностью за рулем

Рисунок 2. Факторная структура в группе людей с высокой тревожностью за рулем

В группе людей с высокой тревожностью за рулем также было выявлено четыре фактора (71,1% общей дисперсии) (рис. 2). В первом факторе (32,6%) объединились такие индивидуально-личностные характеристики, как эмоциональная устойчивость (−0,551), вовлеченность (0,925), контроль (0,834), принятие риска (0,854), жизнестойкость (0,986). Анализ переменных, вошедших в этот фактор («неустойчивая эмоциональность»), говорит о том, что данная группа является эмоционально нестабильной, т. е. эмоциональная устойчивость понижается, соответственно, снижается способность сохранять оптимальный уровень работоспособности и активности в условиях стресса. Люди с высокой тревожностью быстрее теряют самообладание в ситуациях стресса и труднее адаптируются в сложных условиях. Анализ факторов «прикладные знания» (16,2% общей дисперсии) и «склонность к риску» (12,5%) позволяет заключить, что в данной группе достаточно высокий уровень избирательности внимания и наименьшая склонность к риску (ниже среднего), а прикладные знания имеют для этих водителей высокую ценность. Вероятно, большинство дорожно-транспортных ситуаций воспринимается ими как угрожающие, и в результате они предпочитают проявлять большую осторожность. Данная группа людей обладает средним уровнем подвижности нервной системы, активность может быть немного снижена (фактор «амбиверсия», 9,7%). Также отметим, что люди с высокой тревожностью за рулем в ситуациях стресса довольно часто теряют самообладание, так как в целом для них характерна эмоциональная нестабильность. Их безопасность за рулем зависит от того, насколько они внимательны (так как имеют наиболее высокий уровень избирательности внимания по сравнению с людьми с низким и умеренным уровнями тревожности за рулем) и в каком эмоциональном состоянии находятся за рулем. Можно предположить, что, управляя транспортным средством, они компенсируют свою эмоциональную нестабильность при помощи имеющихся прикладных знаний.

В группе людей с умеренной тревожностью за рулем также было выявлено четыре фактора (суммарная дисперсия составляет 71,6%) (рис. 3).

В первом факторе (31,1% общей дисперсии) объединились такие характеристики, как вовлеченность (0,892), контроль (0,836), принятие риска (0,844), жизнестойкость (0,975) (фактор «ответственная субъектность»). В совокупности эти характеристики отвечают за способность человека адаптироваться в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых, что позволяет ему сохранять здоровье, оптимальный уровень работоспособности и активности в стрессогенных условиях (кризисных, экстремальных и др.). В данной группе людей общий уровень жизнестойкости выше среднего. Они более полагаются на собственный опыт вождения, приобретенный после обучения («прикладные знания», 20,1%). Соответственно, полагаясь в основном на свой опыт, рискуя, они уверены в благоприятном исходе, и такое поведение (с некоторой долей риска) помогает им развивать и совершенствовать свои навыки вождения. В целом можно сказать, что все характеристики имеют сред-

ние значения, т. е. являются оптимальными для вождения. Эти люди эмоционально устойчивы, в стрессовых ситуациях могут растеряться, но волевым усилием способны вернуть «эмоциональное равновесие» и действовать адекватно сложившейся ситуации («психическая устойчивость», 10,4%). Таким образом, люди с умеренным уровнем тревожности за рулем характеризуются наиболее оптимальным сочетанием эмоциональной устойчивости, внимания, ответственности, что может способствовать более адекватной оценке ими различных дорожно-транспортных ситуаций и своих возможностей справиться с ними.

Рисунок 3. Факторная структура в группе людей с умеренной тревожностью за рулем

Таким образом, выявленные факторные структуры индивидуально-личностных особенностей людей с разным уровнем тревожности за рулем представлены эмоциональной устойчивостью, жизнестойкостью, владением прикладными знаниями, склонностью к риску за рулем, личностной направленностью и избирательностью внимания с присущими им специфическими характеристиками, которые обусловливают надежность водителя при управлении транспортным средством. Несмотря на схожесть факторных структур по количеству факторов, каждая из них имеет специфические особенности в сочетании выявленных факторов. Так, в группе людей с низким уровнем тревожности за рулем выявленные факторы (доминирующим из которых является «ценность жизни») свидетельствуют о высокой значимости и «насыщенности» своей жизни событиями, а также стремлении к получению нового опыта, что может приводить к недооценке риска за рулем. В группе людей с высоким уровнем тревожности за рулем доминирует фактор «неустойчивая эмоциональность», что говорит об эмоциональной нестабильности и зависимости безопасного управления транспортным средством от эмоционального состояния водителя. В группе людей с умеренным уровнем водительской тревожности выявленные факторы (доминирующий – «ответственная

субъектность») отражают оптимальное сочетание эмоциональной устойчивости, толерантности к стрессовым нагрузкам, опоры на свой опыт и прикладные знания, внимания, ответственности, что способствует адекватной оценке дорожно-транспортных ситуаций. На основе полученных данных можно заключить, что уровень тревожности за рулем связан с комплексом индивидуально-личностных особенностей водителя, оказывающих влияние на его надежность во время управления транспортным средством.

Полученные результаты расширяют представление об индивидуально-личностных особенностях людей, которые необходимо учитывать при разработке мер, направленных на снижение аварийности на дорогах. Учет этих особенностей в процессе подготовки будущих водителей может стать начальным этапом снижения аварийности на дорогах, а следовательно, и повышения безопасности дорожного движения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боровской А. Е., Шевцова А. Г. Влияние времени реакции водителя на пропускную способность автомобильной дороги // Вестник развития науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 24–30.
2. Ермолаев В. В., Макушина О. П., Четверикова А. И. Социально-психологические детерминанты проявления агрессии водителями пассажирского транспорта на российских дорогах // Социальная психология и общество. − 2013. − № 2. – С. 108–118.
3. Кочетова Т. В. “Traffic Psychology”: от фрагментарных исследований к комплексным решениям прикладных задач транспортных проблем // Социальная психология и общество. − 2011. − № 2. − С. 89−99.
4. Пискарев Н. Н. Психолого-педагогические основы обучения детей безопасному поведению в дорожном движении [Электронный ресурс]. − Режим доступа: superinf.ru/view_helpstud.php?id=3109.
5. Порталова М. А. Влияние психофизиологических особенностей личности водителя на надежность управления транспортным средством [Электронный ресурс] // Общество и право. − 2009. − № 4. – С. 311−313. − Режим доступа: cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-psihofiziologicheskih-osobennosteylichnosti-voditelya-na-nadezhnost-upravleniya-transportnym-sredstvom.
6. Романов А. Н. Автотранспортная психология. − М. : Академия, 2002. – 224 с.

Эксакусто Татьяна Валентиновна, *канд. психол. наук, доцент, Институт компьютерных технологий и информационной безопасности ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»: Россия, 347928, Ростовская обл., г. Таганрог, ул. Чехова, 2.*

Ляшко Марина Валерьевна, *магистрант, Институт компьютерных технологий и информационной безопасности ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет: Россия, 347928, Ростовская обл., г. Таганрог, ул. Чехова, 2.*

Тел.: (863-4) 37-17-23
E-mail: etv01@yandex.ru

INDIVIDUAL PERSONALITY FEATURES OF PEOPLE WITH VARIOUS LEVELS OF DRIVING ANXIETY

Eksakusto Tat'yana Valentinovna, *Cand. of Psych. Sci., Institute of Computer technologies and information safety of Southern Federal university. Russia.*

Lyashko Marina Valer'evna, *master's student, Institute of Computer technologies and information safety of Southern Federal university. Russia.*

Keywords: *road safety, reliability of driver, driving anxiety, individual personality profile of driver, emotional stability, propensity for dangerous driving, selective focus.*

Anxiety behind the wheel is associated with individual personality features of the driver, and its severity determines the reliability and safety of road traffic. This assumption was tested on a representative sample (n = 146). Using factor analysis, it was established that the structure of individual personality features of people with various levels of driving anxiety is comprised of emotional stability, resilience, possession of applied knowledge, propensity for dangerous driving, personal orientation, and selective focus with their inherent specific characteristics. It was found that the optimum combination of emotional stability, stress tolerance, relying on own experience and applied knowledge, focus, and responsibility is typical of people with a moderate level of driving anxiety. This individual personality profile facilitates adequate assessment of traffic situations and safety of driving by the driver.

УДК 159.99

ФЕНОМЕН ДОВЕРИЯ К СЕБЕ В ПРОФЕССИИ ФЕЛЬДШЕРА СКОРОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ

О. В. РУНЕЦ
ФГБУН «Институт психологии РАН»,
г. Москва

Аннотация. В статье рассматривается представление о феномене доверия к себе в профессиональной деятельности. Описываются особенности деятельности фельдшера скорой медицинской помощи (СМП) и показывается роль доверия в профессии и влияние его на качество работы фельдшера скорой медицинской помощи. Выделена эффективная тактика взаимодействия, обеспечивающая более высокое качество работы. Показано, что наибольшее влияние доверие к себе оказывает в группе с низким качеством работы. Проведен анализ групп, разделенных по качеству работы с учетом уровня доверия к себе, и показано, что высокий и средний уровни доверия к себе характеризуются большим набором стратегий поведения с преобладающей ориентацией на пациента, а низкий уровень доверия к себе сопровождается менее широким спектром стратегий поведения с ориентацией на себя.

Ключевые слова: доверие к себе, эффективность, качество работы, неопределенность, риски, тактика взаимодействия.

Профессия фельдшера скорой медицинской помощи (СМП) относится к помогающим профессиям и является службой быстрого реагирования. Относясь к группе помогающих профессий, деятельность фельдшера связана с добровольным оказанием помощи или намерением оказать помощь другим людям [23], направлена на «сохранение, защиту, облегчение функционирования или содействие развитию того или иного “социального объекта”» [17]. Основными мотивами данной деятельности, согласно Е. Е. Насиновской, являются мотивы морального долга и мотив сочувствия, сопровождающиеся чувством ответственности за свои поступки перед собой и другими людьми [15].

Как представители службы быстрого реагирования, фельдшера часто сталкиваются с различными внештатными и экстремальными ситуациями, которые требуют немедленного принятия решения в условиях повышенной моральной ответственности с осознанием, что последствия такого решения практически невозможно изменить. Эти ситуации сопровождаются неопределенностью и рисками [22].

Основными источниками риска и неопределенности в деятельности фельдшеров СМП являются: время, информация и особенность ситуации. Так, содержание и полнота информации, которой располагает фельдшер о больном, ситуации, способствуют полноте диагностики и выбору лечебно-тактического решения. Риски, связанные с показателем времени в условиях СМП, определяются параметрами предоставления помощи пациенту: своевременность, безотлагательность, незамедлительность

и другие, так как любые временные потери СМП связаны с угрозой жизни для больного. Профессиональная ситуация деятельности фельдшера предполагает взаимодействие с разными группами, которые условно можно разделить на две категории: группа экспертов – специалисты, диспетчерская служба и другие и группа, в которую входят пациенты и их окружение. При взаимодействии фельдшеры преследуют одну цель – спасение жизни пациента.

Качество работы фельдшера зависит от умения действовать в предложенных условиях, сохраняя эффективность, что обеспечивается сформированностью личностных качеств, составляющих личностный потенциал успешного профессионального развития и самореализации [1].

Согласно исследованиям [2–7, 14, 19–21], доверие к себе обеспечивает выполнение задач деятельности в ситуации неопределенности, способность контролировать и принимать ответственность за результаты своих действий, помогает совладать с рисками, спрогнозировать исход профессиональной ситуации, преобразовать знания и умения сообразно новой профессиональной ситуации и предполагает оценку себя как компетентного и эффективного [26].

Проблема доверия в профессиональной деятельности рассматривалась с различных позиций. Сбалансированность меры доверия к себе и другим в системе доверительных отношений в исследованиях О. Г. Фатхи представлена как одна из важнейших детерминант, способствующих успешной адаптации специалистов [21]. В работах Т. С. Пухаревой доверие описано как механизм, определяющий успешность личностного и профессионального развития, обеспечивающий устойчивость психологической структуры профессиональной деятельности личности [16]. М. В. Аллахвердовым показана роль доверия при принятии правильных решений в межличностном взаимодействии [4]. В работе А. Ю. Акимовой рассматривается доверие технике как один из факторов надежности профессиональной деятельности [2]. В исследованиях управленческой деятельности А. Б. Купрейченко показала, что феномен доверия содержит нравственную составляющую и играет важную роль в формировании отношения к получаемой информации [14].

Таким образом, анализ приведенных работ позволяет сделать некоторые обобщения: 1) доверие профессионала к себе, как психологическое явление, проявляется в ситуации неопределенности, в частности профессиональной, когда человек вынужден принимать те или иные решения; 2) способы принятия решений выступают индикаторами отношения работника к себе, другому и миру в целом [6]; 3) доверие к себе определяется, с одной стороны, уровнем профессиональной зрелости [8], а с другой – отношением профессионала к истинности своего знания или правоте своего дела [12]. Как известно, доверие к себе имеет эмоционально-чувственную основу [5, 7, 10, 14, 18–19] и, как показали исследования [3], проявляется в самоотношении. Приведенные немногочисленные исследования феномена доверия в профессиональной деятельности позволяют говорить о нем как о способности человека нести ответственность в ситуации риска и неопределенности.

Цель исследования: изучить взаимосвязь доверия к себе и пока-

зателя качества профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий служб экстренной помощи на примере фельдшеров скорой медицинской помощи.

На наш взгляд, уровень доверия профессионала к себе влияет на эффективность деятельности фельдшеров СМП.

В исследовании приняли участие 100 фельдшеров станции скорой помощи им. А. С. Пучкова г. Москвы. Средний возраст фельдшеров – 32 года, средний стаж работы – 9 лет. Для достижения цели исследования респонденты были разделены на три группы по уровню качества работы. Показатель качества работы основывался на ежегодной оценке фельдшеров по результатам анализа ошибок в работе, активности, правильности оформления документации. На основании оценки были выделены три группы фельдшеров: с высоким показателем качества работы (группа 1, n = 34); со средним показателем качества (группа 2, n = 34); с низким показателем качества работы (группа 3, n = 34).

Методы эмпирического исследования: контент-анализ структурированного интервью; методика на исследование личностного доверия к себе – опросник «Методика изучения доверия к себе» Н. Б. Астаниной, созданная автором для исследования доверия к себе [7]. С целью изучения влияния доверия к себе на качество работы нами был проведен анализ распределения показателей опросника «Методика изучения доверия к себе». На основании статистического анализа было выделено три уровня доверия к себе: высокий – от 75 баллов, средний – от 63 до 74 баллов, и низкий – до 62 баллов. В статье приводятся результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) и статистического анализа Statistica 6.0.

Влияние личностного доверия к себе на эффективность деятельности фельдшера

Для выявления влияния уровня личностного доверия к себе на качество работы был применен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Для проверки однородности дисперсий применялся критерий Ливиня ($p > 0{,}05$), что позволило принять гипотезу об однородности дисперсий.

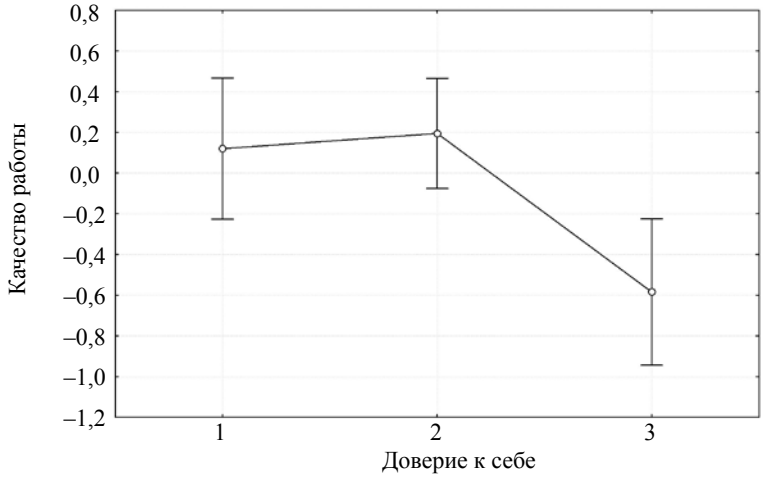

Рисунок 1. Однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) качества работы для фельдшеров с разным уровнем личностного доверия к себе

Как видно из рисунка 1, фактор доверия к себе статистически значимо оказывает влияние на качество работы фельдшеров СМП, однако эта закономерность значимо проявляется только в группе с низким качеством работы.

Контент-анализ интервью позволил выделить профессиональные стратегии поведения фельдшеров СМП. Показано, что фельдшеры с высоким и средним качеством работы обычно используют две или три стратегии профессионального поведения. Результаты анализа стратегий профессионального поведения респондентов с разными оценками качества деятельности представлены в таблице 1.

Таблица1 – Контент-анализ стратегий поведения фельдшеров СМП с разным качеством работы

Критерий кач-ва работы	Уровень доверия к себе	Средний стаж	Кол-во стратегий	Направленность стратегий
1	2	3	4	5
Высокий	Высокий *n* = 10 29,4% (36%)	9,9 лет	60% – 3 стр. 30% – 2 стр. 10% – 1 стр.	60% – на пациента, на себя, на ситуацию; 20% – на пациента, на себя; 10% – на себя, на ситуацию; 10% – на пациента
	Средний *n* = 19 56% (41%)	8,7 лет	42% – 3 стр. 42% – 2 стр. 5,5% – 1 стр. 10,5% – 0	42% – на пациента, на себя, на ситуацию; 26% – на пациента, на себя; 16% – на пациента, на ситуацию; 5,5% – на пациента; 10,5% – нет ответа
	Низкий *n* = 5 14,6% (19%)	9,4 года	20% – 3 стр. 60% – 2 стр. 20% – 0	20% – на пациента, на себя, на ситуацию; 60% – на пациента, на себя; 20% – нет ответа
Средний	Высокий *n* = 12 37,5% (43%)	7,7 лет	33% – 3 стр. 58% – 2 стр. 9% – 1 стр.	33% – на себя, на пациента, на ситуацию; 33% – на пациента, на себя; 16% – на себя, на ситуацию; 9% – на пациента, на ситуацию; 9% – на себя
	Средний *n* = 14 44% (30%)	11,2 года	43% – 3 стр. 50% – 2 стр. 7% – 1 стр.	43% – на себя, на пациента, на ситуацию; 28,5% – на себя, на пациента; 14,5% – на пациента, на ситуацию 7% – на себя, на ситуацию; 7% – на себя
	Низкий *n* = 6 18,5% (23%)	8,3 года	50% – 2 стр. 50% – 1 стр.	17% – на пациента, на ситуацию; 17% – на пациента, на себя; 16% – на себя, на ситуацию; 35% – на пациента; 15% – на себя

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5
Низкий	Высокий *n* = 6 17,7% (21%)	8 лет	67% – 2 стр. 33% – 1 стр.	35% – на себя, на ситуацию; 16% – на себя, на пациента; 16% – на пациента, на ситуацию; 17% – на себя; 16% – на пациента
	Средний *n* = 13 38,3% (29%)	8,5 лет	46% – 3 стр. 54% – 2 стр.	46% – на себя, на пациента, на ситуацию; 31% – на себя, на пациента; 15% – на ситуацию, на себя; 8% – на пациента, на ситуацию
	Низкий *n* = 15 44% (58%)	8,7 лет	7% – 3 стр. 33% – 2 стр. 60% – 1 стр.	7% – на себя, на пациента, на ситуацию; 19% – на пациента, на себя; 7% – на пациента, на ситуацию; 7% – на себя, на ситуацию; 60% – на себя

Из таблицы 1 следует, что группе с высоким показателем качества работы свойственно использование 2–3 стратегий поведения с преимущественной ориентацией на пациента. Группе со средним показателем качества работы также свойственно использование 2–3 стратегий поведения с преимущественной ориентацией не только на пациента, но и на себя. В группе с низким качеством работы фельдшеры в основном используют 1–2 стратегии поведения преимущественно с ориентацией на себя.

Анализ выбираемых стратегий поведения фельдшеров в различных ситуациях (типичной или экстремальной) показал, что в типичных ситуациях представители группы 1 (39%) следуют «инструкции, с учетом состояния больного», 35% характеризуются «самостоятельными действиями», «опираются на свой опыт» и лишь 26% действуют согласно инструкции. В экстремальных ситуациях 37% фельдшеров этой группы «при необходимости обратятся за помощью к группе экспертов», 29% представителей ориентируются на «самостоятельные действия», «опираются на свой опыт», а 23% «не будут предпринимать самостоятельных действий, сразу обратятся за помощью». И лишь 11% будут продолжать в экстремальной ситуации следовать утвержденным алгоритмам профессионального поведения. Поддержку группы экспертов они понимают как «неотъемлемую часть рабочего процесса» или «недостающий опыт». По уровню доверия к себе в группе 1 преобладают фельдшеры с высоким и средним уровнем (36 и 41% от общего числа в группах с высоким и средним уровнем доверия к себе соответственно).

Фельдшеры из группы 2 в типичной ситуации действуют следующим образом: 56% предпринимают «самостоятельные действия», «опираются на свой опыт», 37% действуют согласно утвержденному алгоритму, 7% следуют алгоритму с учетом состояния больного. В экстремальных ситуациях 50% фельдшеров данной группы опираются на «само-

стоятельные действия», 19% при необходимости обратятся за помощью к группе экспертов, 19% сразу откажутся от самостоятельных действий и обратятся за помощью. И лишь 12% будут продолжать следовать алгоритму. Поддержка группы экспертов понимается ими как «обращение за недостающим опытом». По уровню доверия к себе в группе 2 преобладают фельдшеры с высоким и средним уровнем (43 и 30% от общего числа в группах с высоким и средним уровнем доверия к себе соответственно).

В типичной ситуации 65% представителей группы 3 ориентируются на «алгоритмы оказания помощи», 25% проявляют «самостоятельные действия», 10% будут следовать инструкции с учетом состояния больного. В экстремальной ситуации 50% респондентов третьей группы говорят, что они будут «самостоятельно выпутываться», «действовать по стандарту», «исходить из метода исключения неверных решений», «работать, а главное, выйти “сухим из воды”»; 26,5% сразу откажутся от самостоятельных действий и обратятся за помощью; 23,5% при необходимости обратятся за помощью к группе экспертов. Поддержка группы экспертов понимается как «необходимо, но стыдно». По уровню доверия к себе в данной группе преобладают фельдшера с низким уровнем (58% от общего числа группы с низким доверием к себе).

Результаты исследования подтвердили нашу гипотезу о том, что профессиональная эффективность фельдшеров определяется большим числом стратегий профессионального поведения, что позволяет считать профессионально пригодными специалистов со средним и высоким уровнем доверия к себе.

Установлено, что в группе с высоким и средним качеством работы фельдшерам свойственно использование 2–3 стратегии поведения с ориентацией на пациента. Этот вид взаимодействия с ориентацией на пациента представляет собой диалог – равноправное общение, основанное на взаимном уважении и доверии, ориентацией на взаимопонимание и коммуникативное сотрудничество [9, 15]. Такая ориентация специалистов помогающей профессии, согласно работам [9, 13, 24], является оптимальной и может выступать одним из критериев профпригодности фельдшера скорой медицинской помощи.

В отличие от групп с высоким и средним показателями качества работы, в группе с низким качеством работы респонденты имеют меньший набор стратегий профессионального поведения преимущественно с ориентацией на себя. Согласно исследованиям В. В. Болучевской, взаимодействие с ориентацией на себя представляет чаще монолог и не позволяет в полной мере донести до пациента необходимую информацию, потеря которой может достигать 80%, что нередко приводит к возникновению конфликтных ситуаций [9]. Также установлено, что в экстремальных условиях в группе с низким качеством работы преимущественно выбирают избегающую стратегию поведения, направленную на совладание с внутренним напряжением. Детальный анализ подгруппы с низким уровнем доверия к себе показал, что в нее вошли два человека со стажем работы более 20 лет. Можно предположить,

что для фельдшеров старшего возраста необходимость освоения современных средств труда и технологий оказания медицинской помощи, стандартизация способов и приемов деятельности вызывают состояние напряжения, связанное с трудностями освоения нового, что, как правило, приводит к росту профессиональных ошибок. Необходимость контролировать, с одной стороны, правильность выполнения алгоритмов действий, а с другой – справляться с напряжением, связанным с ростом профессиональных ошибок, обычно приводит к накоплению опыта некомпетентности и, как следствие, к снижению уровня доверия к себе как профессионалу. Постоянное самоощущение некомпетентности и сомнения в результате приводят, согласно исследованиям [18, 23, 26], к изменению самоотношения, в том числе и доверия к себе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М., 1991. – 234 с.
2. Акимова А. Ю. Доверие к технике в представлении машинистов локомотивов // Вестник ННГУ. – 2012. – № 1–1. – С. 376–382.
3. Алдашева А. А., Рунец. О. В. Доверие профессионала себе как маркер психологической безопасности фельдшера скорой помощи // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2015. – № 3(47). – С. 89–97.
4. Аллахвердов М. В. Имплицитная теория доверия как основа принятия решений // Ананьевские чтения – 2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии : мат. науч. конференции. – СПб., 2010. – С 14–16.
5. Антоненко И. В. Доверие: социально-психологический феномен. – М., 2004. – 320 с.
6. Анцыферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. – М., 1991. – С. 54–83.
7. Астанина Н. Б. Создание и апробация нового личностного опросника «Методика изучения доверия к себе» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: psyedu.ru/journal/2010/3/Astanina.phtml.
8. Бодров В. А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) // Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М., 2007. – С. 174–197.
9. Болучевская В. В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий. – Волгоград, 2010. – 264 с.
10. Боулби Дж. Привязанность. – М., 2003. – 477 с.
11. Брушлинский А. В. Психология субъекта. – СПб., 2003. – 132 с.
12. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. – М., 2003. – С. 129–130.
13. Константинова Т. В. Связь коммуникативного взаимодействия в диаде «врач – больной» с социально-психологическими качествами личности врача // Известия ПГПУ. Научные и учебно-методические вопросы. Сектор молодых ученых : межвуз. сб. науч. работ. – Пенза, 2006. – № 2(4).

14. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. – М., 2008. – 562 с.
15. Насиновская Е. Е. Альтруистический императив // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – М., 2002. – С. 152–171.
16. Пухарева Т. С. Значение доверия в деловых отношениях // Социокультурные проблемы современного человека. – Новосибирск, 2009. – Ч. II. – С. 155–158.
17. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М., 1979. – 392 с.
18. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994. – 480 с.
19. Скрипкина Т. П. Психология доверия. – М., 2000. – 264 с.
20. Ташлыков В. А. Психология лечебного процесса. – Л., 1984. – 192 с.
21. Фатхи О. Г. Доверие как фактор повышения адаптационных возможностей в экстремальных ситуациях. – Ростов н/Д., 2003. – 218 с.
22. Шелехов К. К., Смолева Э. В., Степанова Л. А. Фельдшер скорой помощи / под ред. Б. В. Карабухина. – Ростов н/Д., 2009. – 477 с.
23. Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов н/Д., 2002. – 540 с.
24. Ясько Б. А. Психология личности и труда врача. – Ростов н/Д. – 2005. – 123 с.
25. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control-W.H. Freeman and Company. – Stanford University, 1997. – 604 p.
26. Batson C. D., Ventis W. L. The religious experience: A social-psychological perspective. – N. Y. : Oxford University Press ; Main R., 1982. – 256 p.

Рунец Оксана Владимировна, *аспирант, ФГБУН «Институт психологии РАН»: Россия, 129366, г. Москва, ул. Ярославская, 13, корп. 1.*

Тел.: (495) 682-63-82
E-mail: orunez@gmail.com

THE PHENOMENON OF SELF-TRUST IN THE PROFESSION OF EMERGENCY MEDICAL SERVICES PARAMEDICS

Runets Oksana Vladimirovna*, postgraduate student, Institute of psychology of the RAS. Russia.*

Keywords: *self-trust, efficiency, performance quality, uncertainty, risks, interaction strategy.*

The article addresses the notion of self-trust in professional activities. The author describes the work of emergency medical services (EMS) paramedics and shows the role of self-trust in the profession and its effect on the quality of EMS paramedics' professional performance. An effective interaction tactic for performance enhancement is developed. It is shown that self-trust has the greatest impact in a group with poor performance. An analysis of groups differing in performance quality is conducted with regard for the level of self-trust, showing that high and medium levels of self-trust are characterized by a larger set of professional strategies with a dominant focus on the patient, while low level of self-trust involves a smaller range of professional strategies with a focus on oneself.

УДК 159.99

ФАКТОРЫ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ УСТАНОВКУ НА ДЕТОРОЖДЕНИЕ

Е. С. ЧИЖИКОВА
НОУ ВО «Московский экономический институт»,
г. Москва

Аннотация. В статье отмечен ряд изменений рождаемости, института семьи и особенностей установок на деторождение у современной молодежи, негативно влияющих на демографическую ситуацию в России. Автором охарактеризована типология факторов, которые в комплексе детерминируют социальную установку на деторождение. Показано, что установка на деторождение определяется сложной системой взаимосвязанных экономических (материальные и жилищные условия, статус на рынке труда), социальных (политические, религиозные, культурные, национальные, СМИ и др.) и социально-психологических факторов. Особое внимание уделено блоку социально-психологических факторов, которые соотносятся с двумя уровнями рассмотрения: интрауровень, включающий психологические особенности личности, и интеруровень, который составляет семья. Отмечается актуальность и малое количество именно психологических исследований данного направления для коррекции сложившейся неблагоприятной демографической ситуации.

Ключевые слова: установка на деторождение, факторы установок на деторождение, семья, интеруровень, интрауровень.

В настоящее время интерес к проблемам изучения установок на деторождение во многом обусловлен изменениями в особенностях воспроизводства населения нашей страны.

Согласно данным Росстата, суммарный коэффициент рождаемости (число детей в расчете на одну женщину) в последние годы равен 1,75, а естественный прирост – 0,2, что превышает значения данных показателей начиная с 1995 г.

Несмотря на это, для изменения демографической ситуации этих значений показателей совершенно недостаточно [9].

Более того, отечественные демографы и представители ООН придерживаются единого мнения в своих прогнозах о снижении показателей рождаемости в ближайшие годы, что не даст возможности компенсировать убыль населения.

Изменения института семьи (рост сожительств, гражданских браков, сокращение числа семей с тремя и более детьми, увеличение числа неполных семей, поздний возраст вступления в брак и, как следствие, увеличение возраста матери при рождении первенца и др.), усиление установок на малодетность, иногда вплоть до сознательного отказа от рождения детей, негативно влияют на демографическую ситуацию в России.

В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы комплексного исследования особенностей установки на деторождение, условий и факторов ее изменения.

Проблема изучения установок на деторождение является междисциплинарной и находится в центре вни-

мания исследователей разных специальностей: экономистов, психологов, социологов, демографов и др.

Проблемы изменения рождаемости и института семьи, установок на деторождение рассматриваются в работах А. И. Антонова, В. Н. Архангельского, В. В. Бодровой, В. А. Борисова, В. А. Беловой, В. В. Бойко, А. Г. Вишневского, А. Г. Волкова, Л. Е. Дарского, С. В. Захарова, В. М. Медкова, Ю. Н. Поповой и др.

Среди многообразия определений в данной работе установка на деторождение рассматривается как психический регулятор поведения, предрасположенность личности, определяющая согласованность разного рода действий, обусловленных положительным или отрицательным отношением к рождению определенного числа детей.

Изучив и проанализировав ряд исследований, мы предлагаем следующую типологию факторов установки на деторождение.

Экономическая группа факторов. К данной группе относятся денежные доходы, жилищные условия (размер жилплощади, приходящийся на одного человека, пропорция между количеством комнат и размером семьи, степень изолированности места проживания и т. п.), статус на рынке труда. Роль данной группы факторов высока, так как большое количество людей связывают срок рождения и число детей с жилищными и материальными условиями. Подтверждение этой позиции можно найти в работах ряда авторов: М. А. Ачмиз, О. Н. Безруковой, Б. Д. Бреева, А. А. Барбосова, В. М. Добровольской, Т. А. Долбик-Воробей, О. Г. Исуповой, Я. А. Скрябиной, Е. А. Осиповой, Н. И. Панжинской и др.

Так, в результате исследования Я. А. Скрябиной было выявлено, что иметь детей молодым людям больше всего мешают материальные (69,9%) и жилищные трудности (63,9%). Особенность влияния жилищных условий состоит в том, что характер этой связи зависит от того, какой по счету ребенок рождается в семье. Рождение первого ребенка практически не зависит от жилищных условий, а вот рождение второго/третьего ребенка уже сдерживается отсутствием нормальных жилищных условий [7].

Е. А. Осиповой, М. А. Ачмиз, Н. И. Панжинской были проранжированы трудности, которые отметили респонденты как мешающие обзаведению детьми. На первом месте – материальные, а именно низкие доходы и отсутствие собственности (82,4%), на втором – жилищные, то есть отсутствие жилья или его неудовлетворительное качество, проживание вместе с родителями (71,6%), на третьем – психологические, включающие проблемы взаимоотношений, несовместимости характеров и т. д. (46,2%) [5].

Однако следует отметить, что, согласно мнению ряда авторов, экономическая группа факторов не является определяющей. В пользу такой позиции говорит факт того, что в странах с высоким уровнем дохода также наблюдается снижение установок на многодетность, то есть с повышением уровня благосостояния понижается рождаемость [4].

Таким образом, экономическая группа факторов оказывает существенное, но неопределяющее влияние на установку на деторождение. Ситуация экономической нестабиль-

ности, снижение размера заработной платы, неудовлетворительные жилищные условия, рост безработицы, наблюдающиеся в настоящее время в нашей стране, ухудшают качество и уровень жизни населения и не способствуют формированию положительной установки на деторождение.

Социальная группа факторов включает в себя политический, религиозный, культурный блоки, ценности, господствующие в обществе, СМИ. Рассмотрим некоторые из блоков подробнее.

Г. В. Антонов и Е. Г. Лактюхина в своих исследованиях выявили значимую зависимость установки на деторождение от религиозной принадлежности. Индекс предпочитаемого числа детей у верующих людей выше аналогичного индекса у атеистов. Более того, чем выше уровень религиозности человека, тем выше планируемое число детей [1]. Это свидетельствует о влиянии религиозной принадлежности, уровня религиозности на установку на деторождение.

Россия является многонациональным государством. На ее территории проживают представители различных этнических групп со своими ценностями, обычаями, традициями и спецификой установки на деторождение. Например, армянские женщины больше ориентированы на семью с тремя детьми и выше, ими реже воспринимается рождение ребенка как преграда для того, чтобы реализовать себя, они более психологически готовы к материнству по сравнению с русскими женщинами.

Политический блок включает концепции и программы демографического развития России, законы в сфере воспроизводства населения. Структура механизмов демографической политики России свидетельствует о ее материальной направленности. На неэффективность политики государства в социальной сфере поддержки многодетных семей указывают и исследования, и статистика, и участники специализированных форумов (форум многодетных родителей, форум «Многодетная семья» и др.).

Однако, помимо экономических и социальных факторов, которые исследованы в большом объеме, большое влияние на установку на деторождение оказывают психологические факторы. Мы предлагаем рассматривать данную группу на двух уровнях – интер- и интрауровнях.

Социально-психологическую группу факторов на интеруровне составляет семья (ее структура и состав, распределение ролей, отношения между родителями и ребенком, особенности функционирования семьи), причем семья как родительская (то есть та семья, в которой родился человек), так и собственная.

Семья – это социальный институт, одной из функции которого является рождение детей. Установка на деторождение начинает формироваться с детства. Вначале ребенок усваивает установки семьи, в которой он родился. Поэтому зачастую человек, осуществляя собственное родительское поведение, в основном ориентируется на своих родителей: их поведение, отношение, распределение ролей, стиль воспитания.

Ряд исследований подтверждают, что между структурами собственной и родительской семьи прослеживаются прямые зависимости, включая установку на количество детей (В. И. Брутман, И. П. Войку, К. Н. Белогай, И. С. Морозова,

В. Н. Дружинин, Г. Г. Филиппова и др.).

Так, И. П. Войку исследовала особенности репродуктивного поведения студентов из многодетных и малодетных семей. В результате исследования было выявлено, что, во-первых, установка на многодетность значительно ярче выражена у студентов из многодетных семей. Во-вторых, студенты из малодетных семей отдают предпочтение более позднему вступлению в брак и планируют рождение первого ребенка позже, чем студенты из многодетных семей. В-третьих, определяющее значение при принятии решения о рождении ребенка фактор «беременность» имеет большее значение, чем фактор «стабильность дохода», у студентов из многодетных семей по сравнению с представителями однодетных семей. Также было отмечено, что последние к запретам на аборты относятся хуже [2].

Гипотезы подражания рассматриваются в работах В. Н. Дружинина. Согласно первой, супруги воспроизводят по отношению к собственным детям поведение своих родителей в отношении к ним самим. Согласно другой гипотезе, человек повторяет в собственной семье те способы и модели воспитания, которые родители применяли в отношении его сестер и братьев, а не к нему. Отсюда следует вывод, что единственные дети в семье, вырастая и создавая собственную семью, оказываются в неблагоприятной ситуации – своих детей они воспринимают как партнеров [3].

Однако проблема влияния родительской семьи на формирование установок на деторождение изучена слабо. Работы, посвященные изучению данного вопроса, носят фрагментарный характер и отражают преимущественно социально-демографический и социологический аспекты вопроса.

Социально-психологическую группу факторов на интрауровне составляют ценностная система личности, самоотношение (проявление специфики отношения личности к собственному Я), особенности характера и темперамента.

В общей структуре личности особенности характера и темперамента играют важную роль, определяя ряд особенностей поведения. Следовательно, индивидуально-психологические особенности оказывают влияние на установки на деторождение. Этому вопросу посвящена работа Ю. Н. Поповой, которая исследовала индивидуально-типологические особенности женщин с различными установками на деторождение. А именно: первую группу составили женщины, которые планируют искусственное прерывание беременности, вторую – небеременные, третью – женщины с установкой на сохранение беременности.

Было выявлено, что основными типологическими особенностями женщин с установкой на прерывание беременности являются тревожная, педантичная и циклотимная акцентуации, а также черты реактивной тревожности, депрессивности, замкнутости и застенчивости. У респонденток с установкой на деторождение преобладают эмотивная, демонстративная и ригидная акцентуации, кроме того, для них характерны самый низкий показатель невротичности, агрессивности, раздражительности и маскулинности, и, напротив, у них более выражены коммуникативность,

уравновешенность, открытость, экстравертированность и лабильность [6].

В качестве одного из факторов, влияющих на установку на деторождение, на интрауровне выступают ценностные ориентации личности. Они являются отражением в сознании тех ценностей, которые индивид признает в качестве стратегических целей и ориентиров в жизни. Ценностные ориентации современной молодежи изменились существенным образом: характерно доминирование ориентации на индивидуальные, внесемейные ценности. Молодые люди ставят на первые места профессиональные и карьерные планы, комфорт, самореализацию. Вследствие этого повышается число женщин, которые откладывают рождение детей и/или отказываются их иметь, распространяется установка на малодетность.

В исследованиях Е. А. Осиповой, М. А. Ачмиз, Н. И. Панжинской и Е. В. Осиповой молодые супруги, не имеющие детей, основной причиной отсрочки рождения первого ребенка назвали желание пожить в собственное удовольствие – 42,0%. Эту же причину в отношении отсрочки рождения второго ребенка отметили 10,1% однодетных респондентов, а третьего ребенка – 26,2% двухдетных респондентов [5].

Ю. Н. Попова также выявила, что у женщин с выраженной установкой на деторождение превалируют ценности семьи, альтруизма и созидания. В то время как у женщин, планирующих прервать беременность, в приоритете ценности материального характера. Более того, для женщин, планирующих рождение ребенка, характерна наиболее благоприятная система эмоциональных отношений, они терпимее, честнее и более ответственны [6].

Теоретический анализ проблемы факторов социальной установки на деторождение позволяет сделать вывод о недостаточном количестве именно психологических исследований данной проблемы, особенно в сравнении исследования этого вопроса в других науках (социологии, демографии, экономике, медицине). Исследования в данной области позволят сформировать наиболее оптимальные методы изменения и/или коррекции установок на деторождение у современной молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов Г. В. Репродуктивные установки категорий населения, ответственных за демографическое воспроизводство: социологический анализ // Вопросы теории и практики. – 2012. – № 11. – Ч. II. – С. 14–19.
2. Войку И. П. О результатах исследования особенностей репродуктивного поведения студенческой молодежи из многодетных и малодетных семей // Молодой ученый. – 2015. – № 3. – С. 604–609.
3. Дружинин В. Н. Психология семьи. – М., 1996. – 160 с.
4. Медков В. М. Основы демографии. – Ростов н/Д., 2003. – 448 с.
5. Осипова Е. А., Ачмиз М. А., Панжинская Н. И., Осипова Е. В. Медико-социологические и психологические аспекты молодой студенческой семьи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: science forum.ru.
6. Попова Ю. Н. Характерологические особенности женщин с раз-

личными репродуктивными установками // Наука и образование : мат. VIII Всерос. науч.-практ. конференции. – Томск, 2005. – С. 190–197.
7. Скрябина Я. А. Особенности репродуктивного поведения населения современной России // Инновации и инвестиции. – 2011. – № 1. – С. 86–90.
8. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: gks.ru.

Чижикова Евгения Сергеевна, *ст. преподаватель, соискатель, НОУ ВО «Московский экономический институт»: Россия, 109390, г. Москва, ул. Артюхиной, 6, корп. 1.*

Тел.: (495) 178-72-02
E-mail: EvChizhikova@gmail.com

FACTORS DETERMINING A POSITIVE ATTITUDE TO REPRODUCTION

Chizhikova Evgeniya Sergeevna*, senior lecturer, applicant, Moscow economic institute. Russia.*

Keywords: *positive attitude to reproduction, factors of attitudes to reproduction, family, inter-level, intra-level.*

The article identifies a number of changes in reproduction, the institution of family, and features of attitudes to reproduction among today's young adults that have a negative impact on the demographic situation in Russia. The author described the typology of factors that together dictate a positive social attitude to reproduction. It is shown that the positive attitude to reproduction is determined by a complex system of interconnected economic (material and living conditions, labor market status), social (political, religious, cultural, national, media-related, etc.), and socio-psychological factors. Particular attention is paid to the socio-psychological factors that are viewed on two levels: the intra-level, containing psychological features of an individual, and the inter-level, that is family. The author notes the relevance and insufficient amount specifically of psychological research in this field for the correction of the current unfavorable demographic situation.

УДК 159.99+316.6

ИНТРАСУБЪЕКТИВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА С РАЗНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ

А. А. ГУДЗОВСКАЯ
ГБОУ ВПО «Самарская государственная областная академия (Наяновой)», г. Самара

Аннотация. Идентичность человека является результатом социогенеза личности, отражает освоение им принятых в культуре поведенческих норм, конвенциональных ролей, правил поведения в обществе. Целью эмпирического исследования явилось сравнительное исследование интрасубъектных черт людей с разной социальной идентичностью. Участники эксперимента – молодые люди 25-летнего возраста, всего 46 человек. Методы исследования: контент анализ сочинения «Я – человек» и тест-опросник личностной зрелости Ю. З. Гильбуха. У более чем половины участников идентичность «Я – человек» не является актуальной и осознанной. Участники исследования с актуальной идентичностью «Я – человек» показали значимо более высокие показатели личностной зрелости: отношение к своему Я, способности к психологической близости. Проведенное исследование эмпирически верифицирует положения известных персонологов о том, что развитие социальных аспектов личности является важным для ее психологического здоровья и личностной зрелости.

Ключевые слова: социальная идентичность, личностная зрелость, идентичность «Я – человек», социализация, контент-анализ.

Под идентичностью понимают осознаваемые и неосознаваемые результаты процесса идентификации: с кем и как идентифицирует себя человек, с какими социальными ролями, группами. Идентификация является одним из механизмов социогенеза личности, который обеспечивает человеку возможность осваивать принятые в культуре поведенческие нормы, конвенциональные роли, правила поведения в обществе.

Как и словарный запас человека, идентичность отражает социальный опыт личности, характеризует его богатство или скудность, «высокопарность» или подчеркнутый примитивизм. Разные исторические времена, господствующие бытовые условия накладывают свой неповторимый отпечаток на то, какими словами человек описывает себя, какие подчеркивает в себе характеристики в первую очередь, что преобладает в структуре его идентичностей: индивидуальные черты или принадлежность к социальным группам.

Можно представить себе условную шкалу, на которой один полюс – это крайний индивидуализм, когда человек не видит своего сходства ни с кем и ни с какой общностью, другой полюс – отсутствие осознанной индивидуальности, когда человек не видит различий между собой и другими членами общности, принадлежность к которой он чувствует. Оба эти полюса являются патологичными для человеческого сознания. Институты социализации должны предусматривать развитие как индивидуальных личностных качеств (эго-идентичность), так и качеств, связанных с социальной идентичностью.

Э. Эриксон предложил под социальной идентичностью понимать два ее аспекта: 1) включенность индивида в различные общности, субъективное ощущение некоторой коллективной целостности, из которой индивид черпает свой статус (групповая идентичность); 2) ощущение значимости своего бытия с точки зрения общества (психосоциальная идентичность) [10].

Особенности «присвоения» разных социальных ролей в возрасте от 7 до 14 лет представлены в обзоре эмпирических исследований Р. Бернса. Анализируя множество работ, посвященных когнитивным аспектам Я-концепции, он показывает, что содержание и структура осознаваемых идентификаций, составляющих Я-концепцию, тесно связаны с эмоциональным благополучием человека, его социальной активностью и готовностью целенаправленно действовать [1]. Так, согласно выводам М. Куна и Т. Макпартленда, если, описывая себя, человек называет мало социальных ролей, символизирующих отнесение себя к соответствующим общностям, или называет социальные роли после описания своих индивидуальных черт, то у этого человека обнаруживается эмоциональная неудовлетворенность собой, своей жизнью, апатичное отношение к жизненным проблемам.

Приведем представления В. С. Мухиной о развитии идентификации [5]. В онтогенезе личности последовательно происходит идентификация с именем, полом, специальными образцами, развивающими притязаниями на признание, образом Я в прошлом, настоящем и будущем, затем с общественными ценностями, которые обеспечивают бытие личности в социальном пространстве и дают ей возможность присвоить общественные нормативы прав и обязанностей. По мере формирования мировоззрения, связной системы личностных смыслов «личность прогнозирует себя в будущее, формируя идеальный образ своей жизненной позиции, эмоционально и рационально идентифицируется с ним и стремится соответствовать этому образу» [5, с. 215].

Кроме того, социальные группы, с которыми идентифицирует себя личность, также могут стать объектами, в отношении которых формируются идеальные образы. И уже в соответствии с ними личность стремится влиять на развитие идентификационных общностей. Эта стадия развития социальной идентичности характерна для социально зрелой личности [5].

Социальные сети Интернета представляют собой многообразие возможных способов идентификации. Например, в социальных сетях существуют группы, объединяющие людей по имени или фамилии: «Мы Ивановы», «Ивановы – лучшая фамилия» и пр. Способ участия в группе отражает личностные смыслы и готовность развивать общность. Участники могут публиковать факты собственной жизни или из жизни известных однофамильцев, раскрывающие субъективный идеальный образ подобной общности. Существует множество групп по интересам типа «Любители макраме», «Лучшие психологические фильмы» и пр. Есть группы, формирующиеся не только по интересам, но и по научным убеждениям, например «О, Пентабазис!», кредо которой создатели обозначили следующим образом: «Если ты свято

чтишь Пентабазис и способен разложить по нему помидор, если имя В. А. Ганзена вызывает у тебя сакральный трепет – добро пожаловать к нам!!!» [6]. Само стремление искать и включаться в подобные группы говорит о наличии актуальной потребности в социальной идентификации, потребности быть включенным в некие сообщества.

Для развитой социальной идентичности человека характерно отнесение себя к группам разного уровня обобщенности, существующими на очевидных и мало поддающихся целенаправленным изменениям основаниям или же на идеальных, умозрительных, поддающихся изменению, динамичных основаниях. Среди первых – группы, основанные на биологических признаках (пол, возраст, национальность, кровное родство) или религиозных. Среди вторых, идеальных, – группы, связанные с интересами, увлечениями, профессией (коллеги), общим местом работы/учебы (сотрудники, сокурсники, одноклассники), общим делом (волонтеры, доноры и пр.), общими идеями (единомышленники), общими убеждениями (однопартийцы, вегетарианцы), общим местом жительства (соседи, односельчане, сограждане). Наиболее широкие общности идентификации – человечество, вселенная.

Х. Ансбачер, рассматривая социальный интерес, выделял следующие виды направленности: субсоциальные объекты (неодушевленные предметы, ситуации или виды деятельности: природа, наука, искусство); социальные объекты (все живое); супрасоциальные объекты (вселенная, весь мир в целом) [7]. Интерес к супрасоциальным объектам – это идентификация как с живыми, так и с неживыми объектами, это полный выход за пределы самого себя и единство со всей полнотой мира. Это «космическое чувство и отражение общности всего космоса и жизни в нас», «тесный союз с жизнью как целым» [7].

Идентичность как субъективное чувство личной самотождественности и непрерывности (постоянства) Э. Эриксон называет определяющим моментом развития личности. Критериями «правильно» развивающейся идентичности являются ее дифференцированность, превалирование положительно эмоционально окрашенных образов идентичности, совместное существование эго-идентичности и социальной идентичности [10].

Целью нашего эмпирического исследования стало исследование взаимосвязи между личностными характеристиками человека, определяющими его личностную зрелость и наличием в его Я-концепции такой социальной идентичности, как «Я – человек». Идентичность «Я – человек», безусловно, является биологической, но вместе с тем неочевидной. Многие люди актуально не осознают свою принадлежность к этой родовой человеческой общности, что сказывается на их личностных особенностях.

Гипотеза эмпирического исследования состояла в том, что человек, актуально осознающий свою принадлежность к родовой человеческой общности (идентичность «Я – человек»), является более личностно зрелым.

Основным диагностическим методом стал контент-анализ сочинений на тему «Я – человек». Тема позволяет авторам сочинений занять определенную позицию в отноше-

нии к себе как представителю человеческого рода, остановиться на своей индивидуальности, отличности от других или на тех особенностях, которые являются общими для всех людей.

Тема сочинения «Я – человек» включает в себя два понятия: индивидуализированное Я и родовое «человек». Это позволяет определить свое собственное место в этом континууме, занимая ту или иную позицию как автор текста.

Обоснование метода исследования достаточно полно представлено в других наших публикациях [3]. Здесь сошлемся на аналогичные исследования М. Куна и Т. Макпартленда, которые сравнивали тексты сочинений «Я – человек» и структуру ответов на вопрос «Кто я?» и пришли к выводу о взаимозаменяемости обоих методов.

Для анализа сочинений мы использовали показатель «герой сочинения». Текст сочинений может содержать соотнесение самоописаний с родовыми человеческими свойствами. В них автор представлен как человек, демонстрирующий актуальную социальную идентичность. Этот тип сочинений назван нами «Я – человек». Сочинения типа «Я – человек» отражают социальную идентичность «Я – человек».

В сочинениях, где герой – Я, автор рассказывает о себе, своих индивидуальных особенностях, умениях, интересах. В этих сочинениях нет идеи соотнесения себя с родовой человеческой общностью. Герой сочинения «Человек» описывается обобщенно, без упоминаний о себе. Например, «Человек – это живое существо. Человек звучит гордо». Встречаются смешанные сочинения, которые состоят из двух фрагментов: отдельно о себе, отдельно об обобщенном человеке. Другие типы сочинений такой идентичности не содержат.

Для выявления характеристик личностной зрелости использовался тест-опросник личностной зрелости Ю. З. Гильбуха, предназначенный для диагностики ее уровня [2]. Ю. З. Гильбух под зрелостью понимает «результат взросления, причем это понятие распространяется как на человеческий организм, так и на личность, т. е. на те качества, которые связаны с усвоением моральных норм, принципов межличностного общения, поведения в коллективе и т. д.». Чем старше ребенок, молодой человек или девушка, тем, как правило, выше и уровень личностной зрелости. Методика предполагает выявление пяти черт, составляющих личностную зрелость: мотивации достижений (МД), отношения к своей Я-концепции, чувства гражданского долга (ЧД), жизненной установки (ЖУ), способности к психологической близости с другим человеком (ПБ). Опросник содержит 33 вопроса с семью вариантами ответов на каждый. Оценкой личностной зрелости служит алгебраическая сумма баллов, набранная по всем 33 вопросам теста. Чем выше баллы по каждой шкале, тем более выражено качество у человека (от «весьма высокого уровня» до «неудовлетворительного»).

В исследовании приняли участие 25-летние девушки и юноши, всего 46 человек с высшим образованием.

Анализ сочинений позволил разделить выборку на две подгруппы в зависимости от той позиции, которую продемонстрировали участники эксперимента в тексте сочинения в процессе его написания. От своего лица и о себе,

о своих чертах, интересах написали 56,5% всех обследованных участников.

В качестве примера сочинений этого типа приведем сочинение Анны К.:

«Я человек, а это значит, что в моих руках все, чтобы добиться успеха в этой жизни. А также относиться к людям “по-человечески” – значит добро нести людям, понимать их. Человек звучит гордо!)))».

Другие участники при написании сочинения заняли позицию «Я – человек», которую мы интерпретируем как состоявшуюся идентификацию с родовой человеческой общностью. Таких сочинений 43,5% от общего числа полученных текстов.

Примером сочинений этого типа является сочинение Алены Г.:

«Человек для меня – это живое существо, умеющее думать, дышать, разговаривать, понимать, любить, изучать, разрушать... Человек может быть добрым или злым, у каждого человека есть выбор быть тем или иным, и каждый выбирает свой правильный путь, у каждого человека своя правда! Часто человек делает ошибки в жизни, когда запутается, но главное – уметь признавать эти ошибки и идти дальше! Я думаю, я хороший человек, но совершающий ошибки, как и все, я думаю... но хотя не мне судить о себе, а окружающим – им виднее, наверное!!!».

Для полученных подгрупп были посчитаны средние показатели по каждой шкале методики. Результаты представлены на рисунке 1.

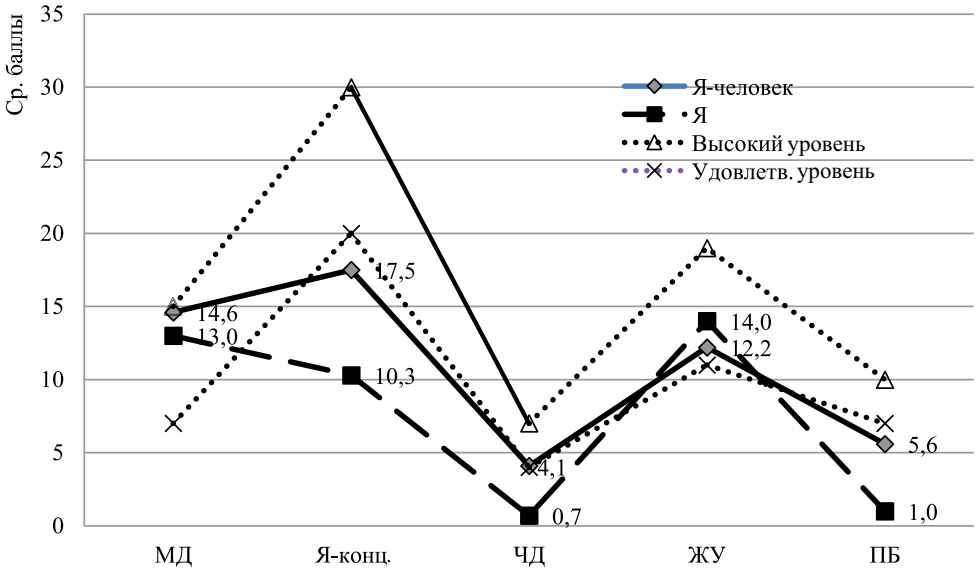

Рисунок 1. Средние значения показателей личностной зрелости по Ю. З. Гильбуху в разных подгруппах

По показателям «Мотивация достижений» и «Жизненная установка» между группами различий не выявлено. Шкала «Мотивация достижений», по Ю. З. Гильбуху, отражает общую направленность личности к целям, самореализации, достижениям, отражает ее инициативу в достижении высоких результатов. Эти качества действительно свойственны человеку независимо от того, самоопределен он в большей степени в индивидуаль-

ном пространстве или в социальном. Наверное, здесь важно отметить, что социальная идентичность не снижает качества индивидуального развития и самореализации.

Шкала «Жизненные установки» отражает, по замыслу Ю. З. Гильбуха, эмоциональную уравновешенность, умение управлять своими чувствами и действовать рационально в противоположность импульсивности поведения. Как видим, в группе с невыраженной социальной идентичностью «Я – человек» этот показатель имеет тенденцию к повышению по сравнению с другой группой. Этот факт можно интерпретировать таким образом, что индивидуально направленному человеку действительно в большей степени удается быть рациональным и меньше размениваться на события социальной жизни, которые могли бы привлечь его внимание и стать некоторым препятствием на пути достижения цели.

Показатель «Чувство гражданского долга» определяет выраженность таких качеств, как патриотизм, интерес к явлениям общественно-политической жизни, чувство профессиональной ответственности, потребность в общении, коллективизм. В группе с социальной идентичностью «Я – человек» средний балл по этому показателю лежит на границе между удовлетворительным уровнем выраженности и высоким. В другой группе показатель ниже удовлетворительного по нормативам, предложенным Ю. З. Гильбухом. Разница между группами в целом не сильно выражена, но в то же время актуальная идентичность «Я – человек» действительно способствует проявлению и других социальных идентичностей: «Я – россиянин, я – гражданин своей страны, я – профессионал». Детальный анализ сочинений подтверждает эту направленность.

Шкала «Отношение к своему «Я» значимо (t-критерий Стьюдента) выше в группе с социальной идентичностью «Я – человек». Эта шкала оценивает уверенность в своих возможностях, адекватность самооценки, самопринятие, высокую требовательность к себе и уважение к другим людям.

Низкие значения по этой шкале свидетельствуют скорее о наличии комплекса неполноценности, проявляющегося как стремление к самоутверждению за счет бравады, саморекламы и пр.

Как видим, социальная идентичность «Я – человек» является одним из факторов, способствующих поднятию самооценки. Без признания и актуализации того факта, что «Я – человек», личности трудно противостоять окружающим, многие из которых воспринимаются как некое враждебное окружение.

Значимые различия между группами выявлены по показателю «Способность к психологической близости с другим человеком». При разработке этой шкалы Ю. З. Гильбух подразумевает такое ее содержание, как актуальность потребности в духовной близости с другими людьми, доброжелательность к людям, способность к сопереживанию, умение слушать. Способность к психологической близости многими психологами (А. Адлер, К. Хорни, Г. Олпорт и др.) отмечается как фундамент психологического здоровья человека. Эти качества лежат в основании таких значимых способностей человека, как способность любить, дружить, сотрудничать.

Удивительным образом социальная идентификация себя со всем человечеством сказывается на том, что человек хочет и способен построить близкие отношения с другим человеком. Таким образом, формирование идентичности «Я – человек», содействие ее становлению, укреплению, актуализации может способствовать и улучшению качества личной жизни человека, повышению уровня его эмоционального благополучия, личностной зрелости.

Общий показатель личностной зрелости, определяемой с помощью методики, в группе с социальной идентичностью «Я – человек» значимо превышает аналогичный показатель группы тех, кто социальную идентичность не актуализировал. В первой группе этот показатель составляет 30,1 балла, во второй – 20,7 балла.

Проведенное исследование эмпирически верифицирует положения известных персонологов о том, что развитие социальных аспектов личности является важным для ее психологического здоровья.

Социальная идентичность «Я – человек» может быть актуальной в возрасте 25 лет, а может быть неосознаваемой, несовершенной, отсутствующей. Наличие в Я-концепции личности идентичности «Я – человек» способствует более высокому уровню личностной зрелости, способности, чувствовать себя включенным в разные сообщества (страна, профессиональная группа), является фактором, способствующим освоению личностью близких отношений с другими людьми.

Исследование проведено при поддержке РГНФ, проект 14-16-63004 а(р).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986. – 422 с.
2. Гильбух Ю. З. Психодиагностика в школе. – М.,1989. – 80 с.
3. Гудзовская А. А. Психология социальной зрелости. – Самара, 2014. – 256 с.
4. Макарова Е. А. Личность в социально-философском измерении // Вестник развития науки и образования. – 2013. – № 4. – С. 271–278.
5. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М., 2000. – 456 с.
6. О, Пентабазис! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/club10632.
7. Сидоренко Е. В. Терапия и тренинг в концепции Альфреда Адлера. – СПб., 2002. – 347 с.
8. Тест-опросник личностной зрелости Ю. З. Гильбуха [Электронный ресурс]. – Режим доступа: hrm21.ru/rus/tests/?action=show&id=32963.
9. Шароватова С. А. К проблеме активизации потребности личности в самоактуализации // Вестник развития науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 71–78.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис – М., 1996. – 342 с.

***Гудзовская Алла Анатольевна**, канд. психол. наук, доцент, ст. науч. сотрудник, ГБОУ ВПО «Самарская государственная областная академия (Наяновой)»: Россия, 443001, Самара, ул. Молодогвардейская, 196.*

Тел.: (846) 200-10-10

E-mail: aag_1@rambler.ru

INTRASUBJECTIVITY OF PEOPLE FROM DIFFERENT SOCIAL IDENTITIES

***Gudzovskaya Alla Anatol'evna**, Cand. of Psych. Sci., Ass. Prof., senior researcher, Samara State regional Nayanova university. Russia.*

***Keywords:** social identity, personal maturity, "I am a person" identity, socialization, content analysis.*

A person's identity is the result of sociogenesis of personality; it reflects how one adopts cultural behavioral norms, conventional roles, societal rules of behavior. A comparative empirical study of intrasubjective traits of people with different social identities was conducted. The subjects of the experiment were 46 25-year-old young adults. Study methods were content analysis of essays "I am a person" and a questionnaire of personal maturity by Yu. Z. Gil'bukh. In more than half of the subjects, the identity of "I am a person" is not relevant or realized. Subjects with a relevant identity "I am a person" displayed significantly higher rates of personal maturity: the attitude to their self, the capacity for psychological intimacy. This study empirically verifies the position of known personologists that the development of the social aspects of personality is important for psychological health and personal maturity.

УДК 37.0

ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ФАКТОРА УСПЕШНОЙ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ОСУЖДЕННОГО

Л. Г. ДМИТРИЕВА, Р. А. УМЕТБАЕВ, Л. В. ЧЕРНЫШОВА
ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, Республика Башкортостан

Аннотация. В статье раскрывается главная цель успешной ресоциализации осужденного – это формирование ответственного поведения. Дается определение понятия «ответственность» из социологических словарей как обязанности и готовности субъекта отвечать за совершенные действия, поступки и их последствия; большинством психологических словарей это понятие интерпретируется как обязательство, необходимость, отчет в действиях, обязанность, а также как контроль деятельности субъекта. Рассматриваются точки зрения таких великих мыслителей, как Аристотель, Б. Спиноза, Г. Гегель, И. Фихте и др. Для успешной ресоциализации осужденного предлагается универсальная программа, которая будет реализовываться в течение всего периода его психологического сопровождения. Описывается значимость такой программы, способствующей самоопределению, пониманию своего места и роли в жизни у осужденного на свободе. Предлагается алгоритм программы подготовки к ресоциализации осужденного, с помощью которой можно «вывести» его на серьезное осознание предстоящего шага к свободе, и дается описание этапов данной программы.

Ключевые слова: программа подготовки к ресоциализации, ответственность, диагностический этап, прогностический этап, практико-ориентированный этап, рефлексивный этап.

Подготовка осужденного к выходу на свободу является шагом не менее ответственным, чем сопровождение процесса адаптации к условиям заключения. Сложно, исходя из реальных условий, представить, что можно создать единую, универсальную программу подготовки к ресоциализации. Слишком разнообразен психологический портрет нашего подопечного. Специфика траектории заключения осужденного зависит от тяжести преступления. Немаловажную роль в том, что трудно подобрать универсальный механизм подготовки к выходу на свободу, играют различия в возрасте, образовании, психологических особенностях, культурной среде и т. д. И все-таки есть универсальный механизм, с помощью которого можно достучаться до большинства осужденных, – это работа по построению программы его ответственного поведения.

Формирование ответственного поведения, на наш взгляд, необходимо, так как у большинства вышедших на свободу проблем будет больше, чем они могли бы представить. И в связи с этим необходимо донести до них мысль, что только ответственность перед новыми условиями, трудностями, с которыми они столкнутся, смогла бы помочь им выстоять и ассимилироваться в нормальных условиях жизнедеятельности.

Что же такое ответственность? В социологических словарях ответ-

ственность определяется как обязанность и готовность субъекта отвечать за совершенные действия, поступки и их последствия [5]. В большинстве психологических словарей понятие «ответственность» интерпретируется как обязательство, необходимость, отчет в действиях, обязанность, а также как контроль деятельности субъекта.

Одно из проявлений свободы, в частности автономия, означает, что человек вправе принимать решения и совершать действия согласно своим мнениям и предпочтениям, но при этом он должен за последствия отвечать и не может вину как негативный результат перекладывать на других. Об этом говорил еще Аристотель, рассуждая о том, что произвольное (то есть свободное) действие, совершенное в неведении, свидетельствует о порочности этого действия либо об испорченности деятеля. Кроме этого, Аристотель считал человека ответственным только за его собственные действия (а не стихийные силы).

Между тем феномен ответственности является предметом научного интереса исследователей в других научных областях уже достаточно долгое время, и в первую очередь в классической философии. Характерно то, что в более ранних исследованиях философов ответственность изучалась в соотнесенности с такими явлениями, как свобода либо необходимость. Последняя считалась одним из условий ответственности (Б. Спиноза, Г. Гегель, И. Фихте и другие).

К. А. Абульханова-Славская определяет ответственность как внешнюю и внутреннюю необходимость. Автор описывает процесс перехода от субъективной необходимости (внутренней) к социальной ответственности, отмечая при этом, что внешне детерминированная социальная ответственность далее переходит снова во внутреннюю детерминированную инициативность. Дословно понимание ответственности К. А. Абульхановой-Славской звучит так: «Ответственность – это самостоятельное, добровольное осуществление необходимости в границах и формах, определяемых субъектом» [1, 3].

Из практической психологии мы знаем, что любое консультирование строится на ответственных отношениях. И первое, о чем консультант должен договориться с клиентом, – это о том, что за него консультант ничего решать не будет. Он лишь может пройти вместе с ним путь его переживаний и ошибок и попытаться помочь найти выход. А вот дальше речь идет о том, что клиент должен вынести ответственное решение о принятии сложной для него ситуации, выборе способов ее решения. На наш взгляд, такой универсальный механизм консультирования может успешно реализовываться и в программах психологической подготовки к ресоциализации. Любой здравомыслящий человек, если же он, конечно, является психологически нормальным и не отягощен психологическими расстройствами, понимает эту на самом деле простую суть. Ответственность всегда осознанна. Она предполагает планирование собственных действий, понимание негативных последствий, если ответственность не будет сопровождать поступки индивида; «отработка» ответственности должна сопровождаться упражнениями, заданиями-кейсами (конечно, такие кейсы будут иметь

свою специфику) [2]. Хорошо, если психолог сможет разобраться в фактах личной биографии сопровождаемого и использовать их не в качестве устрашения, а в качестве поддержки, обсуждая совместно непростые жизненные ситуации.

Исходя из ключевой цели – формирования ответственного поведения осужденного, вполне реально разработать самостоятельную программу, которая будет реализовываться в течение всего периода психологического сопровождения осужденного. Первый этап, по нашему мнению, должен быть *диагностическим*. Причем наряду с традиционными психологическими тестами целесообразно составить специальную анкету, из которой было бы понятно, какие проблемы могут волновать осужденного перед выходом на свободу.

На следующем этапе, *прогностическом*, целесообразно организовать специальную беседу, ведущим мотивом которой должно стать обсуждение понятия ответственности.

Далее, по нашей логике, должен быть организован *практико-ориентированный этап*, на котором с успехом можно использовать специально подобранные технологии отработки представлений об ответственном поведении.

Завершающим, на наш взгляд, должен стать *рефлексивный этап*. Здесь наш подопечный должен самостоятельно описать, что значит для него ответственность и каким образом он будет строить свои отношения, исходя из необходимости отвечать за собственные дела и поступки. Желательно, чтобы заключенные готовили своеобразные мини-сочинения на тему ответственности с последующим анализом вместе с психологом.

Итак, мы видим, что у предлагаемой нами программы есть четкий алгоритм, имеется понятная логика, с помощью которой можно «вывести» осужденного на серьезное понимание предстоящего шага к свободе. Такая работа позволит в значительной степени снизить риск безответственных действий подопечного на свободе и может способствовать его самоопределению, то есть определению себя, своего места и роли в будущей непростой жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В., Воловикова М. И. Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995. – 193 с.
2. Муздыбаев К. Психология ответственности. – М., 2010. – 248 с.
3. Сафин В. Ф. Самоопределение личности. – Уфа, 2004. – 258 с.
4. Худокормова М. И. Методология оценки странового риска легализации криминальных доходов // Вестник развития науки и образования. – 2012. – № 2. – С. 13–20.
5. Энциклопедия социологии. – М., 2009. – 1312 с.

Дмитриева Людмила Геннадьевна, *д-р психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования и развития, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»: Россия, 450000, Республика Башкортостан, г. Уфа, ул. Октябрьской Революции, 3а.*

Уметбаев Роберт Альбертович, *психолог психологической лаборатории, ФКУ ИК № 9 УФСИН России по Республике Башкортостан, аспирант, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»: Россия, 450000, Республика Башкортостан, г. Уфа, ул. Октябрьской Революции, 3а.*

Чернышова Людмила Владимировна, *аспирант, ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»: Россия, 450000, Республика Башкортостан, г. Уфа, ул. Октябрьской Революции, 3а.*

Тел.: (347) 272-58-05
E-mail: dmitrievalg@mail.ru

FORMATION OF RESPONSIBILITY AS A FACTOR IN SUCCESSFUL RESOCIALIZATION OF CONVICTS

Dmitrieva Lyudmila Gennad'evna, *Dr. of Psych. Sci., Prof., head of Psychology of education and development department, Bashkir State pedagogical university named after M. Akmulla. Russia.*

Umetbaev Robert Al'bertovich, *psychologist of psychological laboratory, Federal government agency correctional facility No. 9 of the Federal penitentiary service of Russia for the Republic of Bashkortostan, postgraduate student, Bashkir State pedagogical university named after M. Akmulla. Russia.*

Chernyshova Lyudmila Vladimirovna, *postgraduate student, Bashkir State pedagogical university named after M. Akmulla. Russia.*

Keywords: *program for preparing for resocialization, responsibility, diagnostic stage, prognostic stage, practice-oriented stage, reflective stage.*

The article deals with the main goal and challenge for successful resocialization of a convict: the formation of responsible behavior. The definition of "responsibility" is provided: in sociological dictionaries it is defined as an obligation and willingness of the subject to answer for their actions and their consequences; in most of psychological dictionaries – as obligation, necessity, understanding and control of one's actions, commitment. The points of view of such great thinkers as Aristotle, Spinoza, Hegel, Fichte, and others are examined. A universal program for successful resocialization of convicts is offered that would be implemented throughout the entire period of their psychological support. The value of the program is described: it contributes to the convict's self-determination and finding their place in the outside life. An algorithm of the program for preparing convicts for resocialization is proposed, which can help "guide" the convict towards a serious understanding of the forthcoming steps to freedom, and a description of the stages of this program is provided.

УДК 82-221

К ПОЭТИКЕ ОБРАЗОВ А. Н. ОСТРОВСКОГО. ЛИБЕРАЛЬНЫЙ ПОЛИТИК ГОРОДУЛИН

К. М. ЗАХАРОВ
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», г. Саратов

Аннотация. В данной статье образ героя комедии «На всякого мудреца довольно простоты» Ивана Ивановича Городулина анализируется с точки зрения мотивов игры. Убедительно доказывается, что простодушное и отчасти нелепое поведение персонажа является маской, хорошо продуманной и убедительно исполняемой ролью, которая помогает ему занимать в обществе должное место и добиваться поставленных целей. Особое внимание уделяется партнерству Городулина и Глумова. Оно является равноправным, так как оба действуют осознанно и получают взаимную выгоду. Подчеркивается, что характер поведения Городулина един как в политике, так и в частной жизни. Отмечаются определенные параллели между рассматриваемым образом и персонажем пьесы «Тени» М. Е. Салтыкова-Щедрина Шалимовым, однако подчеркивается разница трактовок этих образов.

Ключевые слова: образ, поэтика, А. Н. Островский, драматургия, игра.

Образ Ивана Ивановича Городулина широко освещен в островсковедении. Чаще всего его воспринимают как недалекого простака, которым Глумов пользуется для достижения своих целей. Городулин постоянно старается продемонстрировать всем свою занятость, однако обладает достаточным количеством времени, чтобы навести визиты всем знакомым дамам. Он хватается за риторическое дарование Глумова, так как, очевидно, не верит, что сам в силах готовить «спичи». Городулин постоянно пытается шутить, не всегда удачно. Он без устали рисуется перед собеседниками, к месту и не к месту напоминая о своих либеральных взглядах. В Городулине можно найти черты, роднящие его с гоголевским Ляпкиным-Тяпкиным. Он также строит свое общение с окружающими на эпатаже и постоянном беззлобном оппонировании более влиятельным участникам кружка. Как и судья, Городулин в свое время, по-видимому, «прочитал пару или тройку книг и оттого несколько вольнодумен». Фразы, демонстрирующие его непохожесть на товарищей по кружку, вылезают даже тогда, когда для них нет формального повода. Например, вот Турусина советуется с ним по поводу возможной кандидатуры жениха для Машеньки. У Ивана Ивановича совершенно не к месту срывается: «Мое призвание – решить узы, а не связывать. Я противник всяких цепей, даже и супружеских» [4, с. 301]. Рисовка совершенно ненужная, не прибавляющая в глазах собеседницы к его образу ничего нового. Даже не очень сообразительная Турусина моментально уличает его в непоследовательности: «А сами носите». Городулин отшучивается («Оттого-то я и не желаю их никако-

му лихому татарину» [4, с. 301]), но этот ответ изображает его не столько активным борцом за свободу личности, сколько жертвой обстоятельств.

Словом, на первый взгляд перед нами нелепый и простодушный комедийный персонаж.

Но давайте посмотрим на этого героя чуть более внимательно. Да, он поддался искусительному обаянию Глумова. Но до знакомства с Глумовым он как-то обходился собственными силами и добился большого влияния. «Дел множество – то железную дорогу открывать, то речь за обедом произносить. Это не пустяк – речь за обедом. Они в газетах публиковались <…> Он имеет вес, он устраивает судьбы, он "где-то чуть ли не судья", в его ведении целые учреждения. Посмотрите по тексту – а никаких особых глупостей Городулин не говорит и не делает», – пишет Т. Москвина [3, с. 218]. Он очень конкретен, всегда знает, что именно ему нужно, и старается обретать выгоду из любых своих поступков. «Городулины представляют собой ту часть дворянства, которая успешно перестраивала свои поместья на капиталистический лад», – замечает А. И. Ревякин [5, с. 101]. И не стоит забывать, что Иван Иванович богат, имеет заметный чин, а по предположению В. Филиппова, еще и входит в число доверенных помощников московского губернатора [8, с. 108]. И это может объяснить многое.

В период, когда происходит действие комедии (предположительно, это 1968 г.), Москвой управлял генерал-губернатор Владимир Андреевич Долгоруков, занимавший эту должность на протяжении четверти века. Историки указывают, что «именно на долгоруковское время приходится развитие Москвы как экономического и промышленного центра Российской империи» [2, с. 237]. К числу его достижений относят то, что он внедрил в городе газовое освещение и открыл конно-железную дорогу (не случайно его подчиненный Городулин присутствует на ее открытии). Исторические источники указывают, что губернатор пользовался активной поддержкой населения. Известно, например, что «на Масленице, на Вербе и на Пасхе он выезжал в экипаже на устраивающиеся тогда народные гулянья и показывал себя московской публике, сочувственно и приветливо к нему относившейся» [1, с. 134].

Назначение Долгорукова на губернаторскую должность пришлось на 1865 г. – неоднозначный период александровских реформ, который М. Е. Салтыков-Щедрин охарактеризовал так: «старое не вымерло, новое не народилось, а между тем и то и другое дышит» [6, с. 352]. Руководитель такого уровня был обречен на то, чтобы выдерживать критику и справа, и слева.

И вот городулины на губернаторской службе и были «официальными либералами», привлекавшими к генералу симпатии общественности и пролиберальных кружков. А в случае чего именно они назначались виновными за те или иные послабления. Соответствие такой должности требует от Городулина значительных усилий.

Обратим внимание: в комедии Островского искренний жизнелюбец-гедонист Крутицкий, будучи отставным генералом, постоянно пытается придать вес своим речам и поступкам. А представитель власти Городулин, напротив, демонстрирует свое легкомыслие. В цитируемой

выше сатирической драме «Тени» М. Е. Салтыков-Щедрин показал трудное маневрирование политиков либерального толка, одинаково критикуемых и прогрессистскими лидерами, поддерживаемыми общественностью, и представителями «старшего поколения» российской бюрократии, удерживающими в своих руках основные административные ресурсы.

Городулин Островского выработал свой собственный рецепт политического выживания – он действительно «все время занят» (чаще всего созданием иллюзии кипучей деятельности). Но при этом дела, поручения знакомых и даже флирт с дамами – все происходит как бы играючи. Городулин не просто легкомыслен – он делает такое легкомыслие основой своего социального поведения. Например, в бытовых разговорах он старается выглядеть как можно более простодушным и легковесным. Отсюда все его шутки и каламбуры, не относящиеся к темам бесед. Ему выгоднее, чтобы его считали доступным и недалеким.

Тем самым Городулин предваряет и снимает завышенные требования к себе. Все видят его легкость в мыслях необыкновенную и… неожиданно начинают подозревать за легкомысленностью какой-то второй план. Показательно в этом отношении, что Крутицкий в кружке Турусиной называет его «опасным человеком», притом что сам он там «не считается умным человеком». То есть «опасный» Городулин выглядит в глазах окружающих умнее своего оппонента.

Выбранная Городулиным игра требует красноречия и искрометного остроумия. «Молодой важный господин», блестящий деятель либерального движения должен покорять московскую публику своими выступлениями. Но, к сожалению, Иван Иванович косноязычен и осознает свое несоответствие избранному образу. Поэтому с такой готовностью он хватается за представленного ему демагога Глумова. Глумов с его неиссякаемым источником «красноречия на заказ» оказывается для Городулина бесценным кладом. В этом случае нельзя сказать, что Глумов использует Городулина, – у них взаимовыгодные деловые отношения, в которых каждый отдает себе отчет о своей роли. Городулин рад использовать Глумова в качестве «спичрайтера», присваивать себе авторство его печатных выступлений против политических противников. Взамен он готов оказывать поддержку карьере героя.

Обратим внимание на поведение Городулина в финальной сцене. В первые минуты он задет глумовским злословием, в нем кипит обида, ведь Глумов нарушил их партнерство, его самого столь устраивающее. Иван Иванович по просьбе Турусиной передает Глумову дневник, обозначая тем самым, что глумовское плутовство раскрыто.

Но обида достаточно быстро уступает место практическим соображениям: Городулин, формально участвуя в стихийно инспирированном изгнании Глумова, планирует и дальше пользоваться его услугами. Поэтому он передает дневник «почтительно» и не сопровождает свой жест комментариями. Позже он даже протягивает ошельмованному Глумову руку:

«Глумов. Ну, а вы, Иван Иваныч?

Городулин. Я ни слова. Вы прелестнейший мужчина! Вот вам рука моя. И все, что вы говорили

про нас, то есть про меня, про других я не знаю, – правда совершенная» [4, с. 335].

Он рисуется, снова демонстрирует свое отличие от других членов кружка, а кроме того, заявляет о безоговорочной поддержке Глумова. Маска вольнодумца не предполагает сильной обиды на пасквиль. Наоборот, следуя выбранной роли, Городулин приветствует Глумова как человека, бросившего вызов общественному вкусу. Всякий бунтарь заслуживает поддержки «решителя уз», даже если он только что оскорбил его. Городулин делает вид, что общественные принципы и либеральные идеалы для него выше личных чувств.

Наиболее показательно постоянная игра Городулина характеризуется в его отношениях с Мамаевой. Она замужем, он женат, хотя рад любой возможности полюбезничать с дамами: напомним, в пятом действии, прибыв к Турусиным, он сразу спешит составить компанию Марии Ивановне, тщетно пытаясь состязаться с Курчаевым. Вместе с Клеопатровой Львовной они (очевидно, не первый год) разыгрывают историю о безнадежно влюбленном поклоннике и недоступной даме сердца. Самой Мамаевой он, судя по всему, неинтересен. Но она нуждается в обожании, он испытывает потребность порисоваться – отсюда и этот ни к чему не приводящий флирт. Он исполняет свою роль без излишней аффектации, но исправно. Естественно, Мамаева привыкла к ней и даже выговаривает ему за долгие «отлучки»:

«Мамаева (*упреком*). Каким ветром, какой бурей занесло вас ко мне?

Городулин. Где тот несчастный, который вас покинул? Укажите мне его!

Мамаева. Вы первый, вас-то и надобно убить, или что-нибудь другое» [4, с. 282–283].

Услышав упрек, Городулин пытается компенсировать свое отсутствие литературным (даже слишком литературным) выражением своей преданности «даме сердца»:

«Мамаева (*упреком*). Хорош, хорош! Садитесь! Каким ветром, какой бурей занесло вас ко мне?

Городулин (*садится*). Ветром, который у меня в голове, и бурей страсти, которая бушует в моем сердце» [4, с. 282].

У Мамаевой есть свой расчет – ей нужно устроить карьеру фаворита. Городулин не понимает важности «дела» для нее и продолжает действовать по лекалам своей роли. Даже какое-то время имитирует ревность, узнав о «конкуренте».

Однако, следуя требованиям своего длительного «ухаживания», отказать Мамаевой Иван Иванович не может. Впрочем, он достаточно легко принимает ее просьбу: очевидно, трудоустройство фаворита не требует от Городулина много усилий. К счастью, он сам оказался очарован Глумовым, так что назначение последнего должно принести несомненную пользу самому Ивану Ивановичу. Но, верный правилам игры, он это делает исключительно ради услуги «даме сердца».

«Городулин (*Мамаевой тихо*). Через две недели он будет определен.

Мамаева. Через две недели я вас поцелую» [4, с. 288].

Этот обещанный поцелуй не нужен никому из двоих – ни Городулину, ни влюбленной в Глумова Мамаевой. Однако он разыгрывается в этом этюде как высшая ценность куртуазных

отношений приятелей, аккуратно имитирующих флирт.

В личных отношениях Городулин ведет себя так же, как и в политике, – добросовестно отрабатывая свою роль. Городулин – наиболее успешный и социально востребованный из персонажей «На всякого мудреца довольно простоты». Своим положением и признанием он обязан своей стратегии, предусматривающей баланс эпатажа, легкомыслия и даже самоиронии. Однако эти черты контролируются трезвым расчетом, не всегда заметным под маской «светского вертопраха».

Отметим еще, что образ Городулина в исторических условиях 1860-х гг. любопытно коррелирует с другим представителем либерального движения (только не конца, а самого начала десятилетия) – с Шалимовым из «Теней». Городулин тоже любит скрываться за местоимениями множественного числа: «Нам такие люди, как вы, нужны. <…> Вы будете запевать, а мы вам подтягивать» [4, с. 326], от которых несколько лет назад щедринский Клаверов поморщился бы («“Нам”! “Мы”! – ведь вот до чего мы дожили!» [6, с. 343]). Либеральная оппозиция – то, что в мечтах Салтыкова-Щедрина должно было стать идеалом искренности и бескорыстного служения, – у подводящего итоги шестидесятых Островского свелась опять-таки к имитации, профанации, игре. Впрочем, хотя Иван Иванович Городулин и считается в турусинском кружке «опасным», реальной угрозы ни строю, ни даже партии Крутицкого он не представляет, оставаясь «карманной оппозицией».

ЛИТЕРАТУРА

1. Богословский М. М. Историография, мемуаристика и эпистолярия. – М. : Наука, 1987. – 215 с.
2. Васькин А. А. Московские градоначальники XIX века. – М. : Молодая гвардия, 2012. – 320 с.
3. Москвина Т. В спорах о России: А. Н. Островский : статьи, исследования. – М. : Лимбус-пресс, 2010. – 328 с.
4. Островский А. Н. На всякого мудреца довольно простоты // А. Н. Островский. Полн. собр. соч. : в 16 т. – М. : Гос. изд-во худож. лит-ры, 1950. – Т. 5.
5. Ревякин А. И. Искусство драматургии А. Н. Островского. – М. : Просвещение, 1974. – 332 с.
6. Салтыков-Щедрин М. Е. Тени // М. Е. Салтыков-Щедрин. Полн. собр. соч. : в 20 т. – М. : Худож. лит-ра, 1965. – Т. 4.
7. Смоленская Е. О. Игра как основа творческого мышления // Научное обозрение. – 2015. – № 11. – С. 414–416.
8. Филиппов В. А. Язык персонажей Островского // А. Н. Островский – драматург / под ред. В. А. Филиппова. – М. : Сов. писатель, 1946. – 256 с.
9. Черашняя Д. И. К исследованию функций рефлексии в поэтике художественного текста // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2015. – № 7. – С. 112–123.

Захаров Кирилл Михайлович, *канд. филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»: Россия, 410012, Саратов, ул. Астраханская, 83.*

Тел.: (845-2) 26-16-96
E-mail: zahodite@list.ru

ON THE POETICS OF CHARACTERS OF A. N. OSTROVSKY. LIBERAL POLITICIAN GORODULIN

***Zakharov Kirill Mikhaylovich**, Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof., National research Saratov State university. Russia.*

***Keywords:** character, poetics, A. N. Ostrovsky, drama, game.*

In this article, a character of the comedy "Enough Stupidity in Every Wise Man" Ivan Ivanovich Gorodulin is analyzed in terms of the motives of the game. It is proved conclusively that the guileless and somewhat ridiculous behavior of the character is a mask, a well thought-out and convincingly played role that helps him come up in society and achieve his goals. Particular attention is paid to the partnership of Gorodulin and Glumov. It is an equal partnership, as both are acting consciously and get mutual benefit. It is emphasized that the nature of Gorodulin's behavior is the same in politics and in his private life. Certain parallels are found between the character in question and a character Shalimov from M. E. Saltykov-Shchedrin's play "Shadows", but the difference in interpretations of these characters is stressed.

УДК 821.161.1

ПЛУТОВСКИЕ ОБРАЗЫ Н. В. ГОГОЛЯ: ПОМЕЩИК НОЗДРЕВ И СУДЬЯ ЛЯПКИН-ТЯПКИН

Н. С. КРАВЦОВА
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», г. Саратов

Аннотация. В статье затрагиваются вопросы поэтики образов Н. В. Гоголя. Подробно анализируются персонажи двух знаковых для Гоголя произведений – «Ревизор» и «Мертвые души». Отмечается, что и тот и другой образы относятся к миру гоголевских плутов, однако судья Ляпкин-Тяпкин по природе своей скорее простодушен, но играет роль отъявленного плута, вольнодумца и пройдохи. В критических ситуациях, в отличие от своего вечного соперника Земляники, судья оказывается не способен на действительно плутовские поступки. Ноздрев принадлежит к так называемому типу хлестаковствующего героя – он хитрит и плутует легко, как дышит, не строя грандиозных планов и не слишком отдавая себе отчет о целях и задачах очередного затеянного им обмана. Подчеркивается, что, как и Ляпкин-Тяпкин, в тот момент, когда нужно схитрить, Ноздрев оказывается на это не способен.

Ключевые слова: комедия, игра, плутовство, лукавство, обман, мотив, образ, Н. В. Гоголь.

Гоголевские произведения наполнены героями-плутами, героями, считающими себя большими плутами, и героями, успешно маскирующимися под больших плутов. Атмосфера лукавства, обмана и надувательства, царящая как в мире «Ревизора», так и в мире «Мертвых душ», располагает к появлению таких персонажей, взращивает их, заставляет прятаться друг за друга, путает читателя и исследователя.

В числе тех, кто стяжал себе репутацию плутов, оказываются два разительно отличающихся персонажа – судья Аммос Федорович Ляпкин-Тяпкин и помещик Ноздрев. Попытаемся разобраться, как проявляет себя мотив плутовства в этих образах, есть ли между ними точки пересечения и, собственно, почему все считают обоих плутами?

На первый взгляд Ляпкин-Тяпкин такой же плут, как Городничий или Земляника. Как и «коллеги» его, судья берет взятки, обманывает, лукавит, но стремится показать, что он кардинально отличается от них. Достаточно вспомнить ставшую крылатой фразу про борзых щенков: судье важно подчеркнуть, что его «грешки» не ровня «грешкам» Городничего, что он ведет свои дела хитрее и ловчее всех в городе.

Подобное стремление продемонстрировать свое хитроумие судья проявляет с завидным постоянством. Едва узнав о грядущем приезде ревизора, он тотчас же начинает рассуждать, что могло послужить поводом для проверки:

«Аммос Федорович. Я думаю, Антон Антонович, что здесь тонкая и больше политическая причина. Это

значит вот что: Россия... да... хочет вести войну, и министерия-то, вот видите, и подослала чиновника, чтобы узнать, нет ли где измены» [3, с. 12].

Предположение абсурдное, ведь судье не хуже прочих присутствующих известно, что из уездного города «хоть три года скачи, ни до одного государства не доедешь» [3, с. 12], однако же предположить в качестве причины для приезда ревизора чей-либо донос или подошедшую очередь Ляпкин-Тяпкин не может: это не будет соответствовать выбранной и последовательно воплощаемой им роли.

В какой-то момент Аммос Федорович настолько сживается с этой ролью, что пытается перехватить бразды правления у таинственным образом исчезающего со сцены Городничего. В начале четвертого действия он пытается руководить чиновничьей постановкой, выстраивая просителей «непременно на военную ногу» [3, с. 57], легко принимает подачу Земляники и первым озвучивает необходимость взятки. И снова мы видим, что судья намеренно усложняет ситуацию: «Опасно, чорт возьми! Раскричится: государственный человек. А разве в виде подношения на какой-нибудь памятник?» [3, с. 57].

Примеряя на себя роль атеиста, вольнодумца и вольтерьянца, Ляпкин-Тяпкин опирается на пять-шесть прочитанных книг. Однако с окружающей его действительностью эти книги имеют мало общего, отсюда и проистекает нелепость судейских советов. Оказавшись же в ситуации, когда ему нужно применить свои плутовские способности на практике, Ляпкин-Тяпкин теряется; привычная маска падает, и перед читателем/зрителем предстает испуганный едва ли не до потери дара речи Аммос Федорович. Уверенность его, так ладно сочинявшего различные планы в компании коллег-чиновников, сразу испаряется. Приготовленные заранее деньги жгут кулак, а когда Хлестаков обращает внимание на упавшие ассигнации, судья настолько уверен в плачевном исходе, что даже не делает попытки схитрить, обмануть, слукавить, подольститься, – собственно, приступить к тому, зачем пришел.

«Хлестаков. …Я вижу, деньги упали.

Аммос Федорович (*дрожа всем телом*). Никак нет-с. (*В сторону*) О Боже, вот уж я под судом! И тележку подвезли схватить меня!» [3, с. 60].

Атеист вспоминает имя Божие, вольнодумец, открыто говорящий о взятках, не знает, как предложить ревизору денег. Ситуацию спасает только непосредственность Хлестакова, который при виде упавших на пол ассигнаций немедля просит взаймы. Впрочем, после этого судья мгновенно обретает почву под ногами и, уходя, уверенно бросает в сторону: «Ну, город наш!».

Рассматривая фигуру судьи Ляпкина-Тяпкина в контексте бинарного противостояния «плутовство – простодушие», можно было бы отнести его к категории героев простодушных, если бы не одно но: все чиновники, включая пройдоху Землянику, считают Аммоса Федоровича плутом.

Несомненно, и Городничий, и Земляника осознают, что судья значительно уступает им как соперник. Городничего раздражает маска вольтерьянца; инструктируя подчиненных, он обходится с Ляпкиным-Тяпкиным значительно суровее, чем с остальными, подчеркивая, что все

замечания накопились у него давным-давно. Главный плут сборного города Земляника видит некомпетентность Аммоса Федоровича и не позволяет ему перехватывать инициативу. В то же время именно Ляпкина-Тяпкина он отправляет к Хлестакову первым, признавая его тем самым «своим», плутом и хитрецом, который уж как-то сумеет выкрутиться и не навлечь на всех высочайшего гнева.

С. И. Машинский склонен относить Ляпкина-Тяпкина к типу «честных дураков» [5, с. 202], однако мы позволим себе не согласиться с этим. Судья не дурак уже потому, что заставляет всех поверить в свое хитроумие. Ведя свою игру, он аккуратен и последователен. Сознательно или неосознанно, Аммос Федорович понимает, что к человеку, неспособному на плутовство, судьба будет не так благосклонна; куда сложнее будет занять то место, которое он почитает для себя подобающим – место в чиновничьем кругу, место в городе, место в жизни. И тогда он создает плута Ляпкина-Тяпкина, в которого заставляет поверить и остальных.

Иначе обстоит дело с помещиком Ноздревым, появляющимся на страницах «Мертвых душ» и играющим не последнюю роль в крахе чичиковской затеи.

Если Ляпкин-Тяпкин, о котором мы говорили ранее, старается показать себя плутом, то Ноздрев об этом даже не думает. Подобно Хлестакову, он живет «легкостию в мыслях необыкновенной», которая и становится причиной его обманов, хитростей и плутовских поступков.

Ноздрев всей душой считает игровое и плутовское пространство своим родным. «Чуткой нос его слышал за несколько десятков верст, где была ярмарка со всякими съездами и балами; он уж в одно мгновенье ока был там, спорил и заводил сумятицу за зеленым столом, ибо имел, подобно всем таковым, страстишку к картишкам» [2, с. 70]. Ярмарка влечет его как место, где можно играть, покупать, продавать, менять, обмануть кого-то, навариться на простаке. То, что в роли простака чаще всего оказывается он сам, Ноздрева не смущает – для него важен не результат, а сам процесс.

Ярмарка следует за Ноздревым повсюду – в ярмарочный торг он превращает и попытку Чичикова приобрести у него мертвые души, предлагая к ним в придачу сначала коня, потом кобылу, потом собак и, наконец, шарманку. При этом суммы, которые называет Ноздрев, уменьшаются с фантастической быстротой, недопустимой при серьезном торге:

«– Помилуй, на что ж мне жеребец? – сказал Чичиков, изумленный в самом деле таким предложением.

– Как на что? да ведь я за него заплатил десять тысяч, а тебе отдаю за четыре.

– Да на что мне жеребец? Завода я не держу.

– Да послушай, ты не понимаешь: ведь я с тебя возьму теперь всего только три тысячи, а остальную тысячу ты можешь заплатить мне после.

– Да не нужен мне жеребец, Бог с ним!

– Ну, купи каурую кобылу.

– И кобылы не нужно.

– За кобылу и за серого коня, которого ты у меня видел, возьму я с тебя только две тысячи» [2, с. 80].

Это возвращает нас к Хлестакову, запросившему у Бобчинского и Добчинского тысячу рублей и тут

же согласившемуся на шестьдесят пять.

Однако если оба Петра Иваныча готовы расстаться со своими деньгами и всего лишь не имеют на руках требуемой суммы, то Чичиков не желает поддерживать навязываемую ему схему. Отвечая раз за разом решительным отказом, «херсонский помещик» пытается разрушить лукаво-игровое пространство Ноздрева. Но это не так-то просто. «…Субъективно для Ноздрева граница – как раз то, что не является препятствием и подлежит преодолению» [4, с. 257], – пишет Ю. В. Манн. Получив отказ, Ноздрев тут же делает гостю следующую подачу – предлагает сыграть в карты. Логика вполне понятна: если Чичиков не принимает правила игры-торга, стоит предложить ему другую игру, на которую тот, без сомнения, согласится.

Карты – еще одна страсть Ноздрева. В поэме первый раз он появляется как раз за карточным столом, и тут же впервые возникает намек на его склонность к плутовству: «когда сели играть в большую игру, полицеймейстер и прокурор чрезвычайно внимательно рассматривали его взятки и следили почти за всякою картою, с которой он ходил» [2, с. 17]. Ноздрев убежден: карты существуют для того, чтобы шулерствовать, и он истово предается этому занятию всякий раз, едва оказавшись за застеленным зеленым сукном столом. Не смущаясь тем, что хитрости его бросаются в глаза, да так, что партнеры то и дело таскают его за бакенбарды, лихой помещик продолжает мухлевать и попадаться. Точно так же ведет он себя и во время партии в шашки с Чичиковым – двигает по три шашки за ход, истово отпирается, когда его уличают в обмане и злится, когда партнер отказывается продолжать игру.

Врет Ноздрев так же, как мухлюет в картах, – с размахом, от души, но совершенно нелепо. «И наврет совершенно без всякой нужды: вдруг расскажет, что у него была лошадь какой-нибудь голубой или розовой шерсти и тому подобную чепуху <…>» [2, с. 71]. Ведя Чичикова осматривать свои владения, Ноздрев заявляет: «Вот граница! <…> все, что ни видишь по эту сторону, все это мое, и даже по ту сторону, весь этот лес, который вон синеет, и все, что за лесом, все это мое» [2, с. 74]. Здесь и былинное преувеличение, и хлестаковский арбуз в семьсот рублей – вранье самозабвенное и бессмысленное.

О том, что Ноздрев – отчаянный враль, знают все. И, однако же, это не мешает чиновникам броситься за ответами на свои вопросы именно к нему. Этот парадокс отмечают С. И. Машинский [5] и Е. А. Смирнова [8], а Ю. В. Манн подчеркивает, что действие это совершается «вопреки всем доводам здравого смысла» [4, с. 257].

Провоцирует эту ситуацию сам Ноздрев. В тот единственный момент, когда от него требуется даже не схитрить – промолчать, не привлекать внимания к махинациям Чичикова, он громко и во всеуслышание спрашивает того о мертвых душах. Этим разговором Ноздрев, считающий себя непревзойденным хитрецом, пытается поставить себя на одну доску с Чичиковым и тут же подчеркнуть собственное превосходство: ты плут, да меня не обманешь, я тебя раскусил.

Показательно, что самоуверенность Ноздрева действует на большинство поистине гипнотически. Веря в свою плутовскую сущность,

он заставляет признать ее и других, и именно поэтому жители славного города NN бросаются за разъяснениями именно к нему: кто лучше других знает одного плута, как ни плут другой!

План Чичикова, хитроумный и тщательнейшим образом выверенный, разбивается, натолкнувшись на стену тотального простодушия в лице Ноздрева и Коробочки. Как пишет В. В. Прозоров, «простодушие оказывается неуязвимым для хитрости, расставившей привычные свои капканы» [6, с. 39].

Подводя итоги, можно сказать, что оба наших героя стяжают славу плутов, являясь изначально людьми простодушными. Ляпкин-Тяпкин создает себе личину хитреца и сживается с ней, расставаясь с маской лишь под влиянием критической ситуации. Ноздрев же – яркий представитель типа хлестаковствующего героя, плутующий не по умыслу, но благодаря «легкости в мыслях необыкновенной» и незаметно для самого себя разрушающий четко выстроенные схемы истинных плутов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батурина И. В. Философия творчества Н. В. Гоголя // Вестник развития науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 54–61.
2. Гоголь Н. В. Мертвые души. Т. I // Н. В. Гоголь. Полн. собр. соч. : в 14 т. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1951. – Т. 6. – 923 с.
3. Гоголь Н. В. Ревизор // Н. В. Гоголь. Полн. собр. соч. : в 14 т. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1951. – Т. 4. – 552 с.
4. Манн Ю. В. Поэтика Гоголя. Вариации к теме. – М. : Goda, 1996. – 474 с.
5. Машинский С. М. Художественный мир Гоголя. – М. : Просвещение, 1979. – 432 с.
6. Прозоров В. В. «Ревизор» Гоголя: комедия в пяти действиях. – Саратов : Добродея, 1996. – 82 с.
7. Рясов Д. Л. О чем «молчит» Христиан Иванович Гибнер: образ уездного лекаря из комедии Н. В. Гоголя «Ревизор» // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2015. – № 5. – С. 84–88.
8. Смирнова Е. А. Поэма Гоголя «Мертвые души». – Л. : Наука, 1987. – 200 с.

Кравцова Надежда Семеновна, *аспирант, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»: Россия, 410012, ул. Астраханская, 83.*

Тел.: (845-2) 21-16-96
E-mail: dinakravcova@yandex.ru

ROGUISH CHARACTERS OF N. V. GOGOL: LANDOWNER NOZDREV AND JUDGE LYAPKIN-TYAPKIN

Kravtsova Nadezhda Semenovna*, postgraduate student, National research Saratov State university. Russia.*

Keywords: *comedy, game, roguery, cunning, deception, motif, character, N. V. Gogol.*

The article addresses the issues of the poetics of N. V. Gogol's characters. Characters of two of Gogol's sentinel works, "The Government Inspector" and "Dead Souls", are analyzed in detail. It is noted that while both characters belong to the world of Gogol's

rogues, judge Lyapkin-Tyapkin is rather naive by nature but plays the role of a notorious rogue, free thinker, and crook. In critical situations, unlike his eternal rival Zemlyanika, the judge turns out to be incapable of really roguish acts. Nozdrev belongs to the so-called "Khlestakov-esque character" type: he cheats and cons as easily as he breathes, not making any grand plans and not particularly aware of the aims and objectives of his cons. It is emphasized that, like Lyapkin-Tyapkin, at a time when it is necessary to cheat Nozdryov finds himself unable to do it.

УДК 821.161.1-132

ЖАНРОВАЯ ПРИРОДА БУРЛЕСКА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Ю. Д. БАГРОВ
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна»,
г. Санкт-Петербург

Аннотация. Статья посвящена жанровой природе бурлеска и ироикомической поэмы, их месту в ряду крупных поэтических форм классицизма и особенностям усвоения их русской литературой. В статье обосновывается, что эти жанры, казалось бы смешанные и низкие, не противоречат иерархической системе классицизма, а органично достраивают ее, чем и объясняется кажущееся парадоксальным их признание нормативной поэтикой. За счет такого признания к концу XVIII в. бурлеск оказывается наиболее освоенной формой младшего эпоса, что определило его значение для литературной эволюции. В истории русской поэмы бурлескная традиция также сыграла существенную роль, так как легкость и раскованность этого рода поэзии давала большую свободу в апробации новых форм и приемов, служила средством литературной полемики.

Ключевые слова: бурлеск, ироикомическая поэма, жанр, классицизм, эпос.

В развитии русского стихотворного эпоса второй половины XIX в. особую роль сыграла традиция бурлеска и ироикомической поэмы. В основе этих двух жанров лежит один и тот же принцип видимого несоответствия стиля сюжету и тематике, тогда как нормативной поэтикой классицизма между ними устанавливалось прямое обязательное соответствие.

Бурлескная традиция не является специфическим явлением литературного классицизма. Начало ее относится к эпохе Возрождения и связывается с именем флорентийского поэта Франческо Берни [11], однако ренессансное понятие бурлеска относилось не к жанровой форме в целом, а к стилю, тогда как жанровое понимание этого явления связано именно с восприятием бурлескной поэзии классицизмом [10]. В бурлескной поэме «Вергилий наизнанку» Поль Скаррон, строго следуя сюжетной канве «Энеиды», в то же время снижает действие и полностью изменяет характеристику персонажей, насыщает язык вульгаризмами и нелитературными оборотами. Напомним, что для западноевропейского классицизма именно поэма Вергилия, а не гомеровский эпос являлась основным образцом, больше соответствуя его стилистическим установкам. Бурлеск подверг осмеянию возведение ее в идеал, вскрывал в ней то, что кажется условным и надуманным. Однако объектом пародии стала не только и не столько античная поэма, сколько ориентирующаяся на нее эпическая поэзия, современная Скаррону.

Жанровую модель бурлеска мы можем описать как совмещение фабульной схемы высокого героического эпоса со стилистическими особенностями младших жанров. Для эстетики классицизма эти харак-

теристики являлись жанрообразующими, и через их совмещение, благодаря отсылке как к соответствующим канонам актуальной жанровой системы, так и к старшей традиции, бурлеск и достигал своего эффекта.

Противоположный принцип лег в основу поэмы Николя Буало «Налой», которая явилась, судя по всему, сознательным ответом на творчество Скаррона [1, с. 20]. Здесь будничные события обывательской жизни описываются высоким слогом и низменная действительность иронически возвышается. При этом автор не стремится наполнить ее страстями и эмоциями иного ряда, а выступает в роли спокойного созерцателя. Поэма такого рода выворачивала наизнанку уже не героический эпос, а напротив, современную жизнь обывателя. Эта жанровая модель, в которой, по выражению А. П. Сумарокова, накладываются «высокие слова на низкие дела» [8, с. 123], то есть модель построена на совмещении высокого стиля с сюжетом, характерным для младших эпических жанров.

Как видно из приведенного выше сопоставления, бурлеск и ироикомическая поэма, казалось бы, соответствовали критериям комбинированного жанра. Тем не менее в систему чистых жанров классицизма, выстроенную по принципу соотношения стиля и композиционной формы с темой и фабулой, они вписались. Обращался к ироикомическому жанру теоретик классицизма Николя Буало, обе ветви традиции упомянуты А. П. Сумароковым в «Эпистоле о стихотворстве», а, например, Н. И. Новиков, говоря о «Елисее, или Раздраженном Вакхе» В. И. Майкова, характеризует поэму как «правильную» [5, с. 134], то есть соответствующую требованиям классицистической эстетики.

Объяснить такое признание «нечистых», казалось бы, «смешанных» жанров нормативной поэтикой мы можем тем, что бурлеск и ироикомическая поэма заполнили незанятую нишу в классицистической системе, где подобное соотношение языкового материала и содержания еще не было представлено. Таким образом соблюдалось и требование соотносить стиль с темой, и иерархичность: оба жанра относились к младшей, «низкой» разновидности поэтического эпоса. Единая система классицистических жанров ими достраивалась, а не нарушалась. Нормативное соотношение высокого стиля с высокой же героической фабулой (**С-Ф**) и сниженной фабулы с понижением стилистического регистра (**с-ф**) предполагало возможность существования еще двух комбинаций, построенных по принципу хиазма: **С-ф** и **с-Ф**. Они и реализовывались в рассматриваемых жанрах. Способствовало признанию бурлеска классицизмом и наличие у него античного образца – «Батрахомиомахии», или «Войны мышей и лягушек». Будучи встроенными в существующую норму, жанры бурлеска и ироикомической поэмы осознавались именно как отдельные устойчивые жанровые модели того же, что и чистые жанры, ряда, хотя и во многом полемичные по отношению к нему, в связи с чем мы и не можем отнести их к комбинированным жанрам.

В русской литературе противопоставление этих двух ветвей традиции ярче всего выражалось именно в языковой сфере. Комический эффект рождался в такой поэме

не характером героя и не ситуациями, в которые он попадал, а несоответствием сюжета языку. Читатель, воспитанный нормативной поэтикой и привыкший к четкому различению жанров и соблюдению правил, острее воспринимал комическое несоответствие и непосредственно на него реагировал. Это несоответствие явилось в XVIII в. основным признаком поэм такого рода, и русский классицизм свел две ветви европейской традиции к одному жанру, поскольку тот или иной вариант соотношения описываемых событий и языковых средств уже не играл определяющей роли. За этим единым жанром закрепилось название ироикомической поэмы. Первым ее русским образцом стал «Игрок ломбера» В. И. Майкова, но по-настоящему новаторской стала его вторая поэма – «Елисей, или Раздраженный Вакх». В сюжете, разворачивающемся на двух уровнях, совмещаются обе ветви европейской традиции: низкими предстают речь и поведение олимпийских богов, а жизнь петербургских трущоб описывается высоким слогом. Разнообразие употребляемых Майковым стилистических средств простирается от славяно-книжной лексики до народно-поэтических элементов, прямо заимствованных, как было установлено А. В. Западовым [2, с. 40], из фольклорных песен и сказок. Открывается поэма вполне в традиции героической эпопеи – обращением к музе. Но канонический эпопейный зачин тут же дублируется пародийным обращением к родоначальнику бурлескной поэзии Полю Скаррону:

«А ты, о душечка, возлюбленный Скаррон!

Оставь роскошного Приапа пышный трон,

Оставь писателей кощунствующих шайку,

Приди, настрой ты мне гудок иль балалайку…» [4, с. 77].

Авторские отступления соотносят два сюжетных уровня поэмы в смысловом отношении и обозначают степень авторской свободы от сюжета. Характерна и повествовательная интонация «Елисея», где автор не просто рассказывает о событиях, а как бы играет ими как отражениями соответствующих литературных форм. Эту тенденцию, как отмечает Ю. В. Стенник, продолжает впоследствии «Руслан и Людмила» Пушкина. Обе поэмы «роднит общая тенденция к развенчанию и осмеиванию общепризнанных авторитетов и установившихся канонов» [7, с. 114].

Теперь литературная полемика велась на двух уровнях: сюжетном, где она проявлялась в пародии, и авторском, где выпады часто носили более резкий и явный характер. Эта особенность и поспособствовала расширению авторской сферы. Во внесюжетном плане полемика часто носила эксплицитный характер и, следовательно, требовала адресата. Вследствие этого растет значение и читательского образа, который становится конструктивным элементом произведения [1, с. 22]. Образом читателя оправдывается обращение к той или иной теме, мотивируются сюжетные положения – читатель наравне с автором участвует в игре с сюжетом.

К началу XIX в. традиция легкой поэзии сформировала устойчивый горизонт ожидания, с которым играет В. Л. Пушкин в короткой поэме «Опасный сосед». Обещая вначале эротическое повествование, поэма неожиданно принимает ироикомиче-

ский сюжет с классической для этого жанра сценой бытовой драки вместо ожидаемой эротической сцены. Так выстраивается своего рода минус-сюжет. Однако в весьма сжатом тексте также поднимаются вопросы языка и литературы, иронически задевается пуризм шишковистов в пассаже о словах «пара» и «двоица».

Благодаря развитию традиций комического эпоса в духе классицизма и барокко в русской литературе шутливо-героическая поэма становится важным средством утверждения новых принципов художественной выразительности. Несерьезность, обыденность или малозначительность тем и интерес к частной жизни в противовес пафосу героической поэмы позволяли не только и не столько прямо высмеивать литературных оппонентов, сколько чувствовать более раскованно в апробации и введении новых форм. Этому также способствовало ставшее к тому времени типичным для шутливой традиции расширение авторской сферы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гнеушева Р. Д. Ироикомическая поэма В. И. Майкова «Елисей, или Раздраженный Вакх» в контексте стилевых новаций литературного текста в XVIII в. // Филологические чтения памяти Н. И. Великой : сб. науч. статей. – Владивосток, 2006. – С. 19–23.
2. Западов А. В. Творчество В. И. Майкова // В. И. Майков. Избранные произведения. – М. ; Л., 1966. – С. 5–54.
3. Зенина О. Н. Ценностные элементы русской (российской) национальной общности в пословицах и поговорках // Вестник развития науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 97–100.
4. Майков В. И. Елисей, или Раздраженный Вакх // В. И. Майков. Избранные произведения. – М. ; Л., 1966. – С. 73–135.
5. Новиков Н. Опыт исторического словаря о российских писателях. – СПб., 1772.
6. Серман И. З. Русский классицизм: поэзия, драма, сатира. – Л., 1973.
7. Стенник Ю. В. О роли национальных поэтических традиций XVIII века в поэме Пушкина «Руслан и Людмила» // Русская литература. – 1968. – № 1. – С. 107–122.
8. Сумароков А. П. Эпистола II (О стихотворстве) // А. П. Сумароков. Избранные произведения. – Л., 1957. – С. 115–125.
9. Харланова Ю. В. Карнавалы мира: тело как отражение национального характера народа // Вестник развития науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 65–69.
10. Bar F. Le genre burlesque en France au XVIIe c. Étude de style. – Paris, 1960.
11. Romei D. Berni e berneschi del Cinquecento. – Firenze, 1984.

Багров Юрий Дмитриевич, *канд. филол. наук, ст. преподаватель, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна»: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, ул. Большая Морская, 18.*

Тел.: (812) 315-75-25
E-mail: ybagroff@gmail.com

GENRE NATURE OF BURLESQUE IN RUSSIAN LITERATURE

Bagrov Yury Dmitrievich*, Cand. of Philol. Sci., senior lecturer, Saint-Petersburg State university of technology and design. Russia.*

Keywords: *burlesque, mock-heroic poem, genre, classicism, epic.*

The article addresses the genre nature of burlesque and the mock-heroic poem, their place among major classical poetic forms, and the features of their assimilation into Russian literature. The author proves that these genres, seemingly mixed and shallow, do not contradict the hierarchical system of classicism, but complete it organically, which explains their apparently paradoxical recognition by the prescriptive poetics. Due to this recognition, by the end of the XVIII century burlesque becomes the most assimilated of small epic forms, which determines its value for the literary evolution. The burlesque tradition also played a significant role in the history of the Russian poem as the lightness and looseness of this kind of poetry provided more freedom to try out new forms and techniques and served as a means of literary polemics.

УДК 81

ВЫРАЖЕНИЕ ОПТАТИВНОГО ЗНАЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ПОМОЩИ НЕГЛАГОЛЬНЫХ ЛЕКСЕМ

М. И. ЩЕРБАКОВА
ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет», г. Москва

Аннотация. В статье рассматриваются основные неглагольные лексемы, способные выражать оптативное значение в современном русском языке, к которым относятся имена существительные (*желание*, *стремление* и др.), слова категории состояния и наречия (*охотно*, *лучше*, *лень*, и др.), сочетающиеся с инфинитивом. В отличие от глагольных лексем со значением желания/нежелания неглагольные лексемы обладают меньшей динамичностью волеизъявления. Методом сплошной выборки из Национального корпуса русского языка получены примеры использования в речи современных авторов неглагольных лексем, формирующих оптативное значение, и проанализирована их стилистическая нагрузка. Неглагольные лексемы вносят в оптативное высказывание дополнительные семантические оттенки, в некоторых случаях стилистически окрашены и иногда ограничены определенной сферой использования.

Ключевые слова: лексема, оптативное значение, имя существительное, предикативы, описательные глагольно-именные обороты фразеологического типа, стиль речи.

Оптативное значение в русском языке может выражаться как грамматическими, так и лексическими средствами. Грамматические средства представлены формами собственно и несобственно сослагательного наклонения (*Стать бы мне летчиком! Поехал бы ты с нами*), формами императива (*Живите счастливо!*) и др. Лексические средства выражения оптативности включают в себя различные глагольные лексемы (*хотеть*, *желать*, *жаждать*, *стремиться* и т. д.), среди которых основными можно считать глаголы *хотеть* и *желать*, поскольку последние в меньшей степени стилистически маркированы по сравнению с их синонимами и частотны в употреблении.

В данной статье будут рассмотрены основные неглагольные лексемы со значением желания/нежелания, к которым можно отнести имена существительные (*желание*, *нежелание* и др.), а также слова категории состояния и наречия (*желательно*, *охотно*, *лучше*, *лень*, *охота* и др.), сочетающиеся с инфинитивом.

Имена существительные со значением желания выражают оптативную семантику, но в некоторых случаях не указывают на конкретный модальный субъект желания. Сравните (примеры, использованные в статье, заимствованы из Национального корпуса русского языка [3]):

Они ***изъявили желание*** *закупить крупную партию. И слово свое сдержали, прислав за пушистыми полутора-двухметровыми красавицами специальный автотранспорт* (Елки-путешественницы (2003) // Марийская правда (Йошкар-Ола), 01.01.2003);

Было желание *чаще встречаться, но когда (и где) его реализовать?* (подборка кратких электронных сообщений одного автора (2003));

Если ***есть желание*** *избежать сахара в йогуртах, не стоит покупать их сладкие версии* (Петрухина А. Йогурт: добавка добавке рознь // Наука и жизнь, 2009).

Некоторые из лексем со значением желания в современном русском языке становятся достоянием только книжного стиля, в частности публицистического, используется в прессе. Например, существительное *стремление*:

Стремление *США окружить Китай военными базами, поддержка независимости Тайваня, а также военное сотрудничество с Индией подталкивают Пекин к ответным мерам* (К 2040 г. экономическая мощь КНР превысит американскую (2004) // РБК, 09.11.2004);

Большинство видов ***имеет*** *естественное* ***стремление*** *к «восхождению», но лучше оказать им помощь, подвязав побеги к опоре* (Андреева А. Клематисы на все времена (2002) // *Homes & Gardens*, 08.10.2002).

Существительное *волеизъявление* (выс.) в настоящее время лексикализовано, обозначает итоги избирательной кампании, и ему свойственно употребление в официально-деловом и публицистическом стилях речи:

При этом ***должно быть волеизъявление*** *собственника как на передачу права, так и на указание цены* (О реализации «без основания» (2004) // Учет, налоги, право, 08.03.2004);

Но я понимаю, что это ***было*** *не* ***волеизъявление*** *журналистской братии, а тщательно продуманная кампания, которая, наверное, хорошо оплачивалась* (Гамов А. Леонид Кучма: Россия должна благодарить Киев за урок «оранжевой» революции // Комсомольская правда, 06.28.2007).

Оптативное значение, иногда совмещенное с иными семантическими оттенками, передается также в описательных глагольно-именных оборотах фразеологического типа с именами существительными с семантикой желания (*изъявить желание*, *иметь намерение*, *иметь желание*, *проявить желание*, *иметь нежелание* и др.). Описательные глагольно-именные обороты – «синтаксические конструкции, основанные на несвободном употреблении глагола-призрака, семантически неделимые, обладающие всеми категориальными и формальными признаками глагола, выполняющие в предложении функцию простого глагольного сказуемого» [2, с. 151]. Для конструкций, в которых выражается оптативное значение, характерно использование их в письменной речи, в частности в научном, публицистическом, официально-деловом стилях:

Полномочия Рабчевского, ***изъявившего желание*** *об уходе, прекращены по указанному основанию с 29 октября* (Девятов И. Судья, отстранивший Валерия Яранцева от должности мэра Териберки, имел на это право // Комсомольская правда, 05.13.2011);

Дорогие мамы, ***имею намерение*** *задать еще один назревший вопрос, но сначала предлагаю вашему вниманию его (вопроса) предысторию* (Наши дети: Подростки (2004)) (желание + намерение / проецирование действия в будущее);

Пока только «Газпром» ***проявил желание*** *участвовать в реализации проекта* (Мозаика (2003) // Логистика, 09.22.2003.);

В случае же с Грузией мы ***имеем*** *явное* ***нежелание*** *ее руководства навести порядок на своей территории, равно как и вообще отказ от сотрудничества с Москвой* (Рогозин Д. Право на вооруженную защиту (2003) // Российская газета, 05.05.2003);

Я ***не имею*** *ни малейшего* ***желания*** *отдавать советским разбойникам свое наследство; обдерут меня здесь как липку* (Рубина Д. Белая голубка Кордовы (2008–2009)).

К подобным конструкциям также можно отнести сочетание существительного *изволение* (кн., устар.) с глаголом *иметь*, которое в настоящее время наделяет высказывание иронической или шутливой стилистической окраской:

Имею изволение *заметить, что в электротелеграфе таковое сплошь и рядом* (ВКонтакте [3]);

Стоит заметить, что вы ***имеете изволение****, декорируя, поменять у заказчика мрамор в коридорах или комнатах <…>* (Путеводитель по кафе и ресторанам в г. Томске [4]);

Вокальные линии ***имеют изволение*** *начинаться только ближе к припевам, сплошь тонущим в штампах, которые сама же она когда-то созидала при значительно более удачной работе в After Forever* (Metal library [6]).

Оптативное значение передается и при помощи слов категории состояния, иначе предикативов, этимологически связанных с существительными, например *охота*, *лень*, *неохота*, которые принадлежат к разговорному стилю речи и характеризуют желание/нежелание субъекта совершить то или иное действие. Таким словам свойственно употребление в основном в разговорном стиле:

Уха так разморила, что ***лень повернуться, посмотреть****, что это шумит* (Коваль Ю. Серая ночь);

Ну ясно! Кому ***охота сознаваться*** *в своих глупостях? А тут даже не глупость, а политическая незрелость* (Домбровский Ю. О. Факультет ненужных вещей);

Я знаю, что дедушка сейчас ждет моего вопроса, но мне ***неохота разговаривать****, и я молчу* (Искандер Ф. Дедушка).

Для выражения оптативного значения есть и неспецифические лексические средства – конструкции с оценочными предикативными наречиями и частицами (*желательно*, *хорошо*, *лучше*, *не плохо бы* и под.) [5, с. 62]. Высказывания с данными сочетаниями не только выражают оптативное значение, но и имеют оттенок оценочности, т. е. субъект желания оценивает предмет желания как положительный. Конструкции с предикативными наречиями и частицами стилистически противопоставляются отдельным лексемам / лексикализованным сочетаниям, в составе которых есть имена существительные со значением желания, и используются в разговорном стиле:

Хорошо бы *стать закатом, / Летним небом розоватым – / Вот о чем мои мечты* (Чиннов И. В. «Ни работы, ни заботы…»);

В конце Юра Куклачев говорил: «Ну хорошо, чудеса чудесами, а ***вот бы*** *сейчас сладенького чего-нибудь…»* (Кио И. Э. Иллюзии без иллюзий);

В такие дни дети говорили: «Воскресная мать – это кошмар, ***скорей бы*** *понедельник»* (Грекова И. Под фонарем);

Не плохо *было* ***бы****, чтобы промышленность выпустила для продажи постоянные магнитики, хромированные или никелированные, такой формы, как показано на рисунке* (коллективный. Из писем в редакцию // Химия и жизнь, 1968));

Банкам было ***бы неплохо*** *научиться составлять договора без ничтожных условий, не ущемляющих прав заемщика* (коллективный. Срок исковой давности (2011–2012));

Поскольку урановое сырье находилось в советской зоне оккупации и вывезено американцами незаконно, ***было бы*** *крайне* ***желательно*** *через Наркоминдел предпринять шаги к возврату этого сырья нам* (коллективный. ZJR (2009–2012)).

Таким образом, оптативное значение в русском языке может передаваться разнообразными неглагольными лексемами, которые вносят в высказывание дополнительные смысловые оттенки (оценочность, намерение / проецирование действия в будущее), имеют разнообразную стилистическую окраску, распределены по функциональным стилям русского языка, однако, как кажется, лишены динамичности волеизъявления, характерной для глагольных лексем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева О. В. О некоторых приемах повышения эффективности изучения лексики // Научное обозрение: теория и практика. – 2013. – № 2. – С. 87–92.
2. Лекант П. А. Развитие форм сказуемого // Мысли о современном русском языке : сб. статей / под ред. В. В. Виноградова. – М., 1969. – С. 140–154.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ruscorpora.ru.
4. Путеводитель по кафе и ресторанам в г. Томске [Электронный ресурс]. – Режим доступа: allcafe.tomsk.ru/index.php?option=com_k2&view=itemlist&task=user&id=1628.
5. Распопова Т. И. Оптативные и побудительные предложения (к проблеме дифференциации) // Синтаксис русского предложения : межвуз. сб. науч. трудов. – Воронеж, 1985. – С. 59–64.
6. Metal library [Электронный ресурс]. – Режим доступа: metallibrary.ru/articles/reviews/7940.html.

Щербакова Мария Ивановна*, преподаватель, ОЧУ ВО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет»: Россия, 115184, г. Москва, ул. Новокузнецкая, 23б.*

Тел.: (495) 953-31-21
E-mail: peripetija@mail.ru

THE EXPRESSION OF OPTATIVE MEANING IN CONTEMPORARY RUSSIAN THROUGH NON-VERBAL LEXEMES

Shcherbakova Mariya Ivanovna*, lecturer, Saint Tikhon's Orthodox university for the humanities. Russia.*

Keywords: *lexeme, optative meaning, noun, predicates, descriptive verbal-nominal constructions of the phraseological type, speech style.*

The article examines the main non-verbal lexemes that can express optative meaning in contemporary Russian, including nouns (willingness, urge, etc.), expressions of the category of state and adverbs (gladly, better to, don't feel like, etc.) combined with an infinitive. Unlike verbal lexemes with the meaning of willingness/unwillingness, non-verbal lexemes are less dynamic in their expression of intent. Examples of the use of non-verbal lexemes forming optative meaning by contemporary authors were obtained from the Russian National Corpus by the continuous sampling method, their stylistic features analyzed. Non-verbal lexemes add semantic nuances to an optative statement, in some cases are stylistically charged and sometimes limited to a specific area of use.

УДК 811.512

ОСОБЕННОСТИ АНТРОПОНИМИИ МОНГОЛОВ КИТАЯ

О. Ф. ЗОЛТОЕВА
ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет», г. Улан-Удэ, Республика Бурятия

Аннотация. В статье рассматриваются ареалы проживания монголоязычного населения КНР. На основе собранного автором материала впервые описаны антропонимические модели монголоязычного населения КНР. Модели могут быть однокомпонентными, которые состоят только из личного имени. Двухкомпонентные модели делятся на собственно монгольские, смешанные и китайские по происхождению. Все монгольские имена собственные передаются в китайской транскрипции, а также переводятся на китайский язык. Фамилии, в качестве которых выступают названия родов, состоят из одного слога, чаще всего первого слога названия монгольского рода «овог». Представлены частотные мужские и женские имена монгольского населения КНР. Нахождение монголоязычного населения в среде доминирующей народности характеризуется изменениями в укладе жизни, традициях, в том числе традиции именования личными именами.

Ключевые слова: имена собственные, антропонимические модели, монгольские народы Китая, территория проживания, язык нацменьшинства, культурные изменения.

Всего, по официальным данным переписи населения 2010 г., в Китайской Народной Республике насчитывается 5,9 миллиона народностей монголоязычного происхождения [1]. Монголами (蒙古族 měnggǔzú) в КНР традиционно называют народности монгольского происхождения: собственно монголов, ойратов, бурят. Большинство из монголоязычных народов проживает в автономном регионе Внутренней Монголии КНР. Монгольские народности также есть в провинциях Ляонин, Гирин, а также Цинхай, Ганьсу (в этих двух провинциях проживают так называемые дээд монголы, или верхние монголы – ойраты) и в провинциях Хэйлунцзян, Хэбэй. В Синьцзян-Уйгурском автономном округе проживают ойраты, самоназвание которых *ойрад монгол* (卫拉特蒙古人wèilātè měnggǔrén）или *синьцзян ойрад монгол* （新藏卫拉特蒙古人xīncáng wèilātè měnggǔrén).

К монголоязычному населению Китая относятся дагуры, монгоры, дунсяне (санта), баоане, некоторые из желтых уйгуров. Официально в КНР определяются пять монгольских языков: собственно монгольский, дагурский, монгорский, дунсянский, баоньский, а также язык желтых уйгуров. Язык большинства желтых уйгуров по классификации относится к тюркской языковой группе. Все вышеуказанные народы признаны отдельными нацменьшинствами Китая.

Монгольское население, проживающее в автономном районе Внутренней Монголии, Синьцзян-Уйгурском автономном округе и других провинциях КНР (Цинхай, Ганьсу, Гирин, Ляонин, Хэйлунцзян), пользуется старомонгольской пись-

менностью. В Синьцзян-Уйгурском автономном округе Китая распространены «тод бичиг» («ясное письмо») и старомонгольская письменность. Например, обучение в школах округа, где компактно проживает ойратское население, ведется на «тод бичиг». В настоящее время делаются попытки замены традиционного ойратского письма старомонгольской письменностью путем все более широкого ее распространения и внедрения в местных школах.

С целью определения специфики антропонимии монголоязычного населения Китая был проведен опрос респондентов – носителей языка. Были опрошены студенты монгольского отделения Центрального университета малых народностей (г. Пекин, КНР). Согласно требованиям анкетирования респонденты должны были вписать свои официальные и неофициальные имена и личные данные, в частности личное имя, фамилию, дату рождения, прозвище, имя в быту. В анкете также предлагалось указать место рождения, дать собственные пояснения к происхождению имен собственных. Все респонденты – билингвы монгольского происхождения, владеющие монгольским и китайским языками, вносили данные на двух языках.

Результаты опроса показали следующее. Антропонимическую модель монголоязычного населения КНР можно разделить на две группы. Первая группа представлена однокомпонентными именами (только *личное имя*), вторая группа включает двухкомпонентные имена (*фамилия*, *личное имя*). В качестве фамилий у монголов Китая выступает *овог* – родовое название. Официальная антропонимическая модель монголов Китая отличается от официальной структуры именования монголов Монголии, которая состоит из трех компонентов: *овог*, имя отца в форме родительного падежа и личное имя (например, Боржигин Баатарын Хосбаяр). Заметим, что упрощенная антропонимическая модель монголов Китая, включающая два компонента – овог и личное имя, в социальном плане намного раньше начала выполнять функцию регулирования родственных отношений среди монголоязычного населения. Так, браки между людьми с одинаковой фамилией Бао (от Боржигин), происходящими из одного рода Боржигин, обычно не заключаются.

В структуре антропонимической модели монголоязычного населения Китая зафиксированы следующие особенности:

1. Монгольские имена собственные передаются в китайской транскрипции. Например, colmoa Čolmon ‘čolmon’ → 朝鲁门Cháolǔmén; foyoebilikt Oyunbilige «oyunbilig» → 武云毕力克 Wǔyúnbǐlìkè; HEiireeea Qayirqan «qayirqan» → 海日汉 Hǎirìhàn. Для простоты восприятия и легкости запоминания носители сокращают свои «многосложные» имена до варианта традиционной китайской двучленной модели: 武云毕力克 Wǔyúnbǐlìkè // Foyofbiliket Oyunbilige «oyunbilig» → 武云Wǔ Yún // Foyoa Oyun, 武云塔娜Wǔyúntǎna // Foyoede T Oyuntana →塔娜 Tǎ Nà De T.

2. Характерны прямой перевод монгольских имен собственных на китайский язык и использование китайского имени в качестве официального. Например, неофициальное монгольское имя, употребляемое в быту или среди близких

людей *YeleldO Yalaltu* «победа», имеет официальный эквивалент китайского имени 胜利 Shènglì ‘победа’. Официальное имя 玉花 // iioI Howa Yù Huā ‘нефритовый цветок’ имеет бытовой вариант монгольского имени *Хасцэцэг*. Монгольское личное имя *He_ FgolAa Хас-Уул* ‘нефритовая гора’ заменяется официальным именем 玉山Yù Shān.

3. Фамилии или названия родов состоят из одного, чаще всего первого слога, названия монгольского рода, или *овог*. Например, Brjikia borjigin → 包Bāo, foijomcia ujumčin → 武Wǔ, Horcia qorčin → 亓Qì, bEyeooa bayaud → 白Bái. Довольно часто встречаются монгольские *овог*, измененные и подогнанные под китайские фамилии путем транскрибирования монгольских фамилий китайскими иероглифами. Также прибегают к подбору более благозвучных фамилий, чем собственные монгольские, или принимаются фамилии, которые удобны в написании и омонимичны монгольским фамилиям.

По типу образования антропонимические модели можно разделить на однокомпонентные и двухкомпонентные. К однокомпонентной группе относятся модели, которые представлены только «личным именем». В них отсутствуют фамилии, денотат именуется только личным именем:

а) монгольское имя: 斯钦朝克图 // SeciecoeedO Sīqīncháokètú – «мудрый; пламенный, великолепный, жизнерадостный», 期米克// cimiet Qīmǐkè – «украшение», 尼木根 NimokEa Nímùgēn – «тонкий», 艾尔登Āiěrdēng от erdene – «драгоценность, сокровище», 呼和 // KikEt Hūhé – «синий; голубой»;

б) китайское имя: 梅花 Méihuā – «цветы абрикоса муме», 满亮 Mǎnliàng – «полная света», 红梅 Hóngméi – «красные цветы абрикоса», 美丽 Měilì – «красивая, пригожая».

Среди двухкомпонентных антропонимических моделей встречаются:

1. Модель «фамилия + личное имя собственно монгольского происхождения»: 包希吉日其其格 // Brjikia Sijirceceit Bāo Xijírìqíqígē // borjigin sijirčečeg, досл. «боржигин; чистый цветок»; 武布鲁德 // FoJomcia Blooa Wǔ Bùlǔdé // ujumčin bolud, досл. «үзэмчин; крепкий»; 白朝鲁孟 // bEyeooa Colmoa Bái Cháolǔmèng // bayaud čolmun, досл. «баяд; утренняя звезда, Венера».

2. Смешанная антропонимическая модель. Например, 包玉山Bāo Yù Shān (мужское имя собственное) представляет собой сочетание монгольской фамилии и китайского имени, в которой Bāo – сокращенная форма монгольского рода *боржигин*, Yù Shān – китайское личное имя «нефритовая гора». В конструкции 张巴图 // Jeeit bEdO Zhāng Bātú фамилия респондента Zhāng китайская по происхождению, личное имя Bātú – аналог монгольского антропонима от *бат* – «крепкий».

3. Антропонимическая модель – китайская по происхождению. Например, 张聪明// Jeeit [oeet Mieet Zhāng Cōngmíng. В группу таких антропонимических моделей входят имена, которые по происхождению являются китайскими и используются как в официальной, так и неофициальной среде, либо официальные китайские имена, но имеющие монгольский вариант, применяемый неофициально в семейном кругу, среди друзей и знакомых.

В среде, где есть доминирующая нация и малочисленные на-

родности, присутствуют элементы культурного влияния нации, по количественному составу значительно превосходящей остальные соседствующие народности. Под доминантным влиянием изменяются многие аспекты духовной и материальной культуры. В результате видны изменения в национальной культуре монголов Китая. Так, монголоязычное население, основным занятием которого под влиянием доминирующей культуры стало сельское хозяйство, хорошо говорит и пишет на китайском языке, восприняло привычки и традиции, включая традиции именования китайскими именами. В других же местностях, где традиционно занятие животноводством и китайское население находится в ограниченном меньшинстве, монголы либо вообще не говорят по-китайски, либо владеют китайским языком очень плохо. В таких местах проживания монголоязычное население сохраняет свой менталитет и национальную культуру.

С точки зрения частотности употребления имен собственных наиболее распространенными являются такие имена, как 巴特尔Bāteèěr, 巴雅尔Bāyǎěr, 巴图Bātú, 布和 Bùhé, 其其格 Qíqígē, 其木格 Qímùgē, 高娃 Gāowá, 萨仁 Sārén, которые употребляются как односложные имена или входят в структуру двухсложных имен. Например, 巴雅尔图Bāyǎěrú, 满都巴雅尔 Mǎndōubāyǎěr, 陶克陶巴雅尔 Táokètáobāyǎěr，萨仁其其格 Sārénqíqígē, 娜仁其其格 Nārénqíqígē, 蒙根巴图 Ménggēnbātú.

Эти же имена могут встречаться в составе разноязычных имен, первая часть которых – китайская. Например, 大梅其其格 Dàméiqíqígē (досл. «большой цветок + цветок»), где иероглифы大梅 dàméi означают ‘большой цветок’; 小梅其其格 Xiǎoméiqíqígē (досл. «маленький цветок + цветок»), где 小梅 xiǎoméi «маленький цветок»; 大巴图 Dabātú (досл. «большой Бат»), где 大 dà «большой»; 小巴图 Xiǎobātú (досл. «маленький Бат»), где 小 xiǎo «маленький» и т. д.

Особенности антропонимической системы монголов Китая обусловлены многими разнообразными культурными, социальными и историческими факторами. В антропонимии монголоязычного народа КНР отражаются последствия влияния на культуру и традиционный национальный уклад жизни, а также сохранения национальной культуры в условиях преобладания одной народности над другими.

ЛИТЕРАТУРА

1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: stats.gov.cn/tjsj/pcsj/rkpc/6rp/indexch.htm.
2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: legalinfo.mn/annex/details/1340?lawid=4492.

Золтоева Ольга Филипповна, *канд. филол. наук, ст. преподаватель, ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет»: Россия, 670000, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.*

Тел.: (301-2) 29-71-70
E-mail: zoph2004@yahoo.com

FEATURES OF THE ANTHROPONYMY OF MONGOLS IN CHINA

***Zoltoeva Ol'ga Filippovna**, Cand. of Philol. Sci., senior lecturer, Buryat State university. Russia.*

***Keywords:** proper names, anthroponymic models, Mongolic peoples of China, inhabited area, minority languages, cultural changes.*

The article presents the areas inhabited by the Mongolian-speaking population of the People's Republic of China. Based on the materials collected by the author, the anthroponymic models of the Mongolian-speaking population of China are described for the first time. The models can be one-component, consisting only of a personal name. Two-component model are divided into those of Mongolian proper, Chinese, and mixed origin. All Mongolian proper names are rendered in the Chinese transcription, as well as translated into Chinese. Clan names, which serve as last names, consist of one syllable, usually the first syllable of the name of a Mongolian clan "ovog". The most common male and female names among the Mongol population of China are presented. Living in the environment of the dominant nation is characterized by changes in the lifestyle and traditions of the Mongol population, including the tradition of personal names.

УДК 811.512.157

О ЗАЛОГОВОЙ ФОРМЕ С АФФИКСОМ *-Н* В ГОВОРАХ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА

Н. И. ДАНИЛОВА
ФГБУН «Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН»,
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

Аннотация. Рассматривается употребление залоговой формы с показателем *-н* в говорах якутского языка. Отмечается применение глагольной формы с данным аффиксом в значении возвратного и действительного залогов. Изоглосса этого диалектного явления охватывает всю северную половину современной территории республики, и распространено оно также в языке долганских и есейских якутов. Глагольная форма на *-н* в якутских говорах формирует как объектные, так и безобъектные конструкции. Десемантизация формы возвратного залога часто сохраняется и в литературных произведениях писателей – носителей северных говоров. Это явление, которое зафиксировано также в памятниках древнетюркского языка, расценивается как свидетельство недифференцированности залоговых форм на былом этапе развития якутского языка. Утратой залогового значения вызвана активная деривационная функция возвратной формы, которая также сопоставима с данными древнетюркского языка. Употребление неассимилированного варианта возвратной формы с аффиксом *-н* обусловлено внутренним развитием залоговой системы якутского языка.

Ключевые слова: якутский язык, возвратная залоговая форма, говоры, диалектное явление, десемантизация, словообразование, семантика, рефлексивная ситуация, разговорная речь, художественное произведение.

Якутский язык, по мнению специалистов, относится к младописьменным литературным языкам. Как любой литературный язык, он имеет письменно закрепленные нормы, в некоторых функциональных сферах – достаточно развитую систему стилистических средств и приемов. Как известно, для письменного языка особую важность и актуальность имеет вопрос соотношения литературной формы языка и диалектных явлений. Специалисты по якутскому языку единодушны в том, что «когда якутский литературный язык, сформировавшись, вступил в полосу интенсивного развития, взаимоотношения его с местными говорами существенно изменились. Между ними наблюдается взаимодействие, но литературный язык с его кодифицирующим эффектом больше влияет на местные говоры, чем наоборот» [6, с. 47]. Но, несмотря на доминирующее положение литературного якутского языка с устоявшейся, продолжительной письменной традицией, некоторые диалектные явления все еще сохраняются и активно употребляются носителями. Так, для говоров якутского языка характерны особенности в структуре высказывания, лексике, семантике, грамматике, фонетике. При этом меньшее количество расхождений с литературным вариантом приходится на область грамматики. Они касаются аффиксов словообразования, образования некоторых форм имен и глаголов. В глаголах расхождения с литературным

языком отмечаются в употреблении причастных форм (причастие настоящего времени *-ар* и форма *-ай* в говорах северо-восточной диалектной зоны, причастие на *-ыах*), деепричастных форм, форм наклонения.

Среди грамматических особенностей говоров значительный интерес представляют формы глагола, образованные при помощи аффикса *-н*. В северной диалектной зоне якутского языка, в которой в значительной мере сохранились архаичные явления, отмечается «широкое употребление форм возвратного залога глагола вместо основного залога» [8, с. 141]. М. С. Воронкин эту особенность говоров считает «одной из значительных грамматических особенностей в диалектной системе якутского языка» [6, с. 150]. На картах диалектологического атласа четко отражена изоглосса этого явления, которое охватывает всю северную половину современной территории республики и распространено также в языке долганских и есейских якутов. Приведем примеры: «долг. *Бэйэм итэгэһим туһунан һаҥарынным* ‘Я высказался о своих недостатках’; ес. *Бэйэтигэр эмиэ ойох ылынна* ‘Сам он тоже женился’; *Оҕом төбөтө дэлби итийбит, ол иһин ытанар* ‘Головка моего ребенка стала совсем горячей, поэтому он (себе) плачет’; анаб. *Кырдьаҕас киһи һаатынар буоллаҕа дии* ‘Ведь (себе) стыдится старый человек’; аб. *Оноҕос һааннан ытыаланар бу уол* ‘Этот мальчик стреляет (себе) из лука’; *һолом быыһыгар аахтар* этим ‘Я читал (себе) между делом’; *Сэлэ кытат кыыла... сибилигин кэлиннэ* ‘Южные птицы только что прилетели’; мом. *Уу баста барда* ‘он пошел за водой’» [6, с. 150]. Как видно из приведенных примеров, возвратный глагол в говорах может иметь прямое дополнение: *ойох ылынна* ‘взял себе жену’, *уу бастар* ‘носит воду для себя’. В этом случае он выражает действие, совершаемое субъектом для себя. Иногда в вовратной конструкции может присутствовать косвенное дополнение, выражающее средство действия: *һааннан ытыаланар* ‘стреляет из лука’ (букв. ‘луком’). Глагольная форма на *-н* в якутских говорах иногда формирует безобъектные конструкции и выступает в классическом значении, когда субъект и объект действия совпадают: *оҕо ытанар* ‘ребенок плачет (жалуется)’, *киһи һаатынар* ‘человек стыдится’.

С. А. Иванов предполагает, что употребление формы возвратного залога в значении действительного «сигнализирует о былой многозначности, синономичности, медиальности, первоначальной недифференцированности залоговых форм. Не исключается также воздействие аналогического выравнивания» [9, с. 183]. Действительно, с одной стороны, это явление, регулярно встречающееся в северных говорах, может говорить о недифференцированности форм рефлексива, которая в современном разговорном языке сохранилась в виде архаизма.

С другой стороны, как свидетельствуют исследователи, «формы типа др.-тюрк. *baq- ~ baqyn-* ‘взглянуть, посмотреть, обозревать, разглядывать’, *aša- ~ ašan*, ‘есть, кушать’, *ary-~aryn-* ‘очищаться’, *qarva- ~ qarvan-* ‘шарить, искать на ощупь’, *őt-~ őtün-* ‘просить, умолять’, *su- ~ sun-* ‘тянуть, протянуть, ощупывать’, *ulu- ~ ulun-* ‘выть, стонать’ еще в самих памятниках зафиксированы в десемантизированном виде»

[14, с. 299]. То есть употребление в якутских говорах форм возвратного залога глагола вместо основного коррелирует с явлением, имевшим распространение еще в древнетюркском языке и в какой-то мере сохранявшимся «в письменных памятниках XI в.» [14, с. 299]. Как можно убедиться на основании приведенных выше примеров, данное диалектное явление охватывает не только переходные, но и непереходные глаголы, как в примерах *сибилигин кэл-(и)н-н-э* ‘только что пришел’ (возвратная форма от *кэл-* ‘приходить’), *оҕо ыта-н-ар* ‘ребенок плачет’ (возвратная форма от *ытаа-* ‘плакать’) и т. д.

Десемантизация формы возвратного залога часто сохраняется и в литературных произведениях писателей – носителей северных говоров. К примеру, в сборнике рассказов, легенд и преданий Н. Абыйчанина, выходца из северо-восточного района Якутии, зафиксировано много случаев употребления форм глагола с аффиксом *-н*, не имеющих залогового управления и, соответственно, образующих диатезу не возвратного, а основного залога. Приведем примеры: *Оҕонньор барбытын иккис хонугар сарсыарда эрдэлээн уучахтарын сылгыланан* (вм. лит. *сылгылаан)*, *тордохторун көтүрэн барардыы оҥоһуннулар* [15, с. 78]. ‘На второй день после отъезда старика пригнали оленей, разобрали тордохи и собрались уезжать’; *Онтон илимин көрүнэ* (вм. лит. *көрө*) *киирбит* [15, с. 45]. ‘Затем пошел проверять сети’; *Тумус Тааска бултана* (вм. лит. *бултуу*) *барар баҕалаахпын кэпсээтим* [16, с. 6]. ‘Я рассказал о своем намерении ехать охотиться в Тумус Таас’; *Халлаан чэмэлийэ сырдаан эрдэҕинэ табалар-быттан улахан уччахпын тутан, балачча ыраах ыырынан сылдьан бултаныам* (вм. лит. *бултуом*) *дэнним* (вм. лит. *диэтим*) [15, с. 14]. ‘Когда небо начало ярко светлеть, поймал из оленей большого ездового и решил охотиться в довольно далеких местах’; *Суланьа... бэл буутун ортотунан буолар кылгас ыстааны тиктиммитэ* (вм. лит. *тиктибитэ*) [16, с. 51]. ‘Суланя даже сшила короткие штаны по середине ляжек’; *Бастаан дьону көрөөт*, *күрэммит* (вм. лит. *күрээбит*), *бэркэ наллаан туппуттар* [16, с. 151]. ‘Увидев в первый раз людей, убежал, поймали с большим трудом’.

В представленных примерах семантика рефлексива, маркированного аффиксом *-н*, существенно нивелирована, даже утрачена, поэтому деривационная функция этой формы, образование от нее других залоговых форм вполне допустимы. Об этом может свидетельствовать зафиксированная в данном сборнике глагольная форма *тиктиммитэ*, имеющая на самом деле двойное оформление аффиксом *-н: тик-* + *-ин* + *-ин* + *бит-* + *э*. Как отмечает Л. Н. Харитонов, «иногда встречаются случаи наращения аффикса *-н* вторым аффиксом страдательного залога *-ылын*, в результате чего получается сложная форма *-нылын*: *дэниллэр* ‘говорится’ (страд. основа *дэнилин-* от *диэ-* ‘говорить‘); *эрбэниллибит* ‘перепиленный’ (страд. основа *эрбэнилин-* от *эрбээ-* ‘пилить’; *баттаныллыбыт* ‘придавленный’ (*баттанылын-* от *баттаа-* ‘давить’); *быыһаныллыбыт* ‘оправданный’ (Пек.; *быыһанылын-* от *быыһаа-* ‘выручать’); *ирдэниллэр* ‘разыскиваемый’ (*ирдэнилин-* от *ирдээ-* ‘разыскивать’); *кэрбэниллибит* ‘прогрызанный’ (*кэрбэнилин-* от *кэрбээ-* ‘прогрызать, перегрызать’)

и др.» [13, с. 106]. Существование варианта аффикса *-н* + *ылын* он расценил «как проявление в языке тенденции к отделению страдательного залога от возвратного» [13]. Но подобные основы, образованные сложением двух залоговых показателей, в современном якутском языке встречаются редко, предпочтение дается варианту на *-н*: *дэнэр* вместо *дэниллэр* ‘говорится’, *быыһаммыт* вместо *быыһаныллыбыт* ‘оправданный’, *ирдэнэр* вместо *ирдэниллэр* ‘разыскивается’, *кэрбэммит* вместо *кэрбэниллибит* ‘прогрызанный’ и т. д. В таких случаях речь может идти, видимо, о расширении семантики рефлексива, выраженного аффиксом *-н*, до значения безличного пассива.

Употребление формы с показателем *-н* не в залоговой функции, а в качестве основы глагола можно сравнить также со случаями, когда в «древнейших производных глаголах типа *sevin-* ‘радоваться’ от *sev-* ‘любить’, *soγun-* ‘чувствовать холод, мерзнуть’ от *soγu-* ‘остыть’, *qysun-* ‘скупиться’ от *qys-* ‘сжимать, стискивать, сдавливать’, *sezin-* ‘сомневаться’ от *sez-* ‘чувствовать, иметь подозрение, замечать’, *alqyn-* ‘исчезать, исчерпываться, погибать, умирать’ от *alq-* ‘губить, уничтожать, положить предел, прекращать’ форма на *-n* вовсе не имеет значения возвратного залога и выступает в чисто деривационной функции» [14, с. 300]. В современных тюркских языках употребление формы на *-н* в качестве производящей основы распространено широко.

В связи с существованием в языке подобных основ важно упомянуть, что в якутском языке существует обширный круг глагольных основ с показателем *-н*, исходная основа которых в современном языке не сохранилась. Список этих основ под названием «Глаголы с аффиксами возвратного значения *(-н*, *-ын*, *-ыһын*, *-ылын*, *-ытын*)» в приложении к своей монографии привел Л. Н. Харитонов [13, с. 122]. Вот некоторые из них: *аҕын-* ‘поминать’, *алдьан-* ‘разрушаться, ломаться’, *астын-* ‘получить удовлетворение, удовлетвориться’, *дьиксин-* ‘пугаться’, *бат* + *ылын-* ‘вязнуть, погружаться’, *иһилин-* ‘слышаться, быть слышимым’, *кыбыһын-* ‘стесняться’, *кытыаһын-* ‘разгораться’ и т. д. Некоторые из приведенных основ употребляются в качестве производящей основы для формы побудительно залога, например *дьиксин-* ‘опасаться, остерегаться’ > *дьиксин-* + *нэр* ‘представлять опасность, угрозу’, *кыбыһын-* ‘смущаться, стесняться’ > *кыбыһын-* + *нар* ‘смутить’. Многие из них коррелируют непосредственно с побудительной формой: *алдьан-* ‘ломаться’ – *алдьат-* ‘ломать’, *үөрэн-* ‘учиться' – *үөрэт-* ‘учить’ и т. д.

Далее, обсуждаемое диалектное явление тесно связано также с заменой показателя возвратного залога *-н* показателем *-ст*. Это явление касается небольшого числа переходных глаголов типа *үүннэр-* ‘выращивать’, *киллэр-* ‘вносить’, *аллар-* ‘прорубать’: *үүннэстэбин* ‘выращиваю для себя’ – вместо лит. *үүннэринэбин*, *киллэстэбин* ‘вношу себе, для себя’ – вместо *киллэринэбин*, *алластабын* – вместо *алларынабын* ‘прорубаю прорубь себе’. Оно зафиксировано в материалах колымского говора Е. И. Коркиной [10, с. 57]. С. А. Иванов отмечает, что это диалектное явление отмечается в материалах говоров северо-западной и северо-восточной диалектных зон, а также иногда в речи вилюйских и кобяйских якутов [9, с. 184]. С точ-

ки зрения семантики это явление можно расценить как одну из разновидностей рефлексивной ситуации с двумя актантами, когда намеренное действие субъекта, предпринимаемое в собственных интересах, направлено непосредственно на некий объект, как одушевленный, так и неодушевленный.

Эти диалектные формы позволяют говорить «о двух разновидностях спряжения формы возвратного залога: *үүннэринэбин – үүннэстэбин*, *киллэринэбин – киллэстэбин*, *кыынньарынабын – кыынньастабын*, *көөнньөрүнэбин – көөнньөстөбүн*» [9]. По мнению С. А. Иванова, первая разновидность формы образована при помощи аффикса понудительного залога, соответствующего древнетюркскому *-tur/-tür*, а вторая содержит элемент, соответствующий древнетюркскому каузативному *-tiz*, *-tiz*, *-tuz*, *-tüz* (совр. як. *-тас*), «следы которого обнаруживаются в некоторых якутских глагольных формах» [9, с. 185]. Поскольку употребление варианта аффикса *-ст* вместо *-н* касается глагольных побудительного залога, оканчивающихся на *-р*: (*киллэстэбин* ‘вношу’ < *киллэр-* ‘вносить’, *үүннэстэбин* ‘выращиваю’ < *үүннэр-* ‘вырастить’), можно говорить о закономерном фонетическом замещении. Немаловажно отметить, что сочетание согласных *ст* в современном якутском языке встречается «внутри непроизводной или омертвелой основы» [7, с. 84]. То есть это может свидетельствовать о том, что каузативная функция в таких основах нивелирована, потому возможно образование других залоговых форм.

Приведенные выше формы *үүннэстэбин* ‘выращиваю’, *киллэстэбин* ‘заношу/вношу внутрь’, *кыынньастабын* ‘кипячу’, *көөнньөстөбүн* ‘запариваю’ в спрягаемой основе содержат морфологический элемент *-рын* (*үүннэрин-* ‘выращивать для себя’, *киллэрин-* ‘вносить для себя’, *кыынньарын-* ‘кипятить для себя’ и т. д.). Это позволяет соотносить их, в свою очередь, с основами, содержащими *-һын*: *аадаһын-* ‘еле, тяжело передвигаться (об очень грузном, полном человеке)’ [11, с. 124], *айгыһын-* ‘двигаться очень медленно, без суеты, спокойно, быть медлительным’ [11, с. 337], *быыппаһын-* ‘сильно напрягаться’ [12, с. 807], *бөҕүөһүн-* ‘делать что-л., словно окоченев от холода, медленно и неуклюже’ [12, с. 438], *илгиһин-* ‘мотать, трясти головой, дрожать, трепетать, колыхаться’ [1, с. 614], *кимиһин-* ‘вваливаться, завалиться внутрь’ [2, с. 119], *кытыаһын-* ‘гореть ярким пламенем, ярко пылать, полыхать’ [3, с. 401], *мырдыһын-* ‘морщиться, сморщиваться (о недовольном выражении лица)’ [4, с. 390], *сөрүөһүн-* ‘покривиться перекоситься’ [5, с. 84] и т. д. Эти основы при спряжении принимают тот же состав фонем *-ст*, что и диалектные: *аадастабын* ‘еле, тяжело передвигаюсь’, *айгыстабын* ‘медлю’, *быыппастабын* ‘напрягаюсь’ и т. д. Можно заметить, что это образные глаголы, значение которых в современном якутском языке значительно расширилось. В таких случаях, видимо, можно говорить о закономерной фонетической замене, высказывание о которой А. Н. Кононова поддержал якутский диалектолог С. А. Иванов.

В тексте рассказов Н. Абыйчанина встречаются залоговые формы, демонстрирующие противоположное явление – употребление неассимилированного варианта возвратной формы с аффиксом *-н* вместо

литературного *-ст*: *Кутаам таһыгар мас таһыммытым* (вм. лит. *тастыбытым*) ‘Натаскал дров для костра’ [16, с. 89].

Степень распространенности обсуждаемых диалектных явлений определяется в конечном счете соотношением письменного и разговорного стилей языка, поскольку обязательным условием существования письменной формы речи является подчинение установленным нормам, а диалектные явления, как правило, сохраняются в разговорной речи. Вкрапления диалектных явлений, в том числе и отдельных грамматических форм, присущих говорам, достаточно часто можно фиксировать даже в официальных, социально-политических, научных выступлениях, радио- и телепередачах и т. д. Кроме того, как было отмечено выше, диалектные варианты грамматических форм достаточно активно употребляются в разговорной речи и текстах разного стиля в произведениях авторов – представителей этих диалектных зон. Это свидетельствует не только о все еще слабой дифференциации функциональных стилей якутского языка, но и о живой неразрывной связи литературного языка с местными говорами.

Обсуждаемая особенность аффикса *-н* в говорах может служить подтверждением устойчивости архаичных вариантов, имеющих древнее происхождение. Подобные диалектные явления обусловлены развитием семантических отношений, выражаемых теми или иными грамматическими показателями, которые, в свою очередь, вызывают изменение фонетического состава форм, и заслуживают дальнейшего внимательного изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь якутского языка. – Новосибирск : СИФ Наука, 2006. – Т. III (буквы Г, Д, Дь, И). – 844 с.
2. Большой толковый словарь якутского языка. – Новосибирск : СИФ Наука, 2007. – Т. IV (буква К – күөлэһиҥнээ). – 672 с.
3. Большой толковый словарь якутского языка. – Новосибирск : СИФ Наука, 2008. – Т. V (буква К: күөлэһис гын – кээчэрэ). – 616 с.
4. Большой толковый словарь якутского языка. – Новосибирск : СИФ Наука, 2009. – Т. VI (буквы Л, М, Н). – 519 с.
5. Большой толковый словарь якутского языка. – Новосибирск : СИФ Наука, 2012. – Т. IX (буква С: сөллөй – сээн, буква Һ). – 630 с.
6. Воронкин М. С. Диалектная система якутского языка. – Новосибирск : Наука, 1999. – 197 с.
7. Грамматика современного якутского литературного языка. Фонетика и морфология. – М. : Наука, 1982. – 495 с.
8. Диалектологический атлас якутского языка. Сводные карты / сост. С. А. Иванов. – Новосибирск : Наука, 2010. – Ч. II: Морфология и лексика. – 178 с.
9. Иванов С. А. Морфологические особенности говоров якутского языка. – Новосибирск : Наука, 2014. – 244 с.
10. Коркина Е. И. Северо-восточная диалектная зона якутского языка. – Новосибирск : Наука, 1992. – 270 с.
11. Толковый словарь якутского языка. – Новосибирск : СИФ Наука, 2004. – Т. I (буква А). – 680 с.

12. Толковый словарь якутского языка. – Новосибирск : СИФ Наука, 2005. – Т. II (буква Б). – 912 с.
13. Харитонов Л. Н. Залоговые формы глагола в якутском языке. – М. ; Л., 1963.
14. Юлдашев А. А. Категория залога // Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. – М. : Наука, 1988. – С. 269–309.
Абыйчанин Н. Быданнааҕыта (кэпсээннэр, үһүйээннэр, номохтор). – Дьокуускай: ЧИФ «Ситим». – 1994. – 94 с.
15. Абыйчанин Н. Чучунаа уонна Суланьа. Сэһэн. – Якутскай : ССКИ. 1984.

Данилова Надежда Ивановна, *д-р филол. наук, зав. сектором грамматики и диалектологии, ФГБУН «Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН»: Россия, 677007, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. Петровского, 1.*

Тел.: (411-2) 35-49-96
E-mail: nadiv2008@mail.ru

ON THE VOICE FORM WITH THE -*N* AFFIX IN SUBDIALECTS OF YAKUT

Danilova Nadezhda Ivanovna, *Dr. of Philol. Sci., head of grammar and dialectology sector, Institute for humanities research and indigenous studies of the North of the Siberian branch of the RAS. Russia.*

Keywords: *Yakut language, reflexive voice form, subdialects, dialect phenomenon, desemantization, word building, semantics, reflexive situation, colloquial speech, literary work.*

The article focuses on the use of the voice form with the -n marker in subdialects of the Yakut language. It is noted that the verb form with this affix is used to convey reflexive and active voice. The isogloss of this dialect phenomenon covers the entire northern half of the current territory of The Sakha Republic; it is also common in languages of the Dolgan and the Yessey Yakuts. The verb form ending with -n in Yakut subdialects forms both objectless and object constructions. The desemantization of the reflexive voice form is often preserved in literary works of writers who are speakers of the northern dialects. This phenomenon, which is also reflected in the Old Turkic corpus, is regarded as evidence of the lack of differentiation between voice forms at a former development stage of Yakut. The loss of voice meaning evoked the active derivative function of the reflexive form, which is also comparable to the data of Old Turkic. The use of an unassimilated variant of the reflexive form with the -n affix is due to the internal development of the voice system of Yakut.

УДК 81.808

ПРОЦЕСС КОММУНИКАЦИИ (К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»)

Е. Г. ЧЕБОТАРЕВА
ФГБОУ ВО «Саратовский государственный технический университет им. Ю. А. Гагарина», г. Саратов

Аннотация. Одной из задач обучения в современном вузе является формирование коммуникативной компетенции. Существует целый ряд методических, лингвистических и дидактических интерпретаций коммуникативной компетенции, многообразие которых обусловлено прежде всего комплексностью самого понятия. В данной работе автором проанализирован содержательный аспект коммуникативной компетенции, что позволило, в свою очередь, определить пути ее совершенствования через апробированную автором систему получения информации об уровне сформированности коммуникативной компетенции у студентов 1-го курса. Чтобы выпускник был конкурентоспособен на рынке труда, необходимо применять активные методы обучения и технологии, которые позволяют развивать такие субкомпетенции, как лингвистическая, социальная, когнитивная, что приводит к развитию таких навыков, как умение осуществлять речевое общение в письменной и устной форме в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, субкомпетенции, русский язык, культура речи, риторика.

Сегодня по окончании вуза студенты владеют определенными компетенциями, которые оцениваются по приобретенным умениям, знаниям и навыкам. Определять важность, приоритетность какой-либо компетенции не имеет смысла, так как необходима их совокупность. Но среди профессиональных требований к выпускнику особое место занимает коммуникативная компетенция.

Актуальность исследования заключается в том, что информатизация всех сфер жизни предъявляет высокие требования к выпускникам вузов. Кроме специфичных знаний и умений, профессионально важными являются культура речи, ораторское мастерство и умение строить деловые отношения – коммуникативная компетенция. Цель исследования – определить пути совершенствования коммуникативной компетенции, что, в свою очередь, будет способствовать формированию конкурентоспособного специалиста на рынке труда.

В методических работах отечественных и зарубежных авторов коммуникативная компетенция представлена как совокупность ряда субкомпетенций, число которых зачастую варьируется от трех до семи.

В отечественной методике выделяют следующие субкомпетенции.

Н. И. Гез выделяет: *вербально-когнитивную* компетенцию – «способность обрабатывать, группировать, запоминать и вспоминать сведения, знания, фактические данные, прибегая к языковым обозначениям»; *лингвистическую* компетенцию – способность принимать, генерировать «неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаний и правил их соединения»; *вербально-коммуникативную* компетенцию – «способность учитывать при речевом общении контекстуальную уместность и употребительность языковых единиц для реализации когнитивных и коммуникативных функций»; *метакоммуникативную* компетенцию – способность владеть понятийным аппаратом, необходимым для анализа и оценки средств речевого общения [3, с. 40].

Р. П. Мильруд и И. Р. Максимова предлагают следующую классификацию субкомпетенций: *лингвистическая* компетенция – готовность использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности; *прагматическая* – способность передавать коммуникативное содержание в определенной речевой ситуации; *когнитивная* компетенция – готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности (данная компетенция сопоставима с вербально-когнитивной субкомпетенцией по Н. И. Гез); *информативная* компетенция – владение содержательным предметом общения [8, с. 18].

Богданов В. В. включает в понятие коммуникативной компетенции: *лингвистическую* компетенцию, предполагающую владение разнообразными средствами языка для развития прагматических целей; *энциклопедическую* – умение оперировать общими знаниями, отражающими устройство реального мира, включая профессиональную деятельность человека; *интерактивную* компетенцию, обусловленную «умением оперировать правилами и конвенциями общения, принятыми в иноязычном социуме, а также умением устанавливать контакт (в устной или письменной формах), умением интерпретировать коммуникативные стратегии партнера и адекватно строить свою собственную стратегию» [2, с. 27].

Для того чтобы представить всю совокупность перечисленных субкомпетенций и увидеть, насколько они сопоставимы друг с другом, необходимо проследить, какие компоненты выделяют зарубежные ученые. Так, T. Scovel (1983) [19, p. 48] позднее A. Wenden (1991) [20, p. 18] выделили четыре составляющих компонента коммуникативной компетенции:

– *грамматическую* компетенцию (в ряде работ для ее обозначения используют также термин «лингвистическая компетенция»);

– *дискурсивную* компетенцию (обучение связному высказыванию);

– *социолингвистическую* компетенцию – знание социокультурных правил языка и дискурса;

– *стратегическую* компетенцию – способность использовать вербальные и невербальные стратегии, призванные компенсировать пробелы в коммуникации.

Впоследствии понятие стратегической компетенции было доработано и стало включать в себя также стратегии, отвечающие за повышение эффективности делового общения.

В 1990-х гг. определение коммуникативной компетенции было подвергнуто модификациям, которые достаточно подробно обобщены в работе Л. Бахмана (L. Bachman) [16, p. 60]. Согласно его интерпретации, грамматическая и дискурсивная компетенции составляют *организационную* компетенцию – правила и системы, определяющие то, что мы можем делать с формами языка как на уровне предложения, так и на уровне дискурса. Социолингвистическая компетенция распалась на две отдельные прагматические категории, затрагивающие функциональные и социолингвистические аспекты языка. Что касается стратегической компетенции, то она рассматривается автором как вполне отдельный элемент коммуникативной способности, отвечающий за принятие окончательного решения при выборе возможных способов выражения или восприятия смысла высказывания.

Помимо указанных компонентов коммуникативной компетенции, рассматривают также *социокультурную*, представляющую «некоторую степень знакомства с социокультурным контекстом, в котором используется язык, и *социальную*, означающую желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться с ситуациями, сложившимися в обществе» [17, p. 28].

Проанализировав различные подходы к рассмотрению субкомпетенций коммуникативной компетенции, мы свели их в единую таблицу для выявления сопоставимости (табл. 1).

Интерпретируя информацию, представленную в таблице 1, можно вычленить наиболее общие направления, составляющие основу большинства предложенных классификаций. К ним можно отнести лингвистическое, социальное и когнитивное направления.

Таким образом, согласно вышесказанному, процесс формирования коммуникативной компетенции может и должен идти по пути овладения языком как системой (лингвистическое направление), как средством общения (социальное направление) и как инструментом мысли (когнитивное направление). При этом важно подчеркнуть, что все три направления ни в коей мере не противоречат друг другу и не являются результатом компромисса, а рассматриваются как своего рода триединство, начало, объединяющее все компоненты коммуникативной компетенции.

Необходимость включения в состав коммуникативной компетенции лингвистического компонента вызвана тем, что менеджеру по характеру своей деятельности приходится много общаться. Для этого необходимы такие умения, как владение различными стилями речи, умение общаться как с одним собеседником, так и с целой аудиторией; необходимо не только знать, как правильно грамматически и логически говорить, но и как выразительно произнести речь.

Наличие необходимости перечисленных умений требует включения в состав коммуникативной компетенции социального компонента. Социальную компетентность менеджера можно определить как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих преодолевать коммуникативные барьеры, возникающие в процессе профессиональной деятельности.

Таблица 1 – Составляющие компоненты коммуникативной компетенции

Исследователи	Виды компетенций								
	Лингвистическое направление			Социальное направление			Когнитивное направление		
Ek J. Van [18]	лингвистическая	дискурсивная	социолингвистическая	стратегическая	социокультурная	социальная			
M. Canale, M. Swain	грамматическая	дискурсивная	социолингвистическая	стратегическая					
L. Bachman	грамматическая	текстовая	социолингвистическая						
	организационная		стратегическая						
Н. И. Гез	лингвистическая		вербально-коммуникативная				вербально-когнитивная		метакоммуникативная
Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова	лингвистическая			прагматическая			когнитивная	информативная	
В. В. Богданов	лингвистическая			интерактивная				энциклопедическая	

Когнитивная составляющая коммуникативной компетенции является объединяющей, так как язык – выражение деятельности сознания. Основную часть информации о мире мы получаем через язык.

Необходимо отметить, что коммуникативная компетенция формируется посредством как филологических, так и общекоммуникативных дисциплин, в том числе иностранного языка, русского языка, культуры речи, риторики, делового общения, этики и культуры делового общения, этикета и др. При этом задача каждого преподавателя – создать не только основу для закрепления приобретенных компетенций, но и потребность в саморазвитии профессионально-личностных и профессионально-квалификационных характеристик в течение всей жизни [5, с. 279].

Процесс развития коммуникативной компетенции в целом должен быть направлен на достижение конкретного уровня сформированности всех ее составляющих. Именно в этой связи коммуникативную компетенцию рассматривают как «определенный уровень владения языковыми, речевыми, социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения, создающий основу для коммуникативного бикультурного развития» [12, с. 34].

При изучении иностранного языка используют минимальный и максимальный критерии оценки уровня владения коммуникативной компетенции [10, с. 44]. Для описания каждого из них в методической литературе часто используются различные термины. При изучении дисциплины «Русский язык и культура речи» мы не можем использовать данные критерии. Нами была разработана и апробирована система, способствующая получению информации об уровне сформированности коммуникативной компетенции у студентов 1-го курса, а также сформулированы критерии оценки уровня владения коммуникативной компетенцией.

Для получения информации об уровне сформированности коммуникативной компетенции мы используем устную и письменную формы речевой деятельности. Письменная форма – контрольно-диагностические материалы. Они состоят из заданий на проверку владения орфографической, лексической, пунктуационной и орфоэпической нормами современного русского литературного языка (далее – СРЛЯ). Тест завершается написанием эссе на заданные темы.

Устная форма – тест. Данный тест позволяет нам определить уровень культуры речи студента. Методика проведения тестирования следующая. Преподаватель дважды зачитывает каждое задание, в котором один из вариантов правильный, другой – ошибочный. Задача студента – определить первым или вторым был произнесен правильный вариант и отметить его в бланке ответов (в таблице под соответствующем номером и вариантом). Проверка результатов тестирования осуществляется при устном разборе с преподавателем.

Образец: номер задания – первый. *Варианты*: боль облЕгчить – боль облегчИть.

Студент должен рядом с первым номером отметить правильный вариант. В данном случае это второй вариант (табл. 2).

Таблица 2 – Правильный вариант

1		+	26		

Требования к студенту в области культуры речи следующие: при выполнении теста, который состоит из 50 заданий, число допущенных ошибок не может превышать 10.

Также для полной картины сформированности коммуникативной компетенции мы предлагаем студентам провести дискуссию на заданную тему, а именно: «Образованный человек – кто это?». При подготовке к дискуссии мы обсуждаем текст беседы, напечатанный в «Литературной газете», «Почему у нас мало по-настоящему образованных людей?» [11]. В этом году мы также использовали материал, напечатанный в газете «Комсомольская правда» (3–10 июля, 2014 г.), «Мы “звОним” и “вклЮчим” и всех так научим» [7]; интересно для обсуждения интервью Марии Леонидовны Каленчук «Речь выдает нас с головой» [9].

Данный этап работы состоит в формулировании каждым студентом своей точки зрения по обсуждаемой проблеме. Групповое обсуждение стимулирует творческий потенциал у участников дискуссии, способствует повышению активности членов группы [1, с. 36]. На этом этапе преподаватель, опираясь на критерии оценивания устной речи, а именно богатство, разнообразие, структурированность, доступность, ясность, понятность, фиксирует владение студентами монологической речью. Дискуссионный метод позволяет диагностировать, что студент в целом знает о принципах делового общения, т. е. может ли он устанавливать контакт, вступать в диалог, активно слушать, подавать и получать информацию.

Заключительный этап – это самоанализ, т. е. преподаватель уже по ряду критериев оценил уровень сформированности коммуникативной компетенции, а теперь мы предлагаем студентам самим продиагностировать себя. Система оценивания представлена в анкете «Диагностика уровня развития коммуникативной компетентности». При составлении данной анкеты мы опирались на основные этапы ведения деловой беседы: 1) начало беседы; 2) передача информации; 3) принятие решений, или заключительная фаза [13, с. 185].

Опираясь на предыдущие результаты: письменный тест, эссе, устный тест и дискуссию, а также на результаты анкеты, мы можем определить уровень сформированности коммуникативной компетенции: высокий, средний и низкий.

Студенты с высоким уровнем развития коммуникативной компетенции проявляют осознанный интерес к процессу межличностного взаимодействия, владеют языковым, коммуникативным и этическим аспектом культуры речи; студенты со средним уровнем демонстрируют достаточный объем знаний коммуникативных норм, правил поведения в общении, признают значимость ценности личности партнера по общению, но

не всегда проявляют к нему достаточное внимание; низкий уровень характеризуется наличием у студентов поверхностных знаний об аспектах культуры речи и отсутствием интереса к коммуникативной деятельности.

Результаты диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов 1-го курса направления подготовки «Менеджмент» СГТУ им. Ю. А. Гагарина за период 2013–2015 учебных годов показывают, что в общеобразовательных учреждениях не проводится целенаправленная деятельность по формированию коммуникативной компетенции учащихся. Но это проблема не только наших студентов, в целом современное состояние коммуникативной культуры студентов и выпускников технических университетов, причем не только в России, но и в других странах мира, можно оценить как кризисное [6, с. 392]. Это касается неумения строить эффективные взаимоотношения с другими людьми, успешно работать в команде, презентовать себя, свои идеи и проекты, соблюдать требования речевого и поведенческого этикета, связно, логично и благозвучно выражать свои мысли и т. д. В связи с этим, по мнению большинства авторов, вопрос об обучение студентов культуре речи и культуре делового общения, а именно закреплению знаний о языковом аспекте СРЛЯ, функциональных стилях речи, о типах речевых культур, специфики коммуникативных качеств и риторико-прагматических аспектов речи, является актуальным.

Определяя пути совершенствования коммуникативной компетенции, мы опираемся на активные методы обучения [1, с. 25]. Именно такой подход позволяет говорить о формирование у студентов таких субкомпетенций, как лингвистическая, социальная, когнитивная.

Одной из главных составляющих профессиональной подготовки студентов является обучение деловой речи. Цель – сформировать речевые навыки в деловой сфере, ознакомить с правилами оформления деловой документации, а именно пакета личных документов, требующихся при трудоустройстве. Обучаемые системно знакомятся с характерными признаками документа, его жанровой спецификой, имеют возможность формировать, корректировать и совершенствовать свои интеллектуальные навыки по данному вопросу. Контроль знаний преподаватель осуществляет посредством ролевой игры «Сделай это неправильно»; возможно использование на занятиях упражнения «Конкурс на должность», коммуникативного тренинга «Общение по телефону», игр «Деловая беседа по телефону», «Совещание», «Прием на работу – собеседование», «Деловое письмо» и др.

Знакомство с языковыми и речевыми средствами научного стиля формирует речевую готовность студентов к научно-практической деятельности. Мы выделяем следующие навыки, которыми должны овладеть студенты: составление рабочего плана и сбор информации; подготовка речи по плану (монологический характер высказывания); отбор языковых средств с учетом стиля произношения; соответствие речи нормам СРЛЯ; способы подготовки речи.

Все навыки, которыми овладевают студенты при изучении научного стиля речи, используются ими при написании курсовых и диплом-

ных работ, докладов/статей на научных конференциях.

В рамках знакомства с публицистическим стилем на занятиях по русскому языку и культуре речи (далее – РЯиКР) мы рассматриваем основные правила и приемы ораторской речи. Для создания положительного имиджа в профессиональном и бытовом социальном пространстве требуются довольно глубокие знания риторики и достаточно хороший уровень речевой компетенции. Сегодня проходит много тренингов по риторике, но в методике их проведения не учитываются каноны риторического мастерства, что приводит к их нерезультативности. Более того, при обучении упускается важный аспект – языковой. Нами разработана эффективная система упражнений обучения ораторскому искусству в рамках изучения дисциплины РЯиКР с учетом профессиональной ориентации.

Система заданий и упражнений, используемых при обучении ораторскому искусству, основывается на следующих типах упражнений:

1) *обучение логическим основам риторики* (работа со словарями и источниками, анализ текстов с точки зрения логики, выявление наиболее часто используемых способов аргументации, контраргументации, ошибок при ее использовании, составление плана выступления, определение цели, задач выступления);

2) *обучение лингвистическим основам риторики* (анализ текстов публичных выступлений различных видов и жанров, поиск наиболее часто используемых стилистических и лексических фигур как в художественной литературе, так и во фрагментах выступлений современников);

3) *обучение психологическим и психолингвистическим основам риторики* (работа с докладами, видеоматериалом с целью выявления используемых приемов привлечения внимания (как вербальных, так и невербальных));

4) *развитие техники речи* (упражнения на совершенствование дыхания, силы голоса, работа с тембром и темпом).

Разработанная нами система заданий и упражнений по обучению студентов ораторскому искусству включает:

1) *задания, направленные на изучение и усвоение теоретических основ ораторского искусства*;

2) *упражнения и задания на развитие навыков риторического мастерства* могут иметь следующую направленность:

– работа с нормативным компонентом культуры речи;

– написание эссе на заданную тему (позволяет преподавателю проследить владение синтаксической нормой языка);

– составление микротекстов с использованием в них лексических и стилистических средств языка;

– воспроизведение написанных речей известных ораторов современности с последующим анализом речи выступающего;

– упражнения на поиск информации, работа с текстами на определение рода и вида речи.

3) *упражнения и задания на развитие умений и навыков, способствующих овладению техникой речи.* Система упражнений состоит из 9 блоков:

– упражнения, направленные на работу с дыханием (например, упражнение «Успокоительное дыха-

ние», «Насос», «Синхронизации дыхания и речи», «Борьба с отдышкой при говорении»);

– упражнения, связанные с артикуляцией (скороговорки);

– упражнения, направленные на корректировку темпа речи («Определение скорости речи», «Убыстрение и замедление темпа речи» и др.);

– регулирование громкости речи (например, упражнение «Диктор» на развитие громкости, «Демосфен» – на развитие силы голоса);

– выбор ритма речи и расстановка пауз. Например, задание на определение места паузы. Студентам предлагаются предложения, в которых в зависимости от места сделанной паузы меняется смысл: «Конечно, это не предел по прогнозам экспертов (пауза), курс рубля может продолжать свое падение» ИЛИ «Конечно, это не предел (пауза) по прогнозам экспертов, курс рубля может продолжать свое падение)»;

– работа над словами и звуками-паразитами;

– упражнения на регулировку тембра и диапазона голоса («Клара Новикова», «Маляр», «Анекдот» и др.);

– моделирование голоса. Данный блок может состоять из следующих заданий: «Моделирование голоса», «Развитие наблюдательности, логического мышления». Студентам предлагается написать определения голоса и тона уместного в следующих ситуациях: соискатель – работодатель на собеседовании; учитель на уроке в классе и в роли репетитора (одно лицо); следователь с подозреваемым и т. д. Упражнение «Моделирование голоса и тона» заключается в том, что предлагается любая фраза, которую нужно преподнести спокойным, дружеским, язвительным, злобным тоном;

– заключительный блок – дикторское чтение. Все предыдущие упражнения и задания создавали предпосылки для овладения мастерством дикторского чтения;

4) *задания на усвоение секретов общения и развития умений и навыков по созданию и проведению бизнес-презентаций.* Данный раздел носит скорее информативный характер и включает знания о пластике, позе, жестах, мимике, походке, рукопожатии, внешнем виде, одежде, макияже, парфюмерии и психологии общения [14, 15].

Контроль над работой и усвоением данного раздела и предыдущих будет проходить в форме публичного выступления с использованием презентации PowerPoint. Критерии оценки речи следующие: ясность, наглядность, рациональность структуры, объективность, композиция, последовательность изложения, громкость, выбор темпа речи и метода преподнесения материала. Критерии анализа презентации: регламент, количество и качество слайдов, работа оратора со слайдами (невербальное поведение – координация «глаз – рука – слайд», наличие ключевых, связующих фраз), технические заминки.

Используемая нами система заданий и упражнений направлена на формирование у студентов таких умений и навыков, как определять предмет риторики, раскрывать динамику развития риторики как науки в российском образовании; определять и обосновывать специфику родов и видов речи; строить выступление с учетом логики изложения, композиции; правильно подбирать и использовать факты, юмор, статистические данные и т. д.; устанавливать контакт со слушателями с учетом их интересов и по-

требностей; правильно использовать лексические и стилистические средства языка; произносить речь, используя все возможности артикуляционного аппарата, мимику, жесты, позы; проводить анализ публичных выступлений с точки зрения соответствия цели и условиям общения; умение вести деловую дискуссию, деловые беседы и переговоры. Перечисленные умения и навыки в процессе постоянной практики позволяют овладеть коммуникативной компетенцией в процессе изучения дисциплины РЯиКР.

Впечатление о специалисте в любой области в большей степени складывается по тому, насколько правильно он излагает свои идеи, насколько доходчиво он объясняет и мотивирует что-либо, насколько эффективно он презентует себя. Дисциплина «Русский язык и культура речи» должна быть одной из значимых составляющих компонентов профессиональной подготовки не только для студентов нашего вуза, но и других учебных заведений России. Владение родным языком, культурой речи способствует формированию конкурентоспособного специалиста на рынке труда, что, в свою очередь, позволит существенно повысить конкурентоспособность компании и обеспечить ее дальнейшее развитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бовина М. В. Учебное взаимодействие в академической группе как фактор развития социально-личностных компетенций студентов : автореф. дис. … канд. пед. наук. – Ижевск, 2010. – 46 с.
2. Богданов В. В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство. Язык, дискурс и личность. – Тверь, 1990. – С. 26–31.
3. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 38–42.
4. Елизова Е. И. Лингводидактическое обеспечение профессиональной иноязычной подготовки // Вестник развития науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 190–194.
5. Зинурова Р. И., Тузиков А. Р., Алексеев С. А. Особенности формирования идентичности в молодежной среде // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. – № 16. – С. 279–283.
6. Кабияйнен А. А. От коммуникативных компетенций к профессиональному имиджу инженера // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. – № 20. – С. 391–393.
7. Корсаков Д. Мы «звОним» и «вклЮчим» и всех так научим [Электронный ресурс]. – Режим доступа: kp.ru/daily/26251.3/3130806.
8. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 17–22.
9. Натитник А. Мария Каленчук. Речь выдает нас с головой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: hbr-russia.ru/lichnaya-effektivnost/lichnye-kachestva/a11528.
10. Панаити Н. Н. Коммуникативная компетенция как целевая и содержательная сторона обучения иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе. – 2009 – № 1. – С. 36–46.

11. Почему у нас мало по-настоящему образованных людей? (Круглый стол) // Литературная газета. – 1987. – № 20(5138). – С. 12.
12. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж, 1996. – 237 с.
13. Чеботарева Е. Г. К вопросу формирования коммуникативной компетенции на занятиях по «Русскому языку и культуре речи» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 9. – Ч. 1. – С. 183–188.
14. Чеботарева Е. Г. Проблемы обучения ораторскому искусству на занятиях по русскому языку и культуре речи // Сибирский педагогический журнал. –2015. – № 2. – С. 139–145.
15. Чеботарева Е. Г. Публицистическая практика и нормы русского языка. – Саратов, 2014. – 112 с.
16. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford, 1990. – 118 p.
17. Canale M., Swain M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. – 1980. – No. 1. – Pp. 27–31.
18. Ek J. A. van. Threshold Level Cambridge. – Great Britain, 1992. – 104 P.
19. Scovel T. The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research // Language Learning. – 1978. – No. 28. – Pp. 45–51.
20. Wenden A. Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners. – Cambridge, 1991. – 86 p.

Чеботарева Елена Геннадьевна, *канд. филол. наук, доцент кафедры массовых коммуникаций и лингвистики, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный технический университет им. Ю. А. Гагарина»: Россия, 410054, Саратов, ул. Политехническая, 77.*

Тел.: (845-2) 99-86-03
E-mail: elena.chebotareva@gmail.com

THE PROCESS OF COMMUNICATION (ON THE ISSUE OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION IN THE STUDY OF "RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH")

Chebotareva Elena Gennad'evna, *Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof. of Mass communications and linguistics department, Yuri Gagarin State technical university of Saratov. Russia.*

Keywords: *communicative competence, sub-competences, Russian language, culture of speech, rhetoric.*

One of the objectives of studying at a modern university is to develop the communicative competence. There is a wide range of methodological, linguistic, and didactic interpretations of "communicative competence", the diversity of which is mostly due to the complexity of the concept. In this article the author analyzes the content aspect of the communicative competence, which, in turn, makes it possible to find ways to improve it, by means of a system for obtaining information on the level of fist-year students' communicative competence formation, tested by the author. For a graduate to be able to compete in the labor market, active learning methods and technologies that help develop linguistic, social, cognitive sub-competences should be used, which, in turn, helps develop such skills as the ability to carry out written and oral verbal communication in professional activity.

УДК 413.43

К ВОПРОСУ О НАЛИЧИИ ТАКСИСНЫХ КОНВЕРБОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ

З. Т. ИБРАМХАЛИЛОВА
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»,
г. Махачкала, Республика Дагестан

Аннотация. Статья поднимает вопросы сопоставительного анализа условий и способов функционирования таксисных форм, конвербов, деепричастия в современном английском и лезгинском языках. Рассматриваются проблемы таксисных отношений в указанных языках. Делается попытка сопоставить и выявить некоторые особенности функционирования деепричастия и других отглагольных форм в рассматриваемых языках. Таксисные отношения сопряжены с такими категориями, как категория предшествования, одновременности, следования и т. д., но при этом ни в одном языке зависимый таксис не изучен с точки зрения выражения этих категорий. На наш взгляд, лексемы таксисной семантики, которые многие лингвисты раньше называли деепричастиями или союзными деепричастиями, следует считать функционально-семантической и морфологической парадигмой категории таксиса. Обнаружено также, что в лезгинском языке таксисные формы являются нефинитными и зависимыми единицами. Точно так же их функциональные корреляты (придаточные конструкции английского языка) можно отнести к вариантам зависимого таксиса.

Ключевые слова: деепричастие, грамматическая категория, таксис, конвербы, отглагольные образования, зависимый и независимый таксис.

Как известно, в современном языкознании различают зависимый и независимый таксис. При анализе зависимого таксиса исследуются основное и второстепенное действия, а зависимые таксисные формы могут быть и финитными, и нефинитными (включая и отглагольные существительные) [4]. Р. Якобсон обращал внимание как раз на это явление, и главным образом именно с собственно деепричастных форм и началась история исследования таксисных отношений. В то же время независимый таксис дает возможность сопоставить независимые акции, а также действия, которые производятся в конкретный промежуток времени разными субъектами. Отношения при зависимом таксисе в целом изучены намного детальнее, в то время как толкование независимого таксиса вызывает противоречия [13].

Напомним, что в свое время Л. Блумфилд, Б. Ли Уорф и Р. О. Якобсон вывели своеобразную модель грамматической категории, которая отражала бы общие семантические признаки, на материале нивхского языка и языка хопи. Основой для этого послужили системы морфологических единиц с наречным характером, а указанные семантические признаки до этого еще не были предметом целостного осмысления. Была также установлена взаимозависимость между чисто хронологическими отношениями между действиями в полипредикативном высказывании и отношениями детерминированно-

сти в семантических рамках одной категории.

Р. О. Якобсон, например, в указанных языках описывал в виде деепричастий особые морфологические единицы со значением уступительности, предшествования, одновременности и другими по отношению к независимому предикату. Для русского языка также характерен зависимый таксис, который обычно выражается деепричастием [13], а в лезгинском языке деепричастие – это типичная форма выражения зависимого таксиса [11].

Вспомним, что деепричастие обычно выполняет синтаксическую функцию обстоятельства и не может играть роль сказуемого простого предложения. К тому же деепричастие интерпретируется как глагольная форма, синтаксически зависимая от формы другого глагола. Более того, в некоторых языках наряду с обычными различаются и так называемые совмещенные деепричастия. В случае с деепричастием – это морфологические единицы, которые выполняют функции причастия, герундия или инфинитива.

Тот факт, что таксисные формы в различных языках могут именоваться деепричастием, на наш взгляд, сглаживает несхожесть разнообразных типов таксисных морфологических форм. При этом во многих языках лексемы, играющие роль таксиса, называют именно деепричастием. Как известно, таксисные отношения сопряжены с такими категориями, как категория предшествования, одновременности, следования и т. д., но при этом ни в одном языке зависимый таксис не изучен с точки зрения выражения этих категорий [6, 11].

При специальном изучении категории таксиса в конкретном языке важно иметь в виду, что единицы таксиса в различных языках зачастую не соответствуют традиционному толкованию деепричастия. Более того, не только деепричастия могут исполнять функцию зависимого таксиса, поэтому подобные слова целесообразнее называть конвербами – более нейтральным термином [8, 11]. Есть мнение о том, что таксисные конвербы передают таксисные отношения синтетически, поскольку все процессы протекания действия так или иначе передаются глаголом [7].

На наш взгляд, лексемы таксисной семантики, которые многие лингвисты раньше называли деепричастиями или союзными деепричастиями, следует считать функционально-семантической и морфологической парадигмой категории таксиса.

Как известно, собственно таксисных конвербов в английском языке нет. Безличными глагольными формами с семантикой зависимого действия в английском языке следует признать 1-е и 2-е причастия, герундий и инфинитив. Выявлено, что конструкции с конвербами в английском легко перестраиваются в сложноподчиненные предложения при условии, что зависимое действие выражено нефинитной глагольной формой.

Объективно таксисные конвербы в лезгинском языке по своим функциям равносильны таксисным отношениям в английских сложноподчиненных предложениях. Следовательно, таксисные конвербы в рассматриваемых языках при одинаковом рассмотрении на уровне синтаксиса являются алломорфными.

В то же время в сопоставляемых языках конструкции придаточных предложений времени и обусловленности в английском языке и система

таксисных конвербов в лезгинском языке также алломорфны и выражают семантические признаки таксиса.

В современных исследованиях на материале дагестанских языков обычно рассматриваются семантические характеристики конвербов, поскольку грамматические средства выражения таксиса нередко остаются вне поля зрения, так как их анализ частично опирается на русскую грамматическую традицию. Выявлено, что в лезгинском языке есть формы таксисного содержания, анализ которых выпадает из системы исследования деепричастия.

Вообще проблема деепричастия в лезгинском языке до сих пор считается одной из самых дискуссионных. Мы имеем в виду в первую очередь лексемы, которые были удачно названы формами временного подчинения [5]: формы типа *къачурла* – «когда взял», *къачузайла* – «когда брал» и др. Но по мере изучения таксисных отношений эти лексемы стали называть деепричастиями. Есть мнение, что это – союзные деепричастия [1].

Многие лезгиноведы стараются обойти термин «деепричастие» и просто указывают на возможность этих форм выступать в роли деепричастия [5, 12], а также применяют другие термины типа «форма немедленности»: *тIуьрвалди* – «как только съел» [10].

Уже в трудах известного лингвиста М. М. Гаджиева высказывается неуверенность в том, что деепричастия в их традиционном понимании существуют в лезгинском языке: «Различные глагольные формы в лезгинском языке могут выполнять функцию деепричастий... Некоторые отличаются своими специальными аффиксами... а деепричастиями их можно назвать лишь условно» [3]. Об отсутствии деепричастий в лезгинском языке также утверждается и в [12].

Среди большого разнообразия лезгинских лексем, выражающих таксисные отношения, до сих пор нет удовлетворительного толкования грамматической природы деепричастий. Причина кроется в том, что в состав этих лексем могут входить одновременно и аффиксы абсолютного и относительного времени типа *ксана* – «поспал / лег спать» > *ксанва* – «спит» > *ксанвай* – «все еще спал», ср. в английском: *slept* > *is sleeping* > *had been sleeping*, и аффиксы таксисного отношения типа *ксанвайла* – «в то время, когда спал», ср. морфологическую форму в английском *while sleeping*. Первые подчеркивают их близость к временным формам, вторые сближают их с деепричастиями.

В ходе исследования выявлено, что таксисные конвербы в лезгинском языке принадлежат к области морфологии, граммемы категории таксиса синтетически передают почти все имеющиеся разновидности таксисных отношений, которые в английском языке выражены придаточными конструкциями, аналитически. В силу того что придаточные конструкции в лезгинском языке могут выражать все виды таксисных отношений, они являются ядром функционально-семантического поля таксиса в этом языке.

Обнаружено также, что в лезгинском языке таксисные формы являются нефинитными и зависимыми единицами. Точно так же их функциональные корреляты (придаточные конструкции английского языка) можно отнести к вариантам зависимого таксиса.

В лезгинском языке морфемы, участвующие в образовании таксисных форм, связаны с аффиксами общеграмматических и местных падежей по форме и содержанию. Отсюда следует, что таксисные отношения в лезгинском языке формируются с учетом нахождения или действия в пространстве. Ср.: ***As soon as he comes***, *I'll take the decision.* – ***Ам хтанамазди***, *за са кардал кьил эцигда.* – ***Как только он вернется***, *я приму решение.*

Более того, в лезгинском языке есть особые формы глагола для передачи взаимосвязи между описываемыми действиями, а также для сопоставления действия с фактом его прохождения вне временных рамок. Эти формы детально исследуются в [6]. Подобные формы присоединяют к себе аффикс *-й*, сочетающий предикативный признак с точкой отсчета, не совпадающей с моментом речи. Например: ***Адаз са кагъаз зани кхьенай – Ему одно письмо писал и я***.

По нашему мнению, в данной форме содержится «ретроспективный аорист», а собственно таксис она не показывает, так как является обычным предикатом высказывания.

Есть случаи, когда точкой отсчета является неретроспективное действие: *Зун кIвализ хтайла*, *аялар* ***ксанвай / ксузвай / ксузмай / ксанмай***. – *When I came home*, *the children* ***had been sleeping / were going to sleep / still were going to sleep / were sleeping***. – *Когда я вернулся домой*, *дети* ***спали / ложились спать / продолжали укладываться спать / продолжали спать***.

В этом примере таксисные отношения имеют место, а аффикс *-й* в независимом предикате выделяет отдельно и момент речи, и момент наличия действия. Ср.: *атана* «пришел» > *атанай* «приходил»; *атанва* «пришел» (и до сих пор здесь) > *атанвай* пришел (был) и т. п.

В лезгинском языке подобные лексемы можно назвать формами относительного времени, которые очень подходят под описание этого времени в [2], согласно которому если момент речи – это временной дейктический центр, то мы имеем дело с абсолютным временем, а если же временной дейктический центр не совпадает с моментом речи, то это относительное время.

В вышеприведенном примере отношения таксиса в лезгинском языке передаются второстепенными предикатами типа *хтайла* – «когда вернулся». Таким образом, для лезгинского языка следует ясно разделять термины «таксис» и «относительное время».

Что касается таксисных отношений в английском языке, то следует отметить, что они дополнительно усложняются и рамками категории характеризации, и семантикой обусловленности действия типа условия, причины, следствия, цели, уступки и др. Следовательно, для английского языка сочетаемость таких значений, как предшествование и уступка, предшествование и причина, следует считать нормой. Например: ***Having realized*** *all that had happened*, *he changed his decision / did not change his decision yet.* – ***Осознав*** *все*, *что произошло*, *он изменил свое решение / все же не изменил своего решения.*

Семантика предшествования действия в этом примере сочетается с семантикой причины и уступки.

Таким образом, можно констатировать, что отношения глагольного таксиса обычно имеют место как:

а) отношения одновременности/разновременности;

б) указание действий на один и тот же промежуток времени без указания на одновременность/разновременность действия;

в) взаимозависимость действия во времени и семантики выражения следствия, цели, уступки, условия, причины.

Либо глагольный таксис обозначает взаимообусловленность времени одного действия со временем другого действия.

Все эти факты подтверждают тезис о том, что таксисные глагольные формы в лезгинском языке являются граммемами морфологической категории таксиса. Подробно об этом можно прочитать в [9], где приводятся примеры на материале русского языка и исследуются такие типы таксисных отношений, как предшествование, следование, одновременность, обусловленность и т. д.

В целом наш тезис об отсутствии в лезгинском языке деепричастия подтверждается приведенными выше примерами с морфологическими формами таксиса. В английском языке также нет деепричастия как части речи, но в нем активно используются морфологические формы таксиса. Это отсутствие восполняется благодаря развитой системе придаточных конструкций, выступающих базовым способом выражения таксиса.

Следовательно, наличие деепричастия в языке не есть индикатор степени его таксисности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулмуталибов Н. Ш. Отглагольные образования в лезгинском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Махачкала, 1998.
2. Бондарко А. В. Функциональная грамматика. – Л., 1990.
3. Гаджиев М. М. Синтаксис лезгинского языка. – Махачкала, 1963.
4. Дедова В. О., Овчинникова И. Г. Зависимый таксис: семантические особенности и способы выражения (на материале словацкого языка). – Пермь, 2009.
5. Жирков А. Е. Лезгинский язык. – Махачкала, 1941.
6. Керимов К. Р. Контрастивная аспектология лезгинского и русского языков. – Махачкала, 2002.
7. Мишаева М. В. Типология зависимого таксиса в английском и даргинском языках : дис. … канд. филол. наук. – Махачкала, 2007.
8. Недялков И. В., Отаина Т. А. Типологические и сопоставительные аспекты анализа зависимого таксиса (на материале нивхского языка). – Л., 1999.
9. Русская грамматика. – М., 1980.
10. Талибов Б. Б. Об одном инфиксальном элементе в структуре глагольной основы // Мат. VI регион. науч. сессии по истор.-сравнит. изучению иберийско-кавказских языков. – Майкоп, 1980. – С. 82–91.
11. Ханбалаева С. Н. Алломорфизм выражения таксисных отношений (на материале русского и лезгинского, а также даргинского, аварского и английского языков) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Москва, 2011.
12. Шейхов Э. М. Деепричастия как средство выражения таксиса одновременности в лезгинском языке. – Казань, 1993.
13. Якобсон Р. О. Избранные сочинения. – М., 1976.

Ибрамхалилова Зубейда Тагировна, *преп. английского языка, соискатель, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»: Россия, 367000, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. Гаджиева, 43а.*

Тел.: (872-2) 68-23-26
E-mail: traziyat@yandex.ru

ON THE ISSUE OF THE EXISTENCE OF TAXIS CONVERBS IN CONTEMPORARY ENGLISH AND LEZGIN

Ibramkhalilova Zubeyda Tagirovna, *lecturer of English, applicant, Dagestan State university. The Republic of Dagestan.*

Keywords: *participle, grammatical category, taxis, converb, verbal forms, dependent and independent taxis.*

The article brings up the issues of comparative analysis of the conditions and ways of functioning of taxis forms, converb, participles in contemporary English and Lezgin. The problems of taxis relations in said languages are addressed. The author attempts to compare and identify some of the specific features of the functioning of participles and other verbal forms in these languages. Taxis relations are associated with such categories as precedence, simultaneity, consecution, etc., but the dependent taxis has not been studied in any language in terms of the expression of these categories. In this author's opinion, lexemes of taxis semantics, formerly referred to by many linguists as participles or conjunctional participles, should be regarded as a functional-semantic and morphological paradigm of the taxis category. It was also discovered that in Lezgin, the taxis forms are non-finite and dependent units. Likewise, their functional correlates (subordinate clauses in English) can also be classed among variations of dependent taxis.

УДК 413.43

К ВОПРОСУ О КОГНИТИВНЫХ ОСНОВАХ КОНЦЕПТОСФЕРЫ «ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА» В РУССКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ

С. Р. ДЖАБРАИЛОВА
ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, Республика Дагестан

Аннотация. В статье рассматриваются способы функционирования основных и дополнительных признаков концепта «окружающая среда» в художественной прозе как отраженных в ментальности русского и лезгинского народов. Делается попытка анализа этнических характеристик носителей рассматриваемых языков и их восприятия действительности на материале русской и лезгинской литературы. Приводится классификация основных ключевых подслотов, на которые распадается данная концептосфера в рамках изучения национальной специфики этих языков. Выявляются доминирующие лексемы, описывающие концептосферу «окружающая среда» в положительном и отрицательном контекстах в русском и лезгинском языках, а также ассоциативная лексика, встречающаяся в художественных источниках на указанных языках. Доказывается, что в классификации концептов области-источника «неживая природа» в лезгинском и русском языках все пункты отражены в них обоих, различие лишь в количестве примеров и способах их номинации.

Ключевые слова: концептосфера, окружающая среда, основные и дополнительные признаки концепта, национальная специфика.

Как известно, все многообразие структур конкретных языковых моделей, входящих в концептосферу «окружающая среда», отражает так или иначе универсальную концептуальную картину мира, которая реальна вне языка и по мере познания человеком окружающей среды складывается из его опыта.

Категоризация человеческого опыта имеет непосредственное отношение к когнитивной активности человека, так как в языковых формах отражается вся та содержательная информация, которая им получена в процессе познания: «Проблемы соотношения концептуальных систем с языковыми, а также вопросы взаимодействия обыденной, научной и языковой картин мира и корреляции концептуальных и когнитивных структур человеческого сознания с языковыми единицами, их реализующими, – вот современные вопросы, относящиеся к прерогативе нового научного направления в языке – когнитивной лингвистики» [2, с. 4–5].

Как известно, в лингвокультурных концептах отражаются этнические характеристики носителей данного языка и их восприятие реальности. Например, в русском языке концепт «туманное утро» обладает основным признаком (утро, окутанное туманом), дополнительными признаками (утро как символ очищения, бодрости, загадочности природы, ее красоты) и внутренней формой (туманное утро – передача пространственных и временных ощу-

щений и олицетворение внутреннего смятения человека, а также как связующее звено между землей, водой, воздухом) [5, с. 46]. Рассматриваемый нами материал дает пищу для создания особой концептуальной модели, ибо этот концепт можно использовать и при описании явлений природы, и для передачи состояния человеческой души. Концепт «утро» символизирует также и возрождающуюся жизнь, некую неопределенность, загадочность, пробуждение и даже нечто тайное, непознанное [4, с. 119].

Концепт «зимняя ночь», например, символизирует опасность, страх, смерть и в то же время что-то чистое, радостное, светлое. Если рассмотреть структуру данного концепта, то она будет следующей: основной признак (темнота, холод), дополнительные признаки (тревога, смерть, страх) и внутренняя форма (зимняя ночь как связующее звено между жизнью и смертью).

В лезгинском языке данная концептосфера совершенно не изучена и ждет своего исследования. Тем не менее имеется богатый иллюстративный материал, показывающий своеобразное и общее в употреблении данных концептов в лезгинской языковой картине мира (ЯКМ). Ср.:

– *Заз кIвале я йикъан кьарай, я йифен ахвар амач, стхаяр! – лугьузва Мут-Рагъ хуьруьн колхоздин серкер Гьалима.* – «Я дома никакие дела делать не могу, и сна мне нет ночью, братья!» – говорит старший чабан колхоза Алим (здесь «ночь» символизирует время суток, которое приносит отдых, покой, удовлетворение);

– *Я чан вах, секин хьухь, вири вун авай йикъа ава, – Перниседи йифен мугьман вичин къвалавай айвандин тарцел ацукьарна.* – «Дорогая сестра, успокойся, всем сейчас тяжело», – Пернисей усадила ночную гостью на дерево, поваленное у веранды (здесь «ночной» означает «нежданный», «неожиданный», несет некоторую отрицательную коннотацию, так как героиня не рада своей гостье);

– *Пакаман яраривайни инсанрик шадвал кухтаз жезвач.* – Даже утреннее солнце не сможет обрадовать народ (здесь «утренний» имеет значение «нечто новое, хорошее, несущее обновление»);

– *Чан сагърай, чан хва! Ви пакамани хийирлуди хьурай!* – «Спасибо, сынок! И тебе удачного утра!» (здесь «утро» ассоциируется с чем-то хорошим, полезным, с приятными ожиданиями, исполнением желаний и т. д.).

В качестве детального описания доминантных концептов области «неживая природа» можно привести научное исследование С. А. Курбатовой «Образы и представления мира природы в сознании русской языковой личности» [3]. Рассмотрим наиболее важные и существенные выводы, вытекающие из этого исследования:

– чем больше внимания уделяют носители языка рассмотрению понятий мира природы, тем больше прототипов наименования реалий данной концептосферы;

– ассоциативная семантика концептосферы «природа» большей частью отражает древнюю мифологическую картину мира. Есть лексемы, описывающие природу на уровне семантики слова, которые совпадают между собой в рамках денотативного значения и неполно эквивалентны на уровне коннотаций и культурного фона;

– доминантами русской языковой личности в описываемой кон-

цептосфере являются такие архетипы и культурные концепты, как «родная земля», «живой огонь», «живая вода», и в то же время антитеза «небо и земля», «русский лес», «широкая река» и т. д. [3, с. 46].

В лезгинской концептуальной картине мира в рамках данного стереотипа доминируют такие лексемы, как *рагъ*, *ракъинин* – «солнце», «солнечный», в положительном контексте «добрый», «хороший»; *пакамаз*, *пакаман* – «утром», «утренний», в особом контексте «новый», «приятный»; *йиф*, *йифен* – «ночь», «ночной», в отрицательном контексте «нежданный» и др.

Имея в виду опыт классификаций наших предшественников и учитывая экстралингвистическое знание области – источника нашей выборки с метафорическим переносом, мы посчитали возможным создать следующую классификацию концептов области-источника «неживая природа» в лезгинском и русском языках, так как все пункты данной классификации отражены в обоих рассматриваемых языках, различие лишь в количестве примеров и способах их номинации. Укажем, что целям нашего когнитивного описания соответствует широкий подход к выбору концептов источниковой области.

Земной шар – Дуьнья

I. Земля – чил.

1. Формы рельефа – *ччилин кьалубар*:

– ландшафт (ландшафт, пейзаж) – *тIебиатдин са чкадин акунар*, *адан шикил*, *суьрет*;

– углубления (пропасть, овраг, обрыв, ров, яма) – *тик кьвал; дерин хай*, *дагьар; дерин чухур; кIан таквар чухур*;

– возвышенности (вершина, бугры, горы, пик, скала, утес, холмы) – *Дагъдин кIукI*, *кIунтI*, *гъвечIи тепе*, *дагълар*;

– равнины (поле, равнина, пустыня) – *ник; чуьл*, *майдан*, *буш ччил*, *гадарнавай чка*;

– путь (дорога, переправа, перепутье, путь; светлый, прямой, окольный, гибельный, порочный, скользкий; горизонт, карта, компас) – *рехъ*, *пад*, *уьлчуь*, *шегьре рехъ*;

2. Почва (почва, гумус, компост, навоз; благодатная, питательная, плодородная, удобренная; вспахивать возделывать, взрыхливать, создавать; пахота, землепашцы) – *ччилер*, *накьв (ччилин винел патал*, *набататрин дувулар жедай къат); ччил*;

3. Богатства недр – *ччилин кIан*, *ччилин къенер:*

– общие наименования (недра, месторождение, полезные ископаемые, пустая порода; отлеживаться, зреть, вызреть*) – ччилин кIан*, *ччилин къенер*, *ччиликай хкуддай мядендин менфятлу шейэр* (*ракь*, *цIивин ва мсб*);

– драгоценные металлы и камни (алмаз, жемчуг, золото, изумруд, кристалл, самородок, самоцвет) – *къашар*, *багьа къашар*, *якъут*, *къизил*, *алмас*, *багьа къаш*, *къван*, *инжи*, *гевгьер* (*лацу*, *хъипи ва чIулав рангунин жуьреба-жуьре тав акъатай нур гудай эл-къвей багьа хат; чими уьшвейрин гьуьлерин кIане жедай моллюскдин-шуькьуьнтдин хъипрепIрал жеда*);

– горные породы (глина, глиняный, гранит) – *дагъдин; дагъларин*, *дагълух*, *дагълар авай чка*, *мядендин*, *мяденрин* (*ччилик квай мяденрин*, *буругърин*);

– камень (камень, булыжник) – *къван*, *къванзи цIивин*.

II. Вода – яд.

1. Состояние воды – *цин къайда*:

– круговорот воды в природе (круговорот, испариться, выпасть в виде осадков) – *элкъуьн; кьил-кьитиз элкъуьн; ара датIур элкъуьч*;

– жидкое состояние: вода (чистая, мутная, глубокая) – *михьи яд*, *кацIай яд*, *дерин це жедай*, *дерин цин*;

– твердое состояние: лед (айсберг, лед, ледяной, льдина; прорубь) – *мурк*, *муркадин кусар*, *бузлах*, *муркIадин гьамбарар* (*дагъларж дерей-риз авахьдай*, *юзадай муркIар*);

2. Водные пространства – *цин рехъер*:

– моря, океаны (море, океан; бушующий, штормующий) – *гьуьл*, *лап зурба гьуьл*;

– водный поток (река, поток, водопад, источник, ручей, ручеек, ключ, родник, литься, течь по руслу, выйти из берегов, утекать) – *сел; авахьзавай яд; цин авахьун; марфадин селлер*;

– болото (болото, трясина, зыбун, полужидкая консистенция, тина; провалиться, барахтаться) – *уьлен* (*уьлегьан*), *вир*.

III. Стихийные бедствия – *ТIебиатди арадал гъайи балаяр*, *зиянар*:

– землетрясения (землетрясение, подземные толчки, подземный гул, эпицентр, вздрагивать, тектонические сдвиги, разломы) – *залзала*, *ччилер зурзун*;

– извержения вулканов (вулкан, просыпающийся вулкан, мощный выплеск, лава, горячий пепел, огнедышащее жерло) – *вулкан*, *цIай кудай даг*;

– лавина, обвал (лавина, снежная лавина, лавинообразный, обвал, ледовый обвал, обрушиться) – *дагьдай авахьзаван*, *живедин маргъал*, *уьцIуьрун*;

– пожар (пожар, разжечь, раздуть, задымиться, пламя, огонь, тлеть, гореть) – *цIай кьун; цIай кьур чка*.

Атмосфера. Космос – Гьава. Дуьнья

I. Атмосфера – *чил элкъуьрна кьунвай гьавадин къат; алем*, *авай кьванбур вири*.

1. Газовая оболочка Земли (атмосфера, воздух, вакуум) – *гьава*.

2. Климат и погода – *климат*, *гьава*:

– основные характеристики (климат, микроклимат, изменение климата; погода, хорошая, плохая погода, непогода; сезон; потепление, глобальное потепление, оттепель; мороз, замораживать; благоприятный, хороший, нормальный, скверный, дурной, неблагоприятный);

– прогноз погоды (Гидрометцентр, прогноз погоды, барометр, синоптик) – *жедай гьава лугьун*, *барометр* (*атмосферадин чуькьуьн*, *илисун алцумдай прибор*);

– средства защиты от непогоды (зонтик, громоотвод) – *таж*, *цIайлапан алуддайди*.

3. Метеоусловия – гьаваяр:

– ветер – *гар*;

– осадки (осадки, дождь, снег, капать, сыпаться) – *къвалар* (*жив*, *марф*, *чиг*);

– температура воздуха (температура, пойти вверх, повышение градуса; замерзать) – *температура* (*гьарарат*, *чимивилин*, *ифинин дережа*);

4. Времена года (весна, лето, холодное лето, жаркое лето, август, осень, зима) – *йисан кьуд вахт* (*гатфар*, *гад*, *къайи гад*, *чими гад*, *август*, *зул*, *кьуъд*).

II. Космос – *Космос* (*вири дуьнья*, *алем*, *авай кьванбур вири*).

1. Ближний космос (Солнечная система) – *ракъинин система*:

– солнце (солнце, затмение солнца, светило) – *рагъ*, *рагъ кьун*, *цавун экв гудай тело* (*варз*, *рагъ*, *гъед*);

– луна (луна, новолуние, полнолуние, лунная тень) – *варз*, *цIийи варз*, *вацран сирин*;

– планеты (планета, парад планет, орбита) – *планета*, *планетайрин парад*, *орбита*;

– небесная сфера (небо, небосклон) – *цавун къерегъ*, *цав*;

2. Дальний космос – *яргъан космос*:

– звезды (звезда, Полярная звезда, новая звезда, созвездие, Малая Медведица; гореть, светить, погаснуть, зажигаться) – *гъетер* (*гъед*, *полюсдин гъед*, *гъетерин кIватIал*, *гъетерин кIанIал* и т. д.).

Как видим, каждая модель мира состоит из большого количества универсальных концептов, помогающих объединить все их многообразие в одну группу лексем. В то же время целью когнитивной лингвистики является конструирование общей картины мира, которая, в свою очередь, состоит из огромного ряда этносов и культур. Бесспорно то, что лингвистически организованное выражение тесно связано с концептуальной системой, что приводит к построению идеографической организации в качестве концептуальной модели, отражающей все знания и опыт, накопленный лезгинской и русской нациями. Анализ концептов и исследование концептуального устройства области «неживая природа», а также исследование метафор, образованных на ее основе, позволят получить достоверную информацию об особенностях мировидения лезгинского и русского народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайдаров Р. И., Гюльмагомедов А. Г. Современный лезгинский язык. – Махачкала, 2009.
2. Кубрякова Е. С. Семантика в когнитивной лингвистике (о концепте контейнера и формах его объективации в языке) // Известия АН. – 1999. – Т. 58. – № 5-6. – С. 3–12. – (Серия литературы и языка).
3. Курбатова С. А. Образы и представления мира природы в сознании русской языковой личности : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2000. – 18 с.
4. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М., 2004.
5. Степанов Ю. С. Словарь русской культуры. – М., 2004.

Джабраилова Самера Рашидовна, *соискатель, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет»: Россия, 367003, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. Магомеда Ярагского, 57.*

Тел.: (872-2) 67-09-28
E-mail: science.aida@yandex.ru

ON THE ISSUE OF THE COGNITIVE BASES OF THE "ENVIRONMENT" CONCEPT SPHERE IN RUSSIAN AND LEZGIN

Dzhabrailova Samera Rashidovna, *applicant, Dagestan State pedagogical university. The Republic of Dagestan.*

Keywords: *concept sphere, environment, primary and secondary features of concept, specific national features.*

The article discusses ways of functioning of the primary and secondary features of the concept "environment" in prose fiction as reflected in the mentality of Russian and Lezgin people. The author attempts to define the ethnic characteristics of the speakers of the languages in question and their perception of reality as exemplified by Russian and Lezgin literature. The classification of the key subslots comprising this concept sphere in the framework of the study of specific national features of these languages is provided. The dominant lexemes describing the "environment" concept sphere in a positive and a negative context in Russian and Lezgin are identified, as well as associated vocabulary featured in fiction in the specified languages. It is proved that in the classification of concepts with the source domain "inanimate nature" in Lezgin and Russian, all of the items are reflected in both languages, differing only is in the number of examples and ways of their naming.

УДК 1751

ЛЕКСИКО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ФРЕЙМЫ ПОСТУПКА «БЛАГОДЕЯНИЕ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Л. А. БУШУЕВА
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», г. Саратов

Аннотация. В русском и английском языках представления о поступках выражены наличием имен поступков (*благодеяние*, *предательство*, *benefaction*, *betrayal* и др.) и рядом однокоренных лексем, которые вместе характеризуют ситуацию, связанную с совершением данного поступка, т. е. его фреймом. Имена поступков обозначают разумные действия человека, как правило направленные на результат, вызывающие реакцию со стороны окружающих и получающие оценку. В статье представлены результаты сопоставительного анализа фреймов поступка «благодеяние» в русском и английском языках. Исследование фреймовой организации лексики двух языков проведено на материале фрагментов словообразовательных гнезд, в которых представлены единицы, соотносимые со значением лексем *благодеяние/benefaction*. Показано, что выделенные группы однокоренных слов репрезентируют целостную ментальную структуру – совокупность знаний о ситуации поступка, именуемого лексемами *благодеяние/benefaction*.

Ключевые слова: имя поступка, словообразовательное гнездо, фрейм, слот, пропозиция.

Пристальное внимание к человеческому фактору в языке привело к появлению в науке категорий, позволяющих изучать взаимосвязь языка и культуры народа. Интерес к проблемам связи национального языка и национальной картины мира, концептуализации и категоризации явлений окружающей действительности особенно высок в последнее время. Одним из эффективных инструментов моделирования ментальных сущностей и процессов является фреймовый анализ языковых данных, направленный на выявление репрезентированных в языке знаний, структур данных для представления стереотипной ситуации, по М. Минскому [4, с. 3]. Фреймовый анализ позволяет обратить внимание на то, каким образом «для пользующегося языком человека значение слова реализуется через включение его в некоторую более объемную единицу – пропозицию, фрейм и т. п.» [1, с. 70].

Фрейм – это одновременно «матрица возможных событий», которую таковой делает «расстановка ролей» взаимодействующих, и «схема интерпретации», присутствующая в любом восприятии [8, p. 11]. Фреймовую структуру с учетом сказанного имеет способ концептуализации поступков, поскольку для формирования представлений о поступках как формах социального взаимодействия значимы обе названные составляющие – «матрица возможных событий» и «схема интерпретации».

Данная статья посвящена анализу фрагментов словообразовательных гнезд, семантически связанных

с именем поступка «благодеяние» в русском и английском языках. Использование фреймового подхода позволяет вскрыть стереотипные отношения в структуре знаний носителей русского и английского языков о поступке благодеяния. Фрейм описываемого поступка в его языковом выражении, безусловно, не ограничен группами однокоренных слов, его пропозиции заполнены также другими лексико-фразеологическими средствами, передающими соответствующее содержание. Однако микрогнезда однокоренных с именем поступка слов, занимают, по-видимому, ядерную позицию в номинативном поле единиц фрейма.

В русском и английском языках содержание гнездового фрейма, выражающего запечатленные в подсистеме однокоренных слов языков представления о поступке «благодеяние» (в английском языке – *benefaction*), можно представить в виде следующей обобщенной пропозиции понятия «благодеяние»: (*S*) некто, имеющий склонность оказывать кому-либо покровительство, помощь, услугу, делать добро (*благодетельный*, *benefactor*, *beneficent*), хорошие добрые намерения (*благой*) – (*P*) оказывает (оказал) кому-то безвозмездную помощь, покровительство, услугу (*благодетельствует*, *облагодетельствовал*, *благодетель*, *благодетельница*, *to benefit*, *benefactor*) – (*R*) обеспечивает удовлетворение каких-либо человеческих потребностей, материальный достаток, доставляет удовольствие, способствует спокойному, без каких-либо нарушений течению жизни, дел, дает ощущение добра, счастья (*блага*, *благо*, *благополучие*, *благоденствие*, *benefit*, *beneficial*, *beneficent*).

Несмотря на заметные различия в количестве дериватов, а также в способах лексической репрезентации содержания понятия, выявляется значительная общность концептуального содержания поступка как на уровне языковых систем, так и в аспекте коммуникативного использования языковых единиц.

Коммуникативная обусловленность концептуального содержания, коммуникативная природа концептов [2] определяют необходимость обращения к репрезентативным текстовым корпусам изучаемых языков с целью выявления совокупности знаний, выражаемых единицами гнездовых фреймов в сопоставляемых языках (о текстовых корпусах как основном источнике концептологии [3]).

Анализ концептуального содержания гнездовых фреймов, связанных с поступком «благодеяние», проводится нами на материале Национального корпуса русского языка [5], Британского национального корпуса [6], Корпуса современного американского английского языка [7].

И в русском, и в английском языке благодеяние отождествляется с добродетелью и оценивается положительно, представляет ценность для человека: *It's a great benefaction I did to her*, *Conhoon*, *and an honor to yourself. – То*, *что я сделал для нее – великое благодеяние*, *Конхун*, *а для* тебя – *великая честь* (John Morressy. The return of the O'Farrisey, 2006); *Если человек от природы добр и у него есть возможность ближним оказывать всяческие благодеяния*, *то*, *конечно*, *э… грешно ему будет*, *если он свою доброту*, *этот талант*, *данный от Бога*, *зароет в землю*, *не будет никому помогать*, *а имение*

все тратить на себя (Протоиерей Димитрий Смирнов. Ответы слушателям радио «Радонеж» в прямом эфире на вопросы о вере и спасении, 2005–2006).

Действие, выраженное существительными *благодеяние*/*benefaction*, глаголами облагодетельствовать, *благодетельствовать*/*to benefit*, воспринимается как нечто, что требует подготовки, предварительного осмысления, и, следовательно, оценивается агентом как ценное и представляющее значимость: *I just sent money orders as I made my plans. True*, *I'd made those plans without input from her*, *but I'd made them to benefit both of us. – Когда я все запланировал*, *я просто отправлял денежные переводы. Конечно*, *я строил эти планы без ее участия*, *но ведь я делал это ради нашего общего блага* (Maureen Lang. My sister Dilly, 2008); *Я хотел облагодетельствовать мою страну*, *хотел сделать всех людей счастливыми* (Л. А. Чарская. Король с раскрашенной картинки, 1912).

Важна интенция, «начальная фаза» поступка. В русском языке интенция, желание совершить хороший поступок репрезентируются словосочетаниями *благое намерение*, *благая цель*, *благое помышление*, *благая мысль*, *благой порыв*. В английском языке прилагательное *benevolent* используется в эквивалентных словосочетаниях, например *benevolent intention.*

Сознательное помышление (благое) может воплотиться в благом или дурном поступке, который может стать источником как благополучия, так и несчастья: *Бедолага крайне удручен и говорит теперь в интервью Би-би-си о принципиальной разнице между тем*, *кто сознательно идет на преступление с определенной целью*, *и тем*, *кто имеет благие и невинные намерения* (Александр Латкин. Собака на процессоре. За использование простаивающих компьютеров можно получить 120 лет тюрьмы, 2002).

Истинное благодеяние всегда оценивается положительно. Тем не менее в некоторых контекстах современного русского языка отрицательную оценку получают лица, скрывающие под личиной благодеяния корыстные, лицемерные поступки: *Кровь сосете только. Всю страну ограбили – благодетели! Прихватизаторы* (Михаил Чулаки, 2002); *По сто пятьдесят долларов он мне платит! Благодетель нашелся! А сам сколько гребешь?* (Виктор Левашов. Заговор патриота, 2000). Благие намерения оцениваются теми, на кого они направлены, и распознаются как истинные и ложные. Оценка этих намерений как ложных, лицемерных выражается в контекстах с ярко выраженной негативной оценочностью, которые включают в том числе и сниженную, эмоционально маркированную лексику: *кровь сосете*, *всю страну ограбили*, *прихватизаторы*, *сам сколько гребешь*. Имя агента поступка в таких случаях употребляется в эмоционально окрашенных восклицательных конструкциях.

Подобные примеры указывают на то, что наряду с позитивным восприятием человека, совершающего благодеяние, существуют точки зрения отрицательного характера. Отрицательная окраска возникает у номинаций субъектов поступка, как правило, в тех случаях, когда под личиной благодетеля скрывается корыстный, хитрый человек, совершающий «благое» деяние ради

собственной выгоды. В таких случаях благодеяние может ассоциироваться с воровством, мошенничеством, обманом и т. д. Другими словами, обратной стороной благодеяния является корысть.

В английском языке дискурсивные данные выявляют положительную оценку благодетеля, благодетельного человека: *Willy sees himself as the beneficent savior who will 'irrigate' her 'emotional desert' – Уилли считает себя добрым спасателем, который оросит ее «эмоциональную пустыню»* (Christine Brooke-Rose and contemporary fiction, Birch, 2007); *great benefactor of humanity who, because of his modesty in remaining anonymous, cannot receive the Nobel prize that he so richly deserves… – великий благодетель человечества, который из-за своей скромности и желания сохранить анонимность, не может получить Нобелевскую премию, которую он так заслуживает* (Card, Orson Scott, Ender in exile, 2008).

В речевом употреблении единиц, которые характеризуют ситуацию, связанную с совершением поступка благодеяния, профилируется как важная особенность человека, совершающего благодеяния, его материальное благополучие и способность к оказанию финансовой помощи тому, кто нуждается в ней. Признак «имущественное положение» (как наличный или отсутствующий) актуализируется в 30% контекстов в русском языке и в 70% – в английском. Например, *a wealthy benefactor of the Liberal Party… – состоятельный благодетель либеральной партии* (Geoffrey Robertson. Media law, 1990); *The workhouse will be visited by one or more very important people – perhaps a magistrate, an inspector of workhouses, or a wealthy benefactor. – Мануфактуру посетят важные люди: возможно, должностное лицо или инспектор, или состоятельный благодетель* (Gavin Bolton. Drama as education,1988); *А когда в прошлом году у них на 14 тысяч не сходился бюджет, стоило Сезару об этом сообщить в эфире, как анонимный благодетель перечислил их на счет радиостанции* (Маргарита Спиричева. Швеция: территория свободы, 2003).

В русском языке лексема *благодетель* иногда выступает в качестве синонима лексемы *спонсор* и в некоторых контекстах выражает отрицательную оценку: *Я даже согласен поверить, что вы делаете свой бизнес в белых перчатках, но, признайтесь, ваш благодетель Скок порядочно слупил с вас за оказанную помощь?* (Николай Леонов, Алексей Макеев. Гроссмейстер сыска, 2003). В английском языке прилагательное *beneficent* в сочетании с именами лиц используется в контекстах, описывающих людей, занимающихся спонсорской деятельностью, и не имеет отрицательной эмоциональной окраски: *Tia Esther had been her library's most beneficent donor… – Тиа Эстер была одним из наиболее благодетельных спонсоров библиотеки* (Arana Marie. Cellophane: a novel, 2006); *Frampton Court, the home of the beneficent Browne family who were responsible for the building of Forston Manor. – Фрэмптон Корт, дом благодетельного семейства Браун, построивших Форстон Мэйнор The perfect English country house* (Lycett Green. Candida, 1991).

На первом плане в содержании понятия поступка благодеяния находятся мотив, нацеленность на де-

яние, представляющее ценность для человека, на втором – результат, который может выражаться в том числе в состоянии благополучия, благоденствия, наличии блага. В русском языке в словосочетаниях *заботиться о благе*, *препятствовать благу*, *стремиться к благу*, *желать блага*, *делать что-либо во благо*, *для блага*, *ради благополучия*, *в интересах блага* акцент именно на результате поступка. В английском языке наиболее типично употребление лексемы *benefit* в словосочетании *for/to someone's benefit* (*на благо*, *в пользу*, *ради кого-либо)* в контекстах, описывающих различные поступки, которые совершаются ради блага другого человека. При этом данные поступки могут обозначаться в тексте специальными лексемами (*sacrifice*, *betrayal* и т. п.) или описательно, прямо, или метафорически, сжато или развернуто.

Таким образом, и в русском, и в английском языке есть семантическая область, связанная с тем, что можно назвать благодеянием. Ее фрейм имеет много общего в двух языках. В структуре лексико-словообразовательного фрейма, выражаемого в русском и английском языках группами однокоренных слов, выделяются агенты поступка, которые именуются лексемами *благодетель*, *благодетельница*, *благодетельный* (человек), *benefactor*, *beneficent*; обозначаются действия, осуществляемые агентами: *благодетельствовать*, *облагодетельствовать*, *благотворить*, *благотворение*, *облагодетельствование*, *благостыня*, *to benefit;* содержится качественная характеристика поступка: *благо*, *благой*, *benefit*, *beneficial*, *beneficent.*

К различиям в структуре лексико-словообразовательных фреймов двух сопоставляемых языков можно отнести то, что в английском языке не выделяется слот, характеризующий результат совершенного поступка. В русском языке данный слот составляют лексемы *благо*, *благополучие благоденствие благоденствовать.*

Также выделяется ряд общих элементов концептуального содержания, выражаемого в русском и английском языках единицами описываемых лексико-словообразовательных фреймов. В ядерную зону фрейма поступка «благодеяние» в русском и английском языках попадают такие признаки, как «доброе дело», «помощь», «покровительство»; в периферийную – «спокойная, без потрясений жизнь», «финансовая помощь».

К наиболее явным различиям, выявившимся при анализе фреймов поступка «благодеяние» на материале русского и английского языков, можно отнести характер дискурсивного варьирования, а также большую подвижность и вариативность концептуального содержания в русском языке. Прежнее понимание благодеяния, как исключительно положительного поступка, в современном русском языке получает дополнительный смысл. Значение «человек, склонный совершать добрые поступки, оказывать помощь» вытесняется в современном дискурсе значением «высокопоставленный бизнесмен, чиновник, спонсирующий новое начинание, предприятие ради собственной выгоды».

Англоязычным сознанием, в отличие от русского, благодеяние воспринимается вполне однозначно. В английском языковом сознании *benefaction* в основном ассоциируется с милосердием, добротой, щедростью, желанием совершить действительно значимый поступок, который останется в памяти людей на долгие годы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белякова Л. А. Пропозициональ-но-фреймовое моделирование речевой деятельности (на материале ассоциативного эксперимента) // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2012. – Т. 4. – № 3. – С. 70–73. – (Филология).
2. Крючкова Н. В. Концепт и дискурс // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2012. – № 2. – С. 154–166.
3. Крючкова Н. В. Текстовые корпуса как основной источник концептологии // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2012. – № 2. – С. 53–60.
4. Минский М. Фреймы для представления знаний. – М. : Энергия, 1979. – 151 с.
5. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ruscorpora.ru/search-main.html.
6. British National Corpus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: bnc.bl.uk.
7. Corpus of Contemporary American English [Электронный ресурс]. – Режим доступа: corpus.byu.edu/coca.
8. Goffman E. Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior. – N. Y., 1967. – 272 p.

Бушуева Людмила Александровна, *канд. филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»: Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83.*

Тел.: (845-2) 26-16-96
E-mail: sebeleva@yandex.ru

LEXICAL DERIVATIONAL FRAMES OF THE ACT OF BENEFACTION IN RUSSIAN AND ENGLISH

Bushueva Lyudmila Aleksandrovna, *Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof., National research Saratov State university. Russia.*

Keywords: *name of act, derivational word family, frame, slot, proposition.*

In Russian and English notions of acts are expressed by the names of the acts (benefaction, betrayal, etc.) and a number of lexemes with the same root which together characterize the situation of the act, i.e. its frame. Names of acts denote conscious actions of people, usually directed towards a result, causing reactions and evaluations by others. The article presents the results of a comparative analysis of the frames of the act of benefaction in Russian and English. The study of the frame organization of the vocabulary of the two languages was carried out on the fragments of derivational word families containing elements that correlate to the meaning of the lexeme "benefaction". It is shown that the selected groups of words with the same root represents a cohesive mental structure – a body of knowledge about the situation of the act denoted by the lexeme "benefaction".

УДК 81'246.2

БИЛИНГВИЗМ КАК КОМПЛЕКСНАЯ НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Т. А. БОЧКАРЕВА
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», г. Саратов

Аннотация. В данной статье билингвизм рассматривается как комплексная научная проблема, изучаемая в рамках линвистики, психологии, психо- и нейролингвистики, социологии, логопедии, онтобилингвологии. Делается краткий экскурс в историю исследований детского билингвизма в России и за рубежом. Определяются основные тенденции билингвальных исследований в XIX, XX и начале XXI в., спектр основных проблем, направленность исследований с русскоязычным компонентом, перспективы научных изысканий. Сообщается, что по глубине и охвату проблем опыт изучения раннего детского билингвизма в России пока не сопоставим с опытом зарубежных исследователей. На основе учета данных по активным миграционным процессам, происходящим на фоне нестабильной политической и экономической ситуации во многих странах, автором статьи делается уверенный прогноз об увеличении количества работ, выполненных в русле лингвистики (речевые особенности детей-билингвов), логопедии (речевая патология, отягощенная билингвизмом) и социологии (социальная адаптация детей-билингвов).

Ключевые слова: билингвизм (полилингвизм), онтобилингвология.

Билингвизм традиционно понимается как попеременное использование в устной или письменной формах, в бытовом или официальном общении двух или более языков, которые могут быть развиты в неодинаковой степени.

В качестве причины возникновения би- и полилингвизма ученые называют:

– общность территории проживания людей разных национальностей;

– экономические, культурные связи, туризм, войны;

– эмиграцию и иммиграцию по политическим, экономическим причинам;

– образование и науку.

В середине XX в. (в 1953 г.) в свет вышла работа американского лингвиста Уриеля Вайнрайха "Languages In Contact", которая заложила прочные основы изучения многоязычия в рамках теории языковых контактов.

Именно У. Вайнрайх определил билингвизм как «практику попеременного пользования двумя языками» [4, с. 22].

В настоящее время не вызывает сомнений тот факт, что билингвизм в силу своей сложности и разносторонности является комплексной научной проблемой. Однако каждая область научного знания расставляет в ее изучении собственные акценты.

Особенности языковых контактов, проблема интерференции становятся предметом изучения лингвистики (Л. Блумфилд, И. А. Бодуэн де Куртенэ, В. А. Богородицкий,

В. М. Жирмунский, Е. М. Верещагин, Ю. Д. Дешериев, М. В. Панов, Е. Д. Поливанов, Э. Г. Туманян, Л. В. Щерба, U. Weinreich и др.).

Изучение явления с чисто психологической точки зрения, механизмов продуцирования речи в условиях билингвизма интересует психологию, психолингвистику (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Т. В. Ахутина, В. П. Белянин, И. А. Зимняя, Т. Н. Ушакова, А. М. Шахнорович, E. Haugen и др.).

Нейролингвистику билингвизм интересует с точки зрения работы механизмов мозга, функциональной асимметрии, латерализации языков (Т. В. Черниговская, Л. Я. Балонов, В. Л. Деглин и др.).

Поведенческие особенности билингвов, их место в социуме – предмет исследования социологии (М. И. Исаев, У. Ф. Макки, Н. Б. Мечковская, В. З. Панфилов, М. Сигуан, Б. В. Якушин, Ф. П. Филин и др.).

Последствия билингвизма и интерференции в виде стойких спецефических речевых нарушений становятся предметом пристального внимания логопедов (А. Е. Бабаева, Л. И. Белякова, С. С. Бакшиханова, Е. О. Голикова, О. Е. Грибова, О. Б. Иншакова, С. Б. Файед, Н. А. Шовгун и др.). Например, особенности устной и письменной речи украинцев, татар, курдов, проживающих на территории Саратовской области, исследуются в работах [1–3] и др.

Ранний детский билингвизм стал предметом изучения науки, получившей название «онтобилингвология» (В. П. Коровушкин, Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина, Г. Н. Чиршева и др.).

В книге Г. Н. Чиршевой «Введение в онтобилингвологию» мы можем найти детальный обзор работ по детскому билингвизму, изданных за рубежом к началу XXI в. [8, с. 45–66].

Отметим исследование французского лингвиста Жюля Ронжа, тщательно описавшего речевое развитие своего сына, осваивавшего два языка: французский – от отца, немецкий – от матери. Работа не потеряла своей актуальности и в настоящее время, хотя была издана более ста лет назад.

Следующим заметным событием в этой области, ознаменовавшим новый этап в развитии детской билингвологии, стал четырехтомный труд американского лингвиста В. Леопольда. В нем представлены результаты двенадцатилетнего наблюдения билингвального развития двух дочерей исследователя.

В нашей стране первой из работ, привлекшей внимание к изучению проблем детского многоязычия, стала статья Л. С. Выготского «К вопросу о многоязычии в детском возрасте», написанная в 1928 г. и впервые опубликованная в 1935 г. [5]. Следующая работа – «К психологической природе раннего двуязычия» Н. В. Имедадзе – появилась только в 1960 г. [6]. Именно труды Н. В. Имедадзе в течение следующих тридцати лет определяли направления исследований раннего детского билингвизма в нашей стране.

Приходится констатировать, что по глубине и охвату проблем опыт изучения раннего детского билингвизма в России пока не сопоставим с опытом зарубежных исследователей. Большинство работ в России главным образом затрагивают част-

ные вопросы усвоения второго языка детьми дошкольного или младшего школьного возраста. Однако за последнее десятилетие подобные исследования активизировались, и основываются они на материале языковых комбинаций, которые в качестве одного из компонентов включают русский язык.

Практически на наших глазах, в последнюю четверть XX в., произошла смена основных тенденций в изучении билингвизма. Если до этого времени нормой признавалось одноязычное развитие, что в целом и выводило проблему дву- и многоязычия за круг актуальных, то в настоящее время полилингвальное развитие также получило статус нормативного, что обусловливает постоянно растущий интерес исследователей к самым разным аспектам рассматриваемой проблемы.

Кратко обозначим спектр основных вопросов, интересующих билингвологов.

Одним из главных является вопрос о том, какое влияние оказывает билингвизм на когнитивное и речевое развитие ребенка. Ряд исследователей, в том числе Э. Бялисток [9], утверждают, что подобное влияние, безусловно, положительное. Отмечается, что билингвы более активно используют мозговые ресурсы, задействуют более эффективные механизмы при выполнении заданий на невербальном материале.

Волнует билингвологов в настоящее время и вопрос о том, одинаково ли протекают процессы речевого развития у би- и монолингвов. Поэтому сопоставительные исследования, в которых обсуждаются различные аспекты и явления в онтогенезе одноязычных и двуязычных/многоязычных детей, по-прежнему актуальны.

Ведущим в этом спектре является вопрос об усвоении системности в двух языках. Сторонники односистемной модели развития (*One System Model*) утверждают, что сначала оба языка усваиваются ребенком как одна система и лишь потом происходит их дифференциация. Сторонники теории раздельного развития (*Separate Development*), напротив, считают, что системы изучаемых языков усваиваются раздельно, причем их стадиальное развитие аналогично развитию языковой системы у монолингвов (см. об этом подробнее [8, с. 102–107]). Именно у второй гипотезы в настоящее время становится все больше сторонников.

Постоянно обращаются исследователи и к вопросу об объеме и содержании инпута. Проблема создания сбалансированного двуязычного инпута, статусно-ролевого равенства изучаемых языков является одной из научно и методически значимых для билингвологии.

В центре внимания исследователей детского билингвизма также проблемы структурных и прагматических аспектов смешанных высказываний, интерференции, особенностей кодовых переключений, возрастных особенностей проявления разных форм взаимодействия языков и т. д.

Интересует исследователей и вопрос оценки конечного результата самими детьми-билингвами. Респонденты в большинстве случаев оценивают билингвизм как положительный факт. Негативные моменты воспринимаются как временные трудности, успешное преодоление которых делает положительные стороны билингвального развития еще более

заметными. Безусловно, речь в данном случае идет о нормативном развитии детей. Для детей с речевой патологией фактор билингвизма является отягощающим.

Исследования, в которых присутствует русскоязычный компонент, можно условно объединить по трем направлениям:

1. Изучение русско-национального билингвизма, региональные аспекты двуязычия: сохранение/утрата национальных языков (Вафеев, Мусукаев, Салихова и др.).

2. Сохранение/утрата русского языка у детей, живущих за пределами России (Афонин, Гагарина, Гаврилова, Овчинников, Проскурина, Петровская, Протасова, Эйдман-Романовская, Пеетерс-Подгаевская, Шульга, Шмелева и др.).

3. Усвоение русского языка детьми из иммигрантских семей, живущих в России (детьми-инофонами) (Кабина, Козедуб, Рогожкина, Земляная, Цейтлин, Абабкова, Филина, Яровенко и др.).

Научным центром изучения билингвизма в России в настоящее время можно считать г. Санкт-Петербург, где в 2005, 2012, 2014 гг. состоялись специализированные научные конференции по детскому двуязычию, имеющие статус международных. Две из них – «Детское двуязычие» (2005) и «Проблемы онтолингвистики – 2014: освоение русского языка в ситуации двуязычия» (2014) – прошли на базе РГПУ им. А. И. Герцена. Конференция 2012 г. «Проблемы формирования сбалансированного билингвизма» состоялась на базе издательского центра «Златоуст».

Отметим также, что на ежегодных конференциях по детской речи в Санкт-Петербурге (РГПУ им. А. И. Герцена) в последние годы регулярно проводятся целые секции по этой проблематике.

Учитывая активные миграционные процессы, происходящие на фоне нестабильной политической и экономической ситуации во многих странах, можно с уверенностью прогнозировать увеличение количества работ, выполненных в русле лингвистики (речевые особенности детей-билингвов), логопедии (речевая патология, отягощенная билингвизмом) и социологии (социальная адаптация детей-билингвов).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочкарева Т. А., Стрилка А. А. О некоторых интерферентных явлениях в речи русскоговорящих мигрантов с Украины как логопедической проблеме // Международный научный институт “Edukatio”. – 2014. – № 4. – С. 9–12.
2. Бочкарева Т. А., Песчанская Л. А. Особенности сформированности системы словоизменения у детей старшего дошкольного возраста (билингвов и монолингвов) с общим недоразвитием речи III уровня // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015 : мат. Междунар. конференции (18–20 мая 2015 г., Санкт-Петербург). – СПб., 2015. – С. 33–36.
3. Бочкарева Т. А., Филиппова Э. А. Языковые предпосылки нарушений речи у детей-билингвов в логопедическом аспекте (на материале сопоставительного анализа русского и татарского языков) // Билингвальное (полилингвальное) образование и межкультурная ком-

муникация в XXI веке : сб. науч. статей / отв. ред. Г. П. Захарова. – Чебоксары, 2014. – С. 195–198.
4. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. – Киев, 1979. – 364 с.
5. Выготский Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. – М., 1983. – Т. 3. – С. 329–337.
6. Имедадзе Н. В. К психологической природе раннего двуязычия // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 60–69.
7. Коровушкин П. В. Проблематика изучения раннего детского билингвизма в XXI веке // Филология и человек. – 2014. – № 3. – С. 117–123.
8. Чиршева Г. Н. Введение в онтобилингвологию. – Череповец, 2000. – 196 с.
9. Bialystok E. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent // Bilingualism: Language and Cognition. – 2009. – Vol. 12(1). – Pp. 3–11.

***Бочкарева Татьяна Анатольевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»: Россия, 410012, ул. Астраханская, 83.*

Тел.: (845-2) 26-16-96
E-mail: tab1161@mail.ru

BILINGUALISM AS A SYSTEMIC SCIENTIFIC PROBLEM

***Bochkareva Tat'yana Anatol'evna**, Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof. of Speech therapy and psycholinguistics department, National research Saratov State university. Russia.*

***Keywords:** bilingualism (multilingualism), ontobilingvology.*

The article addresses bilingualism as a systemic scientific problem. Key trends in bilingual studies in the 19th, 20th, and early 21st century, the range of relevant issues, the focus of research with a Russian component, and research prospects are identified. The authors acknowledge that the Russian researches' experience in the study of early childhood bilingualism does not measure up to that of foreign researchers in scope and profundity. However, over the last decade there has been an upsurge in this kind of studies, which focus on language combinations with Russian as one of the components. Given the active migration processes taking place against the backdrop of unstable political and economic situations in many countries, it is safe to assume an imminent increase in research in the fields of linguistic (speech features of bilingual children), speech therapy (speech pathology complicated by bilingualism), and sociology (social adjustment of bilingual children).

УДК 81-139

КРИТЕРИИ ОТБОРА ЕДИНИЦ ДЕНОТАТИВНОГО КЛАССА <*COLD*> АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Е. А. ГРИГОРОВИЧ
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова», г. Архангельск

Аннотация. Настоящее исследование посвящено вопросам изучения английского языка. Автор обращает внимание на историю возникновения концепции денотативного класса в 90-е гг. XX в. в рамках когнитивного направления в лингвистике. Отмечается, что она позволяет определить, как тот или иной объект действительности интерпретируется человеком и каким образом эта информация фиксируется в языке. Проблема отбора языкового материала остается одной из первостепенных при разработке методики исследования денотативно связанной лексики. В данной статье освещаются такие вопросы, как выбор лексикографической базы исследования с учетом территориального варьирования английского языка, установление ряда идентификаторов, необходимых для отбора материала исследования; решаются вопросы о включении в выборку регионально маркированной лексики, а также таких семантических единиц, которые содержат идентификаторы исследуемого денотативного класса в своей внутренней форме.

Ключевые слова: денотативный класс, отбор единиц денотативного класса, идентификатор, холод, внутренняя форма.

Денотативный класс представляет собой совокупность семантических единиц, ориентированных на некий объект или явление реального мира. Отбор таких единиц производится в первую очередь из лексикографических источников, поскольку именно в них зафиксированы наиболее устойчивые единицы языка.

Рассмотрим процесс отбора денотативно связанных единиц на примере денотативного класса <*cold*> американского варианта английского языка.

Решение производить отбор лексического материала с учетом территориальной вариативности английского языка продиктовано прежде всего наличием национально-специфических единиц. Так, только на территории США используются наименования *blackfish – 'a small, freshwater food fish*, *Dallia pectoralis*, *found in Alaska and Siberia*, *noted for its ability to survive frozen in ice'*, *blue norther – 'a cold north wind that brings rapidly falling temperatures'*, *cold snap – 'a sudden onset of a relatively brief period of cold weather'* [13], и многие другие. Аналогично существуют единицы, характерные только для британского английского, как, например, *parky* в значении '*chilly*' [9] или *starve* в значении '*to perish or suffer extremely from cold*' [13].

Наличие подобных примеров позволяет говорить о том, что семантическое пространство американского варианта английского языка обладает собственной спецификой, и данное обстоятельство необходимо учитывать при проведении семасиологических исследований.

Ввиду ориентации на американский территориальный вариант английского языка в качестве лексикографических источников нами были использованы следующие словари: *The Scribner-Bantam English Dictionary* (1985), *Random House Webster's Unabridged Dictionary* (1999), *The American Heritage Dictionary* (2004). Все они были изданы в США и отражают языковую картину мира американской нации. Вот что говорится об этом в сопровождающей статье к словарю *The American Heritage Dictionary*: «Со времен освоения Дикого Запада американский английский сохранял наследие культуры и опыт прошлого. Исполняя свое предназначение, национальный язык упрочил свои позиции и стал выражать американские идеи голосом Америки. Словарь облекает этот голос в материальную форму и отражает сущность систем, лежащих в его основе – языка и культуры» (Пер. наш. – *Е. Г.*) [10, с. 15]. По нашему мнению, любые языковые единицы, включенные в словарь американского варианта английского языка, можно расценивать как единицы, отражающие американскую национальную картину мира, если не оговорено иное. Слова, включенные в названные словари с пометами, указывающими на иную территориальную отнесенность, в картотеку не включались. Среди них такие, как *cauld* – **Scot**. *cold; crib* – '**Brit., Australian**. *lunch, esp. a cold lunch carried from home to work and eaten by a laborer on the job; snack'*; *drammock* – '**Chiefly Scot**. *an uncooked mixture of meal, usually oatmeal, and cold water'; garde-manger* – '**French.** *a cool room used for storing foods and for preparing certain dishes, esp. cold buffet dishes'* [12] и др.

Поскольку нашей задачей было выявить способы языковой фиксации максимально разнообразных сведений о феномене холода, при отборе языкового материала мы не руководствовались априорно установленным набором сем. В результате сплошной выборки в состав денотативного класса <*cold*> вошли все единицы, в значениях которых содержались сведения о явлении холода.

В первую очередь это такие слова, в дефиниции которых присутствует идентификатор *cold*. Например: *bank barn* – '*A barn built into a hillside as protection <u>against</u> wind and <u>cold</u>, with a back entrance at the second-floor level'; cotton grass* – '*Any of various perennial grasslike plants of the genus Eriophorum native chiefly to wet places in northern temperate and <u>cold regions</u> and bearing at maturity one or more conspicuous tufts of cottony bristles*' [14]; *black frost* – '*<u>intense cold</u> without hoarfrost, causing vegetation to turn black*' [13].

Задачу отбора материала осложнило наличие у слова *cold* целого ряда лексико-семантических вариантов. Так, в функции существительного *cold* может обозначать не только отсутствие тепла или ощущение холода, но и простудное заболевание – '*a respiratory disorder characterized by sneezing, sore throat, coughing, etc., caused by an allergic reaction or by a viral, bacterial, or mixed infection*' [13]. Прилагательное *cold* обладает множеством переносных значений: *'lacking in passion, emotion, enthusiasm, ardor, etc.; dispassionate', 'not affectionate, cordial, or friendly; unresponsive', 'lacking sensual desire', 'failing to excite feeling or interest', 'unexcitable; imperturbable', 'depressing; dispiriting'* [13] и некоторыми другими.

Вследствие этого необходимо было отсеивать те словарные описания, которые, несмотря на формальное наличие в них идентификатора, не имели отношения к исследуемому денотативному классу. В результате в картотеку не вошли такие единицы, как *calculating – 'Coldly scheming or conniving'*, *fishy – 'Cold and expressionless'*, *glitter – 'To sparkle coldly or malevolently'* [14] и им подобные.

В связи с тем что лексема *cold* входит в широкий синонимический ряд, необходимо определить, какие еще лексемы могут использоваться в качестве идентификаторов при формировании денотативного класса <*cold*>.

На наш взгляд, идентификаторами могут служить такие лексические единицы, которые обозначают холод в целом или различные степени его проявления. К ним мы относим следующие существительные: *chill – 'coldness*, *esp. a moderate but uncomfortably penetrating coldness'; frost – 'a degree or state of coldness sufficient to cause the freezing of water'*, их производные, а также прилагательные *algid – 'cold; chilly'*, *frigid – 'very cold in temperature'*, *gelid – 'very cold; icy'*, *frozen – 'congealed by cold; turned into ice'*, *freezing – 'extremely or uncomfortably cold; chilled'* [13].

Однако из приведенного ряда единиц не все входят в дефиниции других слов. Непродуктивными в этом плане являются прилагательные *algid* и *gelid*, поэтому мы не включаем их в ряд идентификаторов.

Наличие других идентификаторов – *chill*, *frost*, *frigid*, *frozen*, *freezing* – и их словоформ позволило дополнить картотеку следующими единицами: *permafrost – Permanently frozen subsoil*, *occurring throughout the Polar Regions and locally in perennially frigid areas* [13]*; black ice – a thin sheet of ice*, *as on a road surface*, *usually caused by freezing mist and creating hazardous driving conditions; ice rain – freezing rain*, *blackfish – a small*, *freshwater food fish*, *Dallia pectoralis*, *found in Alaska and Siberia*, *noted for its ability to survive frozen in ice* [13] и др.

Прилагательное *chilly*, аналогично *cold*, в словарных толкованиях встречается в переносном смысле, поэтому такие примеры, как *distant – 'Aloof or chilly'* [14], не были включены в выборку.

Отдельно следует остановиться на лексеме *cool*, переводным соответствием которой является русскоязычное слово «прохладный». Анализ ее дефиниций в различных словарях показал, что она, с одной стороны, определяется как 'умеренно холодный': '*slightly or moderately cold*' [4, p. 204], '*moderately cold: lacking in warmth*' [7], '*moderately cold'* [15, p. 199] – или 'умеренно низкой температуры': '*Of or at a fairly low temperature*' [9].

С другой стороны, названная единица описывается как 'ни теплый, ни холодный', то есть относится к нейтральной температурной зоне: *'moderately cold; neither warm nor cold'* [13]; '*Neither warm nor very cold*; *moderately cold'* [14]; '*Moderately cold; between warm and cold; lacking in warmth; producing or promoting coolness*' [16]. Возможно, объяснение этому в том, что физиология человека позволяет отчетливо распознать жар, тепло и холод, но не прохладу [5, p. 212].

Большинство словарей описывают лексему *cool* как умеренную или легкую степень проявления холо-

да, на что указывает повторяющаяся в подавляющем большинстве толкований сема *'moderately cold'*, поэтому считаем возможным использовать данную лексему в качестве идентификатора для отбора единиц в состав денотативного класса *<cold>*. Приведем примеры отобранных единиц: *penguin – 'Any of various stout flightless marine birds of the family Spheniscidae, of cool regions of the Southern Hemisphere...'; sea breeze – 'A cool breeze blowing from the sea toward the land'* [14].

В ходе работы с лексикографическими источниками нами были обнаружены единицы, дефиниции которых содержат компонент '*low temperature*'. Например: *psychrophilic – 'Thriving at relatively low temperatures. Used of certain bacteria'; refrigerator – 'An appliance, cabinet, or room for storing food or other substances at a low temperature'* [14] и др. Поскольку данный компонент входит в ряд словарных толкований лексемы *cold* [3; 7; 6, p. 289], мы посчитали необходимым включение таких единиц в лексическую базу исследования.

Кроме того, нами положительно решается вопрос о включении в картотеку слов, имеющих отсылку к явлению холода в своей внутренней форме, вне зависимости от наличия установленных идентификаторов в дефинициях данных единиц. Известно, что внутренняя форма «отражает закономерности и особенности осмысления человеком той или иной реалии окружающего мира, фиксируя собой результаты ее познания человеком» [2, с. 69]. Сопоставление признака, положенного в основу номинации, со значением слова или устойчивого сочетания позволяет получить дополнительную информацию об осмыслении и интерпретации исследуемого явления носителями языка. Продемонстрируем данную возможность на примере прилагательного *cold-blooded* со значением *'Lacking feeling or emotion'* [14]. В этом значении слово употребляется с 1590-х гг., а в основу его легло представление о том, что температура крови человека возрастает вместе с усилением эмоций [8], то есть кровь буквально становится горячей в минуты душевных волнений и остывает в период спокойствия. Заметим, что первые клинические исследования температуры человеческого тела были проведены лишь в середине XIX в. [12, p. 65]. Приведем другие единицы, внутренняя форма которых послужила основанием для их включения в денотативный класс *<cold>*: *cold call*, *cold fish*, *frost smoke*, *in cold blood*, *knock cold*, *make one's blood run cold* [13], *blow hot and cold*, *cold cream*, *cooling-off* [15, p. 100, 174, 199] и др.

Особенностью привлеченного к работе словаря *The American Heritage Dictionary of the English Language* является наличие в нем регионально маркированной лексики. Как пишет Lee Pederson в сопровождающей статье, такие факторы, как миграции, национальная идентичность говорящих, общественный опыт, климатические и физические особенности местности, накладывают свой отпечаток и формируют региональные варианты американского английского [11]. К примеру, словосочетание *cold drink* используется для наименования любых газированных напитков преимущественно на юге США, в то время как в других регионах их называют *soda*, *pop* или *tonic* [14]. Территориальная при-

надлежность слова в словаре обозначается соответствующей пометой, например *Chiefly Southern U.S.* Мы дополнили картотеку регионально маркированными единицами, желая передать живой, неоднородный характер лексики национального языка. Кроме того, включение в выборку слов с различной территорией бытования позволяет получить наиболее целостное представление об изучаемом фрагменте языковой картины мира.

Подводя итог сказанному, отметим, что в процессе отбора единиц денотативного класса <*cold*> нами было решено несколько задач:

1) подобраны лексикографические источники, с максимальной полнотой отображающие языковое наследие американской нации;

2) установлен ряд идентификаторов, однозначно демонстрирующих денотативную соотнесенность семантических единиц;

3) дано обоснование для включения в картотеку единиц, внутренняя форма которых содержит идентификаторы исследуемого денотативного класса;

4) дано обоснование для включения в картотеку исследования регионально маркированной лексики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тараканова У. В. О паронимических понятиях «средняя культура» и «срединная культура» // Вестник развития науки и образования. – 2013. – № 1. – С. 54–62.
2. Хохлова Н. В. Лексическое значение и внутренняя форма как способы концептуализации мира природы (на материале говоров Архангельской области) : дис. ... канд. филол. наук. – Архангельск, 2004. – 380 с.
3. Cambridge Dictionaries Online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: dictionary.cam bridge.org/dictionary/american-english.
4. Collier P. F. National Dictionary of the English Language. – N. Y. : New Edition, 1940. – 1048 p.
5. Cruse D. A. Lexical semantics. – Cambridge ; N. Y. : Cambridge University Press, 1986. – 310 p.
6. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. − Oxford University Press, 2005. – 1780 p.
7. Merriam-Webster [Электронный ресурс]. – Режим доступа: merriam-webster.com.
8. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: etymonline.com.
9. Oxford Dictionaries Language matters [Электронный ресурс]. – Режим доступа: oxforddictionaries.com/definition/american_english.
10. Pederson L. A Natural History of English: Language, Culture, and the American Heritage // The American Heritage Dictionary of the English language. – Houghton Mifflin Company, 1994. – Pp. 15−23.
11. Pederson L. Regional Patterns of American Speech // The American Heritage Dictionary of the English language. − Houghton Mifflin Company, 2004.
12. Radhi A. S., Caroll J., Klein N. Clinical manual of fever in children. – Berlin : Springer, 2009. – 318 p.
13. Random House Webster's Unabridged Dictionary. – Random House, Inc., 1999.

14. The American Heritage Dictionary of the English language. – Houghton Mifflin Company, 2004.
15. The Scribner-Bantam English dictionary / General editor Edwin B. Williams. – Toronto : Bantam Books, 1985. – 1076 p.
16. Webster's Revised Unabridged Dictionary (1913) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: machaut.uchicago.edu/websters.

Григорович Елена Александровна, *преподаватель кафедры общего и германского языкознания, аспирант, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова»: Россия, 163002, г. Архангельск, наб. Северной Двины, 17.*

Тел.: (818-2) 21-61-99
E-mail: e.grigorovich@narfu.ru

CRITERIA FOR THE SELECTION OF UNITS OF THE DENOTATIVE CLASS <COLD> IN ENGLISH

Grigorovich Elena Aleksandrovna, *lecturer of General and Germanic linguistics department, postgraduate students, Northern (Arctic) federal university named after M. V. Lomonosov. Russia.*

Keywords: *denotative class, selection of denotative class units, identifier, cold, inner form.*

The study deals with the issues of learning English. The author draws attention to the origins of the framework of the denotative class in cognitive linguistics in the 1990s. It is noted that said framework helps determine the way a particular object of reality is interpreted by a person and how this information is reflected in the language. The problem of selecting of linguistic material remains one of the priorities in the development of research methods for denotatively related vocabulary. This article covers issues such as the selection of lexicographical research base taking into account territorial varieties of English, the establishment of a number of identifiers for the selection of research material; the issues of including regional vocabulary in the sample, as well as semantic units with identifiers of the denotative class in question within their internal form, are resolved.

УДК 81-112.2

ИНТОНАЦИОННАЯ ВЫДЕЛЕННОСТЬ В ТЕКСТЕ КАК АКТУАЛИЗАТОР ГЛУБИННОЙ СТРУКТУРЫ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ

Т. Г. СТАНЧУЛЯК
Институт иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,
г. Москва

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению таких аспектов интонационной категории выделенности, как генезис, уровни реализации и функциональность на текстовом уровне. Рассмотрение вопроса возникновения интонационной выделенности проводится путем апелляции к данным психолингвистики по порождению речевого сообщения. Освещение получают внутренние ментальные процессы, предшествующие внешней речи, структура внутренней речи, ее механизмы и этапы преобразования внутренней речи во внешнюю. В связи с этим обусловленность интонационной категории выделенности доречевой деятельностью опирается в данной статье на представление о внутренних психологических процессах порождения речевого высказывания. Рассмотрению и объяснению подвергается также факт разной степени выделенности элементов, составляющих текст. Особое освещение получает такая особенность внутренней речи, как ее предикативность, закладывающая стержень будущего высказывания.

Ключевые слова: внутренняя речь, выделенность, интенция, интонация, психолингвистика, предикат, речь, семантика, текст.

Понятию «текст», как известно, соответствует несколько трактовок. В зависимости от того, какие специфические задачи ставят перед собой исследователи текста, они и определяют его по-разному. В целом можно сказать, что работа по изучению текста ведется по меньшей мере в двух направлениях. Первое направление рассматривает текст с позиций грамматики. В этом случае роль организации текста принадлежит гиперсинтаксическим межфразовым отношениям, а предметом исследования выступает внутренняя связность текста. В рамках второго направления текст изучается с точки зрения коммуникативной установки отправителя, и тогда текст рассматривается как целостная единица по отношению к реализации этой специфической функции.

Однако представляется, что недостаточно изучать текст, отталкиваясь только от лингвистических признаков, поскольку последние являются лишь вторичными по отношению к внутренним, интенциональным характеристикам текста. Поэтому и изучение языковых признаков следует проводить, исходя из очевидного факта непосредственной зависимости их от интенциональных.

Обращение к интенциональному аспекту обусловлено и тем, что изучение категории выделенности в тексте, понимаемой как перцептивно осознаваемая неравноценность составляющих его компонентов [8, с. 109], правомерно ставит вопрос о глубинных причинах ее возникновения и механизмах ее образования. В данных обстоятельствах представ-

ляется невозможным составить полную и прозрачную картину причин появления в звуковой волне текста интонационных пиков, которые соотносятся в нашем сознании с реализованной категорией выделенности, не апеллируя к данным психологии о зарождении речи. Такой выход за рамки исключительно лингвистического исследования, при котором предметом исследования становятся только системы и структуры языка, объясняется тем, что лингвистика оказывается способной лишь описать себя, но не объяснить. Вместе с тем современное состояние развития науки о языке таково, что на смену КАК-лингвистике приходит ПОЧЕМУ-лингвистика, цель которой состоит в ответе на вопрос о причинах существования тех или иных явлений. В связи с этим к объяснению лингвистических явлений в последние годы все чаще привлекаются данные других наук, таких как, например, когнитивистика и психолингвистика, в которых реализуется обращение к человеческому фактору, который обусловливает возникновение в текстах как языковых продуктах тех или иных лингвистических явлений. На необходимость изучения языковых фактов через призму «внутреннего мира» указывают многие крупные ученые. Например, в одной из своих работ М. Я. Блох говорит о том, что «язык… заключен в нашем мозгу, вне мозга, вне головы человека языка нет», а внешняя речь строится репрезентантами языковых единиц, находящихся в мозгу [4, с. 57].

Именно по этой причине интонация в целом и непосредственно интересующая нас интонационная категория выделенности в настоящее время привлекают специалистов различных областей знания и изучаются в совокупности целым комплексом наук при учете психических, когнитивных, эмоциональных и прочих факторов. Такой подход, безусловно, является очень важным и необходимым, так как он дает глубокое и всестороннее представление об изучаемом явлении.

В нашем исследовании была реализована попытка рассмотрения и объяснения генезиса текстовой интонационной выделенности с позиции психических процессов порождения речевого сообщения. Поскольку речь представляет собой не только использование языка как системы, но и доречевую деятельность, другими словами, деятельность мозга, то ее полное изучение, в нашем представлении, невозможно без обращения к психологии порождения речевого высказывания. Представление о глубинной, доречевой обусловленности интонационной категории выделенности опирается на мнение С. В. Кодзасова, который заявляет о прямой зависимости выделенности в тексте от внутренних процессов, происходящих в мозгу, выстраивая свою концепцию на базе теории Хомского и Халле, чья идея состояла в том, что внешнему формированию высказывания предшествует некая глубинная структура. Реализуясь во внешней речи при помощи особых трансформаций, эта глубинная структура преобразуется в поверхностную, которая получает особое фонетическое оформление и семантическую интерпретацию. Опираясь на принципы данной теории, С. В. Кодзасов подчеркивает семантический аспект интонации и считает, что интонационный рисунок высказывания репрезентирует в первую очередь глубинные процессы, при этом семантические центры сообщения

задаются непосредственно этими глубинными процессами, и именно они обусловливают появление интонационных акцентов. Реализуясь «на выходе» в речевое высказывание, глубинная структура, как уже отмечалось, подвергается воздействию трансформационных правил, которые обеспечивают этому высказыванию правильность на всех уровнях. В частности, на фонологическом уровне действуют правила членения высказывания на интонационные группы – синтагмы, а также правила иерархического выстраивания акцентов. В результате высказывание получает поверхностное интонационное оформление [7].

Работы ведущих психологов и психолингвистов, занимающихся вопросами внутренних речетворческих механизмов, подтверждают верность теории об обусловленности интонационной выделенности глубинными психическими процессами, предшествующими порождению речи. В настоящее время уже априорно признается факт принадлежности речи (а значит, и текста как речевого факта) к продукту мыслительной деятельности, который прежде всего воплощает в себе психологический предмет говорения, то есть мысль, как отношение связей предметов и явлений окружающего мира. С учетом такого понимания готовый текст есть способ представления исходной мысли. Отсюда и очевидная взаимосвязь лингвистической организации внешней речи с ее коррелятами на уровне мысли: ведь если речь в своей финальной, вербально-интонационной форме представляет собой продукт мыслительной сферы, то эта форма должна в том или ином виде отражать структуру мысли. При этом внутренняя структура признается доминирующей, поскольку именно она образует стержень, на котором строится текст, и эксплицируется на поверхностном уровне в виде внешних признаков, то есть соответствующих языковых единиц. Относительно интонационного оформления Ш. Балли утверждает, что интонация присуща не только тому, что мы произносим, но также она сопровождает и внутреннюю речь [3, с. 175]. Однако, возвращаясь к вопросу интересующей нас категории выделенности, следует признать, что вопрос о причинах относительной выделенности одних элементов текста на фоне других, а также вопрос о градации степеней выделенности остаются нераскрытыми.

Чтобы ответить на эти вопросы с точки зрения действия психологического механизма речеобразования, следует обратиться к психологической модели порождения речи. И. А. Зимняя выделяет в ней три этапа: побуждающий, формирующий и реализующий. На первом этапе у говорящего возникает намерение что-либо сказать. На следующем, формирующем этапе складывается мысль и выстраивается логическая правильность будущего высказывания. На третьем этапе мысль, реализуясь в высказывании, получает свое звуко-речевое оформление. Именно на третьем этапе программируется то, что мы называем интонационным выделением. В поисках ответа на поставленный выше вопрос о возникновении интонационной выделенности обратимся к второму этапу психического речетворческого процесса. Здесь следует вспомнить о том, что мысль носит абсолютно предикативный характер, то есть наше сознание

опускает уже известную информацию, а мыслится только новое и неизвестное. На этапе функционального преобразования, то есть при переходе во внешнюю речь, внутренняя речь неизбежно принимает более развернутый вид. Ориентируя свою речь на слушателя, говорящий, во-первых, реализует свою мысль посредством использования адекватных языковых форм, а во-вторых, соотносит ее выражение с универсальными законами построения речевого сообщения, согласно которым новая информация базируется на уже известной. В связи с этим развернутость высказывания влечет за собой конкретизацию элементов описания предмета и ведет к появлению элементов, имеющих разную функциональную нагрузку: вводящих, сообщающих, объясняющих, детализирующих, иллюстрирующих и пр. Все это ведет к дальнейшему расширению числа предикаций и становится причиной их функционально-семантической неоднородности. Таким образом, и целостное содержание будущего текста принимает иерархическую структуру. Количество элементов текстового содержания определяет развитие основной мысли по ширине и глубине [6, с. 94−125].

Вслед за Н. И. Жинкиным, который признает неоднородность предикатов в раскрытии замысла сообщения, мы сводим эти предикаты к некоей иерархии, в которой одни предикаты являются главными, другие – дополнительными, третьи – дополнительными ко вторым и т. д. Каждый предикативный уровень находится во взаимосвязи с вкладом конкретного предиката в развитие исходного замысла сообщения. Облекаясь в форму внешней речи, предикаты становятся коммуникативными смысловыми центрами текста, в которых фиксируется его основное содержание [5, с. 74]. Высказанный Н. И. Жинкиным принцип смысловой неравнозначности предикатов нашел свое развитие и подтверждение в ряде исследований, проведенных такими учеными, как Л. И. Шарабарова, Т. М. Дридзе, Б. В. Апухтина, А. Н. Соколов, А. А. Смирнов, и другими, предложившими различные подходы к развитию данной идеи. Несмотря на некоторые различия в подходах, общим для всех авторов остается выделение в тексте взаимосвязанных смысловых единиц разной степени важности. Представляется, что Н. Б. Цибуле удалось гармонично объединить различные подходы к неоднородности компонентов текста, представив текст в виде иерархии тематических или смысловых блоков разной величины, которые последовательно входят друг в друга или вытекают один из другого. А поскольку текст одновременно представляет собой результат реализации некоей коммуникативной цели, то с позиций такого рассмотрения части текста являют собой коммуникативные блоки, обладающие различным весом с точки зрения их вклада в развитие этой цели. Поэтому в составе текста отчетливо выделяются коммуникативные блоки, несущие основную информацию, и, соответственно, те, которые дают дополнительную, избыточную информацию [9, с. 12].

Возвращаясь к искомой нами причине интонационной выделенности некоторых элементов текста, необходимо вспомнить о том, что именно интонационные средства указывают на взаимоотношения между

отрезками текста. Интонация разделяет смысловые единицы в линейном потоке речи, выделяет главное и затушевывает незначимое. Данные экспериментального исследования В. А. Артемова доказывают, что самое существенное в мышлении реализуется в тексте не только лексически, но и интонационно [1, с. 45]. При этом И. А. Зимняя замечает, что интонационную основу речевого высказывания составляет именно предикативная связь [6, с. 137]. В. А. Артемов, рассматривая это же явление с обратного направления, утверждает, что интонация служит средством обнаружения предиката мысли [1, с. 50].

Учитывая все изложенное выше, можно сделать вывод о том, что при развертывании внутренней речи во внешнюю происходит придание основному предикату мысли наибольшего веса, а вместе с тем и большей выделенности в высказывании. Значение и, как следствие, выделенность других членов высказывания определяются их отношением к предикату мысли. Акустический анализ также подтвердил, что на уровне текста интонационно-просодическая выделенность его элементов зависит от их места в общей иерархии предикатов, что в очередной раз подтвердило утверждение Л. В. Щербы о том, что все наиболее важное стремится быть наиболее выделенным, а менее значимое затушевывается.

Итак, мы установили, каким образом в поверхностной структуре речи проявляется текстовая выделенность. В заключение, когда уже известно, что в высказывании отражаются как результаты внутренней деятельности адресанта речи, так и внешней, коммуникативной деятельности по ее передаче адресату, представляется необходимым рассмотреть прагматическую функцию категории интонационной выделенности. Прежде всего, благодаря просодической выделенности и установлению иерархии выделенных элементов достигается смысловая градация информационной структуры. Поскольку в коммуникации необходимо закрепить внимание получателя сообщения на некоторых его частях, подчеркнуть их важность и значимость, то интонационная выделенность в звучащем тексте, особенно в спонтанном звучащем тексте, в условиях которого говорящий неспособен за короткое время подобрать наиболее адекватные лексические единицы и синтаксические средства, становится самым быстрым и доступным средством привлечения внимания. Следовательно, внешнее оформление речи в немалой степени зависит и от прагматики текста. С позиций коммуникативного подхода наличие случаев выделенности объясняется способностью интонации вызывать соответствующую ориентировочную реакцию у слушающих. Как показали психолингвистические экспериментальные исследования, интонационно выделенные элементы воспринимаются и запоминаются лучше. Интонационно усиленные компоненты сообщения становятся для слушающего опорными информационными ориентирами при поступательной подаче информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемов В. А. Психология речевой интонации – М. : МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1976. – Ч. 2. – 87 с.

2. Балашова Л. В. Диахронический аспект субстантивной метафоризации в предметной сфере // Вестник развития науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 112–124.
3. Балли Ш. Французская стилистика. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 392 с.
4. Блох М. Я. Диктема в уровневой структуре языка // Вопросы языкознания. – 2000. – № 4. – С. 56–68.
5. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
6. Зимняя И. А. Функциональная и психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка // Исследования речевого мышления в психолингвистике. – М. : Наука, 1985. – 239 с.
7. Кодзасов С. В. Об акцентной структуре составляющих. Экспериментально-фонетический анализ речи. – Л. : ЛГУ, 1989. – Вып. 2. – С. 121–127.
8. Лузина Л. Г. Выделенность информации в тексте // Структуры представления значений в языке. – М. : ИНИОН, 1994. – С. 108–125.
9. Цибуля Н. Б. Роль интонации в структурировании текста (на материале английских радиопьес) : автореф. дис. … канд. филол. наук. – М., 1982. – 24 с.

Станчуляк Татьяна Геннадьевна, *канд. филол. наук, ст. преподаватель, Институт иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»: Россия, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 7.*

Тел.: (499) 432-75-08
E-mail: tatyana0976@mail.ru

INTONATIONAL SALIENCE IN THE TEXT AS AN ACTUALIZATOR OF REMOTE STRUCTURE OF INNER SPEECH

Stanchulyak Tat'yana Gennad'evna, *Cand. of Philol. Sci., senior lecturer, Institute for foreign languages of Peoples' friendship university of Russia. Russia.*

Keywords: *inner speech, salience, intention, intonation, psycholinguistics, predicate, speech, semantics, text.*

The article deals with such aspects of the intonational category of salience as the genesis, the levels of implementation, and functionality on the text level. The issue of the occurrence of intonational salience is examined by appealing to the psycholinguistic data on the generation of a speech act. The article covers internal mental processes preceding verbal speech, inner speech structure, its mechanisms and stages of transformation of inner speech into verbal. In light of this, the dependence of the intonational category of salience on pre-verbal activity is, in this article, based on the idea of the internal psychological processes of speech act generation. The fact of varying degrees of salience of the elements that make up the text is also subjected to review and analysis. Specific focus is on such a feature of inner speech as its predicativity, which forms the core of the future speech act.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Автор подготавливает текст статьи в электронном виде в соответствии с правилами оформления и сдает непосредственно в редакцию либо присылает по почте. Поступившие в редакцию материалы проходят экспертную оценку ведущими учеными России и зарубежных стран. О решении редакционной коллегии о возможности опубликования статьи и сроках ее публикации редакция уведомляет автора в течение пяти рабочих дней с момента принятия решения. Редакция оставляет за собой право при необходимости сокращать принятые материалы, подвергать их редакционной правке и отсылать авторам на доработку. Статьи, направленные авторам для исправления, должны быть возвращены в редакцию с внесенными исправлениями не позднее чем через месяц после получения.

Ставя свою подпись под статьей с фразой «статья публикуется впервые», автор тем самым передает права на издание и гарантирует, что она является оригинальной и не была опубликована полностью или частично в других изданиях.

Объем рукописи не должен превышать 30 тыс. знаков, а заголовок статьи – 70 знаков. На первой странице рукописи статьи указывается УДК, название статьи прописными буквами жирным шрифтом. Следующая строка, набранная курсивом, – фамилия и инициалы автора (авторов). Далее строка о местонахождении: полное название организации и города, если они расположены в России и странах СНГ; при местонахождении в дальнем зарубежье указывается организация, город и страна. В начале статьи помещается аннотация и 5–7 ключевых слов. К статье прилагаются следующие сведения каждого автора: фамилия, имя, отчество, место работы, должность, ученая степень, почетное и ученое звания, контактный телефон, почтовый и электронный адреса.

Статьи, присылаемые для публикации, должны соответствовать следующим требованиям: шрифт – Times New Roman; размер шрифта – 14 пт; междустрочный интервал – 1,5; формат – А4 книжный (297x210); формат файла – статья должна быть сохранена в формате doc. (MS Word 1997-2003).

Представление формул в виде картинок недопустимо! Простые формулы допускается набирать обычным текстом. Специальные символы, такие как греческие буквы, знаки умножения, $\leq$, $\geq$, $\approx$, $\neq$, $\equiv$, ∞, $\cap$, $\sum$, можно вставить, используя команду «Вставка» → «Символ». Более сложные формулы должны быть набраны в редакторе формул MathType 5. x или Microsoft Equation 3. 0 (входит в состав MS Word).

Используемые в статье рисунки должны быть присланы в виде отдельных графических файлов. Пожалуйста, не внедряйте рисунки в текст документа, от этого их качество ухудшается. Рисунки должны быть пронумерованы согласно их положению в статье. Допустимые форматы: растровые – JPG, BMP, TIFF, PNG, GIF, векторные – EPS, CDR, CDX, WMF, EMF. Разрешение растровых иллюстраций должно быть не менее 300 dpi.

Таблица должна быть набрана тем же шрифтом, что и текст. В столбцах необходимо выровнять содержание. Столбец «№ п/п» со всеми строками выравнивается по центру, остальные столбцы по центру или по левому краю (в зависимости от содержания).

Диаграммы Microsoft Excel, внедренные в статью, должны быть редактируемыми.

Пристатейный список литературы должен оформляться в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008. В тексте ссылки на литературу оформляются в виде номера в квадратных скобках на каждый источник (в том числе с указанием страничного интервала).

Аспиранты освобождаются от платы за опубликование рукописей.

Перепечатка материалов журнала «Научное обозрение: гуманитарные исследования»
и использование их в любой форме, в том числе электронной,
без предварительного письменного разрешения не допускается.

Сдано в набор 15.12.2015. Подписано в печать 28.12.2015.
Формат 70x108 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная. Офсетная печать. Усл. печ. л. 18,20.
Заказ 15.124/12. Тираж 950 экз. Цена свободная.

Оригинал-макет подготовлен в компьютерном
центре издательства.

Отпечатано в ООО «Буква»
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 50.