



# СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ КАК КАТАЛИЗАТОР ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ПО МАТЕРИАЛАМ

МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Г. БЕЛГОРОД, 31 МАЯ 2019 Г.

В ДВУХ ЧАСТЯХ



ЧАСТЬ 1

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ  
(АПНИ)

# СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ КАК КАТАЛИЗАТОР ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Сборник научных трудов

по материалам  
Международной научно-практической конференции  
г. Белгород, 31 мая 2019 г.

В двух частях  
Часть I

Белгород  
2019

УДК 001  
ББК 72  
С 69

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:  
[www.issledo.ru](http://www.issledo.ru)

#### Редакционная коллегия

*Духно Н.А.*, д.ю.н., проф. (Москва); *Васильев Ф.П.*, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (Москва); *Винаров А.Ю.*, д.т.н., проф. (Москва); *Датий А.В.*, д.м.н. (Москва); *Кондрашихин А.Б.*, д.э.н., к.т.н., проф. (Севастополь); *Котович Т.В.*, д-р искусствоведения, проф. (Витебск); *Креймер В.Д.*, д.м.н., академик РАЕ (Москва); *Кумехов К.К.*, д.э.н., проф. (Москва); *Радина О.И.*, д.э.н., проф., Почетный работник ВПО РФ, Заслуженный деятель науки и образования РФ (Шахты); *Тихомирова Е.И.*, д.п.н., проф., академик МААН, академик РАЕ, Почетный работник ВПО РФ (Самара); *Алиев З.Г.*, к.с.-х.н., с.н.с., доц. (Баку); *Стариков Н.В.*, к.с.н. (Белгород); *Таджибоев Ш.Г.*, к.филол.н., доц. (Худжанд); *Ткачев А.А.*, к.с.н. (Белгород); *Шановал Ж.А.*, к.с.н. (Белгород)

С 69 **Социально-гуманитарное знание как катализатор общественного развития** : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 мая 2019 г. : в 2-х ч. / Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2019. – Часть I. – 181 с.

ISBN 978-5-6042716-9-8  
ISBN 978-5-6043045-0-1 (Часть I)

В настоящий сборник включены статьи и краткие сообщения по материалам докладов международной научно-практической конференции «Социально-гуманитарное знание как катализатор общественного развития», состоявшейся 31 мая 2019 года в г. Белгороде. В работе конференции приняли участие научные и педагогические работники нескольких российских и зарубежных вузов, преподаватели, аспиранты, магистранты и студенты, специалисты-практики. Материалы данной части сборника включают доклады, представленные участниками в рамках секций, посвященных вопросам филологии, истории, педагогики, психологии, искусствоведения, культурологии, социологии, политологии.

Издание предназначено для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, передовыми достижениями науки и технологий.

Статьи и сообщения прошли экспертную оценку членами редакционной коллегии. Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

УДК 001  
ББК 72

© ООО АПНИ, 2019  
© Коллектив авторов, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ» .....</b>	<b>7</b>
<i>Mamatov R.R., Akramova M.M., Mamatova N.K.</i> WEITERE MITTEL DER DEUTSCHEN WORTSCHREIBUNG .....	7
<i>Mamatov R.R., Qambarov A.M., Akramova M.M.</i> LEXEM UND WORTFORM IM DEUTSCHEN .....	9
<i>Oyunbold Tserenpil</i> CULTURALLY SPECIFIC WORDS AND THEIR TRANSLATION (EXAMPLES ON THE MONGOLIAN WRESTLING APPARELS).....	11
<i>Undarmaa Yo.</i> THE CONCEPTION OF PARONYMS .....	14
<i>Ашихмин А.М., Сидорова Н.А.</i> ЛЕКСИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПИСЬМЕННОГО ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА В ПЕРЕВОДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ .....	16
<i>Барабанова М.М.</i> РЕГУЛЯРНЫЕ И РЕДКИЕ СРАВНИТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В ПРОЗЕ В.А. СОЛОУХИНА .....	20
<i>Боковели О.С., Донгак Ч.Ш.</i> МОТИВ СВОБОДЫ/НЕСВОБОДЫ В ЛИРИКЕ А.Л. ЧИЖЕВСКОГО .....	23
<i>Боковели О.С., Донгак Ч.Ш.</i> МОТИВ ТЬМЫ В ЛИРИКЕ А.Л. ЧИЖЕВСКОГО .....	27
<i>Варюшенкова Е.Н.</i> ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЙСТВУЮЩИХ ЛИЦ В ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С СУБСТАНТИВНО-ИНФИНИТИВНЫМИ КОНСТРУКЦИЯМИ .....	31
<i>Грахова А.А.</i> СПЕЦИФИКА ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ .....	33
<i>Грушевская Е.С.</i> НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИНТЕГРАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВИДОВ ДИСКУРСА ..	42
<i>Дерюшева А.А., Гайсина Л.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСА «LEARNINGAPPS» В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	45
<i>Зубова И.И.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИЕМА ВИЗУАЛЬНОЙ ГИПЕРБОЛИЗАЦИИ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ .....	48
<i>Королевская С.В., Козлова Е.Ю., Иваничкина И.А.</i> ТИПОЛОГИЯ СОБЫТИЙ В РОМАНЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «РУДИН» .....	54
<i>Кузнецова С.А., Сергеенко И.С.</i> ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «ПУТЕШЕСТВИЯ» В ЭПИСТОЛЯРНОМ НАСЛЕДИИ А.К. ТОЛСТОГО .....	57
<i>Лунцева А.А., Князева Е.М., Яровикова А.П.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ «ЯКЛАСС» ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	60
<i>Скворцова А.С.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА АВТОМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ .....	63

<i>Торжок А.Г.</i> К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ ЯЗЫКА КАК ДИАХРОНИЧЕСКОЙ ЛИНГВОСИНЕРГЕТИКЕ .....	67
<b>СЕКЦИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ» .....</b>	<b>72</b>
<i>Дрожжин Р.А., Лупоядова Л.Ю.</i> ДИПЛОМАТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ РОССИИ И США В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА .....	72
<i>Зеленский Ю.В.</i> О ПОХОДАХ РУССКИХ КНЯЗЕЙ ПРОТИВ ХАЗАР.....	75
<i>Иванов Н.В., Михайлова С.Ю.</i> ОПЕРАТИВНЫЕ КОМСОМОЛЬСКИЕ ОТРЯДЫ В БОРЬБЕ С ПРЕСТУПЛЕНИЯМИ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В 1970-е ГОДЫ (НА МАТЕРИАЛАХ ЧУВАШСКОЙ АССР).....	77
<i>Калинкина Т.В.</i> НИКАНОР АЛЕКСАНДРОВИЧ ЛЁВКИН: БИОГРАФИЯ АРТИЛЛЕРИСТА .....	82
<b>СЕКЦИЯ «ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ».....</b>	<b>87</b>
<i>Гладкова К.В., Лапунова К.А.</i> РОЛЬ СОВРЕМЕННОГО КИРПИЧА В АРХИТЕКТУРНОМ ДИЗАЙНЕ .....	87
<b>СЕКЦИЯ «СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ» .....</b>	<b>90</b>
<i>Лыскова Ю.С., Малкова Е.В.</i> КОНЦЕПЦИЯ РЕСТАРТА НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ.....	90
<b>СЕКЦИЯ «ПОЛИТОЛОГИЯ» .....</b>	<b>101</b>
<i>Алипулатов И.С.</i> ВЛАСТЬ. СМИ. ОБЩЕСТВО. ТЕЛЕВИДЕНИЕ – ОСНОВНОЙ ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ.....	101
<i>Алхастов А.М.</i> РЕЛИГИОЗНЫЙ ЭКСТРЕМИЗМ В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННО-ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ ...	104
<b>СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ» .....</b>	<b>109</b>
<i>Azarenkova M.I.</i> PERSONAL FOUNDATION PSYCHOLOGICAL STRATEGIES IN TEACHING .....	109
<i>Боброва Л.В., Барабанова М.И., Рыбакова Е.А.</i> ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	111
<i>Булатова Д.Р.</i> СРЕДСТВА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	114
<i>Булгакова А.А.</i> ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИЙ АЛТАЙСКОГО НАРОДА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ.....	116
<i>Вилявина Н.В., Акуева З.И., Грицук Т.А.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫМИ РОЛЯМИ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ...	118

<b>Ганиева С.А.</b> ВЛИЯНИЕ ТОЛЕРАНТНЫХ УСТАНОВОК УЧИТЕЛЕЙ НА ТОЛЕРАНТНОЕ ОТНОШЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ДЕТЯМ С ОВЗ .....	123
<b>Городничева А.С.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РУЧНОГО ТРУДА В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	126
<b>Донина О.И., Бугреев В.В.</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВОЕННОМ ВУЗЕ .....	129
<b>Еремеева Г.Р., Бикбулатов Р.Р.</b> РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДА.....	132
<b>Ильина О.М.</b> ИНТЕГРАЦИЯ ПРЕДМЕТОВ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	136
<b>Камаева А.А.</b> НАРОДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ .....	139
<b>Колесникова А.А., Имамзаде А.И., Ивакина Е.Г., Тихненко В.Г.</b> ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ВОДИТЕЛЕЙ АВТОБУСНЫХ ПАРКОВ – ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ПАССАЖИРОПЕРЕВОЗОК .....	141
<b>Котельникова А.В.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕАТРА ПЕТРУШКИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	145
<b>Латыпова Р.М., Рахматуллина Г.И., Хижняк Н.Н., Чувашаева Г.В.</b> ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	147
<b>Моренова К.А., Кувырталова М.А.</b> ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРИМЕНЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	151
<b>Никулина Е.Б., Брага Н.В.</b> РЕАЛИЗАЦИЯ В ДОУ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	154
<b>Петренко О.В., Шульгин В.С., Пятаков В.Ю., Вакуленко Н.А.</b> РОЛЬ ЭМОЦИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ .....	157
<b>Саморукова Н.В.</b> ЭТНОГРАФИЧЕСКАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	161
<b>Селиванова О.А., Клочко С.В.</b> МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	163
<b>Семечкова К.К., Егорова С.Е.</b> ВОЗРАСТНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КОМПОЗИЦИОННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ .....	166

<b><i>Семечкова К.К., Егорова С.Е.</i></b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОМПОЗИЦИОННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ .....	169
<b><i>Уварова Е.В., Плотников Л.Д.</i></b> КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ.....	172
<b><i>Янбухтина Р.Ф., Бурмистрова Э.Ю., Тесленко Т.И.</i></b> РОЛЬ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	178

## СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

### WEITERE MITTEL DER DEUTSCHEN WORTSCHREIBUNG

**Mamatov R.R.**

der Lehrer, der Andishaner Filiale der Taschkenter Staatlichen Agraruniversität, Usbekistan, Andishan

**Akramova M.M.**

die Studentin, der Andishaner Filiale der Taschkenter Staatlichen Agraruniversität, Usbekistan, Andishan

**Mamatova N.K.**

Deutschlehrerin der Schule № 17, Usbekistan, Andishan

Groß- und Kleinschreibung: Wortformen im laufenden Text werden in der Regel kleingeschrieben. Durch die Großschreibung werden bestimmte Wortformen im Text besonders gekennzeichnet.

Großschreibung der Substantive: Substantive werden großgeschrieben. Das gilt für einfache Substantive (Hand, Wald, Freude, Hammer), für abgeleitete (Handlung, Händler, Gleichheit, Ungleichheit,) und für Komposita (Zusammensetzungen) (Tischbein, Kleingärtner, Denkansatz).

*Die Stichwörter:* Groß- und Kleinschreibung, Großschreibung der Substantive, Großschreibung von Pronomen, Großschreibung von Satzanfängen.

Substantive können entstehen durch Umsetzung von Wörtern anderer Wortarten (Substantivierung). Besonders häufig kommt das vor beim Adjektiv und beim Verb (Infinitive und Partizipien). In der Regel ergibt sich aus dem Kontext, ob eine Form ein Substantiv ist oder nicht: *Alle Angeklagten wurden freigesprochen. Sie wollen nach Helmstedt wandern. -Das Wandern ist des Müllers Lust.*

Es gibt zahlreiche Wörter anderer Wortarten, die Substantivstämme enthalten. Solche Wörter werden selbstverständlich kleingeschrieben: Adjektiv wie *wolzig, launisch, herzlich*; Verben wie *tischlern, angeln, verbuchen*; Adverbien wie *abends, montags, eimerweise, teilweise*.

Durch einen bestimmten Gebrauch können Substantiv in andere Wortarten übergehen oder zu Bestandteilen von Wörtern anderer Wortarten werden. In solchen Fällen ist es nicht immer leicht, die Grenze zwischen

Groß- und Kleinschreibung zu ziehen:

– Ein Substantiv wird zu einer Präposition oder zum Bestandteil einer Präposition wie *kraft, dank, seitens, namens, anstatt, zufolge, anstelle* (neben an Stelle), *aufgrund* (neben auf Grund).

– Ein Substantiv wird zum Bestandteil einer festen Fügung, die wie ein Wort aus einer anderen Wortart gebraucht wird, z.B. ein paar wie *einige, willens sein* wie *wollen*.

– Ein Substantiv wird zum Bestandteil einer festen Fügung, insbesondere mit *sein, haben, werden*, z.B. *Wer ist schuld? Sie ist das leid. Ihm ist angst*.

Aneinanderreihungen werden als Substantiv verwendet, wenn ihre Bedeutung wie eine Substantivbedeutung behandelt wird. Man schreibt dann die erste Wortform groß und setzt zwischen alle anderen Bindestriche, z.B. *das Als-ob, ein zögerndes Um-so-besser*. Solche Wortreihungen bestehen häufig aus Attribut und Substantivierung. Auch dann wird die erste Wortform großgeschrieben, z.B. *das In-die-Luft-Starren, das Auf-der-*



*faulen-Haut-Liegen*. Bei Koordination und anderen Formen grammatischer Nebenordnung schreibt man die ersten Wortformen nebengeordneter Einheiten groß, z.B. *das Hin und Her, das Wenn und Aber*.

Großschreibung der Eigennamen

Eigennamen können aus einer Wortform oder aus mehreren Wortformen bestehen. Besteht ein Eigenname aus einer Wortform, so ist er ein Substantiv und wird deshalb großgeschrieben:

*Frankfurt, Weichsel, Atlantik, Helga, Karl, Goethe, Kafka, Höchst*

Bei mehrteiligen Eigennamen wird die erste Wortform großgeschrieben. Formen von Artikel, Pronomen, Konjunktion und Präposition werden im Inneren mehrteiliger Eigennamen klein-, alle anderen Wortformen werden großgeschrieben:

Andreas Kehler, Wüste Gobi, Die Zeit, Zur Alten Post, Institut für Verbrennungsmotoren, Hohe Tatra, Kasseler Sportverein von 1896, Institut für Deutsche Sprache.

Bei Adjektiven im Inneren mehrteiliger Name kommt auch Kleinschreibung vor:

Gesellschaft für deutsche Sprache, Zur letzten Instanz.

Großschreibung von Pronomen.

Das Pronomen zur Höflichkeitsanrede Sie sowie das zugehörige Possessivpronomen *Ihr* schreibt man mit allen ihren Flexionsformen groß:

Bitte teilen Sie mir Ihr Einverständnis mit.

Wir hoffen, dass Ihnen und Ihren Freunden geholfen werden kann.

Großschreibung von Satzanfängen.

Die erste Wortform eines Ganzsatzes schreibt man groß. Das gilt auch, wenn der Satz die Funktion der direkter Rede hat (*Er fragte: »Wo gehen wir hin?«*) oder aus anderen Gründen nach einem Doppelpunkt steht (Die Konsequenz: Der Dollar fiel erneut).

Getrennt – und Zusammenschreibung.

Wortformen sind im laufenden Text durch Zwischenräume voneinander getrennt. Die geschriebene Sprache bietet damit ein Mittel zur einheitlichen Segmentierung von Texten in ihre Grundbausteine, wie es die gesprochene nicht kennt. Andererseits besteht damit in der Regel ein Zwang, in jedem Einzelfall kenntlich zu machen, wo eine Grenze zwischen Wortformen liegt.

Wortformen, die in bestimmten Konstruktionen regelmäßig gemeinsam auftreten, können zu einer Wortform zusammenwachsen (*ob wohl zu obwohl, zu Gunsten zu zugunsten, auf Grund zu aufgrund, so das zu sodass*). Stellt sich bei den Schreibern Unsicherheit ein, ob zusammen – oder getrennt geschrieben werden soll, so ist dies in der Regel ein Anzeichen für einen sich vollziehenden Univerbierungsprozess. Die orthografische Norm lässt in den genannten und einigen weiteren Fällen Schreibvarianten zu.

Außer durch den allmählichen Prozess der Univerbierung entstehen neue Wörter durch Inkorporation. Das bezieht sich z.B. auf:

– Inkorporation eines Substantivs in ein Verb:

Maßregeln, schlafwandeln, schlussfolgern, thanksagen (auch: Dank sagen), gewährleisten (auch: Gewähr leisten), teilnehmen, preisgeben gegenüber Auto fahren, Klavier spielen, Radio hören, Pfeife rauchen, Tango tanzen.

#### Literaturverzeichnis

1. Duden «Die Grammatik». Deutschland, 2010.
2. Зиндер Л. Р., Строева Т.В. Современный немецкий язык. Москва, 1957.
3. Stepanova M. D. Sernyseva I.I. Lexikologie der deutschen Sprache. Moskau, 1975.

## LEXEM UND WORTFORM IM DEUTSCHEN

**Mamatov R.R.**

der Lehrer, der Andishaner Filiale der Taschkenter  
Staatlichen Agraruniversität, Usbekistan, Andishan

**Qambarov A.M.**

der Lehrer, der Andishaner Filiale der Taschkenter  
Staatlichen Agraruniversität, Usbekistan, Andishan

**Akramova M.M.**

die Studentin, der Andishaner Filiale der Taschkenter  
Staatlichen Agraruniversität, Usbekistan, Andishan

Hinter dem Wort >>Wort<< steht mehr als ein einzelner Begriff - das Wort >>Wort<< ist also – wie so viele andere Wörter – mehrdeutig. Eine harmlose Frage kann das Problem illustrieren: Wie viele farbige hinterlegte >>Wörter<< enthält der folgende Beispielblock?

*Die Stichwörter:* Lexem, Wort, Kasus, Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ, Nennform.

(a) Die Türme der Burg waren schon von weitem zu sehen.

(b) Auf den Türmen wehten bunte Fahnen.

(c) Der eine Turm war vierzig Meter hoch.

(d) Der andere Turm war nur etwa dreißig Meter hoch.

(e) Wir sind auf den Turm geklettert.

(f) Auf dem Turm hatten wir eine prächtige Aussicht.

Hier sind ganz unterschiedliche Antworten möglich:

(a) Siebenmal das Wort Turm.

(b) Einmal das Wort Türme, einmal das Wort Türmen, viermal das Wort Turm...

(c) Zweimal das Wort Turm im Nominativ, einmal das Wort Turm im Dativ...

(d) Einmal ein Wort mit sechs Buchstaben, zweimal ein Wort mit fünf Buchstaben...

Keine dieser Antworten ist falsch! Denn hinter jeder Antwort steht eine bestimmte Vorstellung von >>Wort<<. Das bedeutet: Wenn man sich systematisch mit >>Wörtern<< beschäftigt, muss man genau wissen, was man darunter versteht. In den nachstehenden Ausführungen werden vor allem zwei Wortbegriffe eine Rolle spielen: das syntaktische Wort (Textwort) und das Lexem oder lexikalische Wort (Lexikonwort).

Wenn man ein Wort genauso, wie es im Satz erscheint, im Auge hat, spricht man von einer **Wortform** oder einem syntaktischen Wort. Man berücksichtigt dabei die genaue Form und alle grammatischen Merkmale:

Auf den Türmen wehten bunte Fahnen.

Formmerkmale: Umlaut +Endung-en

Grammatische Merkmale: Dativ Plural

Wenn man sich für das Wort in einem allgemeineren Sinn interessiert, liegt als Konzept das **Lexem** oder lexikalische Wort zugrunde. In Wörterbüchern (Lexika) sind Wörter in diesem Sinn enthalten. Hinter einem Lexem wie *Turm* steckt letztlich eine Menge von Wortformen werden in diesem Zusammenhang als **Flexionsformen** (eines bestimmten Lexems) bezeichnet. Dass hinter einem Lexem wie *Turm* mehrere Flexionsformen stecken, kann auch einem typischen Eintrag des Rechtschreibdudens abgelesen werden:

## **Turm**, der;-es, Türme

Das Stichwort ist eine möglichst unauffällige Flexionsform, die **Nennform** des Lexems. Bei Substantive ist das der Nominativ Singular.

– Der Artikel zeigt an, dass das Substantiv maskulines Genus hat-eine allgemeine Eigenschaft, die allen Formen des Substantivs (zumindest allen seinen Singular-formen) eigen ist.

– Die Endung –es gibt an, wie die Flexionsform mit den grammatischen Merkmalen Genitiv und Singular zu bilden ist: des Turmes.

Mehr Angaben sind hier nicht nötig, da die übrigen Formen bei Bedarf von den aufgeführten Formen abgeleitet werden. Normalerweise können bei einem Substantiv insgesamt acht Flexionsformen gebildet werden, die in unterschiedlichen Sätzen auftreten können. Zusammen bilden sie ein **Paradigma** (eine Formenreihe):

Singular	Nominativ	(der)	<b>Turm</b> (=Nennform des Lexems)
Singular	Akkusativ	(den)	Turm
Singular	Dativ	(dem)	Turm
Singular	Genitiv	(des)	Turmes
Plural	Nominativ	(die)	Türme
Plural	Akkusativ	(die)	Türme
Plural	Dativ	(den)	Türmen
Plural	Genitiv	(der)	Türme

Bei Verben und Adjektiven gibt es mehr Flexionsformen. Auch hier bildet jeweils eine Flexionsform die Nennform, unter der das Wort im Wörterbuch aufgeführt ist. Bei Verben ist das der Infinitiv (a). Bei Adjektiven ist die endungslose Form, wie sie im prädikativen und adverbialen Gebrauch auftritt, die Nennform (b); bei nur attributiv verwendeten Adjektiven ist meistens die schwache Form auf – e Nennform

(a) Andere Flexionsformen: (ich) stelle, (du) stellst, (er/sie) stellt...

(b) Nennform: hoch (zum Beispiel in: Das Gebäude ist sehr hoch.)

Andere Flexionsformen: hohe, hoher, höhere, höchste, höchster...

(c) Nennform: vorder-e (zum Beispiel in: der vordere Eingang)

Andere Flexionsformen: vorderer, vorderen, vorderem, vorderster...

Die einzelnen Formen der flektierbaren Lexeme können die in der folgenden Tabelle aufgeführten grammatische Merkmalen haben. Man spricht hier auch von syntaktischen Merkmalen:

Merkmalklasse	einzelne Merkmale
Person	1. Person, 2. Person, 3. Person
Numerus	Singular, Plural
Genus	Maskulinum, Femininum, Neutrum
Kasus	Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv (↑199)
Komparation	Positiv, Komparativ, Superlativ
Modus	Indikativ, Imperativ, Konjunktiv
Tempus	Präsens, Präteritum (zu den zusammengesetzten Tempus formen ↑

In Listen und Tabellen werden in der vorliegenden Grammatik die Kasusmerkmale in der folgender Anordnung gezeigt:

Nominativ → Akkusativ → Dativ → Genitiv

Nominativ und Akkusativ fallen bei Paradigmen mit den Merkmalen Neutrum, Femininum oder Plural immer zusammen; ein Unterschied besteht nur in der 1. Und 2. Person des Personalpronomens und bei einem Teil der Maskulina im Singular. Als funktionaler Grund lassen sich die Regeln für die Kasusvergabe beim Verb nennen:

(a) Wenn ein Verb nur 1 nominales Satzglieder verlangt, steht dieses im Nominativ, zum Beispiel: Der Hund bellt.

(b) Wenn ein Verb 2 nominale Satzglieder verlangt, steht dasjenige mit der aktiveren semantischen Rolle im Nominativ, das andere im Akkusativ, zum Beispiel: Der Hund sucht den Knochen.

(c) Wenn ein Verb 3 nominale Satzglieder verlangt, steht dasjenige mit der aktivsten semantischen Rolle im Nominativ, das mit der am wenigsten aktiven Rolle im Akkusativ und das dritte im Dativ, zum Beispiel: Der Hund bringt dem Herrchen den Ball.

(d) Verben mit Genitivobjekten sind Sonderfälle, zum Beispiel: Der Hund bemächtigte sich des Knochens.

#### **Literaturverzeichnis**

1. Duden «Die Grammatik». Deutschland, 2010.
2. Зиндер Л. Р., Строева Т.В. Современный немецкий язык. Москва, 1957.
3. Stepanova M. D. Sernyseva I.I. Lexikologie der deutschen Sprache. Moskau, 1975.

### **CULTURALLY SPECIFIC WORDS AND THEIR TRANSLATION (EXAMPLES ON THE MONGOLIAN WRESTLING APPARELS)**

*Oyunbold Tserenpil*

Teacher The Department of Foreign Language and Culture Studies,  
Khovd State University, Mongolia, Khovd

According to Tsedev Kh. Ph D. there are four main translation methods for translating culturally specific words from one language into another language: ways of transcription, verbal translation, substitution of synonyms, and interpretation. Culturally specific words cover a wide range of areas such as religion, customs, clothing, articles, housing, food, and the historical and cultural aspects of the people. Therefore, we aimed to do translation on examples of Mongolian national wrestler apparel and other relevant accessories. English speakers are not well acquainted with Mongolian culture, especially with Mongolian Naadam and Mongolian wrestling. In this article we aim to do an attempt in translating Mongolian wrestling apparel related realia using interpreting method and in letting English speakers know about Mongolian wrestling apparel.

*Key words:* specific words, wrestling, translation, high leather boots.

In this paper, we considered the basic translation methods for Mongolian culturally specific words as examples of the Mongolian national wrestling apparel from dictionaries.

Translation study is a young, controversial science, and they have been trying to answer the eternal question of how to translate. The researchers have been paying close attention to the various subjects of translation.

Translators often face the needs to translate realia words/ culturally specific words from any culture in their every step. Most of them don't have suitable equivalents of translating variations for other cultures. Therefore, they are considered the main challenge that a translator faces in the process of translation when a reference in the source language is made to a situation absent in the experience of the group of people speaking the target language, i.e., when the source language contains so-called realia.

The culturally specific words (realia) are all tangible, and the dictionary defines them as «materially cultural things». In linguistics and translation studies, often the words of these cultural objects have often been taken into account, as well as words and

phrases, are also considered as national special words. These words can be strange to some people and are sometimes hard to understand. They are reflected in customs, customs, clothing, articles, housing, food, utensils, and transportation. They also reflect the life, religion, as well as the historical and cultural aspects of the people.

There are plenty of culturally and ethnic specific words in any language that are used by their own speakers. The Mongolian wrestling silk apparel with fibro seam and fiber ropes tied round the stomach of the wrestler and other pieces of wrestling costume is clear proof [*eleg- búis*]. This rope is so strong that no one can break it. There are no weight classes. Wrestlers of all weights can fight against each other by grabbing any part of his opponent's wrestling costume, including the fiber ropes tied around the wrestler. There are no age limits or time limits in a match.

Mongol wrestling is the kind of wrestling which allows the participants to gain a hold by both the opponent's apparel and body parts to topple the opponent using his own legs, hips and arms incorporate pushing, lifting, tripping and other techniques using the lower body and upper body part. It is suitable to organize everywhere, both outdoors and indoors. It means that the apparel plays crucial role in this wrestling. No one does the translation in this area.

We aimed to collect culturally related words or realia covering Mongolian wrestling apparel words and tried to translate them into English find translated materials and make comparing in this paper work. The Mongols have translated many books in Tibetan for a long time in centuries of history. Among other things, three different methods of translating literary items have been developed. One of these three approaches is the method of transliteration, the other is summarized translation, and the third is the way to imitate [2, p.158]. As we know that doing realia translation is very difficult and complicated issue. We found less translated names from a dictionary issued by Mongolian National University [7, p. 97-98]. Therefore, we searched the internet for materials. We also didn't succeed much. As we have large materials in Mongolian and are hosts of this culture, we do our best to make English spoken people understand this realia. Many Mongols have studied Mongolian wrestling from different angles such as which parts of Mongolia have more national- ranked wrestlers, how many wrestling techniques they used, how they prepared for their wrestling, how they strengthened their physical development, etc.

The Mongolian wrestling apparel are real and complex items rooted to Mongolian culture and also part of world wrestling culture. Their names are culturally specific words because all objects are origin, and the dictionary defines them as "material culturally things" [7, p. 97]. Realia or culturally specific wrestling apparel words can be translated in ways of transcription, calculation, verbal translation, substitution of synonyms, interpretation [5, p. 84]. That's why we aimed to reveal these difficulties from the target language into English.

ScD. Kh.Bayanmunkh, (A researcher of Mongolian wrestling) Undefeatable Giant, wins 10, "Mongolian national wrestling is a comprehensive knowledge and experience, culture and life-dream of Mongols self-consuming its nature, climate and economics through historical stages. Mongolian National wrestling is the treasure that was created by Mongols and intellectual property of Mongols" [translated from 1, p. 53].

Mongolian wrestlers wear such clothes: Mongolian wrestler hat with *залаа*-[zala] – red silk or hair tuft or tassel on a hat, *нөмрөг*: – [nɔ:mrɔg] /a gown/ *zodog*, *shuudag*, *gutal*... etc. They are all tangible. We can see, touch, wear, and even buy. However, the tricks of wrestlers to topple his opponents are intangible.

**a.** *Бөхийн малгай* – [bukhiin malgai] – A wrestler hat –Four side velour mongolian wrestler hat has a pointed top with red tassels. The hat symbolizes the spirit of its owner.

According to the decree of Mongolian President (1994), Mongolian Wrestlers who have accomplished the 5<sup>th</sup> round and other higher rounds have been awarded red tassel dedicated to mark his accomplishment on them and distinctive badges on both their own national *deels* and hats. The soum-titled wrestlers wear small round hat badges with tassels, province titled wrestlers wear bigger squire hat badges with symbol representing his rank and rank medal. The state-titled wrestlers wear bigger round hat badges on their own hats and title medals representing their ranks with tassels. Lower rank wrestlers respect higher ranked ones.

**b.** *Бөхийн малгайн залаа*: – [bukhiin malgain zalaа] – hat tassels- fixed to a hat the back hanging along the shoulders – Ranks in Mongolian National Wrestling can be noticed when they are in their wrestling apparel or in national *deels* [4, p. 24].

**c.** *Нөмрөг*: – [nú:mrúg] /a gown/The first wrestlers who have the highest ranks standing at the beginning of both right and left flanks wear silk gowns above his own wrestling apparel.

The wrestlers standing on left flanks wear light blue ones the right ones red silk like gowns. The front sides are open, round-necked, and sleeved with framed silk.

**d.** *Элэг бүс* [ileg búс] – Fiber ropes tied round the stomach of the wrestler. The opponent wrestler can hold it to make him fail. It should be rounded to the size less than a fingernail. If the wrestler defeats, he unties and goes under the winner’s raised armpit.

**e.** *Зодог-ор далбаа*: – [zodog] / dalba:] A tight, collarless, heavy-duty long-sleeved jacket of red or blue color. Traditionally it was made of wool, but modern wrestlers have changed to looser materials such as cotton and silk. The front is open but tied at the bottom with a simple string knot, exposing the wrestler’s chest.

**f.** *Шуудаг*: – [shu;dag] – Small, tight-fitting briefs made of red or blue colored cloth. These make the wrestler more mobile and prevent an opponent from taking advantage of long pants to get a better grip [3, p. 32]. Both zodog and shu:dag are sewn with 5 or more straight line quilting that make the apparel durable and not to be torn easily. The straight line quilting are made in the middle space of both zodog and shu:dag as well. As Bayanmunkh Kh. noted in his dissertation there are over 600 tricks in Mongolian wrestling. They do at least three tricks by holding a grip from his opponent’s zodog and shu:dag using either both hands or a hand.

**g.** *Гутлын түрүүний боолт* – [gutli:n turu:nii bo:lt] – There is leather strings with oval shaped leather between 15-20 cm thin and national ornaments on it, for each *Gutal*. That prevent taking off when the wrestler wrestles.

**h.** *Гутал* – [gutał]: High leather boots, the traditional style gutal are often reinforced around the sides with leather strings for the purpose of wrestling.

**i.** *Гутлын оймс*: – [gutaliin oims]: – Earlier days Mongolian wrestlers used to wear knitted or felt leggings defending on seasons for their feet. Present days, they use socks from any firms.

**j.** *Гутлын хүлэг*: – [gutliin huleg]: / nogt/: – halter rope. The traditional style gutal (with slightly upturned toes), have often flat soles. They cause slipping problems when they wrestle outdoors on grass covered land on the carpet in doors. Therefore, wrestlers initiated one more leather string for avoiding from slipping especially during rain or thick green grass in summer time.

**к. Энэрийн ялгах тэмдэг:** – [Tsolnii engriin temdeg] – badge of the title ranks. They wear special distinctive badges/ medals on their deels that represent their victories in Naadam wrestling festivals which year is no matter. From the fifth round till the final round each wrestler receives distinctive badge medal figured his own title shape badge on it.

**л. Малгайн ялгах тэмдэг:** – [malgain yalgah temdeg] – A distinctive badges of Mongolian wrestler hat- They also wear the special round, silver badge figured his own title shape badge on his own hat. The national champions wear goldish distinctive badges depending on their own achievement. If he wins the Naadam two times he becomes a National champion. If he wins the Naadam three times he gains one more hat badges on his hat. If wins one more, he receives one more badge, etc. You will see that the Mongolian grand champions have full of badges on each four sides of their hats.

There are 21 provinces and their 333 soums (small administrative divisions) in Mongolia celebrate their own festivals. Within these three days, 333 soum area wrestlers win each their own festivals, and 21 win their own province festivals and one wrestler wins the national Naadam.

When doing the culturally specific words' translation, we have encountered the following difficulties:

- Having profound knowledge on the subject of the area.
- Next thing is to have the same knowledge about religion, tradition, rituals of the culture.
- Having obtained a high level of expertise in the language of the translation.
- Having ability to use the appropriate translation method.

As mentioned above, there are four main translation methods for translating Mongolian realia into Russian: ways of transcription, calculation, verbal translation, substitution of synonyms, interpretation. Many English speakers are not well acquainted with Mongolian culture especially with Mongolian Naadam and Mongolian wrestling. So we consider that it is better to translate Mongolian wrestling apparel related realia using interpreting method. In this article we aim to do an attempt in translating Mongolian wrestling apparel related realia using interpreting method and in letting English speakers know about Mongolian wrestling apparel.

#### References

1. Баянмөнх Х. Монгол бөхийн бие бялдрын хөгжилийн онцлог. УБ, 1994.
2. Буяндэлгэр Х. Монгол үндэсний бөхийн өмсгөлийн түүхийг судлах асуудалд. УБ, 2016.
3. Ганхуяг Ч. Монгол Англи толь бичиг. УБ, 2006.
4. Даваасамбуу Го. Орчуулга түүнтэй холбоотой нэр томъёоны тайлбар толь. УБ, 2001.
5. Хүрэлбаатар Л. Орчуулга, түүнтэй холбоотой нэр томъёоны тайлбар толь. УБ, 2001.
6. Цэдэв Х. Орчуулгын онол дадлагын зарим асуудал. УБ, 2018.
7. Монгол Улсын Их Сургууль Пресс Хэвлэлийн газар “Concise Dictionary of cultural Expressions”

## THE CONCEPTION OF PARONYMS

*Undarmaa Yo.*

lecturer, The Department of Foreign languages and culture studies,  
Khovd university, Mongolia, Khovd

In this article we have considered the concept of paronyms. Paronyms are single-rooted words, similar in sound, writing and meaning, related to the same part of speech. Paronyms are close in their sound, writing and meaning and learning foreign languages very often mistakes are made in their use.

Classifications of paronyms by the degree of semantic proximity of their meanings in the Russian and Mongolian languages are also made. In comparison with English paronyms, paronyms of Russian and Mongolian languages are studied in a broader sense.

*Key words:* paronyms, super-paronym, hypo-paronyms, hetero-paronyms, words that have a similar pronunciation, words that come the same root, classification of paronyms.

Paronym is a word that comes the same root and often has a similar pronunciation and meaning belonging to same syntactic category. For example: assistance- assistant, compliments- complements etc. Scientists are describing differently and vexed problems Mongolian. Linguistics D.Badamdorj, M.Bazarragchaa, B.Iderbayar, in English D.A have studied paronyms [4, p11]. But it isn't detailed. In Russia L.E.Rozentali, O.B.Bishnyakov, D.N.Shmelev, L.P.Krisin have studied sides detailed. L.E.Rozentali tried to do classification. Some scientists are describing a word that has similar pronunciation and different meaning (O. Sukhee, D.Otgonsuren, B.Shmelev). In English scientist D.A.Gruse Comparative studies show that in English, Mongolian paronyms are widely used in literature, but in English using limited.

The classification of paronyms.

In Mongolian paronyms divided four groups. Including.

- paronym having the same meaning
- paronym with derivational meaning
- paronym with a word opposite in meaning
- paronym with itemized meaning

In English We shall reserve the term paronym for the semantically regular formation: semantically idiosyncratic derived forms will be called false patronym [5, p.131].

The category of false paronyms includes

- super-paronym
- hypo-paronyms
- hetero-paronyms.

In Russian paronym's classification is

- complete meaning
- incomplete meaning
- divided into parts meaning

In our research we have used many literature and dictionaries with paronyms in order to do comparative and structure studies and usage frequency analysis of paronyms and to discover their similarities and differences of the paronyms of three languages, /Mongolian, Russian and English paronyms/.

Similarities: – The pairs of these languages are mainly formed by derivational affixes: suffixes and prefixes (in the Mongolian language, postlogs come in as prefixes); – besides the word-formation affixes, the paronyms Mongolian and English are formed by alternating vowels or consonants /бяц-няц, immigrate, emigrate/ and subtraction or addition of phonemes /овгор, товгор; immigrate, migrate; immigrate, migrate/.

Differences: The Mongolian paronyms in most cases are formed under the influence of phonetic factors: alternating phonemes / андуурах-эндүүрэх /, decreasing or adding phonemes / ангах-цангах/ by replacing consonants in location within the first syllable of the root of the same word / шахах-хаших, шүтэх-түших/; – these word-building qualities are not peculiar to the paronyms of the Russian language. This quality of the Mongolian paronyms, which is a distinctive feature of the Mongolian word-formation system, is not inherent in the English and Russian languages. In addition, unlike paronyms of Russian and English, Mongolian paronyms are formed by tautology of the same word.



Russian and English paronymy derived by affix but in Mongolian it is mostly derived by phonetic factor. For example: гатлах – гэтлэх, малчин – малтан, академический – академичный, рост- возраст, comic – comical, emigrate – immigrate, migrate etc.

Our research will help to the learners to have general knowledge, differences of English, Russian and Mongolian paronyms from other lexical categories, their peculiarities, usage of writing and speaking. In English has many confused words. These words the same paronyms. So foreign language learners and students confused. Comparative structural and frequency studies Russian, English and Mongolian paronym of the significant for avoiding mistakes in writing and speaking and choosing right words for foreign language learners and translators.

#### References

1. Бадамдорж Д. Монгол хэлний үгийн сан-утгазүйн айн тухай. УБ., 1996.
2. Бадамдорж Д. Монгол хэлний үгийн сангийн утгазүй. УБ., 2006.
3. Вишняков О.В. Паронимы современного русского языка. Москва. 1981.
4. Идэрбаяр Б. Монгол хэлний төсөөт үг. УБ., 2005.
5. Gruse D.A. Lexical Semantics. USA., 1995.
6. Кохте Н.Н., Розенталь Д.Э. Популярная стилистика русского языка Москва. 1988.
7. Крысин А.П. Современный русский язык. Москва. 2007.
8. Лаканта М.А. Современный русский литературный язык. Москва. 1988.
9. Новинкова Л.А. Современный русский язык. Санкт-Петербург. 2001.
10. Попов Р.Н., Валькова Д.П., Маловицкий Л.Я Современный русский язык. Москва. 1986.
11. Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка. Москва. 1968.
12. Сүхээ О. Стилистика русский язык. УБ., 1977.
13. Теленкова М.А., Розенталь Д.Э., Голуб И.Б. Современный русский язык. Москва. 1998.
14. Шмелёв Д.И. Современный русский язык. Москва. 1977.

### ЛЕКСИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПИСЬМЕННОГО ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА В ПЕРЕВОДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

*Ашихмин А.М.*

магистрант кафедры лингвистики и перевода,  
Российский государственный социальный университет, Россия, г. Москва

*Сидорова Н.А.*

профессор кафедры 33, д-р филол. наук, доцент,  
Военный университет Министерства обороны Российской Федерации,  
Россия, г. Москва

В статье рассматривается лексическая составляющая языкового перевода письменного дипломатического дискурса. Учитывая сложность и значимость письменных дипломатических документов, для достижения лексической эквивалентности перевода необходимо принимать во внимание лингвистические особенности и коммуникативные стратегии исходного текста. Для адекватного перевода дипломатических документов необходимо использовать всю совокупность знаний, навыков и умений, позволяющих целенаправленно оперировать дискурс-категориями при построении смысла исходного текста и его воссоздании в переводе.

*Ключевые слова:* письменный дипломатический дискурс, лексическая эквивалентность перевода, лексика дипломатических текстов, языковые средства, языковой перевод дипломатических документов.

В установлении и поддержании международных отношений важнейшую роль корректный перевод на иностранный язык дипломатических документов, высказываний и заявлений дипломатических представителей. Чрезвычайно важно корректно и недвусмысленно донести информацию для представителей других государств.

Основными положениями общей стратегии перевода дипломатического дискурса являются:

- максимальное понимание переводимого текста;
- нахождение эквивалентного значения в языке перевода [3, с. 906].

В процессе перевода должны учитываться как лингвистические особенности, так и коммуникативные стратегии исходного текста.

Корректный перевод официального текста должен передавать его смысл в максимально близкой к оригиналу форме, а также воспроизводить на языке рецепторе наиболее близкий естественный эквивалент исходного сообщения с точки зрения значения и стиля [6, с. 113].

Таким образом, вопрос лексической эквивалентности в переводе дипломатических текстов играет главенствующую роль, так как основной задачей языкового перевода является точная передача значения языковых единиц.

Употребление языковых средств в дипломатических текстах и, соответственно их перевод, имеет свои особенности:

- использование терминологической дипломатической лексики;
- применение речевых клише и штампов;
- наличие заимствований;
- употребление эвфемизмов;
- использование аббревиатур и сокращений.

Основным ядром лексического состава дипломатических текстов является терминология как неотъемлемая часть дипломатического дискурса, причем как на языке оригинала, так и на языке перевода.

Международная терминология, используемая в дипломатическом дискурсе, охватывает термины из военной сферы, юриспруденции, экономики, собственно дипломатические термины [5, с. 219].

При переводе терминологии важным требованием является соблюдение единообразия эквивалентов, использованных в рамках текста.

Например: «Buffer state» – «Буферное государство»; «Letters of credence» – «Верительные грамоты» и др.

Клише и штампы передаются на языке перевода с помощью эквивалентных сочетаний или аналогов: «By mutual agreement» – «По взаимной договоренности», «A frank exchange of views» – «Откровенный обмен мнениями» и др.

Для дипломатических документов характерны заимствования из латинского и французского языков. Иноязычные слова и выражения могут сохраняться в тексте перевода, также их значение может передаваться с помощью транскрипции либо заключенного в кавычки эквивалента на языке перевода, например: «A priori» – «Априори»; «Vis-à-vis» – «Визави, лицом к лицу»; «Modus vivendi» – «Временное соглашение между сторонами конфликта» [4, с. 88].

При передаче эвфемизмов на языке перевода должна сохраняться их основная функция – смягчение (таблица).

## Примеры перевода эвфемизмов

Эвфемизм	Исходное обозначение	Перевод
Asylum seeker	Refugee	Лицо, которое просит о предоставлении убежища (вместо беженец)
A sensitive period in the history	A hard period in the history	Непростой период в истории (вместо трудный)
Survivors	Victims	Выжившие (вместо жертвы)

При переводе синтаксических конструкций дипломатических текстов часто используются такие приемы, как: синтаксическое уподобление (воспроизведение синтаксических структур оригинала, не всегда характерных для языка перевода, но позволяющих сохранить последовательность и точность изложения исходного текста), смена залога, номинализация, антонимический перевод и т. д., например: «The functions of a diplomatic mission consist, inter alia, in: (a) Representing the sending State in the receiving State...» переводится как «Функции дипломатического представительства состоят, в частности: а) в представительстве аккредитующего государства в государстве пребывания...»; «The mission and its head shall have the right to use the flag and the emblem of the sending state...» – «Правительству и его главе принадлежит право пользоваться флагом и эмблемой аккредитующего государства...»; «If diplomatic relations are broken off between two states...» – «В случае разрыва дипломатических отношений между двумя государствами...» и др. [7, с. 178].

Особое место в языке дипломатии занимает этикетная и комплиментарная лексика, придающая торжественное звучание. Использование протокольных формул дипломатической вежливости, таких как: высокий гость (*distinguished guest*), визит вежливости (*courtesy call*), имею честь заявить (*honoured to say*), Чрезвычайный и полномочный посол (*Ambassador Extraordinary and Plenipotentiary*), Полномочный министр (*Minister Plenipotentiary*), является основообразующей характеристикой лексического состава дипломатических документов.

Характерным элементом лексической системы языка дипломатии является использование аббревиатур (ЕЭС – Европейский экономический союз – ЕЕС – *European Economic Community*; ЮНЕСКО – Организация. Объединенных. Наций по вопросам образования, науки и культуры – *UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) [1, с. 9].

В документах дипломатического дискурса часто возникает необходимость передачи с помощью средств языка перевода имен собственных (имен официальных лиц), названий международных организаций, ведомств иностранных дел, названий стран, наименований должностей, дипломатических рангов, духовных званий, титулов коронованных особ, например: «*Chargé d’Affaires ad interim*» – «Временный поверенный в делах», «*The Right Reverend John Smith*» – «Его Преосвященство Джон Смит». Для корректной передачи имен собственных и названий при переводе используются приемы транскрипции и транслитерации, смешанные приемы (например, транскрипция плюс перевод).

Особое значение в дипломатических текстах отводится использованию лексико-семантической группы глаголов. Применительно к дипломатическому подстилю выделяют следующие глагольные классы [2, с. 10]:

– глаголы речевого общения (интеллектуальная деятельность, эмоциональное состояние, согласие и т.д.), например, «...свидетельствует свое уважение...» –

«presents its compliments»; «... имеет честь сообщить следующее...» – «has the honour to report the following»;

– глаголы речевого обращения (просьба, привлечение внимания и т.д.), например, «Посольство обращается к... с просьбой...» – «Embassy requests...»

– глаголы речевого воздействия (осуждение, просьба, побуждение к действию, требование, эмоциональная оценка и т.д.), например, «имею честь предложить» – «I have the honor to offer», «подтвердить готовность» – «confirm the readiness of the»;

– глаголы речевого сообщения (выражение мысли, доведение до сведения, несогласие, осуждение и т.д.), например, «воспользоваться настоящей возможностью... чтобы выразить свое удовлетворение» – «take advantage of this opportunity... to express my satisfaction»;

– глаголы характеризованной речевой деятельности (норма произношения, передача звуков и т.д. – крайне редко встречается в дипломатических документах), например, «декламировать» – «recite», «разглагольствовать» – «rant», «нашептать» – «whisper».

В современном мире происходит много динамичных процессов: развитие международных отношений, изменение внутривнутриполитических режимов, позиций государств на внешнеполитической арене, изменение геополитической ситуации, что сопровождается появлением новых лексических единиц в дипломатическом языке.

Например, в языке дипломатии появились следующие терминологические единицы: санкции (sanctions), угроза санкциями (threat of sanctions), сепаратист (separatist), лавина беженцев (avalanche of refugees), антироссийская пропаганда (anti-Russian propaganda) и другие.

Таким образом, перевод дипломатических документов должен осуществляться с учетом характеристик и свойств дипломатической коммуникации и дискурса с соблюдением максимальной лексической эквивалентности. Для адекватного перевода дипломатических документов необходимо использовать всю совокупность знаний, навыков и умений, позволяющих целенаправленно оперировать дискурс-категориями при построении смысла исходного текста и его воссоздании в переводе.

#### Список литературы

1. Ашихмин А.М., Сидорова Н.А. Письменные тексты как особый инструмент коммуникации в дипломатическом дискурсе / Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции Становление и развитие нового гуманитарного и экономического знания 30 марта 2019 г: в 2-х ч. / Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2019. – Часть I. С. 7-10.
2. Золотарева Н.В. Семантическое пространство глаголов речевой деятельности в русском и английском языках: Автореф. дис. ... канд. фил. наук. Екатеринбург, 1999. – 22 с.
3. Кафтя А.И. Лексические особенности функционирования и перевода дипломатического дискурса // Молодой ученый. – 2016. – №2. – С. 904-908. – URL <https://moluch.ru/archive/106/25194/>
4. Константинова Н. Л. Иноязычные заимствования и система языка (на материале англоязычной лексики в финансово-экономической терминологии немецкого языка) // Филологические науки. – 1999. № 2. – С. 86-92.
5. Саидов Х.А. Дипломатическая терминология и ее особенности в разнотерминовых языках // Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики. Серия гуманитарных наук. – Вып. 3 (51), 2012. – С. 216-223.
6. Стаценко А.С. Проблемы перевода слов с эмоциональным компонентом // ОБЩЕСТВО: ФИЛОСОФИЯ, ИСТОРИЯ, КУЛЬТУРА, 2011, № 3-4. С. 110-117.

7. Чепель Н. П. Синтаксические особенности дипломатического текста с позиции эквивалентности в переводе. Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. № 10(76): в 3-х ч. Ч. 2. С. 176-179.

## РЕГУЛЯРНЫЕ И РЕДКИЕ СРАВНИТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В ПРОЗЕ В.А. СОЛОУХИНА

**Барабанова М.М.**

студентка третьего курса Педагогического института,  
Владимирский государственный университет имени А.Г. Столетова и Н.Г. Столетова,  
Россия, г. Владимир

*Научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент Варюшенкова Е.Н.*

Статья посвящена изучению языка писателя В.А. Солоухина на примере анализа сравнительных конструкций. Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью особенностей сравнений в прозе владимирских поэтов и писателей, в частности в прозе В.А. Солоухина. Был изучен определенный круг сравнительных конструкций и выявлена специфика употребления сравнительных конструкций в языке писателя. Данная область исследования широка, поэтому мы ограничились такими моделями, где экспликатором сравнения выступают слово/сочетание слов: «как», «как будто», «как если бы», «словно», «будто», «похожий».

*Ключевые слова:* сравнение, сравнительные конструкции, сравнительный оборот, придаточное сравнительное, обстоятельство, определение.

Многообразие национального языка наиболее точно отражается в языке художественной литературы. Синтаксис играет важную роль при выявлении тех или иных особенностей речи автора. Определяя специфику синтаксического строя языка писателя, следует обратить внимание на синтаксические конструкции его произведений, в частности, на различные модели сравнительных конструкций.

В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой под сравнением понимают фигуру речи, состоящей в уподоблении одного предмета другому, у которого предполагается наличие признака общего с первым [4, с. 450]. Категория сравнения может быть представлена с помощью разноуровневых средств выражения. Союзы являются основным средством синтаксиса, указывающим на наличие в предложении сравнительных конструкций. Сравнительная конструкция имеет определенную структуру, выделяются такие компоненты сравнения, как объект сравнения, эталон сравнения и основание сравнения.

Сравнение как объект лингвистического исследования интересовало многих ученых: А.Ф. Прияткину, Н.С. Валгину, П.А. Леканта, М. И. Черемисину, В.В. Бабайцеву, Н. Ю. Шведову и других. Наиболее полно тема сравнительных конструкций раскрыта на синтаксическом уровне: сравнительное придаточное в составе сложного предложения и сравнительный оборот. В «Синтаксисе современного русского языка» Н.С. Валгиной рассмотрены оттенки значений сравнительных придаточных (собственно сравнение, уподобление, соответствие и др.), которые определяются лексическим значением союзов [1, с. 351].

Спорным среди языковедов является выделение неполного придаточного со сравнительной семантикой, где сказуемое опущено, но может восстанавливаться из основной части предложения. Некоторые лингвисты относят подобные конструкции к сравнительному обороту. Часть ученых (В.В. Бабайцева, А.Ф. Прияткина,

М.И. Черемисина и др.) отмечает, что такие сравнительные конструкции совмещают в себе признаки простого и сложного предложения.

В прозе владимирского писателя Владимира Алексеевича Солоухина активно используются сравнительные конструкции для поэтического описания окружающего мира. Материалом для работы послужила повесть В.А. Солоухина «Владимирские проселки».

Наиболее частыми оказались конструкции с союзами «как» и «словно». Регулярным явлением в прозе В.А. Солоухина является употребление простого сравнительного оборота, состоящего только из экспликатора сравнения и эталона сравнения, которые чаще всего представлены им. существительным в различных падежах.

В простом предложении сравнение представлено прежде всего сравнительным оборотом, выступающим как особое синтаксическое явление, за которым не закреплена единственная синтаксическая роль. Как отмечает П. А. Лекант, значение сравнительного оборота – признака предмета или действия – зависит от того, с каким словом в предложении он связан. В тексте В.А. Солоухина проявляется характерная черта сравнительного оборота: соотносительность не с одним членом, а с двумя или предикативной основой предложения: Между домами и рекой растет чистая травка, как в деревне. Ср.: растет как в деревне – травка как в деревне.

Основными синтаксическими функциями сравнительных оборотов оказались функции обстоятельства и определения. Определительные обороты в большинстве случаев стоят в одном ряду с другими определениями: А на дне оврага, в лиловых сумерках, начали появляться белые, как вата, клочья тумана. Сравнительный оборот называет признак предмета, объекта сравнения: клочья тумана (какие?) как вата; и связан с основанием сравнения («белые»), конкретизируя это определение.

Значительно реже автор использует и другие сравнительные конструкции, выражающие определительное значение: Черная масса, похожая на формовочную землю, состояла, как оказалось, из глины, мела, сажи, олифы и масла. Сравнительная конструкция выражена согласованным определением: адъективным оборотом с прилагательным «похожая», стоящим в именительном падеже и управляющим словосочетанием «на формовочную землю» в винительном падеже. Показатель сравнительного отношения «похожая» уже в своей семантике несет идею сравнения, тем самым сравнительное значение выражено не только на синтаксическом, но и на лексическом уровне.

Типичное сравнительное обстоятельство выражено им. существительным в различных падежах, нередко с зависимыми словами: Как циркачи на резиновой сетке, пляшут на упругой поверхности воды водомерки. Пляшут (каким образом?), как циркачи на резиновой сетке – сравнительный оборот со значением обстоятельства образа действия, существительное «циркачи» употребляется в форме им.п., словосочетание в предложном падеже «на резиновой сетке» распространяет оборот. Соблюдается парный параллелизм: параллельные формы в позиции подлежащего: циркачи – водомерки, и в позиции объектного обстоятельства: на сетке – на поверхности. Часть лингвистов рассматривает такие сравнительные конструкции как часть сложного предложения, но мы будем опираться на позицию А.Ф. Прияткиной, отмечавшей, что заключенная в подобном обороте скрытая предикативность, на которую указывают косвенные показатели, не делает его придаточным предложением. Сравнительный оборот представляет не всю ситуацию, а лишь её часть, содержание сравнительного оборота нужно лишь для характеристики главной части предложения [3, с. 96-97]. При рассмотрении данного случая можно от-

метить, что сравнительный оборот, обладающий дополнительной предикативностью (полупредикативностью), осложняет простое предложение.

Сравнительная конструкция также реализуется в сказуемом, являясь его частью. В таких предложениях регулярно наблюдаются существительные в составе подлежащего и в составе сказуемого: Города как магниты. Это сказуемое по структуре оказывается составным именным, где существительное выполняет функцию именной части. По смыслу эта именная часть становится эталоном сравнения. То же можно наблюдать и в примерах, где сказуемое – фразеологическая единица: С верхней палубы луга были как на ладони. Однако эталон сравнения утрачивает предметное значение. Ср.: «как на ладони» – «Разг. Экспрес. 1. Очень ясно, совершенно отчётливо (видеть, быть видимым). 2. Предельно ясный, простой для понимания, осмысления» [6, с. 284]. Толкование осуществляется через наречие или прилагательное.

Типичным средством связи в сравнительных придаточных двусоставных в анализируемом тексте выступают союзы/союзные сочетания «как если бы», «словно».

К редким конструкциям можно отнести подобное сравнение, которое эксплицитивно сравнительным элементом «как если бы»: Четкие очертания луны ступевались, как если бы на нее набежало облако. Союзное сочетание «как если бы» вносит в текст сравнительной конструкции добавочное значение условия. Ср.: Четкие очертания луны ступевались, если на неё набежало облако. В этом случае может быть обнаружен и оттенок причинности. Ср.: Четкие очертания луны ступевались, потому что на неё набежали облака.

Большинство односоставных предложений открывает союз «будто», «как будто», «словно».

В повести «Владимирские проселки» есть место вставным конструкциям, которые несут в себе семантику сравнения. Обычно вводные конструкции со словом «как» выполняют основную функцию вводных сочетаний – выражение субъектной модальности в предложении. Например, часто употребляемые автором сочетания типа «как известно», «как говорят» и т.п. указывают на источник сообщения: Этот день, как известно, начался у ключа, под названием Гремячка, у истоков реки Ворщи.

В редких случаях В.А. Солоухин использует сравнительные конструкции, которые оформляет как вставные конструкции, но они имеют несколько иной смысл: выражают не отвлеченную мысль, а добавляют авторскую оценку, всегда заметную: Лидия Петровна сорвала пломбу со второго шкафа, достала что-то сложенное в несколько раз, подошла к столу и вдруг одним широким хозяйским движением потушила (словно костер!), заслонила, заставила померкнуть яркие цветы, которыми мы только что восторгались. Обращает на себя внимание восклицательный знак, который подчеркивает экспрессивность речи.

С помощью сравнения автор описывает окружающую действительность, природу, людей. Особое место занимает природа, которая фигурирует в большинстве сравнительных конструкций. Повествование идет от имени автора, рассказывает о его путешествии по Владимирскому краю, однако сравнительные конструкции употребляются не только в речи автора, но и в речи персонажей. Так, например, Солоухин рисует образ старика, жителя одной из деревень, через его речь: Вода – что слеза!; Вон сосна, она все одно что живая, с ней поговорить можно. Краткие, емкие и яркие сравнения непосредственно связаны с живой, одухотво-

ренной природой. Союз «что», синонимичный союзам «как», «словно», является устаревшим. За счет использования структурного компонента, характерного для книжной речи, сравнительные конструкции становятся средством создания стилистической окраски текста.

Типичные сравнительные конструкции широко описаны в научной литературе, В.А. Солоухин активно их использует. Но есть и редкие сравнительные модели, которые наиболее ярко характеризуют стиль писателя: придаточные, которые могут иметь помимо сравнительной семантики дополнительный оттенок значения; конструкции, оформленные как вставные, но несущие в себе семантику сравнения, где красочно и четко отражена позиция автора и т.д. Таким образом, сравнительный конструкции, с их особой семантикой и структурой, эксплицируют идиостиль писателя.

#### Список литературы

1. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка: учебник / Н.С. Валгина. – М.: Агар, 2000. – 416 с.
2. Лекант П.А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке: Учеб. пособие для филол. спец. пед. ин-тов. – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 1986. – 175 с.
3. Прияткина А.Ф. Русский язык. Синтаксис осложненного предложения. – М., 1990. – 176 с.
4. Словарь лингвистических терминов // Под ред. Ахмановой О.С. – М., 1966. – 528 с.
5. Солоухин В.А. Владимирские проселки: Лирическая повесть [Текст] / В.А. Солоухин. – Владимир, 2004.
6. Фразеологический словарь русского литературного языка. – М.: Астрель, АСТ. А. И. Фёдоров. 2008. – 828 с.

### МОТИВ СВОБОДЫ/НЕСВОБОДЫ В ЛИРИКЕ А.Л. ЧИЖЕВСКОГО

*Боковели О.С.*

доцент кафедры русского языка и литературы, канд. филол. наук, доцент,  
Тувинский государственный университет, Россия, г. Кызыл

*Донгак Ч.Ш.*

студентка филологического факультета,  
Тувинский государственный университет, Россия, г. Кызыл

В данной статье рассматривается мотив свободы/несвободы в поэзии А. Чижевского. Путем анализа структурно-семантического уровня стихотворений, изучения исторических и биографических фактов, связанных с созданием лирических произведений автора воссоздается семантическое поле мотива свободы и несвободы. Также выделяются особенности интерпретации Чижевским понятий свободы и несвободы в системе взаимодействия его научных изысканий и поэтических произведений.

*Ключевые слова:* мотив, лирика, свобода/несвобода, интерпретация текста, русская литература начала XX века.

Александр Леонидович Чижевский (1987-1967) известен многим как ученый-биолог, астроном, физик, и философ русского космизма. Некоторые знакомы и с его творческой стороной личности художника и музыканта. Он также является поэтом, талант которого отмечали именитые поэты XX века. Поэтическое произведение, по его мнению, есть откровение, задача которого аналогична задачам науки и философии – познание и решение вопросов, связанных с проблемами бытия. По



этой причине, Чижевский относится к поэзии также серьезно и профессионально, как и к научной деятельности. Но, несмотря на это, его лирическое наследие в современном литературоведении изучается достаточно поверхностно и редко, в большинстве случаев рассматриваются философско-антропологические аспекты. В связи с этим, исследование стихотворений ученого носит актуальный характер.

Поэтическое творчество Александра Леонидовича богато множеством тем и мотивов. Настоящая работа акцентирует внимание на философском мотиве свободы/несвободы.

Понятие «свобода» не имеет единого определения. В толковом словаре под общей редакцией С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой оно фиксируется в нескольких значениях: во-первых, как «возможность проявления субъектом своей воли на основе осознания законов развития природы и общества» в философии; во-вторых, это «отсутствие ограничений и стеснений, связывающих общественно-политическую жизнь и деятельность какого-нибудь класса, всего общества или его членов»; в-третьих, – «отсутствие каких-нибудь ограничений и стеснений в чем-либо вообще»; и в-четвертых, как «состояние того, кто не находится в заключении, в неволе» [1]. Таким образом, для каждой личности понятие «свобода» определяется по-разному, в зависимости от его индивидуальных психологических и физических особенностей, а также в зависимости от ситуации. Но общим и понятным для всех является то, что оно представляет собой противоположное понятие по отношению к категориям ограничение и заключение.

У Александра Чижевского мотив свободы в ранней лирике, представленный как отсутствие ограничений или стеснений, появляется не сразу, а только после некоторых событий в его жизни.

В 1920 году А.Л. Чижевского приглашает к себе для совместной работы профессор Сванте Аррениус. Этому событию он был очень рад. После долгих стараний молодого ученого программа поездки была готова. Но за два дня до отъезда по «независящим» от народного комиссариата по иностранным делам причинам поездку отменяют. Поэт в воспоминаниях пишет: «Выслушать Георгия Васильевича было, конечно, просто, чем перенести отказ. К путешествию в Стокгольм все было готово – и слова, и дела. Я уже представлял себе лабораторию в Нобелевском или Каролинском институте...» [3, с. 70]. После того случая, в том же году им было написано стихотворение, адресованное Сванте Аррениусу.

Семантическая структура первой строфы этого стихотворения построена по принципу антитезы «Человек = несвобода» / «Вселенная = свобода». Такое утверждение обосновано его лексико-семантическим разбором. В первой и второй строке выстраивается параллель «природа = спокойствие» / «человек = беспокойство»: *«Не потому ль спокойна так природа, / Не оттого ль безумствуем мы так»* [5, с. 72]. Далее третья строка поясняет причину этого безумства (беспокойства) человека: *«Что мраку мысли не видать исхода»* [Там же]. Также данная строка интерпретируется как «страху нет конца», исходя из следующей логической последовательности: «мрак → неизвестность → страх; исход → результат → конец». Эта идея о бесконечности страха находит отражение и в философских трудах Александра Леонидовича. В них автор излагает свои мысли о том, что разум и тело человека ограничено всего пятью чувствами, и поэтому он не может полностью познать этот мир. По этой причине человеку страшна неизвестность, в этом и заключается его несвобода. Следовательно, свобода же вселенной заключается в том, что ей «неведом» этот страх, в ней все просто и ясно: *«В ней все так просто, лучезар-*

но-ясно: / *Рождение! Смерть! – Блаженный мир во всем*» [Там же]. Также в рамках философской теории Чижевского все подчинено ритму. Один бой вселенского маятника (рождение и смерть) равно миллиардам лет человеческого времени. Таким образом, несколько лет жизни человека является «смешным» числом, по сравнению с «жизнью» Вселенной: «*Увы, смешон пред вечным торжеством*» [Там же]. Седьмая строка передает эмоциональный настрой лирического субъекта стихотворения, так как она полностью состоит из экспрессивно-окрашенных слов: «*И вопль души, неистовой и страстной*» [Там же]. Также прослеживается актуализация автора: если сначала было «мы» – личное местоимение множественного числа, то в конце появляется «души» – родительный падеж, единственное число. Таким образом, данная строка характеризует внутреннее состояние лирического героя Чижевского. Можно предположить, что такое состояние вызвано ограничением его свободы, т.е. невозможностью осуществить свои планы из-за внешних, независящих от него факторов.

Мотив свободы и несвободы находит отражение и в поэтическом произведении «Жить гению в цепях не надлежит», написанном в 1921 году. Мотив является главной темой стихотворения. Его основная идея заключается в начальных двух строках: «*Жить гению в цепях не надлежит, / Великое равняется свободе*» [4]. Лирический герой – гений. Метафора жизни в цепях – это невозможность сделать то, чего действительно хочется, невозможность проявления всего потенциала. Причиной этому послужило неблагоприятное время, переживаемое Россией в начале XX века, описываемое самим А.Л. Чижевским в своей работе «Проблемы материи (электромагнетизма)» (1920-1921). Автор стихотворения выражает идею того, что «Великое» может совершаться только в «свободе», не ограничиваясь не людскими законами, не природными. Стихотворение является биографичным: в строках «*он целый мир готов в себе вместить, / Он, сын Земли, причастный к силе Феба*» [Там же] – Александр Леонидович пишет о себе. Исходя из его автобиографической книги известно, что он трепетно относился к науке и научным трудам, мечтал остаться в памяти современников и потомков истинным гением. И в этом стихотворении он размышляет об этом: «*Без воздуха и смертному не жить, / А гению бывает мало неба*» [Там же]. Таким образом, в данном лирическом произведении основополагающей становится мысль о том, что недостаточно только стремления к познанию и созиданию, этому могут помешать другие, независящие от него факторы. К примеру, в 20-е годы научную и творческую свободу ученого сдерживал ряд причин, связанных с политической и экономической обстановкой в Советской России: это запрет выезда из страны (отмена поездки в Стокгольм); нехватка финансовых средств и материалов для проведения исследовательских опытов и многое другое.

Именно эти причины А.Л. Чижевский воспринимал как основание для появления несвободы. Но, несмотря на все, Чижевский упорно пробивается через эти проблемы. Он «движется» к цели «не подчиняясь» невзгодам: «*И движется вне граней и орбит, / не подчиняясь не людям, не природе*» [Там же]. В своей автобиографической книге «*Вся жизнь*» он пишет: «Отчаявшись встретить в ком-либо сочувствие своим идеям, и видя тяжелое состояние московских лабораторий, я твердо решил, что придется проводить эти исследования в моей калужской лаборатории, хотя бы это и стоило моим родным и мне больших усилий и ограничило бы наш «пищевой» бюджет до минимума» [2, с. 55].

Мотив свободы/ несвободы перекликается в лирике Чижевского с антропоцентрической концепцией и биографией поэта. Подтверждением этой мысли могут слу-

жить перекликающиеся строки стихотворения «Он целый мир готов в себе вместить» со строкой в раннем произведении 1917 года – «Что я весь мир в себе несу» [4].

В 1935 году власти запрещают издание и распространение работ под авторством Александра Леонидовича, в связи с выдвинутыми обвинениями в контрреволюционной деятельности. В том же году Александр Чижевский напишет стихотворение «В науке я прослыл поэтом» (1935), в котором выражены чувства и эмоции самого автора. Восклицание «увы», которое выражает сожаление и огорчение, носит сильную эмоциональную нагрузку: «*В науке я прослыл поэтом, / Среди поэтов – я ученый, / Увы, не верю я при этом / Моей фортуне золоченой*» [4]. Он ставит под сомнение свою научную и творческую деятельность. Во второй строфе автор поясняет свои размышления: «*Мой путь поэта безызвестен, / Натуралиста путь тревожен, / А мне один покой лишь лестен, / Но он как раз и невозможен*» [Там же]. Действительно, в годы жизни ученого, его стихотворения были не столь известны, как научные труды. А запрет на издание научных трудов поставила под вопрос и жизнь самого Чижевского.

Ученый-поэт не знает, что такое «покой», о нем он может лишь мечтать. Покой, в его представлении, описан в следующих строках стихотворения: «*ходить за плугом, / Солить грибы, сажать картошку, / По вечерам с давнишним другом / Сражаться в карты понемножку*» [Там же]. Но эта мечта несбыточна, так как он не знает, что такое спокойствие: «Я был ненасытен, я всегда жаждал. Если бы у меня были бы тысячи глаз и тысячи рук, я всем бы им нашел работу. Я все хотел сам видеть, слышать, все ощущать, во все проникнуться и насытить наконец свою неутолимую жажду. Ни разу ни чем я не был удовлетворен. ... Что бы ни вышло из моего пера, моей кисти, из моих лабораторий, могло меня удовлетворить лишь на час или день» [3, с. 14] – пишет Чижевский в своей автобиографической книге. Причем это «удовлетворение» он испытывал, когда его работы получали признание. Его смыслом жизни было «творение», а ограничения свободы созидать для него равнялось заключению.

В начале Великой Отечественной войны Александр Леонидович Чижевский вместе со своей семьей эвакуируется в Челябинск. Там он становится консультантом по лечению огнестрельных ран, язв и ожогов на основе метода аэроионизации в областной клинической больнице. В январе 1942 года, на основе обвинения в «антисоветской агитации», Особое Совещание при НКВД СССР объявило его врагом народа и репрессировало на отбывание наказания в Северном Урале. Однако физическая несвобода не воспрепятствовала свободе внутреннего гения, свободе творить и созидать: «По словам биографа Чижевского В.Н. Ягодинского, основной поэтический пласт (лирических произведений Чижевского) был создан ... в тяжелые для него 40-е годы, когда он находился в заключении» [2, с. 4].

Там же, в 1943 году, Чижевский напишет стихотворение «Все приму от этой жизни страшной». Основной эмоциональный всплеск стихотворения находится в последних двух строках: «*И пока дышать не перестану / Не приму неволи – не приму*» [4]. Прослеживается борьба между внешней, физической несвободой и внутренней свободой. Поэт не принимает неволю физическую, и борется с этим путем умственного и творческого труда. Слово «неволя» (противопоставление воли) – внешнее ограничение желания. В связи с чем основной мыслью этих строк становится идея: никто не сможет сломить его волю к познанию и созиданию.

Таким образом, мотив свободы/несвободы в лирике Александра Чижевского выражаются по-разному. Прежде, он связан с внутренними переживаниями ученого, а также внешними факторами, ограничивающими его физическую свободу.

#### Список литературы

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка URL: <http://ozhegov.info/slovar/> (дата обращения: 05.01.2019).
2. Садовская Н.В. А.Л. Чижевский: поэзия в жизни ученого. Новомосковск, 2010. С. 36.
3. Чижевский А.Л. Вся жизнь. М.: Советская Россия, 1974. С. 200.
4. Чижевский, А.Л. Поэзия URL: <http://bdn-steiner.ru/modules.php?name=Poezia&go=page&pid=32401> (дата обращения: 05.01.2019).
5. Чижевский А.Л. Стихотворения / Вступ. статья и подг. текстов В.И. Безъязычного. М.: Современник, 1987. С. 239.

### МОТИВ ТЬМЫ В ЛИРИКЕ А.Л. ЧИЖЕВСКОГО

*Боковели О.С.*

доцент кафедры русского языка и литературы, канд. филол. наук, доцент,  
Тувинский государственный университет, Россия, г. Кызыл

*Донгак Ч.Ш.*

студентка филологического факультета,  
Тувинский государственный университет, Россия, г. Кызыл

В данной статье рассматриваются особенности функционирования мотива тьмы в лирических произведениях Александра Чижевского. При анализе художественных произведений поэта, рассматриваются биографические и исторические факты, связанные с жизнью и научной деятельностью автора. Также осуществляется анализ структуры и содержания некоторых стихотворений для полного раскрытия темы настоящей исследовательской работы.

*Ключевые слова:* мотив, тьма, мрак, лирика, интерпретация текста, русская литература XX века.

Максим Горький, обращаясь к ученому Александру Чижевскому, говорил: «Из Вас вышел бы неплохой поэт, если бы Вы меньше увлекались наукой...» [2, с. 11]. «Могу смело предсказать вам блестящую будущность лирического поэта» [2, с. 11] – так отзывался о нем поэт Вячеслав Иванов. А сам Александр Леонидович в своем поэтическом произведении «В науке я прослыл поэтом» (1935) пишет о себе: «В науке я прослыл поэтом, среди поэтов – я ученый...» [2, с. 5], поскольку наука и поэзия тесно переплетаются в его жизни.

Поэзия была для Чижевского личным дневником, куда он записывал свои самые смелые идеи, потаенные переживания и мысли. Несмотря на это, поэтическое наследие Чижевского, по сравнению с научным, изучено по сей день не полностью, что и определяет актуальность темы настоящей работы. Среди основных мотивов поэзии ученого-поэта выделяется мотив тьмы, рассмотрение и анализ которого является целью данного исследования.

В ранней лирике Чижевского мотив тьмы встречается редко: в стихотворении «Утопическая мысль» (1917) тьма представляется как невежество и незнание; в лирическом произведении «Сванте Аррениусу» (1920) определяется как страх. В остальных случаях «тьма» используется в значении отсутствия невидимого света, иногда она рассматривается семантически связанной с мотивом ночи. В поздней же

лирике данный мотив проявляется наиболее часто. Это связано с изменением окружающей реалий Чижевского: в январе 1942 года на основе обвинения в «анти-советской агитации» его приговаривают к заключению сроком на восемь лет, в связи с лишением свободы меняется и мироощущение ученого.

Так, например, в стихотворении «Что человеку гибель мирозданья» (1942) сопоставляются «мрак разума» и «мрак мира». Последнее определяется автором как «гибель мирозданья», ужаснее этого – только «мрак разума»: «*Мрак разума ужасней мрака мира!*» [4]. Использование в данном стихотворении формы слова «страшитесь» – множественное число, второе лицо, глагол в повелительном наклонении показывает личное обращение поэта к читателям. В этом стихотворении отражены внутренние переживания самого Чижевского во время заключения. «Мрак разума» он наблюдает во власти, в идеях того времени. Обстоятельство того, что «мрак разума» он ставит выше гибели мироздания, показывает степень его огорчения. Это утверждение подтверждает восклицательное предложение, которое выполняет интонационно-экспрессивную функцию и выражает сильные переживания и чувства.

В апреле 1943 года А.Л. Чижевский напишет стихотворение «Все приму от этой жизни страшной». В нем лирический герой излагает свои мысли о том, что все можно пережить в этой жизни, кроме тьмы и неволи: «*Все приму от этой жизни страшной – / Все насилья, муки, скорби, зло*» [Там же]. В представленном контексте насилье, мука, скорбь, зло – это только то, что суждено прожить. «Тьма» же для лирического героя – это отсутствие надежды, веры и любви: «*Одного лишь принимать не стану: / За решеткою темницы – тьму*» [Там же]. Также он отказывается принимать и неволю: «*И пока дышать не перестану, / Не приму неволи – не приму*» [Там же]. От окружающей «страшной» жизни в те года Александра Леонидовича спасала поэзия. Это стихотворение – отражение бунтующей души поэта. «... Дух Чижевского не был сломлен, – пишет Розалия Степанова, автор статьи «Александр Чижевский – солнцепоклонник» – Несмотря на то, что как заключенный СГ-555 он обязан был носить этот номер на шапке, колене и спине, он так и не сделал этого – заставить его не смогли никакие наказания. ... Несмотря на ухудшение и так слабого здоровья, карцер, обыски, всевозможные запреты и лишение убогих прав, он продолжает плодотворно трудиться» [1].

Значительное место в поэтическом творчестве Чижевского тех лет занимает стихотворение «Стихия тьмы», написанное в 1943 году. В самом названии лирического произведения заключается его тема, а отличительной особенностью его структуры является лексический повтор слов, семантически связанный с лексической единицей «тьма». Например, «черный», на протяжении всего произведения, употребляется девять раз, «темнота» – один раз в первой строфе, в предпоследней выделяется «мрак», а в последней строфе – «тьма» повторяется три раза. Таким образом, автор придает особую смысловую нагрузку семантическому полю этой лексической единицы.

В начальных двух строках первой строфы описывается ночь: «*Течет таинственно живущего вода / Из вечной темноты в Земли ночное устье*» [5, с. 104]. С одной стороны, «Вечная темнота» – вселенная. С другой стороны, слово «темнота» используется поэтом и в прямом значении, как отсутствие видимого света ночью, которая направлена на Землю (предлоги «из», «в»). Далее автор пишет: «*Свет – мимолетный миг, а вечность – темнота / И в этой темноте томящее предчувствие*» [Там же]. В лирическом произведении выстраиваются философские,

бинарные оппозиции «свет – темнота = человеческая жизнь – Вселенная». Сравниваются временные отрезки существования: жизнь человека не достигает и ста лет, и по сравнению с «вечной» вселенной, она является мимолетным мигом: «миг – вечность». Вместе с тем, противопоставляются разум (свет), который может познать видимый глазу мир и неизвестность (темнота), которая пугает лирического героя: «томящее предчувствие». Во второй и третьей строках стихотворения рисуется ирреальная картина мира. Указательное наречие «Там» в начале двух строк показывает отдаленность изображенного ирреального мира в пространстве от лирического субъекта:

*Там* Солнце черное на черных небесах  
Свой испускает свет невидимый и черный  
И в черной пустоте на черных же лучах  
Летит в пространстве весть о мощи необорной.  
*Там* реки черные медлительно текут,  
Меж черных берегов волнуются и плещут  
И зыби черные по лону вод бегут  
И блики черные в невидимое мещут [Там же].

Основной философской идеей Александра Чижевского является единство Космоса. По его мнению, все в нем состоит из атомов, молекул, частиц и подчинено все единому ритму. Исходя из этого, он предполагает, что в других космических объектах может существовать такая же жизнь, как наша. При описании ирреального мира в стихотворении автором в большом количестве используются глаголы движения: «испускает свет» (направление вектора лучей вниз), «летит», «текут», «волнуются», «бегут», показывающие постоянное движение времени, которое идет так же, как и на Земле. Солнце и пресная вода («реки») также доказывают факт наличия жизни. Строкой «*И мы все бродим там – мы те же и не те*» [Там же] автор демонстрирует, что люди там должны быть такими, как и мы. Но слово «черный», который используется при характеристике всего в описываемом мире, определяется как «неизвестность», что демонстрирует лишь вероятность существования иной жизни во вселенной.

Междометие «О» в начале третьей строки четвертой строфы содержит особую эмоциональную семантику сожаления автора о том, что человек может познать лишь видимое глазу: «*О, двойственная жизнь: очами в светлоте, / А умозрением – во тьме нам незнакомом*» [Там же]. Таким образом, можно также построить противопоставление «свет / знание – тьма / незнание».

Семантическая ценность слов темнота, мрак, тьма и черный в контексте разная. «Темнота», вначале, употребляется как отсутствие относительно видимого света (от прилагательного темный). Далее «темнота» и его репрезентант «черный», носящий цветовой признак, определяются как «неизвестность». В четвертой строфе лирического произведения «тьма» рассматривается как «незнание». В самой последней строфе автор нагромождает: «*Тьма, тьма везде! Эреб! Зияющая тьма!*» [Там же], делая это слово ключевым в стихотворении. «Мрак», как полное отсутствие света, в этих строках употребляется в значении безнадежности от того, что невозможно человеку полностью познать мир.

В четвертой строфе рассматривается противоречивость понятия тьмы и мира вообще. Тьма представляет собой хаос, зародышевое состояние мира: в христианстве отмечается, что начале мироздания была лишь тьма, только потом Бог отделил свет от него; так же данная мысль дополняется и мифологическим обоснованием.

«Эреб – греческий мифологический бог, олицетворение вечного мрака, сын Хаоса, брат и супруг Никты, породивший с ней Гемеру (День) и Эфир» [6]. Из этого следует, что тьма – это начало жизни. Но также, она символизирует и смерть. «*В фантазмагории – безумие ума, / Но в том безумии – неистовство законов*» [5, с. 104] – данные строки являются сами по себе противоречивыми и заключают в себе идею противоречивости мира. Сопоставим: если «безумие» – это хаос, а «закон» – порядок и гармония, то строка «в безумии – неистовство законов» значит, что в хаосе заключается гармония. Эта же идея является и объектом философских размышлений Чижевского. В своем философском труде «Основное начало мироздания», опубликованном после смерти ученого в 1997 году, он отвечает на проблемные вопросы, связанные с познанием космоса и мира, в частности на вопрос: «Управляют ли Вселенной законы хаоса или случая, или ей присуща только гармония и закономерность? Или же и то и другое проявляется вместе, и как хаос, так и гармония имеют одинаковое право на признание?» [3]. Чижевский, отвечая на это, пришел к выводу, что гармония и хаос, несмотря на противоречивость, взаимосвязаны друг с другом и являются диалектическим единством.

Поэтическое произведение «Ракушку принес я с берега морского» (1945), биографично. Автор близок к своему лирическому герою: его «Я» это и «Я» его лирического героя. Стихотворение написано в районе Кучино города Железнодорожный: «*И поет она среди шума городского*» [4]. Для описания ракушки и волн моря автор использует олицетворение, чтобы придать образность: «*поет... мне песню*», «*волны лизжут мол*». Так же из «песни» ракушки мы узнаем, «*Как дымится моря пена золотая, / Чтоб вселить веселье в мрак морского дна*» [Там же]. Возникает противопоставление внешнего и внутреннего состояния моря. Так, при чтении описания внешнего, наружного состояния моря создается ощущение легкости, благодаря словам дым, пена; красоты и света, с помощью слов золотая и веселье. Лексические единицы «мрак» и «дно» создают резко противоположные ощущения погружения, тяжести и мрачности. Автор, воссоздав образ моря, на подсознательном уровне, таким образом, раскрывает свое душевное состояние. Он пытается вселить в себя надежду, внушить себе, что все хорошо, но в душе у поэта мрак и тяжесть. В этом стихотворении сочетаются прямое и метафорическое значения слова «мрак»: в прямом значении, как отсутствие света на морском дне, и в переносном, как состояние безнадежности и безотрадности.

Обобщив все вышесказанное, можно сделать вывод, что мотив «тьмы» занимает особое место в лирике Александра Леонидовича Чижевского. Слова семантического ряда «черный – мрак – тьма» в его поэзии имеют высокую частотность употребления, и почти в каждом стихотворении его значение меняется, в зависимости от исторических и биографических условий. В отдельных случаях, мотив связан с собственными мировоззренческими представлениями Чижевского о тьме, которые представлены в его философских трудах.

#### Список литературы

1. Розалия С. Александр Чижевский – солнцепоклонник. URL: <http://magazines.russ.ru/slovo/2009/61/st35.html> (дата обращения: 09.04.2019).
2. Садовская Н.В. А.Л. Чижевский: поэзия в жизни ученого. Новомосковск, 2010. С. 36.
3. Чижевский А. Л. Основное начало мироздания. Система космоса. Проблемы // Духовное созерцание. 1997. № 1-4. С. 214.
4. Чижевский, А.Л. Поэзия. URL: <http://bdn-steiner.ru/modules.php?name=Poezia&go=page&pid=32401> (дата обращения: 13.03.2019).

5. Чижевский А.Л. Стихотворения / Вступ. Статья и подг. Текстов В.И. Безъязычного. М.: Современник, 1987. С. 239.

6. Щеглов Г. Мифологический словарь. URL: <https://myth.slovaronline.com/> (дата обращения: 13.03.2019).

## **ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЙСТВУЮЩИХ ЛИЦ В ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С СУБСТАНТИВНО-ИНФИНИТИВНЫМИ КОНСТРУКЦИЯМИ**

*Варюшенкова Е.Н.*

канд. филол. наук, доцент,

Владимирский государственный университет имени А.Г. Столетова и Н.Г. Столетова,  
Россия, г. Владимир

В статье содержится попытка рассмотреть возможность организации действующих лиц в предложениях, в которых функционирует конструкция с присубстантивным инфинитивом. Такие предложения до сих пор не были предметом исследования и поэтому представляют значительный интерес для вузовского и школьного анализа состава предложения. Исследование выполнено в соответствии с принципами структурно-семантического аспекта изучения синтаксиса. Анализ предложений с исследуемой конструкцией обнаруживает известные закономерности в экспликации действующих лиц.

*Ключевые слова:* экспликация действующих лиц, конструкция с присубстантивным инфинитивом, каузативные глаголы, синтаксические конкретизаторы.

Вопрос о языковых средствах организации действующих лиц в предложении недостаточно освещен в лингвистической литературе. Исследователи преследуют различные цели: одни касаются вопроса в связи с актуализацией основных грамматических значений предложения [3, с. 108]; другие – с выделением поля персональности [3, с. 30]; третьи привлекают способ организации действующих лиц в предложении как критерий разрешения синкретичности второстепенных членов предложения [1, с. 7; 6, с. 91]. Ученые используют различные термины, порой не соотносимые друг с другом: субъект, деятель, получатель речи, собеседник, напарник, другой, контактер и т.д. Считается, что «изучение адресатности как имманентного свойства высказывания практически еще только начинается и находится на стадии формирования концептуального аппарата для исследования данной проблемы» [3, с. 108].

В нашу задачу, однако, не входит назвать лица в контактной ситуации беседы, в конкретной коммуникации, в нашей работе будет представлена попытка показать, сколько действующих лиц и каким образом может представлять одна конструкция в предложении (в данном случае конструкция с присубстантивным инфинитивом – КПИ), поэтому термин «действующее лицо» следует понимать буквально. Это не «адресат» и не элемент разряда «персональности». Несмотря на отстраненность от функционального аспекта и от коммуникативного аспекта изучения синтаксиса, считаем вполне возможным использовать термины, если понимать условность их употребления.

Предлагаем обратить внимание на следующие проблемы в связи с описанием действующих лиц в предложениях с КПИ: во-первых, сколько действующих лиц может быть охвачено и различаться в предложениях с КПИ, во-вторых, каким образом, с помощью каких средств удастся автору изобразить и читателю понять каждую отдельную ситуацию.



В предложении может быть обозначено одно действующее лицо: «Она знала его *привычку*, сделавшуюся необходимостью, вечером *читать*» (Л.Толстой); «Пушкин оказался в отчаянном положении, но он был полон *решимости продолжать* борьбу» (С. Абрамович); «Покровский написал свою книгу в 1920 году, в сущности, его книга – первая *попытка осветить* историю России с позиций марксизма-ленинизма» (А. Рыбаков).

Совершенно очевидно, что в приведённых примерах КПИ эксплицирует в предложении одно действующее лицо. Действительно, сочетание *привычка читать* говорит о характере одного героя; конструкция *решимость продолжать* борьбу – также описывает действие одного лица; *попытка осветить* историю России принадлежит именно Покровскому. Однако следует отметить, что в первом предложении в качестве действующего лица представлено ещё одно (она), и это лицо не входит в круг обозначенных в КПИ. Ср. также: «У них есть *решение – умереть* вместе: один умрет, другой сопровождает, ибо зачем и для кого ему оставаться?» (А. Солженицын). Наличие двух действующих лиц в предложении эксплицируется синтаксическими конкретизаторами. Во-первых, это множественное число местоимения *у них*, во-вторых, это наречие *вместе*, которое не имеет значения лица, но всегда сопровождает ситуации присутствия не одного субъекта действия. И наконец, в предложении наличие двух действующих лиц поддерживается буквально. Вся вторая часть бессоюзного сложного предложения подтверждает участие в общении двух лиц: *один умрет, другой сопровождает*.

В кажущейся единичности иногда точно обнаруживается не единственность лица, подразумеваемого в тексте: «Что толкнуло Карцева на это? *Желание искупить* свою вину, доказать искренность своего раскаяния» (А. Рыбаков). Отглагольное существительное *желание* определяет отнесение состояния к одному действующему лицу. Примыкающий к существительному инфинитив *искупить* называет действие того же лица. Однако в приведенном предложении «не одно лицо» определяется собственным лексическим значением инфинитива: «искупить – заслужить прощение» [5, с. 234]. В глаголе *искупить* названо действие, которое предусматривает наличие как минимум двух действующих лиц – того, кто *искупает*, и того, перед кем *искупается* вина.

Это значение распространяется на большое число русских глаголов (*искупать, дразнить, обещать, помогать* и др.).

В ситуации с функционированием КПИ в предложении, вполне вероятно предположить, что и другая сторона валентности существительного, входящего в состав КПИ, может влиять на количество изображаемых действующих лиц: «В эти дни Юсупов, ведя оживленную переписку с сородичами, *сообщил* Ирине о *намерении убить* Распутина» (В. Пикуль). Анализируя предложение, находим, что *намерение* принадлежит Юсупову, *убить* он собирается Распутина, а *сообщает* об этом Ирине. Глагол-сказуемое (с каузативным значением) оказывается втянутым в своеобразный «подсчет» действующих лиц в предложении и, таким образом, помогает эксплицировать в предложении три субъекта действия. О каузативных глаголах читаем в «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой: «...Переходные глаголы, имеющие значение причины (повода) для совершения действия» [2, с. 106].

Наличие в конструкции инфинитива с подобным значением, глагола-сказуемого со значением действия, связанного с третьим лицом, важное условие для нахождения в предложении с КПИ более чем одного действующего лица.

Таким образом, различные синтаксические и семантические конкретизаторы становятся важным фактором экспликации действующих лиц в предложении: в самой конструкции и за ее пределами (в рамках сказуемого) каузативные глаголы становятся существенным фактором обнаружения в предложении нескольких действующих лиц; различные местоимения в составе предложения также существенным образом влияют на оценку расположения входящих в контакт действующих лиц.

#### Список литературы

1. Аникина Л.В. Принципы разграничения синтаксических функций приименного инфинитива // Материалы 8 конференции преподавателей русского языка пед. ин-тов Московской зоны: Лингвистический сборник, вып.2, ч.2. М.: МОПИ им. Н.К. Крупской, 1974, С. 3-8.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., «Советская энциклопедия», 1966. – 608 с.
3. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость. Санкт-Петербург: Наука, 1991. – 371 с.
4. Моница Т.С., Казанцев С.А. Система грамматических значений предложения. – М.: МГОУ, 2007. – 240 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Под ред. д-ра филолог. наук. Н. Ю. Шведовой. М.: «Русский язык», 1978. – 846 с.
6. Фурашов В.И. Несогласованные определения в русском языке. М., 1984. – 113 с.

## СПЕЦИФИКА ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ

*Грахова А.А.*

студентка факультета филологии и истории,  
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета,  
Россия, г. Елабуга

В данной статье выявлена роль семейного чтения в формировании интереса к чтению у детей. Представлен анализ результатов анкетирования родителей и обучающихся начальной школы, которое подтвердило наше убеждение в том, что традиции семейного чтения в Татарстане не утрачены. Мы считаем актуальным и важным возрождение традиций прошлого, поэтому нами был предложен уникальный опыт журнала XIX века «Семейные вечера», который отвечает читательским интересам как взрослых, так и детей.

*Ключевые слова:* анкетирование, семейное чтение, воспитание, образование, детская литература, произведения школьной программы, журнал «Семейные вечера».

В рамках научной статьи важным для нас представляется выявить отношение к чтению, роль семейного чтения в формировании интереса к чтению. С этой целью было проведено анкетирование родителей (других взрослых членов семьи) и учащихся начальной школы. Взрослым предстояло ответить на 8 вопросов. В анкетировании участвовало 157 (100 взрослых и 57 детей) респондентов. Анализ ответов показал следующие результаты.

Первый вопрос был направлен на выявление родственных связей респондентов и детей. Традиционно воспитанием занимаются мамы, в число родительских обязанностей которых входит и духовное, и моральное воспитание ребенка, в том числе и средствами чтения художественной литературы. То, что 97,6% респондентов оказались матерями, было достаточно прогнозируемо. Следует помнить и о том, что анкетирование проводилось в Интернет-пространстве, поэтому количество респондентов старшего поколения было невелико: не все бабушки и дедушки уме-

ют пользоваться компьютером и ориентироваться в сети Интернет, что и подтверждается данными диаграммы (рис. 1).

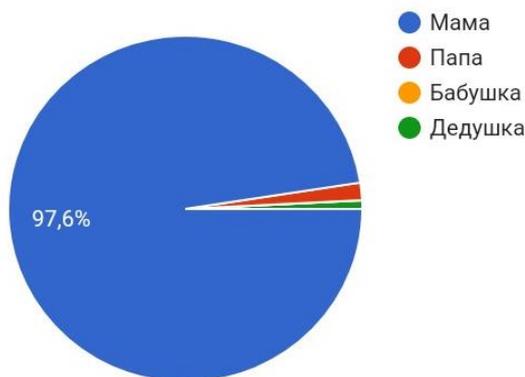


Рис. 1. Родственное отношение респондентов по отношению к ребенку

Второй вопрос был направлен на выявление возраста детей респондентов. Рассмотрим результаты: преобладает число респондентов, имеющих детей в возрасте от 3 до 6 лет (60 респондентов), чуть меньше – детей от 1 до 3 лет (57 респондентов), существенно меньше респондентов воспитывают детей от 6 до 10 лет (40 респондентов), относительно немного анкетированных указали возраст детей-подростков от 10 до 14 лет (21 респондент) и наименьшее количество указало подростковый возраст старше 14 лет (12 респондентов). Наглядно количественная характеристика представлена в диаграмме 2 (рис. 2).

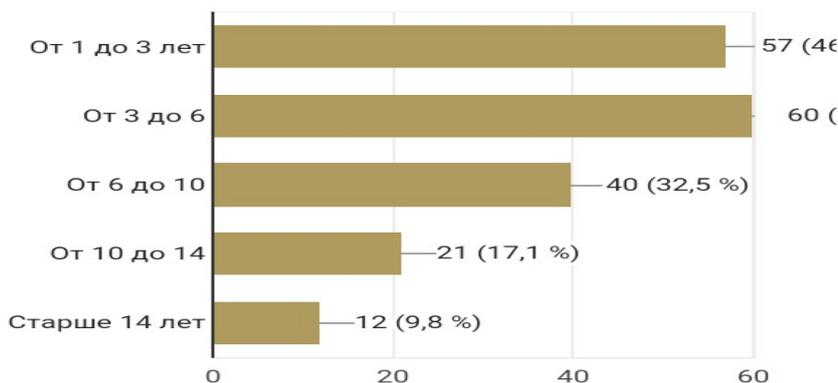


Рис. 2. Возраст детей

Важным для нас было узнать понимание респондентами понятия «семейное чтение». Большинство понимают это как «чтение вслух всей семьей или ее частью» (35,8%) или «обсуждение прочитанного всей семьей» (35%). 17,9% понимают это как «литература, интересующая всех членов семьи или её часть», а 11,4% – время, когда все члены семьи заняты чтением». Эти данные представлены ниже в виде диаграммы (рис. 3):

123 ответа

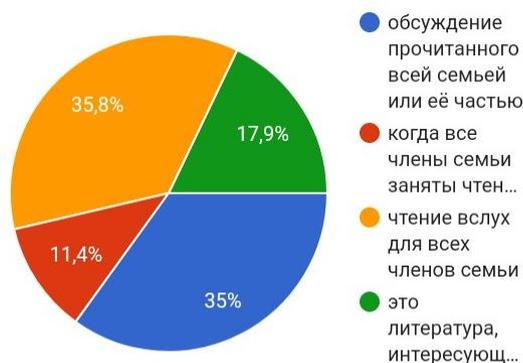


Рис. 3. Понимание респондентами термина «семейное чтение»

Четвертый вопрос предполагал ответ о частоте семейных чтений. Было предложено три варианта ответа:

- несколько раз в неделю;
- когда есть время;
- не читаю.

Рассмотрим результаты в виде диаграммы (рис. 4).



Рис. 4. Частотность семейных чтений в семьях респондентов

Большинство респондентов выбрали первый вариант (57,7%), хотя во временном отношении этот ответ не несет конкретики: это может быть и раз в неделю, и раз в месяц, а то и реже. Главная проблема при таком отношении в том, что у ребенка не формируется потребность в книгах, привычка читать, для этого нужна систематичность. 34,1% респондентов ответили, что читают несколько раз в неделю, что не может не радовать. Не читают книги детям 8,1% респондентов. С одной стороны, этих родителей можно понять, так как в большинстве это мамы – чьи дети уже умеют читать самостоятельно, но с другой – ими недооценивается значение семейного чтения для ребенка-подростка.

Пятый вопрос был направлен на определение реакции ребенка во время чтения, его поведения. Результаты показаны в виде диаграммы (рис. 5):

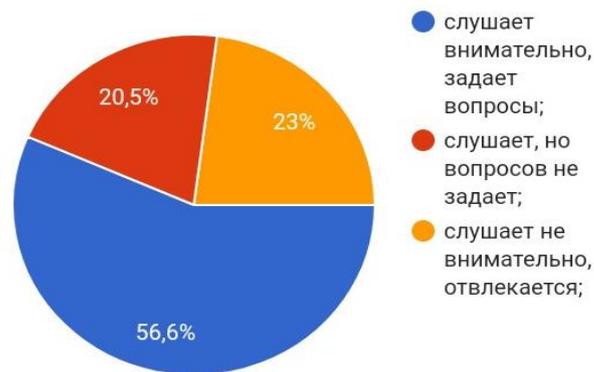


Рис. 5. Поведение ребенка во время чтения

Итак, согласно данным диаграммы, больше половины детей не только внимательно слушают чтение взрослого, но и задают вопросы. 23% детей во время чтения отвлекается, а 20,5% слушают, но вопросы не задают. Следует учитывать, что в анкетировании участвовали матери маленьких детей (от года до трех лет), которым иногда бывает трудно удерживать внимание на одном занятии в течение определенного времени.

Шестой вопрос направлен на выяснение обсуждения прочитанного с детьми. Рассмотрим результаты диаграммы (рис. 6).

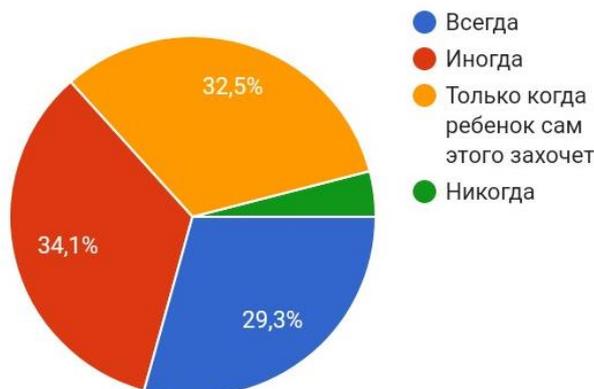


Рис. 6. Обсуждение прочитанной книги с ребенком

Обсуждают всегда прочитанное 29,3% респондентов, однако большинство респондентов 34,1%, всего 32,5% респондентов обсуждают прочитанное 32,5%.

Седьмой вопрос был направлен на выявление любимых произведений у детей респондентов. 96 респондентов ответили, что дети с удовольствием слушают сказки, 35 респондентов читают больше рассказов, 26 человек предпочитают истории и повести, 25 анкетированных выбирают для чтения стихотворения, остальные жанры (пьесы, детские детективы, детские научно-популярные издания) были отмечены единичными респондентами). Рассмотрим результаты в виде диаграммы:

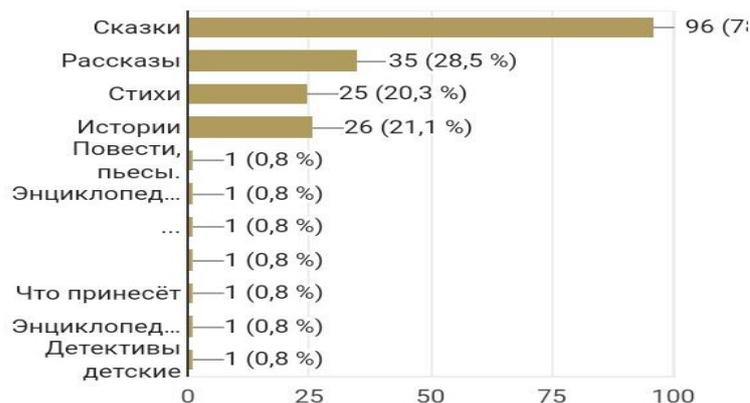


Рис. 7. Предпочитаемые жанры для семейного чтения

Восьмой вопрос был направлен на выяснение того, читают ли родители детям книги на родном языке. Выяснилось, что большинство респондентов (82,1%) выбирают книги для чтения и на родном языке тоже. Эти данные представлены в диаграмме (рис. 8).

### Читаете ли вы детям на родном языке?

123 ответа

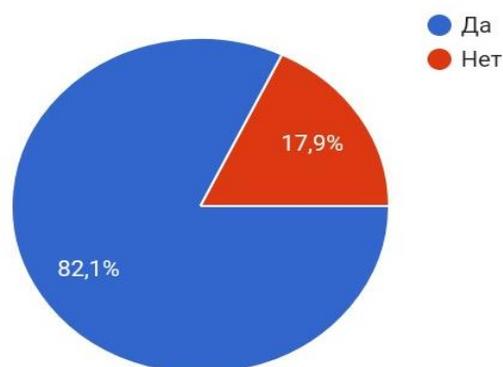


Рис. 8. Количественные показатели чтения литературы на родном языке

При этом стоит отметить, что в анкетировании участвовали респонденты разных национальностей: русские, татары, чуваша, армяне. Количественная характеристика респондентов по национальному признаку представлена в виде диаграммы (рис. 9). Также нами был проведен опрос учеников начальной школы по проблеме детского чтения. В анкетировании приняло участие 57 человек в возрасте от 7 до 10 лет.

100% опрошенных являются жителями Республики Татарстан. Для выявления причин падения интереса к чтению ученикам был задан вопрос о наличии образования родителей. У обучающихся 36 (63,1%) мам имеют высшее образование, а 9 (15,7%) – нет; 38 (66,6%) пап имеют даже несколько высших образований, 11 (19,2%) – не имеют; 18 человек не осведомлены о наличии образования у родителей.

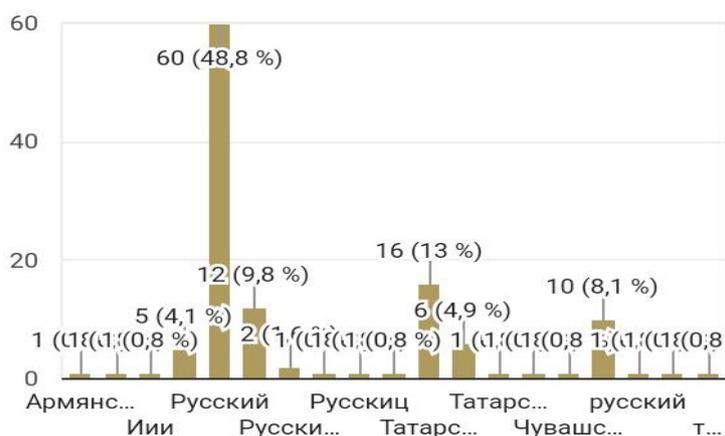


Рис. 9. Количественная характеристика респондентов по национальному признаку

Исходя из этого вопроса, мы подтверждаем утверждение, что в Татарстане один из самых высоких процентов людей, имеющих высшее образование, в семьях высшее образование получил хотя бы один из родителей, поскольку до сих пор данный факт является признаком успешности. Следовательно, Татарстану не должен угрожать кризис чтения, поскольку высшие учебные заведения учат отбирать и систематизировать материал по определённой профессиональной проблеме, а кризис чтения связан не столько с нежеланием читать, сколько с неумением выбрать нужную книгу для чтения. В связи с этим мы хотели бы выяснить уровень читательской активности, поэтому задали респондентам ряд вопросов. Один из них: «*Читают (читали) ли вам дома взрослые? (Нужное подчеркните)*». Утвердительно ответил 51 (89,1%) человек и только 6 (10,9%) человек либо не помнят, либо не любят семейное чтение и обсуждение произведений с родителями, считая, что это искажает восприятие текста, что свидетельствует о непонимании родителей интересов детей. Это говорит о том, что традиции семейного чтения в Татарстане не утрачены, а значит это один из эффективных способов повышения культуры чтения. Поэтому с помощью следующего вопроса нам удалось выяснить, кто же читает(л) чаще всего книги респондентам? (табл. 1).

Таблица 1

	Девочки (29)		Мальчики (28)		Общее (57)	
	чел	%	чел	%	итог	%
Бабушка	13	44	5	17	<b>18</b>	<b><u>31</u></b>
Дедушка	3	10	2	7	<b>5</b>	<b><u>8</u></b>
Папа	12	41	9	32	<b>21</b>	<b><u>36</u></b>
Мама	14	48	16	57	<b>30</b>	<b><u>53</u></b>
Брат, сестра	1	3	3	11	<b>4</b>	<b><u>7</u></b>
Сам(а) читаю	12	41	8	28	<b>20</b>	<b><u>35</u></b>
Никто не читал	-	-	2	7	<b>2</b>	<b><u>3</u></b>
Не люблю, когда читают	1	3	-	-	<b>1</b>	<b><u>2</u></b>

Можно сделать вывод, что 53% школьникам начального звена чаще всего читает мама, на втором месте – папа, а третье место занимает самостоятельное чтение – 35%, однако нельзя не отметить и бабушек, которые также заинтересованы в воспитании грамотных читателей, поэтому 39% (31% – бабушки; 8% – дедушки) старших родителей уделяют внимание совместному чтению, причём в жизни девочек они занимают большее место, а для мальчиков неоспорим авторитет мамы (30%).

Логичным в рамках данного анкетирования был вопрос: «*Чьих рекомендаций Вы придерживаетесь при выборе книг (нужное подчеркните)*» (табл. 2).

Таблица 2

Основное звено (57 человек)					Итог	%
Выбор ответов	Мальчики (28)		Девочки (29)			
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Родители	<b>16</b>	<b>57</b>	<b>23</b>	<b>79</b>	<b>29</b>	<b>51</b>
Учителя	1	3,5	7	24	8	14
Друзья	1	3,5	2	7	3	5
Библиотекарь	<b>4</b>	<b>14</b>	2	7	<b>6</b>	<b>10,5</b>
Интернет	-	-	-	-	-	-
Сам(а) выбираю книги	1	3,5	-	-	1	1,7
Ничьи	-	-	-	-	-	-
Другое	6		4	-	10	<b>17,5</b>

Можно сделать вывод, подтверждающий всё вышесказанное: неоспорим авторитет родителей в выборе книги – 51%, на второй «ступени» учителя – 14%, хотя девочки доверяют педагогам больше (24%), чем мальчики (3,5%). Продолжают оставаться в тройке лидеров и библиотекари (10,5%),стораживает нежелание учеников отвечать на вопрос – 17,5% – школьники не указали свой вариант ответа.

Ответы детей на вопрос: «*Какие произведения, прочитанные Вами за последний год, вызвали наибольший интерес (укажите их авторов и название)?*» вызвали наибольший интерес и позволили сделать важные выводы (табл. 3). Орфография и пунктуация в таблице сохранена.

Таблица 3

Младшие школьники (57 человек)					Итог (57 человек)	%
Автор и произведение	Мальчики (28 человек)	%	Девочки (29 человек)	%		
1	2	3	4	5	6	7
Андерсон ( <i>вместо Андерсен, нет названия произведений</i> ).	2	7	-		2	3
Чуковский ( <i>нет названия произведений</i> ).	2	7	1	3	3	5
Никакие.	12	42	13	44	25	<b>43</b>
Роулинг «Гарри Потер» ( <i>вместо «Гарри Поттер»</i> ).	1	3	2	6	3	5
«Король Лир» ( <i>указание на автора отсутствует</i> ).	1	3	-	-	1	2
«Гуливер» ( <i>вместо «Путешествия Гулливера», указание на автора отсутствует</i> ).	2	7	-	-	2	3
В. Бианки «Как муравьишка домой спешил».	1	3	-	-	1	2
В. Волков «Семь подземных королей».	1	3	-	-	1	2
Кир Булычёв «Приключения Алисы».	1	3	-	-	1	2
Н.Носов «Незнайка» ( <i>нет уточнения названия</i> ).	1	3	1	3	2	3



1	2	3	4	5	6	7
Гримм ( <i>названия произведений не указаны</i> ).	1	3	1	3	2	3
«Цветик-семицветик» ( <i>автор не указан</i> ).	1	3	-	-	1	2
«Чук и Гек» ( <i>автор не указан</i> ).	1	3	-	-	1	2
Пушкин «У лукоморья дуб зелёный», «Руслан и Людмила», сказки.	3	10	3	10	6	10
К Голден «Варкрафт» .	1	3	-	-	1	2
БичерСтоу «Хижина дяди Тома Гарнет» ( <i>ошибка в фамилии автора – Стоун, героя Гарриет</i> ).	-	-	1	3	1	2
«Стрела наследия» ( <i>не книга а художественный фильм и игра</i> ).	-	-	-	-	-	-
«Домовёнок Кузя» ( <i>нет указания на фамилию автора</i> ).	-	-	1	3	1	2
Маленький принц ( <i>автор не указан</i> ).	-	-	1	3	1	2
Крылов «Бабушка метелица» ( <i>народная сказка</i> ).			1	3	1	2
Маршак «Гадкий утёнок» ( <i>автор сказки Г.Х. Андерсен</i> ).	-	-	1	3	1	2
Х. Вебб «МейзиХитчинз».	-	-	1	3	1	2
Железников «Чучело»	-	-	1	3	1	2
Радзиевская «Выдра польского короля»	-	-	1	3	1	2
«Дикая собака Динго или повесть о первой любви» ( <i>автор не указан</i> ).	-	-	1	3	1	2

Исходя из представленной таблицы, нами сделаны интересные наблюдения: сравнение результатов двух исследований читательской грамотности российских учащихся (PIRLS и PISA) в 2001, которые подтвердили, что 61% обучающихся младшей школы имеют высокий уровень грамотности, 37% – средний и только 2% низкий, к сожалению, устарели. В 2019 году можно констатировать, что 43% детей не имеют интереса к чтению, 57% обучающихся читают, но их выбор крайне хаотичен – 10% читают только произведения школьной программы, а вот 47 % увлекаются художественными текстами, не входящими в школьную программу, однако имеющими возрастные ограничения 12+ («Король Лир» У. Шекспира). 9 учеников из 27 читающих не знают авторов произведений, поэтому пишут: «Гуливер», «Дикая собака Динго или повесть о первой любви», «Чук и Гек», совершая орфографические и фактические ошибки («Андерсон», «Маршак “Гадкий утёнок”», «Крылов “Бабушка метелица”»).

Следующий вопрос в нашей анкете звучал так: «*Каким жанрам Вы отдаёте предпочтение (нужное подчеркните)?*» (табл. 4).

Для обучающихся фаворитом среди жанров стала сказка (49%), это объяснимо тем, что дошкольникам и младшим школьникам сказочный мир понятен, именно жанр сказки является основным в книгах «Литературное чтение», близка ему приключенческая реальность, поэтому вторую позицию занимает жанр приключения (40%) – все ответы совпадают и с литературными предпочтениями

школьников (см. табл. 3). А такие жанры, как роман, детектив, энциклопедии непонятны детям 7-11 лет.

Таблица 4

Начальное звено (57 человек)						
	Девочки (29)		Мальчики (28)		Общее (57)	
	чел	%	чел	%	итог	%
Детектив	-		1	3,5	1	1,7
Фантастика	6	20	5	17,8	<b>11</b>	<b>19</b>
Фэнтези	2	7	1	3,5	3	5
Сказка	<b>14</b>	<b>48</b>	<b>14</b>	<b>50</b>	<b>28</b>	<b>49</b>
Триллер	1	3,4	2	7	3	<b>5</b>
Мистика	4	13,7	4	14	8	14
Боевик	-	-	6	<b>21</b>	6	10
Роман	-	-	-	-	-	-
Энциклопедическая литература	1	3,4	-	-	1	1,7
Приключения	<b>10</b>	34	<b>13</b>	<b>46</b>	<b>23</b>	<b>40</b>

Обобщая, мы хотим еще раз подчеркнуть важность семейного чтения. Мы выяснили, что уже в младшем подростковом возрасте начинает формироваться установка на отказ от усилий. Чтение же, как известно, требует активного умственного труда. При отсутствии мотивов и побуждений чтение превращается в скучное занятие. Школьное чтение определяется мотивом получения оценки, сдачи экзамена. В этом случае чтение будет носить прагматичный характер и для ребенка главным станет получение информации, а не вступление в диалог с автором [1]. Что касается библиотекарей, их способ пробуждения интереса к книге отличается, прежде всего, тем, что делается ставка на занимательность, увлекательность, игру (организуются викторины, квесты, КВН и т.д.). Увлечь таким образом книгой подростка несложно, но трудно сохранить и поддержать этот интерес, трансформировать его в читательский. Семейное чтение не предполагает ни принудительного чтения, ни организации викторин по содержанию книги, оно чаще всего представляет чтение вслух. Но и читающий, и слушающий могут в любой момент выразить свое отношение к герою, ситуации, вступить в спор с другими членами семьи о нравственности или безнравственности описываемых поступков, мыслей. Нам видится актуальным и важным возрождения традиций прошлого, в этом случае просто уникален опыт журнала XIX века «Семейные вечера», который отвечает читательским интересам как взрослых, так и детей (исходя из опроса, многие респонденты признались, что не знают какую книгу выбрать для семейного чтения). Уникальны форма и содержание журнала: редакторы пытаются поддержать интерес не заигрыванием с читателем, а доверием – они словно беседуют с читателем, предлагая жанры и темы для всех возрастов. Изучив журналы XIX («Друг детей», «Собеседник», «Подарок детям», «Друг юношества», «Дело и потеха», «Библиотека для воспитания», «Подснежник») – XX («Северное сияние», «Юные товарищи», «Барабан», «Искорка», «Дружные ребята», «Пионер», «Еж», «Чиж», «Мурзилка») веков мы поняли, что акцент с содержательности сместился на развлекательность, аналогов журнала «Семейные вечера» нами так и не найдено.

#### Список литературы

1. Тихомирова И.И. Мотивация чтения: стимулы, мотивы, потребности // Психология детского чтения от А до Я: метод. словарь-справочник для библиотекарей. М., 2004. С. 122-134.

## НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИНТЕГРАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВИДОВ ДИСКУРСА

*Грушевская Е.С.*

доцент кафедры английской филологии, канд. филол. наук, доцент,  
Кубанский государственный университет, Россия, г. Краснодар

В статье на примере педагогического дискурса характеризуется интегративное пространство современного дискурса на пересечении различных видов дискурса. В ней показываются общие тенденции, имеющие позитивные и негативные последствия. Делается вывод о необходимости введения ограничительного фактора с целью установить равновесие между понятиями «ценности» и «стратегии».

*Ключевые слова:* педагогический дискурс, политический дискурс, рекламный дискурс, интегративность, ценности, стратегии.

Изучение педагогического дискурса как одного из видов институционального дискурса дается в контексте интегративного понимания дискурса, к примеру, на основе четырех подходов: в лингвистике – как текст, реализуемый в определенных условиях с учетом экстралингвистических параметров; в социологии, социальной семиотике и политологии – как общение, выраженное в определенных дискурсивных практиках; в логике, философии, социологии, теории коммуникации – как вид речевой коммуникации; в педагогике – как контекст педагогической коммуникации со специфическим профессиональным «наполнением». Таким образом, понятия «дискурс», «текст», «общение», «коммуникация» представляются синонимами. Однако справедливо обращается внимание на то, что в отличие от текста в дискурсе реализуются невербальные элементы общения, а также правила речевого этикета, не существующие вне речевого общения [2].

Педагогический дискурс являет собой один из древних дискурсивных практик, охватывающий, говоря в современных терминах, персональный и институциональный типы дискурса, актуализируясь в различных сферах – от бытовой до бытийной. Категория адресатности в педагогическом дискурсе коррелирует с областями воспитания и образования, в связи с этим первичным пространством ее актуализации с древнейших времен представляются природа и семья, в единстве которых решались одновременно вопросы воспитания и образования, имеем в виду процесс обучения фундаментальным принципам выживания. Со временем через века исторический прогресс ставил все новые задачи перед педагогической наукой как важнейшей областью современных интегративных наук. Педагогический дискурс – одна из таких областей, где пересекаются такие гуманитарные знания, как философия (этика и эстетика), риторика, психология, социология, наконец, лингвистика.

Базой для исследования педагогического дискурса представляется педагогическое наследие отечественных и зарубежных ученых. В различные времена, начиная с незапамятных времен, в педагогической науке изучались насущные проблемы образования и воспитания, разрабатывались соответствующие концепции, подходы к ним, способы их организации и содержательные аспекты. Преимущество изучаемых вопросов находим в трудах многих ученых, просветителей в сфере науки и образования – М.В. Ломоносов, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко и многие другие. В той или иной степени обозначенные вопросы, с учетом

новых требований времени, находят свое дальнейшее развитие в изучении педагогического дискурса.

Педагогический дискурс (ПедД) объективно выделяется в системе институционального дискурса, в частности в системе образования. С развитием образования значение и статус ПедД в образовательной среде и в обществе в целом возрастает, ведь образование будучи социальным институтом обслуживает именно этот тип институционального дискурса, а потребность общества в социализации своих новых членов априори постоянна. ПедД задействует огромную аудиторию и отражает национально-культурные ценности социума в целом и ценности определенной общественной группы. Педагогический дискурс как институциональный включает в себя всех участников коммуникации, цель, ценности, хронотоп, нормы, жанры и стратегии. В его пространстве жесткая регламентация обусловлена исторической конвенционализацией образовательного процесса. Она представлена в статусно-ролевом факторе [2]. Варианты дихотомий «ребенок/ воспитатель», «учитель/ ученик» («преподаватель/ студент») выражают инвариантное отношение социальной природы – руководитель/подчиненный. Отношения субъектов педагогического дискурса в современном образовательном пространстве не так жестко регламентированы, как прежде. Доступность открытой образовательной среды упрощает процесс получения знаний, что приводит к парадоксальным ситуациям, когда ученик информирован лучше преподавателя. Такое положение дел дополняется постепенным стиранием дистанции, например, между преподавателем и студентом при демократизации их отношений, выраженной в формировании рейтинговой системы. Подобная ситуация наблюдается и в политическом дискурсе, в которой принцип демократизации требует соответственно формирование новых субъект-субъектных отношений [1].

В настоящее время педагогический дискурс в интегративном дискурсивном пространстве испытывает на себе влияние политического и рекламного вида дискурса. Рекламный аспект имеет две тенденции – положительную и отрицательную. В позитивном ракурсе представлен информационный компонент, способствующий верному выбору, к примеру, образовательного учреждения. В связи с этим дискурс рекламы университетов ориентирован на следующие социально значимые факторы:

1) *удачное трудоустройство выпускников*: «ТПУ заметно отличается от других университетов эффективной системой трудоустройства выпускников» (URL: <https://youtu.be/5Obgvs0sTB0>);

2) *высокая конкурентоспособность на рынке труда*: «Система распределения молодых специалистов позволяет формировать спрос на выпускников» (URL: <https://youtu.be/5Obgvs0sTB0>);

3) *возможность раскрыть свои способности и потенциал*: «Студенты университета Лобачевского доказали, что все возможно в этой Вселенной!» (URL: <https://youtu.be/cY9-TSMu9jQ>).

Вместе с тем, в негативном аспекте, политика и реклама в образовательной сфере превращают процесс образования в процесс потребления, иной раз некачественного, когда знания, как основной показатель образования, обесцениваются. Образовательный процесс, где потенциальный адресат – это прежде всего тот, кому что-либо должно быть интересно (ценности), преобразуется в реального адресата – того, кто стал «жертвой» рекламы и политики в образовании, кто не нашел себя, либо не искал и «плыл по течению». Асимметрия субъект-субъектных отношений

обусловлена также внешними факторами, к примеру, в немалой степени введением платной формы обучения. Таким образом, с одной стороны, обучаемый (адресат) в глобальном потоке информации становится «жертвой» рекламы и политики в образовании. С другой стороны, образовательное учреждение в определенной мере становится «жертвой» собственно адресата, который вошел в пространство педагогического дискурса с установками получающего услуги потребителя. Сама политика образования «обогатила» свой словарь такими парадоксальными понятиями, как «услуги», «клиенты» и мн. др. В связи с этим на пересечении политического и рекламного дискурса в педагогическом дискурсе складывается парадоксальная ситуация, выраженная в трансформации понятия «ценность» как одного из компонентов дискурсивной модели в его антипод – «минус ценность».

Таким образом, исследование современных тенденций интегративности пространства различных видов дискурса позволяет делать вывод о том, что неоправданные стратегии, а также связанные с ними тактики, передающие соответствующие функции, используемые в том или ином дискурсе, обуславливают появление в них новых терминов, понятий, заимствованных из других видов дискурса. Переходные понятия как номинации в новом дискурсивном пространстве могут толковаться как продукты интегративности дискурсивного пространства. В такой ситуации, регулируемой аналогичными стратегиями и тактиками, необходима актуализация ограничительного фактора, который будет способствовать дискурсивной дифференциации понятий «покупка» и «продажа», к примеру, в разновидностях рекламного и педагогического дискурса, не нивелируя при этом понятия «образование» и «воспитание» в качестве основных концептов педагогического дискурса. Необходимость введения ограничительного фактора оправдано существующей опасностью, возникшей в ценностном компоненте – превращение учеников / студентов (и их родителей) в «клиентов», а учителей / преподавателей (руководителей высшего звена в образовании) – в «менеджеров по продажам».

Выводы: Педагогический дискурс с учетом новых тенденций современной политики и экономики образования расширила свой понятийный аппарат такими понятиями, как «договор», «реклама» (в различных видах), «услуги», «клиенты» и мн. др. Новые нерелевантные стратегии в любом виде дискурса порождают новые понятия и номинации, представляемые как продукты гипостазирования в результате перехода понятий из одного вида дискурса в другой. Интегративность дискурсивного пространства, предполагающая общность функционирования стратегий и тактик, вместе с тем должна включать ограничительный фактор, позволяющий, к примеру, отличить покупку/продажу (рекламный дискурс) и процесс образования и воспитания (педагогический дискурс), регулируемый политикой в образовании. С целью не превращать учеников и их родителей в клиентов, а учителей – в менеджеров по продажам.

#### Список литературы

1. Володенков, С.В. Новые формы политической коммуникации в современном политическом управлении: угрозы и вызовы // cyberleninka URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/novye-formy-politicheskoy-kommunikatsii-v-sovremennom-politicheskom-upravlenii-ugrozy-i-vyzovy> (дата обращения: 23.10.2018).
2. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград : Перемена, 2002. – 385 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСА «LEARNINGAPPS» В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Дерюшева А.А., Гайсина Л.В.*

студентки института гуманитарного образования,  
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,  
Россия, г. Магнитогорск

*Научный руководитель – доцент кафедры бизнес-информатики  
и информационных технологий Магнитогорского государственного  
технического университета им. Г.И. Носова, канд. пед. наук Гусева Е.Н.*

В статье рассмотрен онлайн-сервис «LearningApps», который учителя могут использовать в преподавании русского языка. Описаны функции сервиса «LearningApps». Показан пример использования ресурса для создания учебного задания.

*Ключевые слова:* информационные технологии, онлайн-сервис, образовательный процесс, цифровая школа, «LearningApps».

В век информационных технологий ни одна сфера жизнедеятельности человека не может существовать без компьютерных сетей, современного оборудования, гаджетов и др. Внедрение информационных технологий в образовательную среду неизбежный процесс, благодаря которому создаются условия для свободного доступа к большому объёму информации с помощью электронных справочников, архивов, энциклопедий. И если не так давно информационные технологии были нестандартными и необязательными, то сейчас их использование является не просто весьма удобным, но и просто необходимым. Компьютеризация образования также напрямую влияет на качество и методику обучения. Сегодня почти все школы в той или иной степени оснащены мультимедийным оборудованием, обеспечены высокоскоростным доступом к сети интернет. Большой редкостью является класс без интерактивной доски, проектора и другого оборудования. Учителям приходится осваивать новые методы и формы обучения с использованием новых цифровых технологий.

Для глубокого и активного внедрения информационных технологий в сферу образования с 2018 года в Российской Федерации действует приоритетный проект «Цифровая школа», целью которого является создание инфраструктурных условий, обеспечивающих равный доступ обучающихся к качественному общему образованию, повышению квалификации и информационной грамотности педагогов, а также увеличение возможностей родителей изучать интересы и способности своего ребёнка. Для успешной реализации данного проекта учителя могут пользоваться различными информационными образовательными сервисами, которые в значительной степени могут облегчить их работу. Рассмотрим один из них.

LearningApps является приложением Web 2.0. Данный сервис представлен совокупностью разнообразных упражнений и тестов по различным учебным дисциплинам и является, по сути, бесплатным конструктором интерактивных упражнений для учителя. Педагоги могут составлять практические задания для своих учащихся и загружать их на данный сервис. Главная страница сайта LearningApps представлена двумя блоками: «Все упражнения», в котором можно увидеть уже готовые задания, и «Новое упражнение» для составления новых заданий (рис. 1).



Рис. 1. Главная страница LearningApps

В блоке «Все упражнения» для более удобного поиска учащиеся могут сами выбрать нужную дисциплину среди всех имеющихся в поле «Категории», начиная от английского языка и заканчивая экономикой. Также в данном разделе есть возможность выбрать упражнения по своему уровню образования в правом верхнем углу в поле «Ступени».

В блоке «новое упражнение» возможно создание различных видов заданий и развивающих игр: «найти пару», «классификация», «хронологическая линейка», «простой порядок», «ввод текста», «сортировка картинок», «викторина с выбором правильного ответа», «заполнить пропуски», «сетка приложений», «аудио/видео контент», «кто хочет стать миллионером», пазл «угадай-ка», кроссворд, «слова из букв», «где находится это?», «виселица», «скачки», «игра парочки», «оцените» (рис. 2).

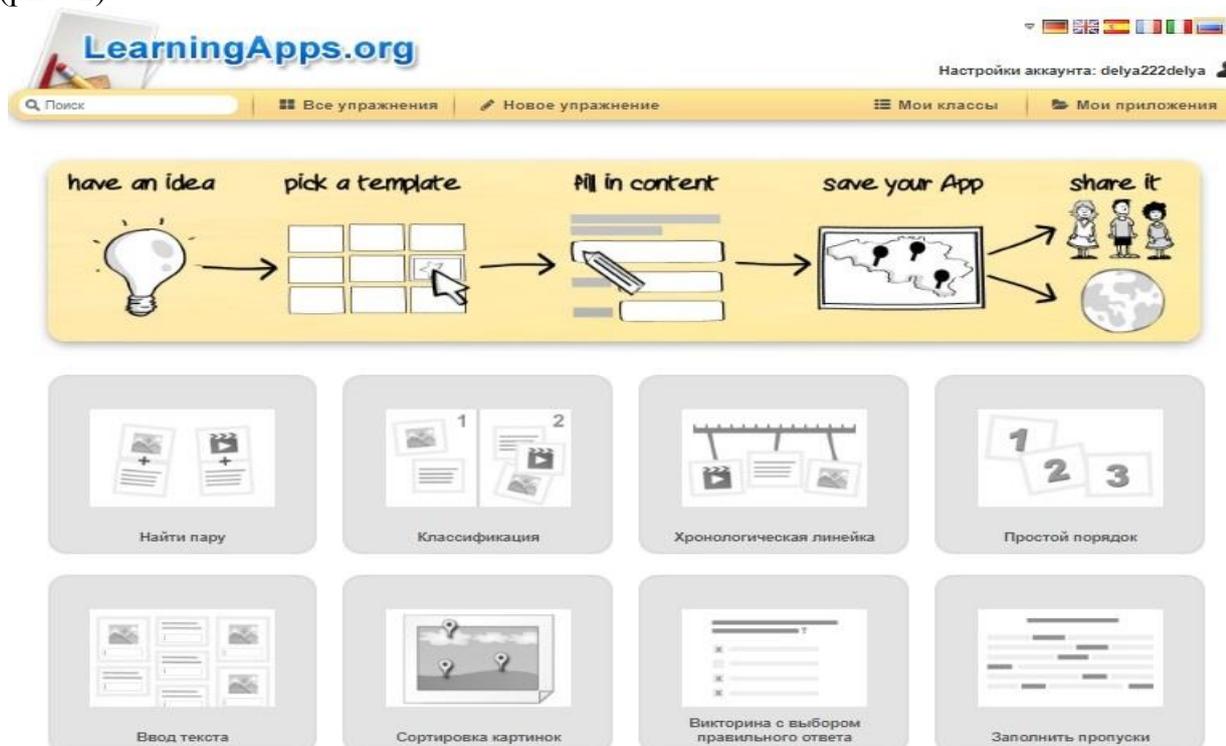


Рис. 2. Виды заданий во вкладке «Новое упражнение» в LearningApps

Простое меню, лёгкость в использовании сервиса, большое количество тестов и заданий, а также возможность связи с обучающимися через чат, голосование, календарь, блокнот позволяют быстро освоить навык работы с сервисом LearningApps, вызвать интерес учеников к образовательному процессу.

Рассмотрим алгоритм составления задания «Викторина с выбором правильного ответа» на тему «Правописание Н и НН в разных частях речи» в сервисе «LearningApps».

1. После регистрации на LearningApps («Вход» – «Создать новый аккаунт») выбираем вкладку «Новое упражнение».

2. Из перечня предложенных видов заданий выбираем «Викторина с выбором правильного ответа», затем- «Создать новое приложение» (для удобства можно перед созданием упражнения ознакомиться с уже созданными заданиями этого типа, их можно увидеть сразу после перехода во вкладку «Викторина с выбором правильного ответа»).

3. Далее переходим к указанию необходимых данных. Сначала заполняем поле «Название приложения» и «Постановка задач», при необходимости можем выбрать фоновый текст, картинку, текст для произнесения, аудио или видео в поле «Introduction» (рис. 3).

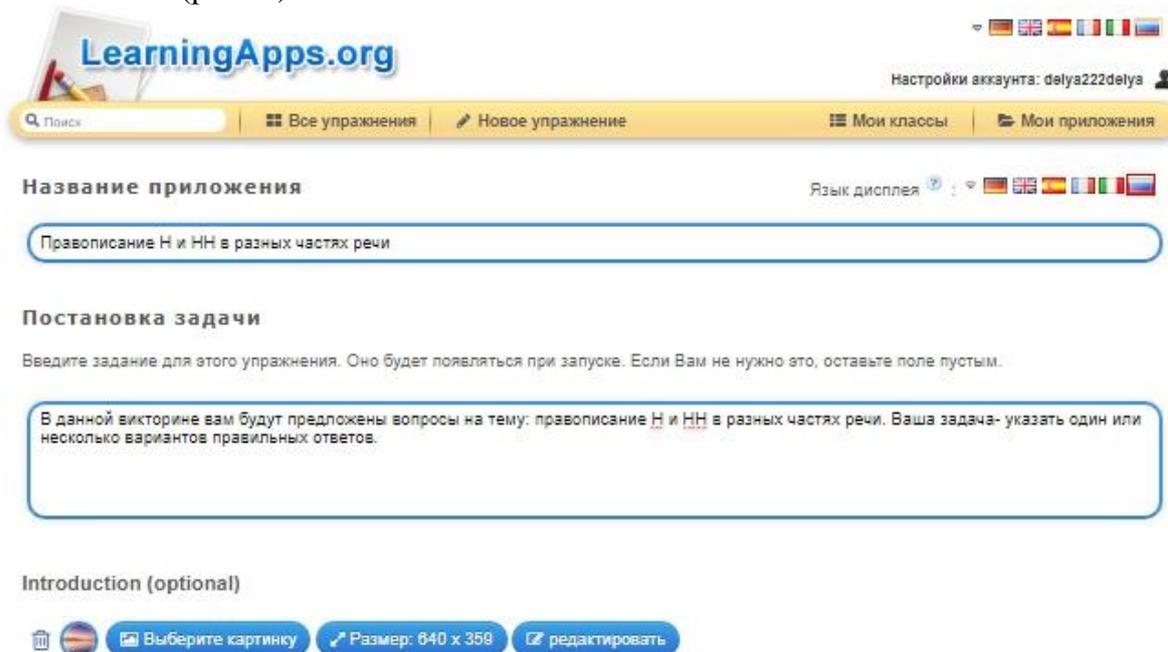


Рис. 3. Начальный этап составления задания «Викторина с выбором правильного ответа»

4. В графу «Вопрос» вписываем задание, при необходимости также заполняем поле «Указание»; ниже в графу «Ответ» необходимо вписать ответ на вопрос (в виде текста, картинки, текста для произнесения, аудио или видео).

5. «AddAnswer» и «AddQuestion» – вкладки для добавления остальных необходимых вопросов и ответов; Правильный ответ не забываем пометить галочкой в поле «Правильно?», неправильные ответы в этом поле не отмечаем.

6. После оформления всех вопросов и ответов переходим к заполнению поля «Сортировать вопросы», где выбираем по желанию либо «Расположено как задано», либо «Случайный порядок». Необходимо также на выбор отметить поле «Оценка в конце» и выбрать «Фоновую картинку».

7. Далее заполняем по желанию поля: «Обратная связь», текст которого будет высвечиваться, если найдено правильное решение; «Помощь» – указываем подсказки для выполнения задания.



8. Далее переходим на вкладку «Установить и показать в предварительном просмотре». Перед нами высвечивается готовая работа. В зависимости от удовлетворённости заданием выбираем «Вновь настроить» или «Сохранить приложение». Учитель может поддерживать связь с учениками, проверять результаты их работ в своём аккаунт благодаря виртуальным классам в сервисе LearningApps.

Таким образом, государственный курс на цифровизацию образования стимулирует педагогов осваивать новые информационные технологии. Онлайн-сервис «LearningApps» предлагает методические материалы для учащихся разных возрастов и уровней, что позволяет педагогам создавать новые и использовать готовые учебные материалы в образовательном процессе. Использование «LearningApps» позволяет совершенствовать учебно-методическую работу педагогов, сделать содержание учебных дисциплин для школьников более доступным, автоматизировать процесс контроля знаний, активизировать коммуникацию между педагогом и учениками.

#### Список литературы

1. <https://learningapps.org>
2. Булин-Соколова Е. И. Научно-педагогическое обеспечение процесса информатизации общего образования/Булин-Соколова Е. И.- Москва, 2010.- 407 с.
3. Guseva E., Varfolomeyeva T., Efimova I., Movchan I. Discrete event simulation modelling of patient service management with Arena Journal of Physics: Conference Series. 2018. Vol. 1015, Is. 4.
4. Варфоломеева Т.Н., Гусева Е.Н., Ефимова И.Ю., Повитухин С.А. Управление транспортными потоками медного месторождения с использованием имитационного моделирования на основе программы АРЕНА\ \ Фундаментальные исследования. 2019. № 3. С. 35-40.
5. Гусева Е.Н. Математические основы информатики // Гусева Е.Н., Ефимова И.Ю., Боброва И.И., Мовчан И.Н., С.А., Повитухин, Л.А. Савельева. – Магнитогорск: МГТУ, 2016. –232 с.
6. Гусева Е.Н. Основы математической обработки информации Учебно-методическое пособие. Электронное издание / Магнитогорск, 2018.
7. Гусева, Е. Н. Математическое и имитационное моделирование [Электронный ресурс]: учебное пособие / Е. Н. Гусева. – Магнитогорск: МГТУ, 2017.
8. Гусева Е.Н. Информатика/ Е. Н. Гусева, И.Ю. Ефимова, И.Н. Мовчан, Л.А. Савельева, Р.И. Коробков. – Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова. Магнитогорск, 2008.
9. Гусева Е.Н. Математика и информатика/ Е. Н. Гусева, И.Ю. Ефимова, И.И. Боброва, И.Н. Мовчан, Л.А. Савельева. –М.: Флинта, 2015.
10. Гусева Е.Н. Профилактика киберэкстремизма в молодежной среде/ В сборнике: Управленческие механизмы противодействия идеологии экстремизма и терроризма. – Магнитогорск, 2018. С. 83-86.
11. Пашенко О.И. Информационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – 227 с.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИЕМА ВИЗУАЛЬНОЙ ГИПЕРБОЛИЗАЦИИ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ

*Зубова И.И.*

доцент кафедры информатики и прикладной лингвистики, доцент,  
Минский государственный лингвистический университет,  
Республика Беларусь, г. Минск

В статье представлены приемы реализации визуальной гиперболизации, а также гиперболизации смешанного типа. Показано, что визуальная гипербола, употребленная самостоятельно или в сочетании с вербальным компонентом, привлекает внимание потребителя и воздействует на него в нужном для рекламодателя направлении. Представленный нереально предмет рекламы,

приписанные ему нереальные качества формируют его преувеличенный образ и несут двойную смысловую нагрузку, поэтому более эффективно влияют на сознание потребителя.

*Ключевые слова:* визуальная гипербола, воздействие, дискурс, изображение, реклама, потребитель.

Реклама представляет собой неличную форму коммуникации, которая способствует появлению особого вида дискурса. В общем плане дискурс можно рассматривать как сложное коммуникативное явление, в состав которого входит текст и экстралингвистические факторы, позволяющие упростить процесс его понимания [2]. Таким образом, текст, погруженный в ситуацию рекламного общения производителя товара или услуги и потребителя, является основой для выделения рекламного дискурса, имеющего строго ориентированную прагматическую установку: привлечение внимания потребителей и оказание на них определенного воздействия с целью совершения покупки предмета рекламы. Важную роль в рекламном дискурсе играют обобщенные способы создания образа и приемы, основанные на определенных психологических закономерностях. К таким способам относятся тропы, то есть объекты, выражения или действия, употребленные в переносном значении. Одной из разновидностей тропов является гипербола, под которой понимается явное и намеренное преувеличение характеристик предмета рекламы, его оценочности и позиционирования. Явление вербальной гиперболизации известно давно и достаточно хорошо изучено в лексикологии и стилистике на материале художественных текстов. Менее изученными остаются визуальные средства гиперболизации. Поскольку печатное рекламное сообщение, как правило, представляет собой вербально-визуальное единство [1], средства реализации визуальной гиперболы в качестве инструмента воздействия на целевую аудиторию вызывают определенный исследовательский интерес.

В качестве эмпирического материала было использовано около 400 рекламных сообщений, представленных в англоязычных печатных периодических изданиях и на корпоративных сайтах производителей продуктов питания, косметики и средств личной гигиены, бытовой техники и автомобилей, и других товаров. Предварительный анализ отобранного массива рекламных сообщений позволил выявить явное преобладание визуальной гиперболы (содержится в 40% рекламных сообщений) и гиперболы смешанного (вербально-визуального) типа (33%). Специалистами доказано, что визуальная информация считывается и обрабатывается мозгом человека гораздо быстрее, нежели вербальная, поскольку визуальный образ воспринимается целиком и его интерпретация не требует дополнительных умственных усилий. Поэтому вследствие информационного перенасыщения потребителей они отдают предпочтение графической информации, что, конечно же, учитывается авторами рекламных сообщений.

Рассмотрим несколько примеров, иллюстрирующих употребление визуальной гиперболы в эмпирическом материале. Так, в одном из рекламных сообщений представлена реклама кухонных ножей *WMF Grand Gourmet Knife*. Основная задача данной рекламы – передать остроту лезвия и эффективность использования ножей указанной торговой марки. С этой целью качества товара преувеличиваются, и в рекламном сообщении показаны разрезанные на ровные аккуратные ломтики не только морковь и мясо, но и разделочные доски под этими продуктами. Несмотря на явную гиперболизацию и приписанные товару нереальные качества, визуальные образы производят необходимое для рекламодателя впечатление. Кроме того, что

они привлекают и задерживают внимание потребителя, апеллируют к его чувствам, вызывая в нем одновременно удивление и недоверие. И хотя потребитель понимает, что на то, что изображено в рекламе, не способен ни один реально существующий нож, он задумается о высоком качестве ножа *WMF Grand Gourmet Knife*. С помощью визуальной гиперболы рекламодатель, успешно пробудив в потребителе интерес и любопытство, скорее всего, добьется и соответствующего действия, то есть, покупки предмета рекламы. В рекламе депилятора *Panasonic* представлена девушка, кожа ног которой настолько гладкая, что служит зеркальной поверхностью, отражающей рядом стоящего пса. Одного этого визуального образа достаточно, чтобы убедить потребителя в том, что депилятор действительно эффективен. И хотя его использование не приведет к результату, изображенному в рекламе, преувеличение основных важных качеств этого прибора убеждает потребителя в его преимуществе перед товарами конкурентов. Конкуренция рекламных кампаний всегда основывалась на умении правильно передать качества товаров. С ростом интереса к применению приема гиперболизации в рекламе, это соперничество стало основываться не столько на представлении реальных характеристик предмета рекламы, сколько на выборе и правильном использовании гиперболы для демонстрации этих качеств. Одно из рекламных сообщений посвящено легендарным американским чемоданам фирмы *Samsonite*. На протяжении своего долгого существования компания придерживается принципа производства надежных и легких средств перевозки багажа. Именно критерий надежности и выражается гиперболой в одном из рекламных сообщений: корпус чемодана *Samsonite* сопоставляется по крепости с корпусом крупного автомобиля. Более того, как видно из изображения, в результате столкновения с чемоданом бампер автомобиля серьезно поврежден, в то время как на товаре *Samsonite* видна лишь вмятина. Повреждение автомобиля производит неизгладимое впечатление, поскольку реально подобный исход представить сложно. Используя гиперболу, рекламодатель проводит смелое визуальное сравнение: корпус *Samsonite* крепче бампера автомобиля. И, несмотря на то, что потребитель вряд ли поверит в такое преимущество *Samsonite* перед автомобилем, благодаря этому сильному образу у него не возникнет вопросов при сравнении надежности *Samsonite* с надежностью других чемоданов.

Довольно частотное использование визуальной гиперболизации в рекламе продуктов питания (содержится в 24% всех исследованных рекламных сообщений) объясняется тем, что качество товаров данной категории потребитель воспринимает, опираясь на вкусовые и визуальные ощущения. Поскольку вкусовые ощущения в рекламном сообщении передать невозможно, акцент рекламодателей делается на втором аспекте. Трудно найти такое изображение продукта питания, которое не выглядело бы преувеличенно идеальным и безупречным. Кроме того, изображения продуктов нередко намеренно увеличивают в размере с целью либо представления продукта, большего по физическим параметрам, чем другие, либо с целью представления продукта потребителю так, как он его прежде не видел, тем самым заставляя по-новому оценить товар и возобновить к нему интерес. Увеличенное изображение пищевых продуктов, имеющих на самом деле гораздо меньшие размеры, нередко создает иллюзию более длительного и сильного вкуса.

Особенно смело визуальная гиперболизация используется в социальной рекламе. Это объясняется ее основной целью, заключающейся в моментальном воздействии на человеческое сознание. Социальные организации, чаще всего, функционируют на основе благотворительности и не имеют возможности оплатить пе-

чатную рекламу. Поэтому единственным выходом в данной ситуации становится дешевая реклама в интернете и расположение рекламных постеров на улицах. Бесплатная и дешевая реклама всегда вызывает большую конкуренцию, а при большей конкуренции потребитель теряет бдительность или даже игнорирует рекламные сообщения. Для того чтобы привлечь внимание к сообщению социальной рекламы и вызвать определенные изменения в обществе, рекламодатели используют основанные на преувеличении шокирующие образы в сочетании с другими стилистическими средствами. Так, впечатляющий эффект от рекламы против курения создается благодаря использованию в изображении гиперболизации и метонимии. В одном из рекламных сообщений представлено изображение зеленого леса в виде легких. Часть этого леса – сожженные деревья, которые метонимически представляют собой загрязненные области органа дыхания. В другой рекламе изображено человеческое лицо, выдыхающее дым и создающее подобие извергающегося вулкана. Оба гиперболизированных метонимических образа производят крайне сильное впечатление за счет двух параллелей, проведенных между чем-то, касающимся каждого человека, и чем-то, пугающим своей необъятностью, абстрактностью или прямой опасностью; чем-то, что каждый человек может представить визуально, и чем-то, что скрыто или видно только со стороны. Перенесение чувства страха и непонимания в отношении чего-то знакомого и далекого на что-то более понятное и близкое и создает двойной эффект гиперболизации, усиливая ощущение опасности или отвращения и позволяя потребителю ощутить их гораздо отчетливее. Человеческое сознание не может проигнорировать подобные рекламные сообщения, и потребитель гарантированно воспримет вложенный в него посыл в той силе, в какой задумывал рекламодатель. Еще одним примером гиперболизированной метонимии в социальной рекламе является рекламное сообщение, созданное французским сообществом по борьбе с ожирением. Рекламодатель смело создает гиперболизированный образ на основе параллели тела страдающего ожирением человека и мороженым из рожка. Метонимия здесь подкреплена не только внешним сходством разных объектов, но и причинно-следственной связью, лежащей в основе потребления сладкого и прогрессирующим увеличением массы тела. Преувеличенный образ несет двойную смысловую нагрузку и оттого более эффективно влияет на сознание потребителя.

Как отмечалось ранее, в материале исследования довольно частотна смешанная гиперболизация, то есть такое преувеличение, которое одновременно присутствует и в визуальном, и в вербальном компонентах рекламного сообщения. Подобная реклама рассматривается как семиотически осложненный текст с полной креолизацией, в котором и иконический, и вербальный компоненты равноправны и не замещаемы [1]. Их роль и значение в сообщении одинаковы, а потеря любого из компонентов будет означать потерю части смысла креолизованного текста. Поэтому гиперболизированный визуальный компонент сопровождается кратким гиперболизированным товарным слоганом.

При исследовании вербального компонента в рекламе со смешанным типом гиперболизации были выделены уровни языка, на которых происходит реализация рассматриваемого приема. Прежде всего, необходимо отметить преобладание единиц синтаксического уровня (44%). Тропы, лежащие в основе выражения гиперболы на лексическом уровне, используются активнее в случае отсутствия в рекламном тексте визуального компонента. При его наличии рекламодатели чаще останавливаются на менее образных, но не менее эффективных синтаксических сред-

ствах. Несмотря на практически одинаковую частоту употребления всех синтактико-стилистических средств, их перечень отличается разнообразием по сравнению с более узким списком средств представления гиперболизации на синтаксическом уровне в рекламных сообщениях с вербальной гиперболизацией. Нельзя не отметить вариативность употребления таких синтаксических структур как вопросительные предложения, инверсия и эллипсис. Так, в одном из рекламных сообщений визуальный компонент представляет собой забор с одной выбитой доской. Этот компонент неразрывно связан с вербальным элементом, поскольку только благодаря тексту становится понятно, что забор – это метонимическая аллюзия на зубы человека: *When it suddenly hits you're missing your dentist appointment*. Использование в начале фразы придаточной части сложноподчиненного предложения указывает на инверсию. С ее помощью рекламодатель предоставляет потребителю возможность самому прийти к выводу, что в данном случае ему необходим предмет рекламы. Еще в одном рекламном сообщении визуальный компонент – фотография девушки – представлен в обработанном инфракрасным лучом виде. Фильтровая обработка изображения формирует визуальную гиперболу возможного реального изображения. Визуальный и вербальный компоненты максимально связаны, так как причина, по которой фотография представлена в таком виде, не может быть ясна без текста. Именно он раскрывает связь эффекта геля для волос с температурой: *The heat activates the gel. The gel releases the shine. The shine attracts the eye. The **chemistry**'s just beginning*. Вербальная гипербола в рекламном сообщении основана на синтаксическом приеме парцелляции, поскольку три первых предложения имеют одинаковую синтаксическую структуру. В последнем предложении можно обнаружить языковую игру, основанную на многозначности слова *chemistry*: *химия*, как химический состав геля, и *симпатия*, как результат привлекательности волос, который возникает после их укладки рекламируемым гелем.

Анализ единиц лексического уровня позволяет отметить очень низкую частоту употребления экспрессивной лексики. Как показало исследование эмпирического материала, эмоционально-окрашенная лексика преимущественно используется в сообщениях с вербальной гиперболой в качестве единственной возможности усилить воздействие рекламы на адресата. При наличии визуальной гиперболы эта необходимость отпадает. Тот факт, что из стилистических средств в рекламных сообщениях со смешанным типом гиперболизации более частотна антитеза можно объяснить следующим. Метафора и метонимия, выраженные вербально, уже сами по себе, без иконического элемента, создают определенный образ предмета рекламы. Чаще всего, иконическое сопровождение метафоры или метонимии утяжеляет рекламное сообщение и мешает рекламодателю произвести необходимое впечатление на потребителя и пробудить в нем воображение для порождения в своем сознании точного образа предмета рекламы. Антитеза, напротив, действует эффективнее, если противопоставление представлено потребителю наглядно. Для того чтобы убедить потребителя в правдивости аргументов антитезы, необходимо четкое представление объектов сравнения, а не воображение потребителя. Именно поэтому данный прием так популярен в вербальном компоненте сообщений с полной креолизацией. Так, в рекламе лосьона для тела первым привлекает внимание визуальный элемент. Им является большой ящер за спиной у сидящей в кресле женщины. Без текста *Dry skin is one thing – but extra dry skin is a whole different animal* рекламное сообщение не может быть понятным до конца. В вербальном компоненте, который дополняет и объясняет присутствующий в сообщении визуальный компонент, содержится явная антитеза, которая указывает на проблему требующей осо-

бого ухода очень сухой кожи. Рекламодатель дает понять, что именно данный предмет рекламы готов обеспечить такой уход. Однако его отношение к проблеме крайне деликатно: в рекламе не присутствуют такие слова с отрицательной коннотацией, как, например, *шершавая, жесткая*. Эти неприятные для потребителя прилагательные заменены изображением ящера, основанным на метонимическом сравнении. Потребитель считывает импликацию и прекрасно понимает, что именно подразумевается под проблемной кожей. В этом случае визуальная гипербола не только помогает привлечь внимание и заинтриговать потребителя, но еще и корректно отразить проблему. Еще одно рекламное сообщение посвящено очищающему косметическому средству для лица. Визуальный и вербальный компоненты здесь также неразделимы. Текст *The look of pores before cleansing* расположен на одной половине страницы, где в качестве условного изображения пор до очищения кожи использованы большие круги. На другой половине страницы изображены круги гораздо меньшего диаметра, а текст гласит: *The look of pores after cleansing*. Таким образом, выраженное текстом гиперболизированное противопоставление иллюстрируется метонимическим изобразительным элементом рекламы. Содержащаяся в нем антитеза, популярная для косметических товаров (*before/after*), акцентирует внимание на эффективности очищающего средства и демонстрирует результат действия товара. В следующем примере на изображении противопоставляются автомобиль *Ford Mini Cooper* и упаковка жевательного драже. Принцип, по которому могут сопоставляться такие объекты, не совсем понятен, поэтому визуальная гиперболизированная антитеза кажется необоснованной. Однако ее смысл становится ясным благодаря текстовой составляющей рекламного сообщения *It's smaller than the rest. That made it original*, расположенной рядом с изображением автомобиля, и фразы *Same here* возле упаковки рекламируемого драже. Выраженная в трех коротких предложениях вербальная антитеза объясняет противопоставление двух объектов на изображении, разрешает интригу и в то же время позиционирует предмет рекламы, приближая его будущий успех к успеху автомобиля *Ford Mini Cooper*. Примером метафорической гиперболизации можно считать социальную рекламу по борьбе с граффити. Это локально-зависимая реклама и, как видно из фотографии, имеющая смысл только в случае ее размещения на задних спинках сидений общественного транспорта. На изображении можно увидеть заведенные за спину руки в наручниках. Смысл рекламного сообщения становится ясным из дополняющего иконический компонент текста *Graffiti and your next stop will be jail*. Используя двойной смысл словосочетания *next stop*, рекламодатель создает мощную метафору, которая в синтезе с визуальным компонентом должна оказать такое же по силе воздействие на сознание потребителя.

Таким образом, чтобы обеспечить успешную коммуникацию между рекламодателем и потребителем, довольно часто лидирующую позицию в семиотически осложненном рекламном дискурсе занимает гиперболизированный визуальный компонент, оказывающий максимальное воздействие на адресата. С этой же целью знаки двух негомогенных семиотических систем (визуальной и вербальной) должны хорошо сочетаться, дополнять и усиливать друг друга.

#### Список литературы

1. Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) [Текст] / Е. Е. Анисимова. – М.: Академия, 2003. – 128 с.
2. Арутюнова, Н.Д. Дискурс [Текст] / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.

## ТИПОЛОГИЯ СОБЫТИЙ В РОМАНЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «РУДИН»

*Королевская С.В., Козлова Е.Ю., Иваничкина И.А.*  
студентки четвертого курса филологического факультета,  
Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского,  
Россия, г. Брянск

Выделяя слова-события в романе И.С. Тургенева «Рудин», мы обнаружили ряд специфических особенностей в построении сюжета. Событийные слова: *встреча, приезд, знакомство, свидание, отъезд, свадьба, рождение, смерть* позволяют выявить авторский (личный) перформативный дискурс, заключенный в речевых актах персонажей.

*Ключевые слова:* слова-события, семантическое поле, художественный текст, темпоральность, сюжет.

Категория события является одной из базовых категорий сознания человека, что вызывает неоспоримый интерес к её изучению со стороны исследователей не только в области филологических наук, но и во многих других. Большое количество работ по разным аспектам событий и событийности можно встретить у Н.Д. Арутюновой, Б. М. Величковского, В.З. Демьянкова, Д. Девидсона, в трудах которых оценивается онтологический статус событийности; категориальные разновидности ситуаций и событий, рассматриваемых как в широком (онтологическом), так и в более узком (акционально-грамматическом) понимании (Ю.Д. Апресян, А.В. Бондарко, Т.В. Булыгина) и многие другие. Слова-события в романе «Рудин», раскрывая содержание сюжета, являются средством создания художественного текста. Литературоведы, например, М.Ю. Лотман и В. Шмид, называют сюжетообразующим компонентом слова-события, они же и выдвигают различные критерии событийности в тексте произведения, которые, конечно, не во всем совпадают с теми, которые предлагаются лингвистами. Темпоральная характеристика оказывается очень важным свойством события и отмечается многими исследователями. События могут характеризоваться некоторой протяженностью и происходить мгновенно, включать другие события и быть причиной последующих.

В данной работе мы обратимся к роману И.С. Тургенева «Рудин» для выявления слов-событий. Для нашей работы наиболее значимы следующие слова-события в произведении «Рудин»: *встреча, приезд, знакомство, свидание, отъезд, свадьба, рождение, смерть*.

Роман «Рудин» пестрит событиями, это происходит от того, что в своих романах автор создает такие ситуации, в которых события имеют возможность развиваться стремительно. События способны породить ряд других событий.

Роман «Рудин» пестрит событиями, это происходит от того, что в своих романах автор создает такие ситуации, в которых события имеют возможность развиваться стремительно. События способны породить ряд других событий.

Начало романа озаглавлено двумя *событиями-встречами*. Встреча Александры Павловны и Михайло Михайловича, а после *встреча*, как событие, Александры Павловны с братом и Константином Диомидычем. Значимость *событий-встреч* у И.С. Тургенева не случайна, так как через них ему удается обозначить основные детали, характеризующие не только отдельного персонажа, но и эпоху того времени.

Следующие события обширны и включают в себя *событие-приезд* и *событие-знакомство* с главным героем – Рудиным Дмитрием Николаевичем: «Но вот

раздался стук экипажа, небольшой тарантас въехал на двор, и через несколько мгновений лакей вошел в гостиную и подал Дарье Михайловне письмо на серебряном блюдечке» [4, с. 25]. За событием-приездом следует знакомство всех героев романа с главным героем: «вошел человек лет тридцати пяти, высокого роста, несколько сутуловатый, курчавый, смуглый, с лицом неправильным, но выразительным и умным, с жидким блеском в быстрых темно-синих глазах, с прямым широким носом и красиво очерченными губами» [4, с. 26].

*Встреча* – наиболее частотное событие на протяжении всего романа. Это обусловлено любовными и дружескими перипетиями, которыми пестрит произведение: «когда Рудин встретил ее на террасе, она вместе с m-lle Voncourt шла в комнату, чтобы надеть шляпку и отправиться в сад» [4, с.44] Встреча Натальи и Дмитрия Николаича расширяет событийность слова *встреча*, при этом изменяя семантическое поле. В «Рудине» представленные ряды событийных слов влекут за собой цепочку подсобытий.

Событие-встреча порождает событие-свидание Рудина и Натальи Ласунской. Обращаясь к «Словарю русского языка» С.И. Ожегова, видим, что слово свидание означает – “встреча, преимущественно условленная, двух или нескольких лиц”, в первом значении, а во втором – “заранее условленная встреча влюбленных” [2, с. 625]. Здесь дефиниция *свидание* на имплицитном уровне отражает событийность.

В VIII главе романа событие-приезд и событие-встреча происходят между Рудиным и Волынцевым. Именно эти события раскрывают в полной мере благородный характер Сергея Павловича Волынцева, когда Рудин просит дружбы после откровенных признаний об отношениях с Натальей: «что для вас просто и ясно, для нас запутанно и темно... Вы хвастаетесь тем, что мы скрываем: где же нам понять вас! Извините меня: ни другом я вас считать не могу, ни руки я вам не подам ... Это, может быть, мелко; да ведь я сам мелок [4, с. 88]».

Далее следует событие-приезд Михайло Михалыча к Волынцеву и разговор, в ходе которого мы лучше узнаем и понимаем характер и намерения Рудина: «оно, вишь ты, и благородно и откровенно, ну, да и поговорить представляется случай, красноречие в ход пустить; а ведь нам вот чего нужно, вот без чего мы жить не в состоянии... Ох, язык его – враг его... Ну, зато же он и слуга ему [4, с. 89]».

Следующее событие, которое происходит между главным героем и Натальей – событие-свидание, послужившее развязкой отношений. Неслучайно выбрано и место свидания – Авдюхин пруд, заброшенный тридцать лет назад. У И. С. Тургенева природа и окружающая обстановка всегда тесно взаимосвязаны с внутренним состоянием человека: «все место около старого пруда считалось нечистым; пустое и голое, но глухое и мрачное даже в солнечный день, оно казалось еще мрачнее и глуше от близости дряхлого дубового леса, давно вымершего и засохшего» [4, с.92]. Вот и чувства, которые испытывает Рудин по отношению к Наталье ненастоящие, выцветшие. Повторяющийся событийный ряд на протяжении романа приводит нас к истинному портрету Рудина, герой представлен не на словах, как это было в начале романа, а проявляет себя в полной мере в действии. Главный герой оказывается совершенно не тем, за кого себя выдавал. Повествуя о возвышенных идеалах, подвигах, свершениях во имя любви и благой цели, он струсил, испугался ответственности в решающий момент.

Причиной свидания послужило – признание в любви обоих героев, но центральным событием романа так и остается событие-приезд главного героя, остальные события могут выступать как отдельные события, так и подсобытия приезда.



Приезд Рудина Дмитрия Николаевича порождает ряд событий, которые делятся на приятные и неприятные, но однозначно назвать их неприятными нельзя. Так, второе свидание, повлекшее за собой разрыв отношений между Натальей и Рудиным, сначала неприятны героини, но именно благодаря разрыву происходит событие-свадьба между Натальей и Волынцевым в дальнейшем.

Событие-дуэль чуть было не состоялось между Волынцевым и Рудиным. Дуэль в своём лексическом значении имеет негативную семантику [3, с. 164], но неприятному событию не суждено сбыться из-за события-отъезда главного героя.

Ряд событий влечёт за собой событие-приезд и событие-отъезд главного героя. «*День прошел тихо, довольно скучно, но все, разъезжаясь, почувствовали, что попали в прежнюю колею; а это много значит, очень много*» [4, с. 114].

Дальнейшие события романа представлены спустя два года. Событие-свадьба между Александрой Павловной Липиной и Михаилом Михайловичем Лежнёвым. Событие-рождение ознаменовано появлением на свет сына Лёжневых.

Ещё одно приятное событие-свадьба между Волынцевым Сергеем Павловичем и Натальей Лосунской представлено читателю перед эпилогом романа.

Восприятие Рудина так и остается неоднозначным, никто из героев не держит на него зла, а даже с какой-то теплой грустью вспоминают о нём: «*Помнишь, Саша, я раз говорил с тобой о нем и упрекал его в холодности. Я был и прав и неправ тогда. Холодность эта у него в крови – это не его вина, – а не в голове. Он не актер, как я называл его, не надувало, не плут; он живет на чужой счет не как проныра, а как ребенок...*» [4, с. 122].

Событие-встреча снова произойдет в эпилоге романа между Лежнёвым и Рудиным. Этим событием автор показывает разительные перемены в портрете героя, перед нами до неузнаваемости изменившийся Рудин: «*иначе глядели глаза; во всем существе его, в движениях, то замедленных, то бессвязно порывистых, в похолодевшей, как бы разбитой речи высказывалась усталость окончательная, тайная и тихая скорбь, далеко различная от той полупритворной грусти, которою он щеголял, бывало, как вообще щеголяет ею молодежь, исполненная надежд и доверчивого самолюбия*» [4, с. 130]. Перед нами глубокая рефлексия героя, эта встреча позволяет увидеть, что он осознает проблему, чувствует в себе «червя», который грызёт его всю жизнь. «*Я упивался словами и верил в призраки*» [4, с. 138]. Лежнёв открывает правду Рудину и говорит о том, что слова всегда останутся словами, а беда Рудина в том, что он никогда не занимался делом, завершая его до конца.

Заключаящим событием романа является событие-смерть главного героя. Умирает Рудин на чужбине, смерть его случайна и нелепа. «*Венсенский стрелок прицелился в него – выстрелил... Высокий человек выронил знамя – и, как мешок, повалился лицом вниз, точно в ноги кому-то поклонился... Пуля прошла ему сквозь самое сердце*» [4, с. 148].

Важно выделить цикличность событий в романе: приезд–отъезд, смерть–рождение.

Роман И.С. Тургенева оканчивается эпилогом, как и ряд других романов. Ключевые события эпилога в романе «Рудин» – это встреча с Рудиным и смерть Рудина. В эпилоге И. С. Тургенев выразил своё отношение к типу «лишнего человека», сосредоточил внимание на его душевной нестабильности, нерешительности, как определяющей черте. Показал, к чему пришёл широко образованный человек, страдающий от сознания практической ненужности тех сведений, которыми он обладает. Участь «рудиных» печальна, они не могут устроить личное счастье, по-

сколькx боязнъ решительных поступков и страх не дают следовать поставленным целям.

Таким образом, следует сделать вывод, что роман «Рудин» многособытийн. Слова-события, перемешиваясь из одного семантического поля в другое, создают условия для раскрытия новых сюжетных линий в произведении, что способствует к подведению идейного замысла романа.

#### Список литературы

1. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. – СПб.: «Искусство – СПб», 1998. – С. 14-285. (интернет-источник: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Literat/Lotman/\\_Index.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_Index.php))
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – С. 625.
3. Молотков А. И., Войнова Л. А., Жуков В. П., Фёдоров А. И.; под. ред. А. И. Молоткова. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарных статей, 4-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. С. 543.
4. Тургенев И.С. «Рудин. Дворянское гнездо. Накануне» Изд. «Дрофа»; 2006г.(интернет-источник: [file:///C:/Users/home/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIa2400.43472/Turgenev%20Ivan.%20Rudin%20-%20BooksCafe.Net.fb2](file:///C:/Users/home/AppData/Local/Temp/Rar$DIa2400.43472/Turgenev%20Ivan.%20Rudin%20-%20BooksCafe.Net.fb2))

### ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «ПУТЕШЕСТВИЯ» В ЭПИСТОЛЯРНОМ НАСЛЕДИИ А.К. ТОЛСТОГО

*Кузнецова С.А.*

студентка, Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского,  
Россия, г. Брянск

*Сергеенко И.С.*

студентка, Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского,  
Россия, г. Брянск

В статье подробно рассматривается тематическая группа «Путешествия» в эпистолярной А.К. Толстого. Многоступенчатая классификация лексем, характеризующих отношение Толстого к заграничным путешествиям, представлена пунктами: география путешествий, цель, достопримечательности, оценка впечатлений и соотношение «"Свое" – "чужое"».

*Ключевые слова:* А.К. Толстой, эпистолярный, тематическая группа, путешествия.

Граф А.К. Толстой – самый популярный, разносторонний и значительный из поэтов-эклектиков. Писатель оставил потомкам не только свои выдающиеся лирические и прозаические произведения, но и свои письма – глубоко художественные произведения, преисполненные истинной эстетической красоты и гармонии. Помимо этого, эпистолярное наследие Толстого является еще и важнейшим историческим источником, которое дает довольно масштабное представление не только о личности писателя, но и о литературных и исторических процессах в России 1830 – 1970-х гг.

Целью нашего исследования было выявление круга лексем, характеризующих фрагмент картины мира, связанный с описанием Толстым его путешествий.

Структуру «зарубежных» писем можно назвать классической. Она содержит в себе следующие пункты: приветствие – ответ на письмо – впечатления от поездки – рассказ о здоровье своем и близких – прощание. Иногда в структуре письма появляются вставки исторического и личного характера.

Собранный материал позволил нам совершить попытку следующей много-ступенчатой классификации лексем, характеризующих отношение Толстого к за-граничным путешествиям:

1. География путешествий.
  - 1.1. Топонимы.
  - 1.2. Микротопонимы.
2. Цель путешествия.
  - 2.1. Оздоровительные поездки.
  - 2.2. Поездки с целью культурного обогащения.
3. Достопримечательности, развлечения, знакомства.
4. Оценка впечатлений.
  - 4.1. Положительная
  - 4.2. Отрицательная
5. Соотношение «Свое» – «чужое»».

Рассмотрим каждую номинацию более подробно.

Тематическую подгруппу «**География путешествий**» можно рассмотреть на таких конкретных примерах:

*...Я завтра еду в Лондон на 3-4 дня, потом в Карлсбад, а затем в Женеву...*

Здесь четко прослеживается последовательность путешествий: *Лондон – Карлсбад – Женева*.

В эту тематическую подгруппу, безусловно, входят топонимы (*...Не доезжая до **Фалькенау**, я встретил кучку цыган с тремя медведями...; ...**Веймар** очарователен...*) и микротопонимы (*...я не знаю, кто ходит теперь в моем халате и кто покрывается моим одеялом, ибо, хотя швейцар гостиницы «**Медведь**» уже более месяца тому писал ко мне, что отправил эти предметы роскоши в Венецию, я их не получил..., ...мы обедали у **Serenissim** 'уса в комнате св. Елизаветы, где она жила, где находятся её вещи и мебели в византийской комнате, но очень грубой и маленькой, с колонной посреди комнаты...*).

Тематическая подгруппа «**Цель путешествия**», по нашим наблюдениям, включает в себя 2 подпункта:

Поездки **оздоровительного характера**, что определяют ключевые лексемы «болят», «лечение» и «водолечение»; *София Андреевна едет туда прямо отсюда вместе с Софи и Жоржем, у которого **болят глаза**, – Он будет проходить там курс **водолечения**...; Мы решили отложить этот героический курс **лечения** и через 3 дня ехать в Италию...*

Второй подпункт включает путешествия с целью **культурного и эстетического обогащения**: *Здание 13-го века около собора называется парламент, и у него **прелестный балкон**...**Комо имеет сокровища архитектурные**...* Ключевые лексемы «сокровища архитектурные» и «прелестный балкон» достаточно полно передает восхищённое отношение автора к искусству во всех его проявлениях, к которому он благоговел всей душой.

Тематическую подгруппу «**Достопримечательности, развлечения, знакомства**» можно проиллюстрировать следующими примерами: *...Не доезжая до Фалькенау, я встретил кучку цыган с тремя медведями. Они побежали за мной, прося милостыню, и они совсем были похожи на наших цыган, на самых диких, и я очень жалею, что я не остановился, чтобы посмотреть такие же ли штуки проделывают медведи, как наши...*

*...Я только что вернулся из «Тангейзера». Какая великолепная опера... И какой драматизм!..*

*... Я сейчас был на «Летучем голландце»...*

Ключевые лексемы «Тангейзера» и «Летучий голландец» являются номинациями, связанными с искусством, первое из которых представляет собой неполное название пятой оперы Рихарда Вагнера (полное «Тангайзер и состязание певцов в Вартбурге»), а второе – оперу Вагнера в трёх действиях. Заметим, что обе оперы исполнялись на немецком языке.

В другом случае находим: *...разве я могу расстаться с Коле? Я не понимаю и половины из того, что он рассказывает, но то, что понимаю – обожаю...* Ключевые лексемы «не понимаю», «рассказывает», «обожаю» описывают полную картину отношения Толстого к знакомствам: его не волновали барьеры языкового характера, искусство для него всегда было интернационально.

Тематическая подгруппа «**Оценка**» включает в себя оценочную лексику, характеризующую условия проживания, эстетику города и интеллигентность коренных жителей («Дрезден **хороший** город, но, конечно, я **не хочу**, чтобы мы прожили в нем зиму. Лица самые **антиэстетические**, ...голоса **отвратительные**, воздух **дурной**...»). Как правило, оценка была либо безусловно положительной (Здесь очень **хорошо**; кругом лес буковый, и много-много дорожек, и везде шумят ручьи, как в Дивоне, только здесь **гораздо лучше**...), либо крайне отрицательной (...в вилле Сербеллона **ни одной порядочной** комнаты....показали лишь одну, еще меньше моей, сырую, голую, которая, вероятно, прежде была **нужником**...)

Тематическую группу «**”Свое” – “чужое”**» ярко иллюстрируют следующие примеры: *...В лучшие времена, когда при свете луны пела кукушка **в моем родном краю**, который, хоть я этого и не показываю, я **люблю больше, чем за границу**, и когда дышалось мне легче...*

Ключевые лексемы «мой», «родной», «люблю» и сравнительный оборот «я люблю больше, чем за границу» вполне выражает отношение Толстого к «чужому»: идеализируя рыцарскую Европу, исполняясь уважением к немецкой литературе, восхищаясь итальянским искусством, поэт и драматург оставался всецело предан «родному краю», его истории и природе.

В отдельных случаях тексты писем содержат превосходные описания юмористического и иронического характера, связанные с яркими деталями, запомнившимися автору: *На улицах почти каждый день убивают, и я, когда выхожу ночью, кладу в карман револьвер – право, которое всем иностранцам предоставляется через посредство их посольств. Всё это вкупе с прекрасной погодой и плеском фонтанов составляет прелестное сочетание.* Ключевые лексемы «убивают», «револьвер» «вкупе» с эпитетами в сочетаниях «прекрасная погода», «плеск фонтанов» и «прелестное сочетание» явно преследуют цель придать повествованию ироническую коннотацию.

Таким образом, лексико-семантическое исследование эпистолярного наследия А.К. Толстого позволяет получить полное представление о личности этого великого писателя, поэта и драматурга, который стал гордостью Брянской земли.

#### Список литературы

1. Толстой А.К. Собрание сочинений. Том четвертый. М., 1964. – С.45-453

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ «ЯКЛАСС» ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

*Луницова А.А., Князева Е.М., Яровикова А.П.*

студентки института гуманитарного образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Россия, г. Магнитогорск

*Научный руководитель – доцент кафедры бизнес-информатики и информационных технологий Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, канд. пед. наук Гусева Е.Н.*

В статье рассмотрен современный цифровой образовательный ресурс, который педагоги могут использовать для обучения русскому языку в школе. Описаны функции и возможности применения образовательной платформы «ЯКласс» в учебном процессе.

*Ключевые слова:* цифровые образовательные ресурсы, информационные технологии, образовательная платформа «ЯКласс».

По статистическим данным Россия находится на 15-м месте в мире по уровню грамотности населения, что является достаточно серьезной проблемой для страны, так как степень владения человеком навыками письма и чтения на родном языке определяет развитие его личности и государства. Поэтому перед преподавателями русского языка стоит серьезная задача: заинтересовать обучающихся своим предметом, повысить уровень усвоения учебного материала. Для этого учителям необходимо постоянно совершенствовать методику преподавания, разнообразить средства и формы обучения.

Так, министр просвещения О.Ю. Васильева считает, что система общего образования должна претерпеть серьезные изменения. По ее словам, учитель «станет куратором, ориентирующим ребёнка в соответствии с его запросами и приоритетами, и максимально индивидуализирует траектории обучения школьников». Одним из последних образовательных проектов является «Цифровая школа», который подразумевает использование современных технологий обучения.

ЯКласс – это цифровой образовательный ресурс для школ, который находится в открытом доступе и активно используется современными педагогами и методистами. Информационный ресурс предоставляет учебные материалы по различным дисциплинам школьной программы на доступном для школьников уровне. Платформа предлагают удобные средства контроля знаний учеников в форме упражнений и тестов, которые облегчает задачу учителя в проверке усвоения учебного материала. Для работы с ресурсом «ЯКласс» педагогу нужно создать свой профиль и добавить обучающихся.

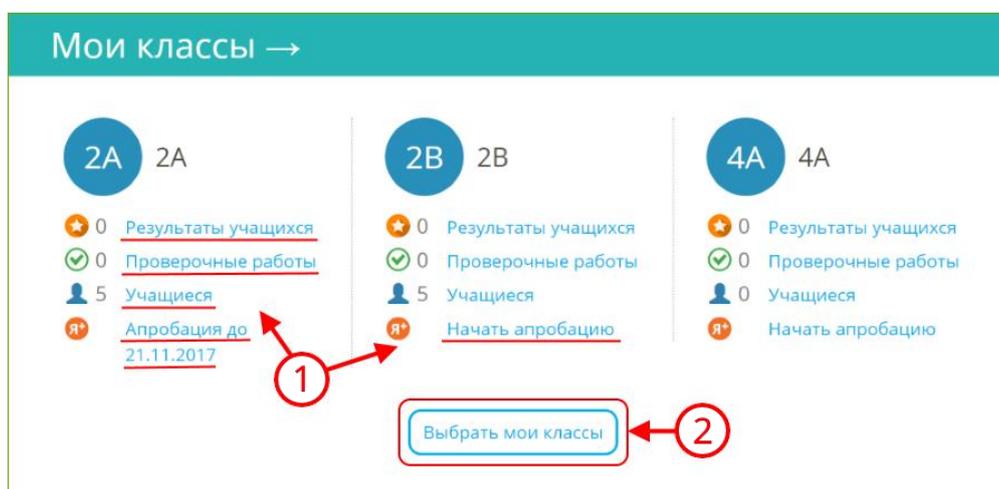


Рис. 1. Выбор классов

Далее учитель может загрузить собственные задания или воспользоваться предложенными методическими материалами с сайта.

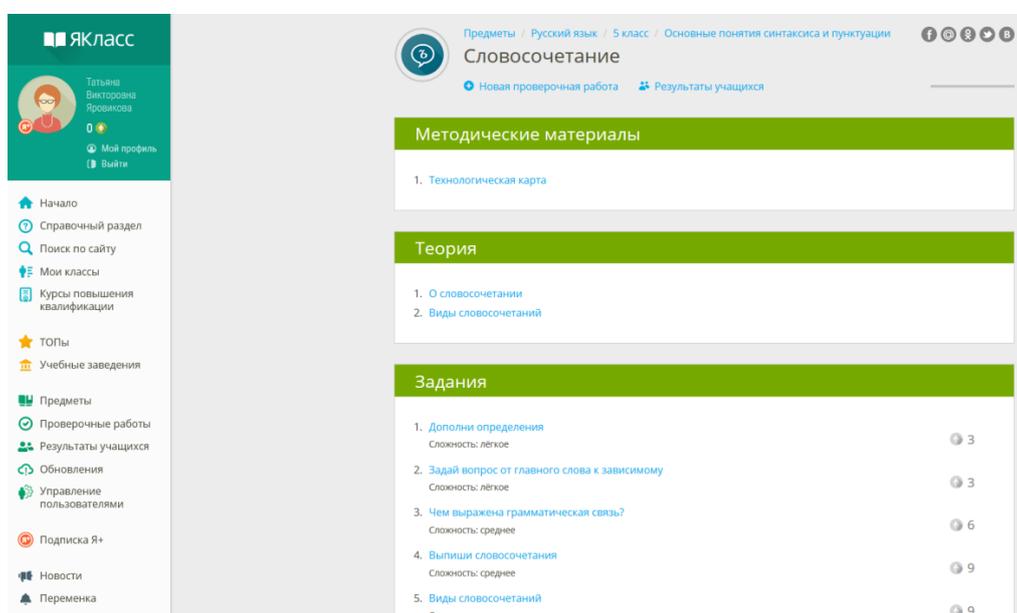


Рис. 2. Структура урока на тему «Словосочетание»

Структура учебной дисциплины «ЯКласс» содержит: методические материалы; теорию к уроку; практические задания, обеспечивающие закрепление пройденного материала. Кроме того, сайт позволяет ученикам дистанционно пройти тестирование по результатам освоения урока, которое демонстрирует уровень усвоения знаний и выставляет объективную оценку.

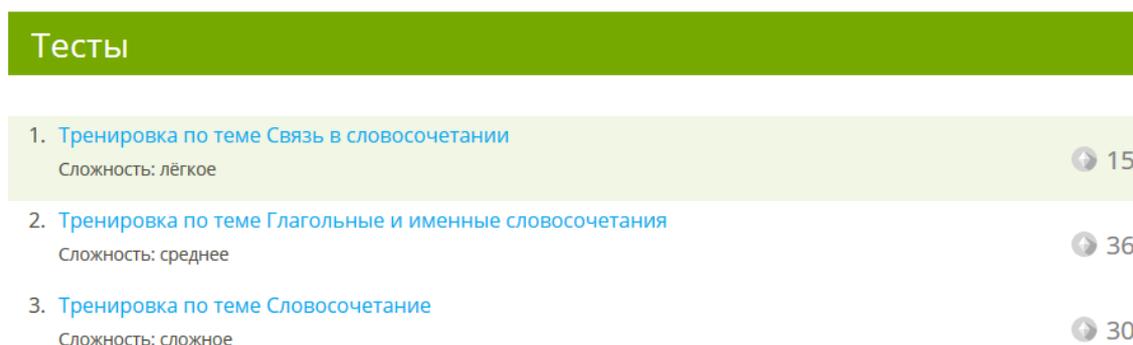


Рис. 3. Контролирующие тесты

После проделанной работы обучающимся, преподаватель может просмотреть результаты выполненных работ, а затем проанализировать их и на основе статистики сделать вывод о эффективности пройденной темы.

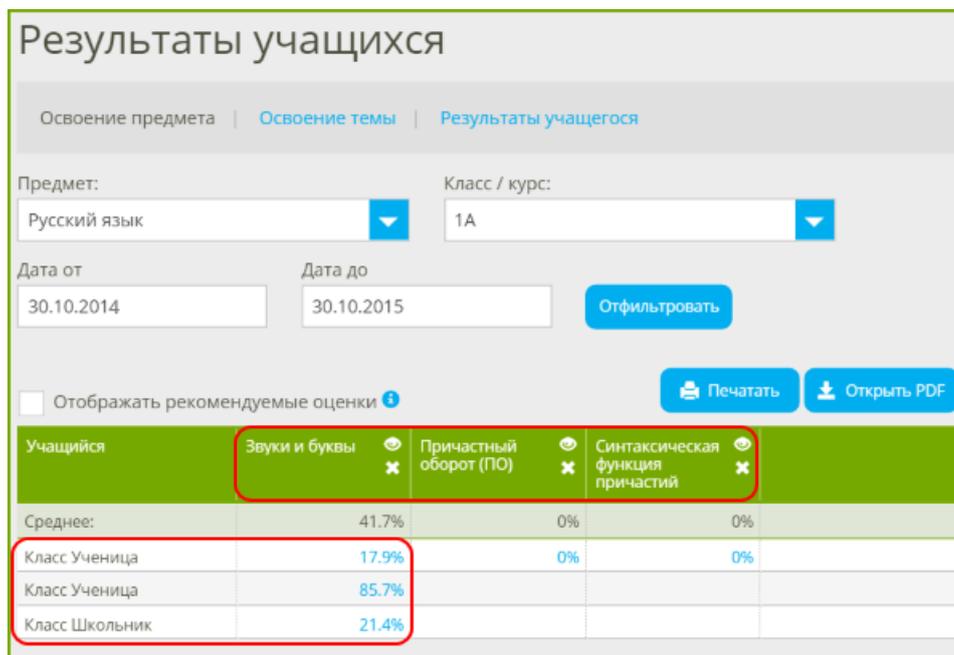


Рис. 4. Результаты контроля знаний учащихся

Чтобы посмотреть отчет «Освоения предмета» необходимо в фильтрах на странице выбрать предмет, класс, период и нажать «отфильтровать».

«ЯКласс» также предлагает интересный раздел «Переменка», состоящий из упражнений на смекалку и логических задач. Такие упражнения способствуют развитию интеллекта и логического мышления. Несомненным достоинством образовательной платформы «ЯКласс» является соответствие учебных материалов дисциплин образовательным стандартам. Упражнения совпадают с учебным планом, следовательно, платформа позволяет учителям применять информационные технологии в школьном образовании. Цифровой ресурс «ЯКласс» в настоящее время активно используют около 40000 школ, более двух миллионов школьников и сто тысяч учителей. Школьные преподаватели получили удобную образовательную среду, множество полезных методических разработок, готовые средства контроля знаний, возможность обмена опытом с коллегами и активного взаимодействия с учащимися. Такая цифровая образовательная среда близка современным детям, способствует постоянной связи педагога с детьми, следовательно, благотворно влияет на процесс обучения.

#### Список литературы

1. Цифровой образовательный ресурс для школ. – URL: <https://www.yaklass.ru>
2. Guseva E., Varfolomeyeva T., Efimova I., Movchan I. Discrete event simulation modelling of patient service management with Arena Journal of Physics: Conference Series. 2018. Vol. 1015, Is. 4.
3. Варфоломеева Т.Н., Гусева Е.Н., Ефимова И.Ю., Повитухин С.А. Управление транспортными потоками медного месторождения с использованием имитационного моделирования на основе программы ARENA // Фундаментальные исследования. 2019. № 3. С. 35-40.
4. Гусева Е.Н. Математические основы информатики//Гусева Е.Н., Ефимова И.Ю., Боброва И.И., Мовчан И.Н., С.А., Повитухин, Л.А. Савельева. – Магнитогорск: МГТУ, 2016. –232 с.
5. Гусева Е.Н. Основы математической обработки информации Учебно-методическое пособие. Электронное издание / Магнитогорск, 2018.

6. Гусева, Е. Н. Математическое и имитационное моделирование [Электронный ресурс]: учебное пособие / Е. Н. Гусева. – Магнитогорск: МГТУ, 2017.
7. Гусева Е.Н. Информатика / Е. Н. Гусева, И.Ю. Ефимова, И.Н. Мовчан, Л.А. Савельева, Р.И. Коробков. –Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова. Магнитогорск, 2008.
8. Гусева Е.Н. Математика и информатика/ Е. Н. Гусева, И.Ю. Ефимова, И.И. Боброва, И.Н. Мовчан, Л.А. Савельева. – М.: Флинта, 2015.
9. Гусева Е.Н. Профилактика киберэкстремизма в молодежной среде/ В сборнике: Управленческие механизмы противодействия идеологии экстремизма и терроризма. – Магнитогорск, 2018. С. 83-86.
10. Овчинникова И.Г., Варфоломеева Т.Н., Гусева Е.Н. Учебно-методическое пособие для подготовки к вступительным экзаменам по информатике. – Магнитогорск, 2002.

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА АВТОМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Скворцова А.С.*

студентка пятого курса факультета английского языка,  
Минский государственный лингвистический университет,  
Республика Беларусь, г. Минск

В статье рассматривается процедура моделирования анализа общественного мнения о предприятиях гостиничного и ресторанного бизнеса Республики Беларусь, который может выполнить компьютерная система. Кратко описывается лингвистическое обеспечение разработанного анализатора. Рассматриваются основные особенности его формальной модели (алгоритма). Функционирование анализатора иллюстрируется на примере текста отзыва об одном из отелей Беларуси.

*Ключевые слова:* анализ, аспект, гостиница, категория, модель, общественное мнение, отзыв, ресторан.

В настоящее время найти в больших массивах текстовых данных актуальную и точную информацию возможно только посредством технологий глубинного анализа текста. Основанные на статистическом и лингвистическом анализе, а также методах искусственного интеллекта, они предназначены для проведения смыслового анализа, поиска и извлечения различных понятий, фактов, описаний информационных объектов, мнений, отзывов об определенных объектах и т.д. Разрабатываемые на основе указанных технологий приложения востребованы и для автоматического определения общественного мнения о реально существующих и виртуальных организациях. Согласно толковому словарю И.С. Ожегова под общественным мнением (репутацией) понимается «приобретаемая кем-нибудь или чем-нибудь общественная оценка; общее мнение о качествах, достоинствах и недостатках кого-нибудь или чего-нибудь» [2]. В Энциклопедическом словаре В.Ф. Брокгауза и И.А. Ефрона слово репутация (от франц. *réputation*) трактуется как «создавшееся общее мнение о качестве, достоинствах и недостатках кого-либо, чего-либо» [3]. Значение слова «репутация» в Словаре бизнес-терминов определяется следующим образом: «репутация – это установившееся общественное мнение о качествах, достоинствах и недостатках определенного лица или компании» [1]. Таким образом, ключевыми единицами приведенных выше определений являются словосочетания *общественная оценка, общее мнение* о ком-либо или чем-либо. С развитием интернета огромное количество мнений ее пользователей о различных объектах, явлениях, событиях размещаются на различных ресурсах. Поэтому автоматический ана-



лиз мнений большого числа людей, например, о предприятии гостиничного или ресторанного бизнеса, а именно его персонале, услугах, ассортименте, качестве и стоимости блюд, интерьере, месте расположения и т.д. позволяет сформулировать вывод об общественном мнении о данном объекте.

В статье описывается процедура моделирования автоматического анализа общественного мнения об отеле или ресторане на основе изучения специфики выражения мнений (оценок) в 500 текстах отзывов англоязычных пользователей интернета, размещенных на специализированных сайтах отзывов <http://www.tripadvisor.com> и <http://www.booking.com>. Особенностью отобранных текстов является то, что представленная в них информация носит не коммерческий, а преимущественно, субъективный характер, т.е. содержит оценочную и эмоциональную составляющие. В ходе анализа отобранного массива текстов для объекта *hotel* и объекта *restaurant* были выделены наборы аспектов (аспектных категорий), а также их атрибуты (аспектные термины). Так, для объекта *hotel* были определены аспектные категории *common* (аспектные термины *atmosphere, location, noise*), *service* (аспектные термины *quality, speed of service, staff*), *room* (аспектные термины *size, design, comfort, noise*), *cuisine* (аспектные термины *quality, taste, size of portions*) и *price* (аспектные термины *level of prices, quality-price relation*). Для объекта *restaurant* были определены следующие аспектные категории: *common* (аспектные термины *atmosphere, location, noise*), *cuisine* (аспектные термины *quality, taste, size of portions*), *service* (аспектные термины *quality, speed of service, staff*) и *price* (аспектные термины *level of prices, quality-price relation*). Для каждой аспектной категории были выделены ключевые слова, с которыми связаны оценочные единицы. Например, к аспекту *cuisine* относятся ключевые единицы *food, meal/meals, dish/dishes, breakfast, lunch, dinner, supper*. Далее с опорой на знание английского языка на основе текстов отзывов был составлен список оценочной лексики. Он представляет собой перечень словоформ и состоит из двух частей: в первой части содержатся слова с положительной оценочной семантикой, во второй – лексические единицы с отрицательной оценочной семантикой. Каждая словоформа наделена определенным семантическим весом от +3 (сверхположительное оценочное значение) до -3 (сверхотрицательное оценочное значение). Например, *The service is excellent* (+3). *We had a nice* (+1) *dinner at this restaurant*. Исследование отобранного массива текстов отзывов показало, что их авторы применяют различные интенсификаторы, т.е. лексические единицы, увеличивающие или уменьшающие вес оценочного слова, например, *very, highly, extremely, too, badly*. Так, положительный интенсификатор, стоящий перед положительным оценочным словом, увеличивает вес данного слова на 1. Например: *We had a really wonderful* (+3) *dinner*. Этот же интенсификатор, стоящий перед отрицательным оценочным словом, уменьшает вес данного слова на -1: *This restaurant is total disappointment* (-4). Отрицательный интенсификатор влияет на вес оценочного слова в обратном порядке. В результате анализа материала исследования также были выявлены слова-инверторы. К ним относятся местоимения, предлоги и частицы, меняющие направление оценочного веса слова на противоположное. Например, *delicious* (+2) – *less delicious* (-2), *special* (+1) – *nothing special* (-1), *bad* (-1) – *not bad* (+1), *regret* (-1) – *without regret* (+1). Кроме того, в размещенных на сайтах текстах отзывов встречаются эмотивные графические символы. К ним относятся прописные (заглавные) буквы, восклицательный знак, левая круглая скобка (условно обозначающая улыбку – положительная оценка), правая круглая скобка (условно обозначающая неодобрение авто-

ра – отрицательная оценка), изменяющие семантический вес оценочного слова так же, как слова-интенсификаторы. Например, *Breakfast was EXCELLENT (+4). Awesome (+4) hotel!* В качестве инверторов были также рассмотрены двойные и одинарные кавычки. Так, если слово с положительным семантическим весом заключено в кавычки, то направление его семантического веса меняется на противоположное. Например, *The waiters were “friendly” (-1). This hotel was a “pleasure” (-1) to stay in.* Рассмотренные выше типы языковых и графических маркеров выражения оценки (мнения) позволили сформировать списки единиц, составившие лингвистическую базу данных, с опорой на которую была разработана формальная модель (алгоритм) автоматического анализатора. Рассмотрим основные особенности данного алгоритма.

Анализ текста отзыва о гостинице или ресторане проходит в четыре этапа. На первом этапе из массива текстов (*M*) выбирается очередной текст отзыва о конкретном предприятии. Он разбивается на предложения, каждое из которых анализируется отдельно по словам. Каждое выделенное слово сравнивается с единицами лингвистической базы данных. Если выделенное слово является аспектной категорией, аспектным термином либо ключевым словом, то его ближайший контекст (одно-два слова) проверяется на наличие в списке оценочной лексики. Если аспектная категория либо ключевое слово в предложении найдено не было, то его дальнейший анализ не проводится. Для достижения максимального результата при извлечении оценочных слов анализируется синтаксическая структура предложения. При этом учитываются характеристики, выраженные посредством вспомогательного глагола: *аспектная категория/ключевое слово + is/are/was/were/have/has/will/shall/been + характеристика*. Согласно списку оценочной лексики, в счетчики добавляются веса для каждого аспекта и связанных с ним ключевых слов. Сочетание *аспектная категория / аспектный термин / ключевое слово + оценочная единица* заносится во временный файл.

На втором этапе происходит проверка наличия перед оценочными единицами слов-интенсификаторов. Каждая ветвь проверки наличия интенсификаторов заканчивается проверкой наличия перед ними слов-инверторов. Если перед оценочным словом есть инвертор, но нет интенсификатора, то в соответствии со шкалой оценки его вес меняется на противоположный. Если же перед оценочным словом есть как интенсификатор, так и инвертор, то меняется как вес этого слова, так и при необходимости направление оценки. Если оценочное слово заключено в одинарные или двойные кавычки, то направление его семантической оценки меняется на противоположное. Аналогично проводится проверка на наличие в предложении текста отзыва упомянутых выше графических способов усиления оценки. Если оценочное слово написано прописными (заглавными) буквами, или в конце предложения стоит восклицательный знак, то семантический вес оценочного слова увеличивается на +1 (для лексики с положительной оценочной семантикой) либо на -1 (для лексики с отрицательной оценочной семантикой). Таким же образом на семантический вес слова влияет наличие открывающей круглой скобки в предложении (семантический вес слова увеличивается на -1) либо закрывающей круглой скобки (семантический вес слова увеличивается на +1).

На третьем этапе осуществляется выделение двухкомпонентных лексических единиц. База данных системы содержит лексические единицы, которые являются оценочными либо интенсификаторами только при сочетании двух элементов, например, *all right, thumbs up, at all, by far* (выделен главный элемент словосочета-

ния). Для таких единиц, вводятся следующие правила. Если проверяемое слово – *right*, а его левый контекст – *all*, то единица является оценочной. Если проверяемое слово – *thumbs*, а его правый контекст *up*, то единица является оценочной. Если проверяемое слово *all*, а его левый контекст *at*, то единица является интенсификатором. Если проверяемое слово *far*, а его левый контекст *by*, то единица является интенсификатором.

На четвертом этапе компьютер суммирует показатели счетчиков для каждой аспектной категории в общий счетчик веса ее положительной или отрицательной оценки для конкретного текста отзыва о гостинице или ресторане. Сравнивая общие счетчики положительной и отрицательной оценки, система делает вывод о направлении оценки данного аспекта. Вместе с извлеченной из временного файла информацией окончательный результат анализа отдельного текста отзыва о предприятии имеет следующий вид:

**Object: Name of Hotel**  
*Review about hotel (text)*  
*Total sentences – (number)*  
*Evaluation (total) – (positive number / negative number)*  
**Summary** – *(positive / neutral / negative)*  
**Sentence details**  
**Sentence 1**  
*Sentence with keyword(s)*  
*Total keywords: – (number)*  
*Aspect – (aspect category / aspect term)*  
*Keyword – (keyword name)*  
*Evaluator – (evaluator name)*  
*Intensifier – (intensifier name)*  
*Inverter – (yes/no)*  
**Evaluation** – *(positive number / negative number)*  
.....

Данная структура в развернутом виде содержит информацию о наиболее важных аспектах объекта. Подобная форма вывода результата по категориям удобна для пользователей, поскольку учитывает неоднородность оценки аспектных категорий.

На пятом этапе после анализа всех текстов отзывов о конкретном предприятии компьютер суммирует показатели всех счетчиков по аспектным категориям в единый счетчик веса положительной оценки и единый счетчик веса отрицательной оценки. Сравнивая счетчики положительных и отрицательных весов, система делает окончательный вывод об общественном мнении о конкретном предприятии. Так, итоговый результат анализа общественного мнения о гостинице имеет следующий вид:

*Aspect "Common" – (positive / neutral / negative)*  
*Aspect "Service " – (positive / neutral / negative)*  
*Aspect "Room" – (positive / neutral / negative)*  
*Aspect "Cuisine" – (positive / neutral / negative)*  
*Aspect "Price" – (positive / neutral / negative)*  
*Number of review texts (items) – (number)*  
**Resume: public opinion** – *(positive / neutral / negative)*

Проиллюстрируем работу формальной модели на примере одного из 14-ти текстов отзывов об отеле *DoubleTree by Hilton*:

*It is absolutely fantastic hotel. I loved every minute of our stay. Very friendly staff and food was excellent. Room was superb and comfortable. I had a picturesque view from my room to the park, river*

and the centre of Minsk. Hotel was *very well-decorated* and we'll fitted out. I *definitely recommend DoubleTree by Hilton in Minsk, because I really enjoyed my stay there!*

Опираясь на базу данных и анализируя выделенные жирным шрифтом единицы текста, компьютер суммирует показания счетчиков аспектных категорий и для каждой категории сравнивает веса положительных и отрицательных характеристик. На основании сравнения система делает вывод о направлении оценки по категориям. Так,  $Kp_{(common)} = k_p_{(common)}^1 = 14$ ,  $Kn_{(common)} = k_n_{(common)}^1 = 0$ , т.е.  $Kp_{(common)} > Kn_{(common)}$ , следовательно, направление оценки аспектной категории *common* положительное.  $Kp_{(room)} = k_p_{(room)}^1 = 6$ ,  $Kn_{(room)} = k_n_{(room)}^1 = 0$ ,  $Kp_{(room)} > Kn_{(room)}$ , поэтому направление оценки аспектной категории *room* положительное.  $Kp_{(service)} = k_p_{(service)}^1 = 2$ ,  $Kn_{(service)} = k_n_{(service)}^1 = 0$ ,  $Kp_{(service)} > Kn_{(service)}$ , следовательно, направление оценки аспектной категории *service* положительное.  $Kp_{(cuisine)} = k_p_{(cuisine)}^1 = 3$ ,  $Kn_{(cuisine)} = k_n_{(cuisine)}^1 = 0$ ,  $Kp_{(cuisine)} > Kn_{(cuisine)}$ , поэтому направление оценки аспектной категории *cuisine* положительное. Аспектная категория *price* в ходе анализа текста отзыва не выявлена. Итоговый результат анализа общественного мнения о гостинице имеет следующий вид:

*Aspect "Common" – positive*  
*Aspect "Service" – positive*  
*Aspect "Room" – positive*  
*Aspect "Cuisine" – positive*  
*Aspect "Price" – positive*  
*Number of review texts (items) – 14*  
**Resume: public opinion – positive**

Таким образом, положенный в основу работы формальной модели лексический подход, в целом, позволяет правильно извлекать оценочные суждения о гостинице или ресторане и на их основе формулировать вывод об общественном мнении о данном предприятии.

#### Список литературы

1. Словарь бизнес-терминов. URL: <http://www.klerk.ru/slovar/bus/term/63865> (дата обращения 18.01.2019).
2. Толковый словарь И.И. Ожегова. URL: [http://www.ozhegov.org/words/30\\_637.html](http://www.ozhegov.org/words/30_637.html) (дата обращения 18.01.2019).
3. Энциклопедический словарь В.Ф. Брокгауза и И.А. Ефрона. URL: <http://www.vehi.net/brokgauz> (дата обращения 18.01.2019).

## К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ ЯЗЫКА КАК ДИАХРОНИЧЕСКОЙ ЛИНГВОСИНЕРГЕТИКЕ

**Торжок А.Г.**

доцент, кандидат филологических наук, доцент,  
Белорусский государственный университет, Беларусь, г. Минск

В статье делается попытка проследить зависимость процессов исторического развития древнеанглийского языка от влияния языка субстрата и, в частности, языка славян-вендов после вторжения германских племен на территорию Британии. Такая зависимость определяется действием основных движущих сил исторических мутаций – преемственности и причинности. Преемственность определяется дальнейшим развитием индоевропейской языковой структуры, в то время как предполагаемая причинность влияния – близкая родственность древнеславянского языка языку-основе, санскриту.

*Ключевые слова:* история языка, диахроническая лингвосинергетика, преемственность и причинность исторических мутаций.

Диахроническая лингвосинергетика – новое направление в филологии – предлагает дополнить традиционную историю языка новым ракурсом исследования языковой системы [1, с. 26].

Традиционно дисциплина «история языка» изучается по периодам с самых ранних времен его существования до наших дней, и стремится дать по возможности полную и всестороннюю характеристику языка каждого периода.

В то же время, объектом исследования в диахронической лингвосинергетике являются переходные явления в языке, языковая система в состоянии «критичности» ее развития, в режиме «с обострением» [1, с. 5-6]. Для исследования таких переходных явлений особенно «удобен» английский язык в его историческом развитии, поскольку именно английский язык претерпел самые кардинальные изменения на всех уровнях языковой структуры.

Такое первое переходное критическое состояние развития системы языка англосаксов, ютов предположительно началось в пятом веке, когда германские племена вторглись на территорию Британии.

Известно, что в основе диахронии, исторических мутаций единиц всех уровней языковой структуры лежат две основные движущие силы – *преемственность и причинность* (continuity and causality), т.е. основная масса элементов языка, входящих в лексическую, фонетическую и морфологическую рамки языка, так или иначе продолжает те элементы, явления и процессы, которые характерны для языковой основы или для родственной группы языков, связанных общностью главных черт лексической, фонологической и морфологической структуры [5, с. 14].

Целью данной статьи является попытка представить зависимость процессов начального диахронического развития всех аспектов английского языка от действия основных движущих сил – *преемственности и причинности*.

Общеизвестно, что германские племена, вытеснив кельтов из Европы, пришли в Британию после того, как оттуда ушли римские войска. В Британии в то время обитали не только кельтские племена галлов, бриттов и белгов и др., но и, как утверждают английские исследователи, имелись обширные поселения славяно-вендов/венедов: ободритов/бодричей (*Obodriti\Bodritzer*), вильтов (*Wilde\Willa*)/лютичей (Лутта – древнее название Одера), а также ругов/руссов (*Rugini\Rugians*) [8]. А язык, на котором говорило население в то время, был «результатом объединения древнесаксонского с небольшой долей хохдойче, скандинавского, и... кельтских, и славянских элементов языка» [7, р. 55].

Тема кельтских заимствований в английском языке недостаточно разработана, считается, что из кельтского языка в древней Британии в обиход вошло лишь несколько слов: *binn* (ясли), *dun* (холм), *rigs* (государство /власть), “*isarnon*” (н.а. *iron*), “*gaison*” (копье, н.а. *garlic*). Признается также присутствие многих кельтских корней в географических названиях: *dunn* в *Dunedin*, *Dumbarton*, *Bredon*, *llan* (церковь) в *Llandoverly*, *Lancaster*, *amhuin* (река) в *Avon*, *Evon*, *usisge* (вода) в *Exe*, *Usk*, *Esk*.

И если тема присутствия кельтских элементов в древнеанглийском всё-таки упоминается в германской филологии, то о славянском языковом наследии говорить не принято, хотя, по мнению профессора-санскритолога Делийского университета Дуга Прасад Шастри, русский – это древнейший диалект праязыка Индии, санскрита, который, в свою очередь, считается прародителем или языком-основой индоевропейских языков. Профессор заявлял: «Если бы меня спросили, какие два языка мира более всего похожи друг на друга, я ответил бы без всяких колебаний:

русский и санскрит. В европейских и индийских языках нет таких средств сохранения древних языковых систем, как в русском» [4, с.4]

Сравнительный анализ основных аспектов древнеанглийского языка с такими именно в русском (древнеславянском) языке возможен, во-первых, потому, что русский на протяжении веков изменился не так кардинально, как древнеанглийский и, во-вторых, у русского языка есть замечательное свойство «изменяясь, оставаться самим собой», как отмечал один из ведущих лингвистов России, академик, О.Н. Трубачев.

Лексика древнеанглийских текстов изобилует словами, максимально схожими с русскими, причем в семантических сферах, отражающих наиболее существенные аспекты человеческой деятельности, например:

*названия частей тела и биологических свойств человека:* нос-*nosu*; сердце-*heorte*, бровь-*brow*, пята-*fot*, перст-*finger*, око-*eage*, колено-*sneowillan*, щека/лицо-*wlite* (ср. вылитый), глава/голова-*heafod*;

*названия членов семьи:* мать-*modir/modor*; сестра-*sweostor*, брат-*broþar*, дочь-*dohtor*, вдова-*widowice*, свекровь-*swecrus*, сын-*sunu*, сноха-*snoru*;

*дом и всё, связанное с домашней деятельностью:* люди-*leod(e)*; храм-*hus*, еда-*etan*, бродить (о тесте)-*bread*, дверь-*dor*, зал-*sele*, гость-*giest*, плуг-*plog*, орать-*erian* (н.а. *orate*), ложе, уложение-*lagu*, сон-*swefen*, мыта-*mota*, любовь-*lufu*, свара-*swerian*, воля-*willa*, свинья- *wīn*; гусь-*gos*, мышь- *us*, вещь-*wiht* и т.д.;

*названия явлений природы, растений, веществ, добываемых и производимых, человеком:* вода-*water*; мясо-*mete*, говядина-*ku\cu*, мёд-*medi*, молоко-*meolc*; миска-*mensa*; блюдо-*buildis*; ацет (укр. уксус)-*aket*; бродить (о тесте)-*bread*; пчела-*beo*; бремя-*beran*, лекарь-*loese*; много-*mengu*, зерно-*corn*, бор-*bearo*, бобер-*bever*, вепрь-*eofor*, волк-*wulf*, снег-*snaw*; ветер-*wind*; болото-*pol* (NE *pool*); море-*mere*, поле-*feld*, межа/между-*midd/midmest*, жердь-*gerd/gyrd* (н.а. *yard*), дол-*dael*, струя-*strem*;

*наиболее употребительные прилагательные:* холод(ный)-*cald* (NE *cold*), пёстрый-*fah\fag\ferh*, ржа/ржавый-*rust*, любимый-*leof*, новый-*neowe*, плоский-*brid* (н.а. *broad*), светлый-*leoht* (н.а. *light*), юный-*jung*, слабый-*slaeran*, млад-*milde* и т.д.;

*глаголы, обозначающие наиболее распространенные действия и состояния,* делать-*don*, гон/гнать-*gan*, идет-*eode*, есмь-*eom*, (не)волить-*willan*, быть-*beon*, ве-  
дать-*witan*, искать-*asclan*, стоять-*standan*, гадать-*begitan*, лежать-*licgan*, глотать-  
*gloton*; любить-*lufian*, (на)стигать-*stigan*, вертеть-*weorþan*, сеять-*sawan*, пахать-  
*plough*, (у)становить-*settan*, молотить-*meole/mela*, мнить-*menan*, чують-*hyran*, знать-  
*cnawan*, плыть-*fleotan*, дерзать-*durran*, доить-*meolcan*, брать-*beran*, доля-*dails* и т.д.

*названия, связанные с войной:* стрела-*strael*, седло-*sadel*, меч-*mece*, война-  
*waihjo* (гот.)-*herre*, сорочка-*surce*, броня-*byrne*, било/бить/битва-*bil\bile* (*two-edged sword*), шлем-*helm*, щит-*sciold*, лютый-*lyther*, мощь-*miht\maht*, карцер-*carcern*, идол-  
*ydole*, князь-*cyning*, срам-*hearm*, целый-*hal* (*whole*), плот-*flota*, брег/берег-*brycge*.

Таких примеров при анализе лексики обнаруживается более двухсот, поэтому можно с уверенностью утверждать, что в соответствии с принципом преемственности древнеанглийский язык перенял из русского (древнеславянского) множество слов, наиболее употребительных в жизненной практике и общении человека.

Преемственность заметна и в рамках фонетической системы, особенно на первом этапе консонантных передвижений, т.е. русскому (древнеславянскому) **p, t, k** соответствует **f, þ, h**, например: приятель-**f***reond*, пост-**f***estan*, плот-**f***lota*, твой-**þ***eins*, три-**þ***reis*, ты-**þ***u*, брат-**broþar**, лютый-**lyþer**, теснить-**þ***reihan*, вертеть-**weorþan**,

кров-*hrof*, сердце-*heorte*, сотня-*hunda* (гот.). Более поздний, второй этап мутаций *b*, *d*, *g* и перехода в *p*, *t*, *k* не так многочислен, хотя примеры есть: болото-*pol*, ведать-*witan*, древо-*tréo*, два-*twa*, говядина-*ku\cu*. Наиболее очевидны русско-санскрито-английские соответствия на самом древнем третьем этапе: брат-snsk. *bhratar-broþar*, мёд-snsk. *madhu-meðu*, блюдо-snsk. *bleudh-buildis*, дети (положить)-snsk. *dadhami-don*, гореть-snsk. *gharmas-warm*, гость-snsk. *hataka-giest*.

В рамках грамматических систем древнеанглийского и древнеславянского языка по основным категориям имени и глагола также выявляются значительные совпадения. Например, в древнеанглийском языке склонение существительных осуществлялось по тем же основообразующим суффиксам, что и в древнеславянском. В древнеанглийском это основообразующие гласные суффиксы на *-a-* (*ja/wa*), *-o-* (*jǒ-wǒ*): *eax* 'axe', *sceadu* 'shade', 'shadow', мн.ч. *sceadwa*), *-u-*, *-i-* и основообразующие согласные суффиксы на *-n-*, *-r-*, *-s-*. Такие же суффиксы известны в древнеславянском: *-en*: *камы* (камне), *-r-*: *мати* (матере), *-es/os*: *слово* (словесе), плюс ещё суффиксы: *-am*, *-ят*: *теля* (теляте) и *-мя*: *сѣмя* (сѣмене).

В категории вида в древнеанглийском языке глагольные приставки-аффиксы выполняли же функции и имели же значения, что и аффиксы в древнеславянском языке, меняя видовое значение глагола, т.е. в категории вида также наблюдались определенные соответствия с русским (древнеславянским) видом, например: *weorpan*-бросать, *ā-weorpan*-отбросить, *niman*-братъ, *beniman*-убирать, *dōn*-делать, *zedōn*-сделать. Однако категория вида в древнеанглийском не была стройной и последовательной и в дальнейшем была утрачена.

Если сравнивать категории времени древнеанглийского и древнеславянского глагола, то следует признать, что богатая глагольная система древнеславянского языка (с настоящим временем, будущим простым, будущим сложным первым и вторым, преждебудущим, прошедшим аористом, имперфектом, перфектом, плюсквамперфектом) очень приблизительно соответствовала всего лишь двум временам древнеанглийского: настоящему и прошедшему, но именно эти перечисленные древнеславянские глагольные времена позже составили временную систему английского глагола. Плюсквамперфект – глагольная форма, которая описывает действие, совершённое до описываемого события в прошлом – аналогично Past Perfect в современном английском, имперфект – видовременная глагольная форма, которая выражает длящиеся или повторяющиеся события в прошлом – аналог Continuous в современном английском. Аорист – видовременная глагольная форма, которая использовалась в древнеславянском для выражения действия, как мгновенного, так и длительного, совершённого в прошлом и осознаваемое (говорящим) как целое, – аналог Past Simple в современном английском. Перфект – видовременная глагольная форма, выражающая отнесённое к настоящему времени состояние и являющееся результатом совершённого в прошлом действия, аналогичен Present Perfect в современном английском, а преждебудущее – действие в будущем, совершённое раньше какого-то другого действия – то же самое, что Future Perfect.

Если обобщить все древнеславянские времена, то получится полная картина времен современного английского языка. Предположительно, перечисленная система времен древнеславянского (русского) языка была положена в основу или способствовала образованию этих времен в современном английском языке.

Причинную обусловленность указанных соответствий можно объяснить следующим образом. В «Саге об инглингах» знаменитого исландца Снорри Стурлусона утверждается, что асы (ясы в русских летописях, прежде название осетинов)

жили восточнее Дона ... у подножия Копетдага (в этом месте обитания асов – историки помещали Аланскую Русь [3, с. 98]). «Когда он (Один) отправился в путь, то сначала пошел на запад в Гардарики/Gaarda-rikr – царство городов (так северные германцы называли Русь) .... , а затем на юг, в страну Саксов» и ... «язык этих людей из Азии стал языком ... страны саксов» [2, с. 247], т.е. асы (аланы/русы) обучили саксов своему языку. Поэтому объяснимо влияние языка субстрата славяно-вендов на родственный язык саксов (т.е. язык асов/алан/русов), также как естественны и соответствия в лексике, фонетике и грамматике древнеанглийского и древнеславянского языка.

К IX-ому веку в Британии появляется первый стандартный английский письменный язык (The First Standard Written English/Anglo-Saxon Language), который после захвата Британии французами полностью исчезает (“completely disappeared”) [6, с. 34]. Чтобы не стать рабами захватчиков, многие кельты и славяно-венды на кораблях покинули остров, отправляясь к местам прежнего обитания (кельты, в основном, в Бретань, славяне – на юго-восточное побережье Балтики и Одер). Для древнеанглийского языка начался самый критический этап изменений («с обострением»), полностью изменивший структуру языка и, соответственно, образ мышления носителей этого языка.

#### Список литературы

1. Домброван Т.И. Диахроническая лингвосинергетика... Записки з романо-германської філології. – ВІП. 2 (33) – 2014.
2. Ковалевский С. Д. Снорри Стурлусон. Сага об Инглингах. Перевод с древнеисландского и комментарий.
3. Кузьмин, А. Г. История России с древнейших времен до 1618 г. : Учеб. для студ. высш. учеб. заведений : В 2 кн. / А. Г. Кузьмин. – М. : Гуманит. изд. цент ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1. – 448 с.
4. Материалы конференции Общества индийской и советской культуры (округ Мирут, 22–23 февраля 1964 года, г. Газиабад, Уттар Прадеш) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.oum.ru>. – Дата доступа : 29.01.2017.
5. Хлебникова, И.Б. Введение в германскую филологию и историю английского языка (фонология и морфология) / И.Б. Хлебникова. Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., Высш. шк. 1996, –156 с.
6. Berndt, R. A History of the English Language / R. Berndt. – unverand. Aufl. – Leipzig : Verlag Enzyklopadie, 1989. – 240 p.
7. Marsh, G. P. Lectures on the English Language / Second Series, New York, Scribner, 1876.
8. Shore, T.W. Origin of the Anglo-Saxon Race / T.W. Shore. London, Elliot Stock. – 1906, – 86 p.



## СЕКЦИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ»

### ДИПЛОМАТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ РОССИИ И США В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА

*Дрожжин Р.А.*

студент третьего курса факультета истории и международных отношений,  
Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского, Россия, г. Брянск

*Луноядова Л.Ю.*

первый проректор по учебной работе, кандидат исторических наук, профессор,  
Брянский государственный университет им. И.Г. Петровского, Россия, г. Брянск

В статье рассматривается возникновение русско-американских отношений, прослеживается динамика и особенности взаимоотношений обоих государств. Показано влияние государственных деятелей в установлении устойчивых контактов обеих держав.

*Ключевые слова:* дипломатические отношения России и США, экономические взаимоотношения, политическое взаимодействие государств.

Установление дипломатических отношений США с другими странами после окончания войны за независимость в 1783 году стало одним из основных направлений в политике нового государства. Налаживанию связей с Россией способствовал ряд факторов, во-первых, это мощное экономическое развитие США влияло на то, что необходимо было искать рынки сбыта своей продукции за пределами страны; во-вторых, США как «молодому государству» нужно было искать союзников, которые бы могли помочь в случае столкновения своих интересов с другими державами. Еще со времен Екатерины 2 Россия ясно дала понять, что к США наша страна относится хорошо, поскольку императрица заявила о вооруженном нейтралитете во время войны за независимость США. Такой акт воспринимался как поддерживающий сложившийся строй в государстве.

Устойчивые отношения между странами стали закладываться в начале 19 века, когда третий президент США Томас Джефферсон сумел наладить личный контакт с русским императором Александром 1. В их переписке отчетливо прослеживался взаимный интерес к плодотворному сотрудничеству. В частности, Россия хотела ограничить зависимость своей экономики от Великобритании и заручиться поддержкой новой развивающейся страны, и США также хотели расширить рынки сбыта своей продукции и заручиться новым мощным союзником. Благодаря установленному личному контакту Джефферсона и Александра 1 была подготовлена почва для налаживания официальных контактов двух государств. Когда Россия вынуждена была присоединиться к континентальной блокаде Великобритании в ходе подписанного Тильзитского мира 2 июня 1807 года России пришлось уже наиболее активно искать нового экономического партнера, и выбор пал на США. С 1807-1810 года происходил процесс налаживания официальных контактов.

Большая заслуга в установлении дипломатических отношений принадлежит русскому дипломату Андрею Яковлевичу Дашкову, который был поверенным в делах при конгрессе США, генеральным консулом в Филадельфии и специальным представителем Российско-американской компании. Также весомый вклад в установлении дипломатических связей принадлежит Федору Петровичу Палену, который с 1809- 1811 года был послом России в США. Со стороны США был послан

опытный дипломат в июле 1808 года Уильям Шорт, который также интенсивно пытался поддерживать курс на сближение с Российской империей [1, с. 359-361].

Параллельно с налаживанием отношений с Россией у США происходит рост деловой и международной активности с другими европейскими странами, кроме Франции и Англии, которые негативно относились к ним. Так, после установления устойчивых отношений с Россией в 1810 году начался подъем в торговле между США и Россией. Из России в Соединенные Штаты экспортировались парусина, равендук и фламское полотно, холст, салфеточное полотно, пенька, железо, свечи и другое. В Россию ввозились американские товары, в частности, сахар, табак, хлопок перец, хлопчатая бумага, рис, изюм и другое. Особенно в больших объемах ввозился в нашу страну хлопок. В период с 1810-по 1812 год Россия экспортировала в США товары на суммы: в 1810 году 1587384 долларов, в 1811 году 3043033 долларов, в 1812 году 2163460 долларов. Импорт в Россию из США составил в 1805 году составлял всего 71372 долларов, а уже в 1811 году – 6137657 долларов. Весь экспорт США перед началом англо-американской войны составлял 61 миллион долларов, причем, на долю России приходилось около 10 % от всего объема ее внешней торговли [4, с. 83-84].

Развитие торговых отношений России и США было направлено на восполнение торговых потерь, вызванных присоединением России к континентальной блокаде Англии. Хотя Россия и присоединилась к блокаде Великобритании в 1807 году, но она соблюдалась весьма посредственно. Поэтому Американские товары полностью заменить английские не могли, хотя составили им серьезную конкуренцию.

В 1811-1812 годах произошла реорганизация русских дипломатических и консульских представительств в США, которая была вызвана расширением сферы внешней политики России и серьезным увеличением торговли с США, а целью было – наладить экономические отношения со странами Латинской Америки через посредничество с США, где также начались создаваться представительства нашей страны. Число консульских представительств на территории США стремительно возрастало, так к началу Отечественной войны 1812 года дипломатические представительства были в Мэриленде, Нью-Йорке, Чарлстоне, Новом Орлеане, Саванне и других городах. Это ярко показывает нам, что торговля между странами набирала сильный оборот. Серьезным потрясением, которое замедлило темпы интеграции обеих стран была англо-американская война 1812-1815 годов, которая подтвердила суверенитет США как самостоятельной державы.

После окончания этой войны и разгрома Наполеона произошли серьезные изменения в системе международных отношений. Важным изменением стало образование Священного союза 14 сентября 1815 года Россией, Великобританией, Австрией и Пруссией. В период с 1815 – 1817 года к нему присоединялись многие державы Европы за исключением Англии и Турции. Союз носил ярко выраженную христианскую направленность европейских стран и образование Священного союза было позитивно воспринято в Америке особенно различными миролюбивыми и религиозными объединениями. Официальных предложений о вступлении в союз США не направлялось, однако русским послом Петром Ивановичем Полетикой и президентом Джоном Куинси Адамсом вопрос по поводу вступления в Союз обсуждался, и президент давал положительный ответ по данному вопросу. Однако конгресс США в 1820 году вопреки положительному отношению главы государ-

ства негативно отреагировал на предложение о вступлении в Священный союз, и в результате оно было отклонено и больше не поднималось [3, с. 230-231].

13 сентября 1821 года Александром 1 были приняты новые правила и привилегии для Российско-американской компании с целью регулирования торговли между двумя государствами в так называемой Русской Америки (Аляска, Алеутские острова, архипелаг Александра и поселения на тихоокеанском побережье США) с целью защиты этих территорий от иностранной контрабанды, в частности, американской. Данные правила воспринялись негативно американским обществом, так как они считали, что они вредят торговле американских предпринимателей. США стали ориентироваться на Китайский рынок, поскольку по правилам 1821 года американским судам было запрещено подходить близко к русской территории на Американском континенте. Российское правительство, обеспокоенное ухудшением торговых контактов с США. В 1823 году в русских поселениях на территории Америки наметились серьезные черты продовольственного кризиса. Когда в 1823 году в Доктрине Монро 5 президент США Джеймс Монро провозгласил принципы невмешательства в дела других стран, а также призывал другие державы не влиять на внутренние дела Америки и выступал за разделение сфер влияния США и европейских держав на международной арене, то это стало показателем того, что данные принципы четко дали понять, что Америка- это самостоятельное государство, которое само определяет свою политику. Обеспокоенные продовольственными проблемами жители Русской Америки обратились к императору с просьбой решить этот вопрос. 5 апреля 1824 года между США и Россией был подписан договор, целью которого было урегулирование проблем, возникших в Русской Америки, которые были вызваны из-за подписания конвенций 1821 года. Тогда Российская империя вынуждена была пойти на существенные уступки, с целью улучшения положения людей, проживающих на другом материке. В результате урегулирования противоречий торговые контакты между США и Россией стали вновь набирать мощный оборот, но особенно сильными экономические связи стали после подписания договора 1832 года. Из России в США вывозилась пенька, железо, парусина и другое. Американцы ввозили на территорию Российской империи сахар, хлопок, рис, табак и другое [2, с. 161].

Из всего вышесказанного мы можем сделать вывод, что русско-американские отношения стали складываться в начале 19 века. Сближение двух государств происходило по двум причинам, именно экономической (поиске новых рынков сырья и сбыта продукции) и политической (поиск нового союзника). О важности этих отношений может говорить то, что для выстраивания диалога с США были задействованы лучшие дипломаты Российской империи, которые открывали дипломатические представительства на территории Америки. США также проявляла активность в выстраивании отношений с Россией. Экономическое сотрудничество США и России в первой четверти 19 века было весьма продуктивным для обеих держав, хотя в некоторые периоды эти торговые контакты были весьма неэффективны и были вызваны, в первую очередь, неграмотной и жесткой политикой со стороны России, а также консерватизмом США. Мы смело можем сказать, что именно в данный период закладывался «фундамент», на котором в дальнейшем строились русско-американские отношения.

#### Список литературы

1. Болховитинов Н.Н. Становление русско-американских отношений 1775-1815. М., 1966. – 626 с.

2. Болховитинов Н.Н. Русско-американские отношения 1815-1832. М., 1975. – 613 с.
3. Нарочницкий А.Л. Внешняя политика России XIX- начала XX веков. Т.4. – М., 1980. – 560 с.
4. Савойский А.Г. Россия – США: 200 лет экономической дипломатии (1807-2007)., М. – Пятигорск., 2011. – 756 с.

## О ПОХОДАХ РУССКИХ КНЯЗЕЙ ПРОТИВ ХАЗАР

*Зеленский Ю.В.*

заведующий отделом археологических фондов,  
Краснодарский государственный историко-археологический музей-заповедник,  
Россия, г. Краснодар

В статье рассматривается вопрос о походах русских князей против хазар. Доказывается, что до 965 г. походов не было.

*Ключевые слова:* Русь, хазары, поляне, древляне, северяне, вятичи, радимичи, князь.

Взаимоотношения Древней Руси и Хазарского каганата в 860-х – 960-х гг. постоянно привлекают внимание историков и людей, интересующихся историей. К сожалению, при рассмотрении этой темы не обходится без исторических спекуляций.

Достаточно распространено мнение, что хазары совершали если не постоянные, то частые набеги на территорию Древней Руси. В ответ русские князья совершали походы против хазар. Хрестоматийной стала фраза «Как ныне собирается Вещий Олег отмстить неразумным хазарам». Однако до 965 г. на самом деле не зафиксированы ни набеги хазар, ни походы русских князей против хазар. Поход Святослава Игоревича против хазар является скорее исключением в русско-хазарских взаимоотношениях.

К моменту создания древнерусского государства во второй половине IX в. Хазарский каганат был мощным процветающим государством. В «Повести временных лет» сообщалось, что некоторые славянские племена: древляне, северяне, радимичи и вятичи платили дань хазарам, но эта дань была необременительной. Также сообщалось, что хазары потребовали выплаты дани у полян и поляне выдали им по мечу от дома [2, с. 16]. Однако это сообщение носит легендарный характер и является поздней вставкой. В 862 г. когда Аскольд и Дир прибыли в Киев киевляне якобы платили дань хазарам.

В 860-х гг. в летописи зафиксированы столкновения русов с болгарами (очевидно чёрными), полочанами, печенегами (это сообщение сомнительно), кривичами. При этом столкновения с хазарами не было. В 834 г. византийские зодчие построили для хазар крепость Саркел якобы для обороны от русов. Но древнерусского государства ещё не существовало.

В 882 г. Киев был захвачен Олегом. Захватив Киев, Олег в 883 г. подчинил древлян, в 884 г. северян и в 885 г. радимичей. Эти племена платили дань хазарам. Олег запретил им это делать и заставил платить дань ему. Конечно, эти даты весьма условны и необязательно, что подчинение племён происходило именно в это время.

Л.Н. Гумилёв утверждал, что подчинение Олегом славянских племён данников Хазарского каганата не могло не вызвать войну с хазарами. Эту войну Олег якобы проиграл. И в летописи возникает провал в 80 лет [1, с. 175].

Эта гипотеза вызывает ряд возражений. Во-первых, никаких сведений о войне с хазарами в летописи нет. Возражение, что летописцы неохотно писали о поражениях, следует отвергнуть. В летописи сохранились сообщения о поражении русов от византийцев в 941 и 1043 гг. и неоднократных поражениях от половцев. Во-вторых, не было никакого провала в 80 лет.

В 913 г. русы совершили поход на Каспий. Л.Н. Гумилёв утверждал, что этот поход был совершён под давлением хазар. Хазары действительно пропустили корабли русов через свои владения. Но позже мусульмане из гвардии кагана потребовали у него выдать им русов на расправу в наказание за грабёж своих единоверцев. Каган был вынужден согласиться. В летописи нет сведений об этом походе и нет гарантии, что он был совершён киевскими русами.

Анонимный еврейский историк утверждал, что в 939 или в 940 г. русы во главе с Х-л-гу (Хельгу) захватили Самкерц (Таматарху) так как в городе не было хазарского наместника. Однако другой хазарский полководец Песах вернул Самкерц, вторгся в Крым, а затем дошёл до Киева и заставил Х-л-гу воевать против Византии (Византия в это время была врагом Хазарии). Корабли русов были сожжены греками, Х-л-гу ушёл в Персию и погиб там. Древняя Русь превращается в вассала Хазарского каганата.

Источник, в котором содержится это сообщение, весьма ненадёжен. Эта история могла быть просто выдумана. В летописи ничего не сообщалось об этом походе.

В Киеве в это время княжил не Х-л-гу, а Игорь. В 941 г. он действительно совершил поход против Византии, и его корабли были уничтожены «греческим огнём». Однако в Персию он не уходил и вообще, скорее всего Игорь в этом походе не участвовал. Тем более нет никаких оснований, что поход Игоря был организован хазарами. Скорее всего, поход был вновь совершён приазовскими русами.

В 943–944 гг. русы вновь совершили поход на Каспий. Они захватили город Бердаа. Русы вновь были пропущены через территорию Хазарского каганата. И об этом походе ничего не сообщала летопись. Скорее всего, и он был совершён приазовскими русами.

В 944 г. Игорь подготовил новый поход против Византии. Он собрал дружины русов, славянских племён, нанял печенегов. Л.Н. Гумилёв вновь утверждал, что и этот поход был инспирирован хазарами [1, с. 198]. Однако поход не состоялся, греки согласились платить дань.

Л.Н. Гумилёв полагал, что сбор дани с древлян (во время этого полудня он погиб) Игорь проводил также для хазар. После гибели Игоря и прихода к власти в Киеве Ольги якобы произошёл переворот. После того как Ольга крестилась, она по мнению Л.Н. Гумилёва вела войну с Хазарией видимо в союзе с Византией [1, с. 204].

В летописи ничего не сообщалось об этой войне. Подтверждение её Л.Н. Гумилёв находил в словах из письма царя Иосифа: «Я живу у входа в реку (Волгу) и не пускаю русов, прибывающих на кораблях, проникнуть к ним (мусульманам). Точно так же я не пускаю всех врагов их, приходящих сухим путём, проникать в их страну. Я веду с ними (врагами мусульман) упорную войну. Если бы я оставил их в покое, они уничтожили бы всю страну исмаильтян до Багдада» [1, с. 207].

Это сильное преувеличение. Во-первых, русы не стремились проникнуть до Багдада. Во-вторых, когда правителям Хазарии было выгодно, они охотно пропускали корабли русов в Каспийское море. И у нас нет сведений о походах киев-

ских русов на Каспий. Ещё раз повторим, никаких сведений о войне Ольге с хазарами нет.

В 964 г. Святослав Игоревич совершил поход против вятичей, а на следующий год им был совершён поход против хазар. После этого похода Хазарский каганат практически прекратил существование. Во время этого похода были захвачены хазарские города Итиль и Саркел.

Поход 969 г. во время, которого был захвачен хазарский город Семендер, Святослав не совершал, так как в это время он воевал в Дунайской Болгарии. Сомнительным также является поход Владимира Святославича против хазар в 988 г. О нём также нет сообщений в летописи.

Мы видим, что до 965 г. не было как набегов хазар на русские земли, так и походов русских князей против хазар. По крайней мере, в летописи о них ничего не сообщалось. Известно только то, что некоторые славянские племена платили дань хазарам.

#### **Список литературы**

1. Гумилёв Л.Н. Древняя Русь и Великая степь. М.: Мысль. 1993. 781 с.
2. Повесть временных лет. М – Л.: Издательство Академии Наук СССР. 1950. 504 с.

## **ОПЕРАТИВНЫЕ КОМСОМОЛЬСКИЕ ОТРЯДЫ В БОРЬБЕ С ПРЕСТУПЛЕНИЯМИ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В 1970-е ГОДЫ (НА МАТЕРИАЛАХ ЧУВАШСКОЙ АССР)**

***Иванов Н.В.***

доцент кафедры гражданско-правовых дисциплин, канд. ист. наук, доцент, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, Россия, г. Чебоксары

***Михайлова С.Ю.***

профессор кафедры документоведения, информационных ресурсов и вспомогательных исторических дисциплин, д-р ист. наук, доцент, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, Россия, г. Чебоксары

В статье рассматривается деятельность комсомольских оперативных отрядов борьбы с преступлениями среди несовершеннолетних на территории Чувашской АССР в 1970-е гг. Показана структура данных отрядов, цели, задачи. Деятельность, динамика отрядов исследуется на примере конкретных городов Чувашской АССР того времени. Автор приходит к выводу, что в тех городах, где комсомольские оперативные отряды проводили большую работу по профилактике и предупреждению правонарушений совместно с органами милиции, суда и прокуратуры, ответственности города, преступность стабилизировалась, а в некоторых городах и районах – снизилась.

*Ключевые слова:* молодежь, комсомольские оперативные отряды, преступность, воспитание, милиция, комсомол, несовершеннолетние, подростки, учащиеся, школы, профилактика.

Большую роль в воспитании молодежи играли комсомольские оперативные отряды, которые начали формироваться в Чувашской АССР во второй половине 1960-х гг. Создавались данные отряды по месту работы и учебы из лучших комсомольцев-дружинников по рекомендации первичных комсомольских организаций, учреждений, вузов,строек и т.д.

Нужно отметить, что одним из основных документов вначале 1970-х гг. стало постановление ЦК ВЛКСМ от 29 июня 1970 г. «Об оперативных комсомольских отрядах добровольных народных дружин». С этого момента можно говорить о завершении первого этапа становления молодежного правоохранительного движения и обретения им собственной организационной формы. Именно с принятием этого документа, оперативные комсомольские отряды, являясь подразделением добровольных народных дружин и имея единую с добровольными народными дружинниками нормативную базу, организационно выделались в самостоятельные специализированные подразделения по борьбе с определенными видами правонарушений.

Таким образом, к сентябрю 1971 г. в Чувашской АССР функционировало 73 оперативных комсомольских отряда с охватом 1 175 чел.) [1, с. 21]; 1974 г. – 126 отрядов с охватом 1 820 чел. [4, д. 43, с. 57], кроме этого с 1974 г. функционировало 576 отрядов юных друзей милиции, объединявшие в своих рядах более 10 тыс. школьников [4, д. 398, с. 25, 26]; в начале 1976 г. в – 132 отряда с охватом, более 2 тыс. комсомольцев [4, д. 398, с. 1]; в начале 1977 г. в – 167 отрядов с охватом 3 284 члена [7, д. 226, с. 14]; в начале 1978 г. – 199 комсомольских оперативных отрядов [11]; в начале 1980 г. – 242 отряда [9, с. 28]. Эти данные дают нам полагать, что количество оперативных комсомольских отрядов постоянно рос.

Нужно отметить, что в начале 1970-х гг. невзирая оказываемую помощь комсомольскими отрядами, количество зарегистрированных преступлений как общая, так и совершаемые несовершеннолетними имел тенденцию роста. Например, в 1971 г. в республике в совершении преступлений приняли участие 167 учащихся профтехучилищ и 108 нигде не работающих и не учащихся подростков [1, с. 106].

Следует отметить, что члены оперативных комсомольских отрядов принимали активное участие в профилактике правонарушений среди несовершеннолетних, оказывали большую помощь правоохранительным органам в борьбе с различными преступными проявлениями среди молодежи. Например, летом 1971 г. члены оперативного комсомольского отряда Николаев и Скворцов задержали Егорова, совершившего ограбление [10].

Хотя, несомненно, меры принимались, однако в профилактике правонарушений среди несовершеннолетних в республике в 1970-х гг. были серьезные недостатки. Именно этим можно объяснить тот факт, что в эти годы резко увеличилось количество лиц, состоящих на учете в инспекциях по делам несовершеннолетних за различные правонарушения. Например, если в 1973 г. на учете в инспекциях состояло 1 286 подростков, то в 1974 г. – уже 1 540 чел. При этом только в ходе операции «Забота-74» Дополнительно на учет было поставлено 236 подростков [5, д. 203, с. 62], было выявлено и взято на учет детскими комнатами милиции 277 подростков, склонных к различным правонарушениям, 164 неблагополучные семьи, предотвращено 28 преступлений со стороны несовершеннолетних, трудоустроено или возвращено на учебу около 50 подростков, установлено индивидуальное шефство за 193 подростками [4, д. 398, с. 4]. Не сокращалось в республике и количество подростков, употребляющих спиртные напитки. В частности, в 1974 г. за распитие спиртных напитков в общественных местах в медвытрезвители республики было доставлено 390 подростков, в том числе 24 учащихся общеобразовательных школ и 69 учащихся профтехучилищ [5, д. 203, с. 62].

Хотя государственными органами и общественными организациями принимались меры, однако, количество правонарушений среди несовершеннолетних в 1974 г продолжало увеличиваться. Серьезную тревогу вызывало то, что именно в

этот период резко увеличилось количество преступных действий, совершенных учащейся молодежью. Так, например, в 1974 г. по сравнению с 1973 г. преступность среди учащихся общеобразовательных школ возросла на 32 %, в 1975 г. – на 29, а среди учащихся профтехучилищ 4 соответственно на 20 и 60 процентов. Кроме того, в 1975 г. на учете в детских комнатах милиции состояло 1185 учащихся общеобразовательных школ и 176 учащихся профтехучилищ [5, д. 65, с. 45]. За это время за употребление спиртных напитков в общественных местах в медицинские вытрезвители доставлено 403 подростка, в том числе 43 учащихся общеобразовательных школ и 45 – профтехучилищ [4, д. 203, с. 62].

В целях активизации деятельности общественных формирований и на правления их усилий на профилактику правонарушений среди несовершеннолетних, бюро обкома КПСС 22 июня 1976 г. рассмотрело вопрос «О работе Минпроса Чувашской АССР и Чувашского республиканского управления профтехобразования по предупреждению правонарушений и преступности среди несовершеннолетних» [4, д. 203, с. 51]. С этой же целью МВД Чувашской и Чебоксарской РК ВЛКСМ 17 марта того же года провели слет оперативных комсомольских отрядов дружинников и отрядов юных друзей милиции. На нем присутствовали командиры оперативных отрядов дружинников и из других городов и сел республики. На слете было отмечено, что не без активного участия, оковцов-дружинников, благодаря принятым ими мерам, в 1 полугодии 1976 г в 1154 населенных Чувашии из 1 818 не было совершено ни одно преступление [4, д. 230, с. 15].

Принимая активное участие в профилактике правонарушений среди несовершеннолетних, за поддержание общественного порядка, члены оперативных комсомольских отрядов постепенно накапливали опыт работы в решении очень важной проблемы. Именно через эту разностороннюю общественную, работу они постепенно приобщались к трудному делу и готовили себя, к службе в милиции. Кстати, необходимо отметить, что именно пройдя школу оперативников 189 лучших комсомольцев только в 1971-1974 гг. по направлению комсомольских организаций поступили на работу в органы милиции [4, д. 398, с. 13].

Большую работу по профилактике преступлений проводили отдельные комсомольские отряды районов и городов. Например, в начале 1971 г. в Чебоксарах активно действовал оперативный комсомольский отряд при комитете ВЛКСМ хлопчатобумажного комбината, насчитывающий в своих рядах 27 чел., под руководством начальника штаба секретаря комитета ВЛКСМ, прядильной фабрики № 3. Шилова. Только членами этого отряда в 1971 г. в медицинский вытрезвитель было доставлено 38, чел., задержано 302 нарушителя общественного порядка, 45 мелких хулиганов, 60 семейных дебоширов, 6 расхитителей социалистической собственности, проведен 51 рейд по борьбе с пьянством и нарушением общественного порядка в поселке Текстильщиков и установлено шефство над 51 подростком, состоящим на учете в детской комнате милиции [2, с. 135].

В 1972 г. значительно активизировалась деятельность оперативных отрядов Канашского городского и районного комитетов ВЛКСМ. Например, членами оперативного отряда Канашского ГК ВЛКСМ, состоящим из 40 чел. в 1972 г. предупреждено 27 преступлений, пресечено 27 хулиганских проявлений, задержано 130 нарушителей общественного порядка, раскрыто 10 преступлений, выявлено и взято на учеты 66 подростков, склонных к различным правонарушениям [2, с. 149]. В этот же период в Канашском районе функционировало 27 отрядов с охватом 986 членов. Ими в течение года проведено 24 рейда, изъято 82 самогонных аппара-



та [3, д. 221, с. 35], в 1973 г. проведено 25 рейдов, при этом задержано 8 правонарушителей, установлено шефство над 16 подростками, состоящими на учете в датской комнате милиции [3, д. 280, с. 82]. Эту инициативу подхватывали другие районы и города, например в 1973 г. оперативный комсомольский отряд при Новочебоксарском ГК ВЛКСМ, объединял в своих рядах 34 чел., ими в течение года задержано 93 чел. за мелкое хулиганство, за хищение социалистической собственности – 32 чел., за вымогательство денег – 6 чел., за появление в общественных местах в нетрезвом виде – 87, доставлено в медицинский вытрезвитель – 21 чел. [3, д. 280, с. 115] Комсомольский оперативный отряд Калининского района г. Чебоксары объединяло в своих рядах 142 комсомольца, ими в 1973 г. задержано нарушителей: общественного порядка – 130, мелких хулиганов – 16, расхитителей социалистической собственности – 2, организован контроль за поведением 60 подростков, вернувшихся из мест лишения свободы, участвовали при проведении 25 рейдов по поддержанию порядка в районе, выявили и взяли на профилактический учет 26 подростков [3, д. 280, с. 100].

При проведении рейдов и профилактике правонарушений среди несовершеннолетних особенно активное участие принимали комсомольские оперативные отряды Алатыря, Шумерли и Чебоксар. Например, в 1974 г. в Чебоксарах функционировало 15 отрядов, объединивших в своих рядах 185 членов, которые осуществляли шефство над 73 подростками, состоящими на учете в инспекциях по делам несовершеннолетних [4, д. 398, с. 25, 26].

Благодаря принятым мерам, к середине 70-х годов в Чувашии значительно возросло количество оперативных комсомольских отрядов. Так, по данным обкома ВЛКСМ в начале 1976 г. в республике функционировало 132 оперативных отряда с охватом, более 2 тысяч комсомольцев [4, д. 398, с. 1]. Особенно активное участие в профилактике правонарушений среди несовершеннолетних принимали оперативные комсомольские отряды г. Чебоксары. В частности, только в Ленинском районе в этот период функционировало. 15 отрядов с охватом 280 чел., 14 отрядов юных дзержинцев – 168 чел. и 6 отрядов юных друзей милиции – 65 чел [6, с. 20].

Большая работа по выявлению несовершеннолетних, склонных к совершению различных правонарушений, направлению их на учебу, трудоустройству проводилась членами оперативных комсомольских отрядов и других молодежных формирований в ходе проведения ежемесячных операций «Забота». Следует отметить, что такие специализированные операции, с целевым назначением проводились повсеместно как в городах, так и в селах и деревнях республики. В частности, членами ОКОД в Батыревском районе в 1977 г. в целях предупреждения и профилактики правонарушений среди несовершеннолетних проведено 19 рейдовых операций под названием «Вечер», «Кино», «Танцы» и другие [8, с. 61].

В целях привлечения рабочей молодежи к охране общественного порядка в этот период по инициативе общественных организаций предприятий, учреждений и учебных заведений довольно часто проводились различные слеты и другие мероприятия. Так, в апреле 1977 г. состоялся первый слет дружинников на Чебоксарском заводе промышленных тракторов. Кстати здесь при ДНД создан оперативный комсомольский отряд, состоящий из отделений содействия уголовному розыску и детской комнате милиции. В качестве поощрения на слете лучшим членам оперативного отряда выдана специальная форма [13].

Благодаря принятым мерам, в начале 1978 г. в республике функционировало 167 комсомольских оперативных отрядов и в них насчитывалось 3 284 члена

[7, д. 226, с. 14]. Увеличение численности членов отрядов позволило значительно повысить результаты операций и рейдов, проводимых в целях профилактики правонарушений среди несовершеннолетних. Так, в 1978 г. в работе инспекции по делам несовершеннолетних только Московского РОВД приняло участие 2 213 общественника. С участием членов ОКОД было проведено 36 рейдов по проверке несовершеннолетних, получивших отсрочку исполнения приговора, амнистированных и других категорий, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних. Кроме того, в том же году в ходе операций «Забота-78» приняли участие 2 829 членов ОКОД и представители других общественных организаций [7, д. 109а, с. 57]. За активное участие в охране общественного порядка, профилактике правонарушений среди несовершеннолетних в 1978 г. многие члены ОКОД были поощрены МВД Чувашской АССР, а начальник штаба ОКОД г. Чебоксары преподаватель, электротехникума связи Н.К. Нестеров награжден Почетной грамотой Обкома КПСС и Совета Министров Чувашской АССР [7, д. 55, с. 444].

Хорошо зарекомендовал в эти годы себя Цивильский районный комсомольский отряд, объединяющий в своих рядах около 120 чел. Отряд был разбит на 6 подразделений, четыре из них действовали в Цивильске. Среди, лучших оперативников, Липатов, выпускник культпросветучилища Селиванова, учителя Тойсинской средней школы Никифорова. Пример добросовестного выполнения гражданского долга подавали и другие члены комсомольского оперативного отряда. Большую помощь оперативным отрядам в организации их работы оказывал заместитель начальника районного отдела милиции Абрамов [12].

В то же время нельзя не отмечать то, что в деятельности комсомольских оперативных отрядов республики встречались немало просчетов и упущений. В частности, нередко индивидуально-профилактическая работа проводилась от случая к случаю, а кое-где и вовсе формально. Отмеченные недостатки прежде всего относились к Красночетайскому, Моргаушскому районам, где наблюдался рост преступности среди несовершеннолетних. Мало было детских комнат милиции на общественных началах и подростковых клубов по месту жительства в городах Алатыре, Канаше, Шумерле, Козловке и Ядрине. В предупреждении правонарушений среди несовершеннолетних еще недостаточно использовались возможности общественных пунктов охраны порядка. Требовалось улучшение воспитательной работы среди учащихся общеобразовательных школ и профессионально-технических училищ. Необходимо было принять меры по наведению порядка в молодежных общежитиях [14].

За активное участие в охране общественного порядка, профилактике правонарушений среди несовершеннолетних в 1978 г. многие члены ОКОД были поощрены МВД Чувашской АССР, а начальник штаба ОКОД г. Чебоксары преподаватель, электротехникума связи Н.К. Нестеров награжден Почетной грамотой Обкома КПСС и Совета Министров Чувашской АССР [7, д. 55, с. 444].

Таким образом, важную роль в воспитании и предупреждении правонарушений среди подростков и молодежи играли комсомольские оперативные отряды. Они занимали одно из ведущих мест в борьбе с детской безнадзорностью, хулиганством, пьянством, спекуляцией, хищением социалистической собственности и имущества граждан, нарушениями правил торговли, общежития и другими поступками, наносящими вред обществу. В тех районах и городах, где комсомольские оперативные отряды проводили большую работу по профилактике и предупреждению правонарушений совместно с органами милиции, суда и прокуратуры, обще-

ственности города, преступность снизилась. Активное участие комсомольских отрядов были замечены руководством республики.

Также, надо отметить, что внедрение положительной практики взаимодействия органов внутренних дел с комсомольскими организациями, устранение имеющихся недостатков в работе несомненно способствовали повышению эффективности и улучшению деятельности ОКОД. Их активное участие в охране общественного порядка и профилактике правонарушений среди несовершеннолетних, правовые воспитания молодежи, вовлечение ее в интересные кружковые и клубные мероприятия давали ощутимый результат в деле воспитания молодежи республики.

#### Список литературы

1. ГАСИ ЧР. Ф. П-1. Оп. 35. Д. 285.
2. ГАСИ ЧР. Ф. П-1. Оп. 36. Д. 221.
3. ГАСИ ЧР. Ф. П-1. Оп. 37.
4. ГАСИ ЧР. Ф. П-1. Оп. 39.
5. ГАСИ ЧР. Ф. П-1. Оп. 40.
6. ГАСИ ЧР. Ф. П-1. Оп. 41. Д. 174.
7. 5. ГАСИ ЧР. Ф. П-1. Оп. 43.
8. 27. ГАСИ ЧР. Ф. П-1. Оп. 49. Д. 61.
9. ГАСИ ЧР. Ф. П-1. Оп. 50. Д. 229.
10. Знамя коммунизма (на чувашском языке), 1971. 13 ноября.
11. Знамя коммунизма (на чув. яз), 1979, 31 марта.
12. Молодой коммунист, 1980, 16 февраля.
13. Советская Чувашия, 1977, 16 апреля.
14. Советская Чувашия. 1980, 28 марта.

### НИКАНОР АЛЕКСАНДРОВИЧ ЛЁВКИН: БИОГРАФИЯ АРТИЛЛЕРИСТА

*Калинкина Т.В.*

старший научный сотрудник (отдел истории),  
Брянский государственный краеведческий музей, Россия, г. Брянск

Статья посвящена командиру-артиллеристу, участнику Сталинградской и Курской битв, командиру 57-го Краснознаменного артиллерийского полка 95-й стрелковой дивизии, гвардии полковнику, Герою Советского Союза Лёвкину Никанору Александровичу.

*Ключевые слова:* Сталинградская битва, Герой Советского Союза, Мамаев курган, артиллерия, стрелковая дивизия.

*Артиллерия – самый важный род войск.  
Артиллерия – бог современной войны [1].  
И. Сталин*

Во всех доступных источниках указано о том, что Никанор Александрович Левкин родился в деревне Селиловичи Рогнединского района Брянской области в семье крестьянина. Но, благодаря автобиографии, хранящейся в фондах Брянского краеведческого музея, мы узнаем, что родился Левкин в 1909 г. на Донбассе в семье рабочего, шахтера. И только в 1918 г. семья переехала в д. Селиловичи Рогнединского района, на родину родителей. Там он окончил начальную школу и с 9-летнего возраста пошел работать по найму.

В 1925 г. Н.А. Левкин вступил в комсомол в деревне Селиловичи, где потом работал секретарем сельского совета [2, с. 858]. В 1929-1930 гг. работал в Рогнединском районном комитете комсомола [8, БОМ 4981/192].

В 1931 г. Никанор Левкин пошел учиться во 2-ю Ленинградскую артиллерийскую школу, которую закончил в 1935 году. С 1935 до 1939 г. служил в 70 артиллерийском полку артиллерийской школы имени Красного Октября (ныне Константиновское артиллерийское училище г. Санкт-Петербурга) в Ленинграде, в составе которого участвовал в Финской кампании (1939-1940 гг.), командуя батареей [8, л.1].

Великую Отечественную войну Левкин начал под Ленинградом начальником штаба дивизиона. Был дважды ранен [8, л.2]. После лечения в госпитале весной 1942 г. был назначен командиром 57-го артиллерийского полка, в составе которого впоследствии примет участие в Сталинградской битве.

Советская артиллерия в этой битве играла чрезвычайно важную роль, она вела ожесточенную и длительную борьбу с немецко-фашистскими танковыми и механизированными частями на дальних и ближних подступах к Сталинграду и задерживала их наступление. Артиллеристы огнем своих орудий преграждали путь пехоте и танкам врага, наносили ему огромный урон в живой силе и технике. Этим самым артиллерия дала возможность нашим войскам подготовить оборону города [3, с. 458].

Общее руководство советской артиллерией – главной огневой ударной силой Советской Армии – осуществлял Николай Николаевич Воронов. Его имя связано с выполнением ряда ответственных поручений Ставки Верховного Главнокомандования по координации действий нескольких фронтов в крупных операциях Советских Вооруженных Сил, в том числе в ликвидации окруженных немецко-фашистских войск под Сталинградом [6, с. 80].

Н.Н. Воронов еще в 1942 году под Сталинградом, где он был представителем Ставки ВГК по общевойсковым вопросам, обратился к Верховному Главнокомандующему за разрешением создать на Юго-Восточном (Сталинградском) фронте тяжелую артиллерийскую группу и «обязать командование Юго-Восточного фронта держать эту группу артиллерии на левом берегу Волги». На докладной записке с этим предложением, датированной 26 сентября 1942 года, имеется резолюция И.В. Сталина: «Т-щу Жукову. Предлагаемые т-щем Вороновым мероприятия нужно провести в ускоренном порядке» [6, с.103]. Это и другие его предложения по организации действий артиллерии способствовали эффективному ее участию в обороне города.

Оборона Сталинграда делилась на секторы. Сектор охватывал территорию обороны города в несколько кварталов. Каждый сектор делился, кроме того, на участки, в которые входило несколько улиц (две-три). Сектор обороняли войска, находившиеся под единым командованием. При этом управление артиллерией сектора возглавлялось обычно командующим артиллерией одной из стрелковых дивизий, командир которой являлся комендантом данного сектора, а управление артиллерией участка – командующим артиллерией дивизии (бригады) или командиром артиллерийской группы поддержки того или иного стрелкового полка [11].

Никанор Александрович Лёвкин возглавлял во время Сталинградской битвы 57-й артиллерийский полк 95-й стрелковой дивизии.

95-я стрелковая дивизия была создана на основе 13-й мотострелковой дивизии внутренних войск НКВД. Ей были переданы номер и номера полков 95-й Мол-

давской стрелковой дивизии, которая погибла при обороне Севастополя (июль 1942 г.). Формирование дивизии проводилось в Тесницких лагерях, находящихся в 25 км севернее Тулы.

2 сентября 1942 года в составе 12 800 человек дивизия была направлена на Западный фронт, прибыла на станцию Можайск и приступила к выгрузке, но, не успев закончить выгрузку, получила приказ о передислокации в Сталинград в состав 62-й армии.

17 сентября эшелоны подошли к станциям Ленинск и Заплавное. Совершив сорокакилометровый марш, дивизия вышла на левый берег Волги напротив Сталинграда к переправе 62-й Армии.

19 сентября 1942 г. 95-я стрелковая дивизия, которой командовал полковник Горишний Василий Акимович, переправилась через Волгу в Сталинград и до 2 февраля 1943 г. сражалась в городе в составе Сталинградского и Донского фронтов.

Ожесточенные бои развернулись в центре города, за Мамаев Курган, завод «Баррикады» и завод «Красный Октябрь». Неподалеку от завода «Баррикады» был устроен наблюдательный пункт артдивизиона того полка, командиром которого и был Никанор Александрович Лёвкин.

За бои в сентябре 1942 г. Н.А. Левкин был награжден орденом Красной Звезды. Командир дивизии полковник Горишний Василий Акимович в наградном листе написал: «Командуя артиллерийским полком в боях за город Сталинград проявил личную отвагу, мужество, бесстрашие. Поставленные задачи командованием дивизии выполнялись быстро, четко, что обеспечивало успешное наступление 95 стр. дивизии.

27-28 сентября 1942 г. в районе «Мамаев курган» противник силою до 2-х взводов пытался атаковать командный пункт полка. Тов. Лёвкин проявил исключительное мужество, отвагу, своим личным примером воодушевляя бойцов и командиров, сам лично уничтожил 3-х автоматчиков и вывел из строя станковый пулемет с прислугой.

29.9.42 г. в районе «Мамаев курган» при отражении атаки был контужен, не покинул поле боя, а продолжал управлять огнем артиллерии. Атака была отбита, было уничтожено до роты пехоты противника. В сложных уличных боях в г. Сталинград пушечные батареи прямой наводкой в районах заводов «Баррикады», «Силикат», «Красный Октябрь» расстреливали наступающую пехоту и танки противника.

Вся материальная часть артиллерии была сохранена полностью: с 19.2.41 по 26 января 1943 г. огнем полка было уничтожено: арт. батарей – 5, орудий разных систем – 6, минбатарей – 13, минометов тяжелых – 5, станковых пулеметов – 40, ручных пулеметов – 97. Танков – 15, автомашин с грузом – 44, [нрзб.] – 2, повозок с грузами – 8, солдат и офицеров до 6500 чел. и рассеяно до 3-х полков пехоты и отражено до 30 атак противника. Разрушено: наблюд. пункт. – 24, дзотов и блиндажей – 176. Подавлено: огонь 39 мин батарей, 11 арт батарей.

т. Левкин всегда находился на передовом наблюдательном пункте и лично управлял огнем дивизионов и батарей. В трудные минуты боя сам лично вёл огонь прямой наводкой, показывая образцы артиллерийской стрельбы» [8].

Никанор Александрович Лёвкин лично руководил действиями артиллеристов своего полка, находясь непосредственно на передовой. В своих воспоминаниях Иван Георгиевич Чарашвили, командир артиллерийской батареи 90-го стрелко-

вого полка 95-й стрелковой дивизии упоминал о своей первой встрече с Левкиным во время боя (7 октября 1942 г.): «С наблюдательного пункта артдивизиона была слышна команда и звуки выстрелов – там вели огонь. Я подошел к ним, чтобы узнать точную обстановку на передовой и основную задачу артиллеристов на этом участке фронта. У артиллерийских приборов стояли двое. Один из них (старший лейтенант) передавал команду, а связист повторял эту команду в телефонную трубку. По передаваемым установкам я догадался, что дивизион обстреливает вершину Мамаева кургана. Командир дивизиона капитан Горячев, заметив меня, подал знак подойти к нему. Рядом с ним сидел подполковник, держал в руках какую-то схему и красным карандашом делал отметки, одновременно отдавая указания старшему лейтенанту и разведчику. Позже я узнал, что этот подполковник был командир артиллерийского полка нашей дивизии Левкин. Подполковник мельком взглянул на меня и спросил капитана Горячева, кто я такой. Узнав, что я тоже артиллерист, командир артполка спросил, как дела у нас на батарее. После короткого разговора я вернулся на свой наблюдательный пункт...» [10, с. 26-27].

В ходе оборонительных боев в Сталинграде советские артиллеристы продемонстрировали подлинный героизм и самоотверженность. Живые и яркие сцены боев приводит в своих личных воспоминаниях и сам Н.А. Левкин, отдавая должное своим боевым товарищам. Так он писал: «В декабре 1942 года в Сталинграде в районе завода «Красный Октябрь» стояла на прямой наводке 2-я батарея 76 мм. пушек и вела огонь по блиндажам и заводским строениям, где укрывались немцы. Однажды фрицы выкатили свое орудие и открыли огонь по нашему орудью, которое, как видно, особенно их допекло.

Снаряд разорвался у орудия, и были ранены несколько человек из расчета. Люди не растерялись. Наводчик Михаил Фомин быстро прицелился, выстрелил и немецкое орудие, вместе с обслугой, были уничтожены» [4, с. 172].

Мужество советских солдат, их каждодневный героизм, стойкость позволили отстоять Сталинград, а затем в ходе наступления полностью разгромить противника.

За оборону Сталинграда 95-й стрелковой дивизии, в которой служил Левкин, было присвоено звание гвардейской, 1 марта 1943 года она была преобразована в 75-ю гвардейскую стрелковую дивизию. А 57-й Краснознаменный артполк, который сражался под его командованием, стал 159-м гвардейским Краснознаменным артполком.

Но на этом боевой путь дивизии, а вместе с ней и Н.А. Левкина не закончился.

После того, как 95-я дивизия стала гвардейской, она сражалась на Курской дуге, в боях за Днепр, Белоруссию, Прибалтику и закончила боевой поход на Эльбе. Ее боевое знамя украсили многие ордена. А Никанор Александрович Левкин 31 мая 1945 г. получил высокое звание Героя Советского Союза за мужество и героизм, проявленные в борьбе с немецко-фашистскими захватчиками.

После войны Н.А. Левкин продолжил службу в армии. В 1946 году он окончил Высшие академические курсы при Военной артиллерийской академии (ныне Михайловская военная артиллерийская академия), а в 1954 году – Центральные артиллерийские курсы усовершенствования офицерского состава. В 1964 году Никанор Александрович ушел в отставку. После этого жил в Воронеже, где и умер в 1997 году.

В Воронеже на доме № 12 по ул. Морозова, где жил Герой, установлена мемориальная доска [7].

### Список литературы

1. Из выступления И.В. Сталина 5 мая 1941 г. перед выпускниками военных академий РККА в Кремле // <http://army.armor.kiev.ua/hist/stalin-5-5-41.shtml> (дата обращения 19.05.2019 г.).
2. Левкин Н.А. Герои Советского Союза: краткий биографический словарь / Пред. ред. коллегии И.Н. Шкадов. М., 1987. Т.1.
3. Никифоров Н.Н., Туркин П.И., Жеребцов А.А., Галиенко С.Г. Артиллерия. 5-е издание, переработанное и дополненное. М.: Воениздат МО СССР, 1953.
4. О войне и товарищах. Воспоминания воинов 75-й гвардейской, дважды Краснознаменной, ордена Суворова 2-й степени Бахмачской стрелковой дивизии // Сб. воспоминаний. Красноград, 1996.
5. Подвиг народа // <http://podvignaroda.ru/?#id=1276572290&tab=navDetailManCard> (дата обращения 21.05.2019 г.).
6. Полководцы и военачальники Великой Отечественной. Жизнь замечательных людей (серия биографий) / Сост. И научн.ред. А.Н. Киселев. Вып.1. М., 1971.
7. Постановление Главы городского округа город Воронеж от 14.10.2005 № 1804 «Об увековечении памяти Героев Советского Союза в Центральном районе г. Воронежа».
8. Приказ о награждении // <http://podvignaroda.ru/?#id=4010953&tab=navDetailManAward> (дата обращения 21.05.2019 г.)
9. Фонды БГКМ. Коллекция «Письменные источники». Автобиография Левкина Н.А. БОМ 4981/192.
10. Чарашвили И.Г. На Мамаевом кургане. Воспоминания о Сталинградской битве. Тбилиси, 1975.
11. Широкопад А. Артиллерия в Великой Отечественной войне. М., 2010.

## СЕКЦИЯ «ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ»

### РОЛЬ СОВРЕМЕННОГО КИРПИЧА В АРХИТЕКТУРНОМ ДИЗАЙНЕ

*Гладкова К.В.*

студентка группы магистратуры, Академия строительства и архитектуры,  
Донской государственной технической университет, Россия, г. Ростов-на-Дону

*Лапунова К.А.*

доцент, кандидат технических наук, Академия строительства и архитектуры,  
Донской государственной технической университет, Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье рассматривается история применения кирпича как основного строительного и декоративного материала в архитектуре и строительстве, описываются основные свойства кирпича, которые позволяют ему сохранять лидирующее положение в архитектурном дизайне, описываются особенности применения кирпичных кладок в современном строительстве.

*Ключевые слова:* кирпич, строительные материалы, архитектурный дизайн, декор, керамика, строительство.

Керамический кирпич является самым древним искусственным строительным материалом, полученным относительно сложным технологическим путем. Многовековой опыт повсеместного использования керамического кирпича в архитектурно-строительном дизайне, начавшийся в Древнем Египте и развитый народами древней Ассирии, Нового Вавилона, Сирии, Палестины, Персии и других государств, обязан ряду его замечательных качеств, таких как прочность, долговечность и экологическая чистота и эстетичность. До сих пор ни природой, ни человеком не было создано каких-либо других строительных материалов, обладающих столь оптимальным сочетанием строительных, дизайнерских и экологических свойств [1, с. 148-153].

Поначалу использовали кирпич-сырец, так называемый, адоб. Впоследствии, усовершенствовав технологию, обожженный кирпич прочно вошел в обиход человека, помогая ему в освоении пространства и эволюции зодчества.

По назначению керамический кирпич делится на рядовой, он же строительный и лицевой, он же облицовочный, отделочный, фасадный [2, с. 51].

Рядовой кирпич используется для внутренних рядов кладки или для внешних рядов с последующей штукатуркой. Рядовой кирпич может иметь на ложковой и тычковой сторонах фактурный рисунок для лучшего сцепления со штукатурным раствором. Лицевой кирпич предназначен для отделки фасадов и интерьеров. В основном, лицевой кирпич однородного цвета с гладкими лицевыми поверхностями, не допускаются трещины, отколы, пятна, выцветы, известковые включения, и другие дефекты. Лицевой кирпич может иметь офактуренную поверхность, рельеф и быть окрашенным в массу, ангобом, глазурью, что дает огромные возможности в его использовании в качестве облицовочного материала.

Список достоинств кирпича открывают архитектурные возможности материала. Из него можно строить дома любой стилистической направленности, архитектурной сложности и этажности. При аккуратной работе и качественно выполненной кладки, фасад дома не будет нуждаться в дополнительных отделочных работах. Далее идет долговечность. Кирпич относится к чрезвычайно износостойким



материалам. Его высокая прочность обеспечивается стойким противостоянием к любым негативным воздействиям, в том числе:

1. Высокой влажности.
2. Температурным перепадам.
3. Деформированию.
4. Гниению.
5. Поражению плесенью и грибами [3, с. 292].

Говоря о недостатках кирпича, нужно отметить его мелкокалиберность, что влечет высокую трудоёмкость работ по кладке. Существуют его типоразмеры аналогичные параметрам пеноблоков. Ярким представителем можно считать блок тепловой керамики. Кирпичное строительство – это работа «мокрая», требующая использования цементного раствора и, как следствие, подачи воды в строительную зону. Это порождает сезонное ограничение на проведение работ. В морозную погоду они просто прекращаются. Большой вес штучного изделия влечет за собой неудобства при транспортировке и погрузочно-разгрузочных работах. На строительстве солидных объектов для последних придется привлекать автопогрузчик или кран. Этот же недостаток потребует обустройства внушительного, обязательно армированного, фундамента.

Кирпич широко используется и во внутренней отделке, особым шармом в настоящее время отличаются интерьеры в стиле «лофт». Различные варианты кирпичного декорирования придают эксклюзивность интерьеру. Используется как естественная стена, оставаясь открытой, без оштукатуривания, так же и различные варианты имитации кирпичной кладки. Для такого решения достаточно оголить обычную кирпичную стену и обработать ее специальным составом, в случае если кирпичная стена существует как данность. Когда хочется видеть кирпич в интерьере, а реально такая стена отсутствует в помещении, можно прибегнуть к облицовочному кирпичу или керамической плитке под кирпич. В любом из вариантов интерьер приобретет особые нотки естественности и натуральности, такой интерьер понравится любителям как стиля Прованс, Шале, так и людям, склонным к стилю Модерн в своих вкусовых предпочтениях.

Во внешней отделке кирпич используется повсеместно. Способ отделки фасадов из кирпича многообразный. Чаще всего в наружной части кладки используют лицевой кирпич. Лицевой кирпич выпускается, как правило, пустотелым, благодаря чему он обладает повышенными теплотехническими характеристиками.

Широкий выбор цветовой гаммы предлагают класс глазурованных и ангобированных облицовочных кирпичей. Цветное покрытие в основном наносится на поверхность кирпича. Эта технология может в некоторых случаях является недостатком такого вида продукции. Такой вид отделки применяют выборочно, для создания мозаичных фасадов и панно.

Для отделки цоколя или мощения тротуаров чаще всего используют материал из тугоплавких глин. Обжиг изделий происходит при более высоких температурах, чем обжиг изделий из обычного кирпича (красного или силикатного), что значительно повышает эксплуатационные качества изделия.

На сегодняшний день существуют 3 типа способа кладки лицевого кирпича:

1. Прямая кладка.
2. Декоративная кладка.
3. Узорно-рельефная кладка.

В современном строительстве кирпич используют не на всю мощь его возможностей. Используют в основном гладкий лицевой кирпич в сочетании «светлый – темный», избегая орнаментальной кладки, что требует особых знаний и мастерства. Фигурный кирпич тоже используется редко, в основном в индивидуальном частном строительстве.

Современные строительные технологии, казалось бы, шагнули за грани возможного. Изобретаются всё новые надежные, облегченные и прочные строительные материалы одновременно с усовершенствованными технологиями производства. Однако, архитекторы и дизайнеры не хотят забывать старые и надёжные, проверенные веками строительные материалы, такие как кирпич. Благодаря его замечательным свойствам, разнообразным формам и цветовым характеристикам, кирпич используют в строительстве в роли полноценного фасадного декора, применяют как стилеобразующий материал в современных интерьерах, ландшафтном дизайне, архитектурном рельефе и объемной скульптуре. Такой огромной палитрой применения может похвастаться далеко не каждый материал. Возможности кирпича настолько разнообразны, что даже в современном мире нанотехнологий и электроники кирпич остаётся одним из самых популярных строительных материалов.

#### **Список литературы**

1. Лапунова К. А. Дизайн формы архитектурной стеновой керамики в историческом аспекте / К. А. Лапунова, В. Д. Котляр // Вестник МГСУ. –2009. –№ 4. – С. 148-153.
2. Лысенко Е.И. Строительные материалы в реставрации памятников архитектуры / Е. И. Лысенко – Ростов н/Д.: РГСУ, 2007. – 51 с.
3. Салахов А. М. Производство строительной керамики /А. М. Салахов, В. И. Ремизникова – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 292 с.
4. Кирпичные дома в современном стиле. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://yellowhome.ru/2016/12/25/kipichnye-doma-v-sovremennom-stile/>
5. Новости строительства [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://zanstroy.ru/news/>

## СЕКЦИЯ «СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

### КОНЦЕПЦИЯ РЕСТАРТА НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ»

*Лыскова Ю.С.*

студентка четвертого курса направления «Организация работы с молодежью»,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет,  
Россия, г. Пермь

*Малкова Е.В.*

доцент кафедры культурологи и социально-гуманитарных технологий,  
кандидат философских наук, Пермский государственный национальный  
исследовательский университет, Россия, г. Пермь

«Организация работы с молодежью» – одно из междисциплинарных направлений подготовки, выпускники которого могут быть субъектами различных профессиональных статусов, число которых увеличивается с каждым годом в связи с изменениями рынка труда. Поэтому необходимо вносить постоянные изменения в образовательную программу и учебные планы данного направления. Статья представляет собой анализ результатов эмпирического исследования, полученных методом анкетирования. Важным результатом проведенного исследования является выявление запроса у студентов, выпускников направления «Организация работы с молодежью» в ПГНИУ, на формирование в ходе освоения образовательной программы набора компетенций, которые наиболее актуальны в связи с появлением новых профессиональных статусов в социально-гуманитарной сфере, а также определение дисциплин, которые могут быть включены в новый учебный план бакалавров данного направления, для освоения необходимых компетенций.

*Ключевые слова:* организация работы с молодежью, направление, молодежь, профессиональные статусы.

Специальность «Организация работы с молодежью» (далее ОРМ) была введена Министерством образования и науки Российской Федерации в порядке эксперимента как междисциплинарная специальность с целью подготовки высококлассных специалистов для работы с молодежью, молодежными организациями, а также для государственных и общественных организаций, занимающихся проблемами социального проектирования [3, с. 483].

Сегодня подготовка организаторов работы с молодежью осуществляется в почти сотне вузов России в системе бакалавриата и магистратуры высшего образования на основе федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), а также самостоятельно устанавливаемых стандартов (СУОС), где основные ориентиры модели выпускника определяются разработчиками – представителями конкретного вуза [1, с. 103].

Образовательная программа и учебные планы направления ОРМ, реализуемые на философско-социологическом факультете Пермского государственного национального исследовательского университета отличаются комплексным характером, но в то же время предполагают несколько дополнительных вариантов профессиональных трекингов. Поясним: комплексность достигается тем, что к реализации образовательной программы привлекаются как ученые, так и специалисты-практики, которые обеспечивают возможность для формирования у студентов востребованных как в «отрасли» государственной молодежной политики, так и за ее пределами компетенций менеджера-управленца, психолога, социолога-

маркетолога, специалиста в сфере медиа, проектного менеджера. Выпускники ОРМ традиционно работают в качестве госслужащих в федеральных, региональных, муниципальных органах исполнительной и законодательной власти; специалистов в политических организациях; в некоммерческом секторе, получающем государственное и негосударственное финансирование для реализации социально значимых инициатив. В последнее время все чаще выпускники направления становятся востребованными в сфере управления персоналом организации (организация мероприятий для молодых сотрудников, адаптация новых сотрудников и т.п.); в индустрии развлечений и молодежного отдыха (event-менеджмент); в организациях инфраструктуры поддержки молодежного предпринимательства, инноваций и международного сотрудничества. Данный факт на фоне появления нового федерального государственного образовательного стандарта (3++) обозначил задачи актуализации образовательной программы и рабочих учебных планов (а значит и компетентностной модели выпускника) направления подготовки 39.03.03. «Организация работы с молодежью».

В целом организатор работы с молодежью должен сочетать в себе несколько профессиональных образов или статусов: социально-гуманитарный технолог, игротехник, аналитик, стратег, проектный менеджер, модератор платформ коммуникации, способный работать не только в «отраслевых» форматах работы с молодежью, но и на предприятиях, в организациях, которые предоставляют коммерческие и некоммерческие (социальные) и информационные услуги соевой клиентской, в том числе молодежной, аудитории. Он знает все о процессах внутри молодежной среды (например, в рамках поколенческих подходов и концепций, исследований известных социологических агентств и центров общественного мнения) и вокруг нее, поэтому может поддержать ее личностное развитие и обучение за пределами школы, семьи и работы, создать условия, необходимые для саморазвития. Он профессионально владеет знанием содержания политики государства в отношении молодежи, поэтому может действовать, решая задачи организации работы с молодежью, консультирования молодежи, а также организаций, заинтересованных в развитии молодежи в его контексте. Он осведомлен о ключевых глобальных, федеральных и региональных трендах, поэтому способен не только информировать о них свою целевую аудиторию, но и участвовать в создании условий для адаптации молодежи и других целевых групп к этим трендам.

Данный специалист в рамках базового поля профессиональной деятельности занимается разработкой, осуществлением и оценкой программ и проектов, направленных на молодежь, привлекает молодежь к разработке и осуществлению деятельности, а также способствует сотрудничеству молодежи между собой, с другими категориями людей и с различными структурами. Он организует и реализует межведомственное взаимодействие и коммуникацию. Также одной из важных компетенций специалиста работы с молодежью выступает организация социально-культурной деятельности: стимулирование и поддержка инновационных движений в социально-культурной сфере, создание благоприятных условий для развития культурной среды; участие в муниципальных, региональных, федеральных и иных целевых социальных программах, организация деятельности культурных центров, способствующих развитию населения и др.

При данном многообразии содержания деятельности нужно понимать, что оно функционально структурировано с учетом базового и вариативных профессиональных трекингов. Так в базовый трекинг входят треки / профессиональные

маршруты: работник с молодежью; организатор работы с молодежью; проектный менеджер; специалист сферы государственной молодежной политики (государственный или муниципальный служащий), но и в смежных с ними или даже совсем не связанных с ними.

Поясним базовые профессиональные маршруты выпускника направления «организация работы с молодежью», полагаемые в рамках ФГОС:

– *работник с молодежью* – непосредственно взаимодействует с ней игротехник (методист), обладает технологиями по работе с молодежью, в т.ч. организации мероприятий (сценирование, модерирование, ресурсное обеспечение, информационное сопровождение и т.п.), хороший исполнитель, ориентирован на практику, часто выступает в роли добровольца;

– *организатор работы с молодежью* – успешный управленец, также методист, планирующий и программирующий процессы, предпринимает решения, направленные на создание условий для работы с молодежью, в том числе профилактического, профориентационного, гражданского и т.п. характера, осуществляет организационно-документационное сопровождение принятых решений, фандрайзер, организатор и координатор;

– *проектный менеджер* – человек, решающий задачи развития и решения проблем в интересах целевых групп, а также территорий и организаций, с помощью проектного подхода (проблема – идея – цель – результат), создающий социальные изменения в зонах действия актуальных трендов, умеющий организовать и координировать процесс эффективного использования ресурсов для достижения целей и задач проектной команды, следит за актуальным в молодежной и социальной среде («вписанность в сферу реализации проекта»), умеет анализировать задачи разной сложности и работать в условиях многозадачности, обладает знаниями в сфере создания проектов и управления ими, организации процессов и создания среды, стратегическим, аналитическим мышлением;

– *специалист сферы молодежной политики (государственный или муниципальный служащий)* – партнер-посредник, владеет нормативно-правовой базой, умеет применять ее на практике, обладает властью и имеет определенный должностной статус, анализирует состояние молодежи как социальной группы, разрабатывает меры по реализации приоритетных направлений молодежной политики в рамках своих полномочий, прогнозирует и планирует работу с молодежью на курируемой территории, используя разнообразные современные формы, приемы, методы и средства, и несет ответственность за результаты работы в целом, за интеграцию молодежи в процессы развития территории и доступ молодежи к возможностям, предлагаемым в рамках государственной молодежной политики, ведет просветительскую деятельность по вопросам молодежной политики, участвует в деятельности методических объединений, использует другие формы методической работы.

Опыт философско-социологического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета по реализации образовательной программы по направлению подготовки бакалавров ОРМ на основе соответствующих ФГОС и СУОС показал необходимость коррекции образовательной программы и учебного плана, в части формулировок и набора профессиональных компетенций, перечня учебных дисциплин. Важным «маркером» для коррекции также явился запрос на соответствие модели выпускника ОРМ интересам потенциальных и реальных работодателей (готовность ОРМ освоить профессиональные треки HR-



жью» (8,6%) и др. Такой выбор связан, в первую очередь, с той сферой деятельности, в которой в данный момент профессионально и карьерно развивается выпускник, а также с оценкой преподавателя (подача материала, ее актуальность, прикладной контекст). Отметим, что перечисленные предметы являются профильными, т.е. формируют, согласно образовательной программе и образовательному стандарту, прежде всего, именно профессиональные компетенции, т.е. hard skills. При разработке нового учебного плана все перечисленные дисциплины сохранены.

Респондентами также были отмечены навыки и умения, которых им не хватило в ходе решения поставленных работодателем и заказчиком задач: практическое ведение делопроизводства (20%); информационное сопровождение проектов, SMM (14,2%); организация мероприятий (14,2%); составление самопрезентации, владение средствами визуализации данных (8,6%); ведение деловой переписки и деловых переговоров (8,6%); поиск, привлечение и удержание бизнес-партнеров (8,6%); работа в специальных программах (SPSS)(5,7%) и пр.

На основе полученных данных, а также непосредственного взаимодействия с потенциальными работодателями и анализа рынка вакансий для восполнения модели компетенций выпускника перечисленных навыков и умений нами были сформированы и предложены изменения в формулировках набора общепрофессиональных и профессиональных компетенций, а также перечня учебных дисциплин, формирующих учебные планы направления. Среди общепрофессиональных и профессиональных компетенций появились несколько новых, связанных с навыками формирования документального обеспечения профессиональной деятельности, участия в осуществлении профессиональной деятельности по составлению и оценке технических заданий и содержательных отчетов», применения статистических и социологических методов сбора и обработки социальной информации при анализе социально значимых явлений и процессов, организации информационного обеспечения молодежи, взаимодействия с молодежными медиа, дизайна для социальных сетей, содействия инновационной деятельности и проектных инициатив молодежи.

Среди новых дисциплин на основе сложившейся модели компетенций выпускника появились дисциплины,

– формирующие медиакомпетентность – «Медийная и информационная грамотность и безопасность», «Информационная деятельность в социальных сетях», «Медиатехнологии», «Дизайн для социальных сетей»;

– формирующие навыки документооборота – «Основы документационного обеспечения управления»;

– обеспечивающие формирование навыка работы в различного рода программах анализа и обработки данных, применения методов качественного анализа и т.п., например «Анализ данных. SPSS», «Методы качественного анализа», «Интервью в качественной социологии»;

– формирующие базовое представление об организации работы HR-менеджера и успешно дополняющие уже существующий перечень курсов – «Управление персоналом организации», «Методы психологической оценки и диагностики в профессиональной деятельности»;

– усиливающие уже сложившийся проектный блок – «Основы проектной деятельности», «Основы инновационной деятельности молодежи».

Выпускниками были отмечены следующие **предметы**, которые, по их мнению, необходимо сохранить или ввести в состав учебного плана для более успешной подготовки специалистов: «Психологические основы работы с молодежью»;

«Мышление и письмо»; «Культура в глобальном мире»; «Проблемы смысла жизни»; «Основы IT-технологий»; «Коммуникации на иностранном языке»; «Основы делопроизводства»; «Организация переговоров»; «Межкультурные коммуникации»; «Курс по SMM»; «Дизайн выступления, ораторское мастерство»; «Активизация, реализация и поддержка молодежных социально значимых инициатив»; «Фотографика»; «Медиапланирование»; «Культура делового общения»; «Методы обработки и анализа информации в сфере молодежной политики»; «Спортивный менеджмент в молодёжной сфере»; «Межличностные, гендерные отношения, семья и её ценности». Как правило, больше двух раз перечисленные предметы не встречались. Курсивом выделены дисциплины, которые на данный момент не удалось внести в учебный план в силу объективных причин, но их отсутствие частично компенсируется курсами по выбору с иным названием, например, «Логические основы аргументации», «Речевая коммуникация», «Визуальная социология», «Визуальная грамотность в мультикультурной среде», «Гендерные исследования».

По мнению выпускников, некоторые из компетенций необходимо осваивать дополнительно и самостоятельно, чтобы быть более успешным и конкурентоспособным на рынке труда: большинство считает, что необходимо учить иностранные языки (как минимум три) (20%); учиться налаживать контакты с людьми (14,2%); владеть определенными программами (аудио, видео, фото) (11,4%); осваивать различного рода программы электронного документооборота (8,6%).

Если в силу недостаточной гибкости образовательных стандартов и учебных планов полного набора изменений внести не удастся, то студент может дополнительно сформировать необходимый набор компетенций как в рамках вуза (программы дополнительного образования, переподготовки), так и за его пределами.

В рамках опроса выпускниками предложены следующие площадки неформального образования, которыми они воспользовались: Зимняя Школа «Технологии работы с молодёжью» (ПГНИУ); «День тренингов» (Всероссийский сетевой проект); молодежные форумы («Пермский период», «Ночь карьеры» и др.); УДАР (Учеба для актива района – молодежный слет Добрянского муниципального района); «Давайте жить дружно: снижение уровня школьного насилия в образовательных организациях Пермского края» (волонтерское сопровождение инициативы АНО ДПО «ВЕКТОР»); мастер-классы, тренинги и другие форматы, проводимые, например, «Молодежным медиа-центром» в Перми. Стоит отметить, что многие из перечисленных проектов были созданы и реализованы студентами разных курсов и выпускниками разных ОРМ ПГНИУ.

Также выпускниками отмечаются молодежные организации (их проекты): «Региональный конвейер молодежных проектов Пермского края»; AIESEC (стажировки), «РСМ» («Пространство развития»), «РСО» (временное трудоустройство); центры дополнительного образования (курсы в университетах, онлайн-курсы (на «Открытом образовании»): например, «Методологии управления проектами», «Менеджмент в инновационной сфере», «Критическое мышление» и др.); программы развития основных субъектов молодёжки (например, на сайтах Росмолодежи и Фонда президентских грантов были запущены образовательный курс по оформлению заявки на грант); некоторые навыки возможно освоить только на рабочем месте (осваивание различного рода программ электронного документооборота); внеучебная деятельность – участие в творческих, научных, спортивных мероприятиях, участие в реализации различных проектов и добровольческой деятельности, целевой аудиторией которых являлась молодёжь (умение работать в ко-



манде, социальное проектирование, организация мероприятий, профессиональные знакомства и т.д.); самостоятельное изучение (чтение литературы, изучение программ, повышение уровня владения иностранными языками) и многое другое.

Далее нами рассмотрены актуальные востребованные профессиональные статусы, занимаемые нашими выпускниками на данный момент. В каждом из них мы выделили основные soft и hard skills, а также учебные дисциплины, в изучении которых перечисленные навыки могут быть сформированы. При составлении учитывались данные анкетного опроса, опыт разработки нового учебного плана и требования работодателей (изъятие из информации о предлагаемых вакансиях).

*1. Менеджер по организации молодежного информирования* – занимается подготовкой всех типов информационных текстов: пресс-релизов, информационных статей, новостей, комментариев и размещение в СМИ; организует взаимодействие органов, реализующих работу с молодежью и молодежную политику, организаций, молодежных инициативных групп и сообществ с СМИ; осуществляет поддержку молодежных медиа.

**Soft skills:** грамотная устная и письменная речь; организационные навыки; ведение переговоров; креативное мышление; поиск и анализ информации; управление исполнением; ситуационное руководство и лидерство.

**Hard skills:** умение разрабатывать и реализовывать стратегии коммуникаций; подготовка информационных и PR-материалов, публичных заявлений, выступлений, пресс-релизов и т.п.; навыки ведения переговоров; уверенный пользователь ПК, владеет различными программами.

**Учебные дисциплины:** «Менеджмент в молодежной политике»; «Логика»; «Основы связей с общественностью»; «Медиатехнологии»; «Информационная деятельность в социальных сетях»; «Медийная и информационная грамотность и безопасность»; «Региональная и муниципальная молодежная политика»; «Дизайн для социальных сетей»; «Конфликтология» («Организация переговоров», «Визуальная грамотность в мультикультурной среде»).

*2. Менеджер/специалист по организации мероприятий и работе с молодежью в организации, на предприятии/Фандрайзер* – сопровождает молодежные инициативы, профессиональный выбор молодежи, организует креативные среды развития молодых сотрудников, молодежной клиентской аудитории, организует мероприятия в рамках корпоративной и социальной политики организации/ предприятия, участвует в создании условий и реализации механизмов адаптации и личностного и профессионального развития, лидерства и командообразования молодых сотрудников организации, предприятия. Привлекает средства в организацию для реализации и/или поддержки (со-финансирования) различных социально ориентированных проектов, на благотворительные цели, формирует и поддерживает партнерское окружение проектов организации.

**Soft skills:** ситуационное руководство и лидерство; умение взаимодействовать и работать в команде; клиентоориентированность; энергия / энтузиазм / инициативность / настойчивость; управление исполнением; планирование.

**Hard skills:** умение организовывать мероприятия; навык привлечения средств в организацию для реализации проекта или мероприятия; навык работы с партнерами; умеет поддержать молодежные инициативы.

**Учебные дисциплины:** «Организация досуга молодежи»; «Фандрайзинг в проектной деятельности»; «Психологические основы работы с молодежью»; («Речевая коммуникация»); «Технологии гражданско-патриотической активности мо-

лодежи»; «Методы качественного анализа», («Методы психологической оценки и диагностики в профессиональной деятельности»).

*3. Специалист/консультант по государственной молодежной политике органов власти муниципального и регионального уровня* – координирует деятельность молодежных объединений, сообществ, обеспечивает вовлечение молодежи в крупнейшие события государственной молодежной политики, анализирует положение молодежи в обществе и разрабатывает, обеспечивает координирует реализацию мер государственной политики в отношении молодежи.

**Soft skills:** выработка и принятие решений; системное мышление; умение эффективно планировать работу; выстраивать межличностные отношения; деловое письмо; многозадачность; поиск и анализ информации.

**Hard skills:** навык делопроизводства и документооборота; умение работать с законодательными и иными правовыми актами, применять их на практике; умение проведения анализа и обобщения информации, а также аналитической работы; знание информационных технологий и применения персонального компьютера; уметь налаживать социальное партнерство.

**Учебные дисциплины:** «Управление персоналом организации»; История и современное состояние молодежной политики за рубежом», «Государственная молодежная политика в Российской Федерации», «Молодежные движения в России: история и современность», «Региональная и муниципальная молодежная политика»; «Менеджмент в молодежной политике»; «Основы документационного обеспечения управления»; «Социальное партнерство» («Медиация как альтернативный способ урегулирования конфликтов»); «Социология: анализ современного общества»; «Методы комплексного исследования положения молодежи в обществе»; «Конфликтология» («Организация переговоров»); «Анализ данных. SPSS», «Методы качественного анализа».

*4. Менеджер по информационному сопровождению молодежных проектов* – занимается информационным продвижением конкретного молодежного проекта.

**Softskills:** навык взаимодействия с людьми; грамотная речь; креативное мышление; умение работать в команде; ситуационное руководство и лидерство.

**Hardskills:** определение целевых аудиторий и приоритетных каналов коммуникации; анализ информационной и маркетинговой ситуации; медиапланирование; подготовка новостных поводов; рейтинг пресс-материалов; подготовка PR-и промо-акций; подготовка и проведение пресс-мероприятий: пресс-туры, пресс-ланчи, пресс-конференции и брифинги и т.д., подготовка и проведение видеоконференций, вебинаров.

**Предметы:** «Дизайн для социальных сетей»; «Менеджмент»; «Фотография»; «Медиатехнологии»; «Информационная деятельность в социальных сетях»; «Медийная и информационная грамотность и безопасность»; «Психологическая безопасность личности в информационно – цифровом пространстве», «Психология в цифровом обществе», «Визуальная грамотность в мультикультурной среде».

*5. Менеджер/специалист по развитию персонала*–анализирует изменения рынка труда, информирует руководство компании о сложившейся на рынке ситуации с кадрами и средней заработной плате, осуществляет оперативный поиск и подбор нужных организации специалистов, создает кадровый резерв, системы мотивации труда, организует обучение кадров (организация тренингов, обучающих семинаров, курсов повышения квалификации).

**Soft skills:** клиентоориентированность; наставничество (развитие сотрудников); мотивирование; тактическое и стратегическое мышление; самопрезентация; коммуникабельность.

**Hard skills:** работа с документооборотом; уверенный пользователь ПК документов; навыки планирования и организации – умение разрабатывать, организовывать и реализовывать детальные программы обучения; умение психодиагностировать; уметь подбирать нужных специалистов.

**Учебные дисциплины:** «Психологические основы работы с молодежью»; «Менеджмент в молодежной среде»; «Региональная и муниципальная молодежная политика»; «Карьерные стратегии молодежи»; «Управление персоналом организации»; «Основы документационного обеспечения управления»; «Конфликтология» («Теория переговоров»), «Методы психологической оценки и диагностики в профессиональной деятельности».

6. *Специалист по работе с молодежью в учреждении (дополнительного образования и воспитания, культуры)*- организует работу с молодежью по месту жительства, вовлекает в волонтерские практики, организует досуг молодежи.

**Softskills:** ситуационное руководство и лидерство; умение взаимодействовать и работать в команде; клиентоориентированность; энергия / энтузиазм / инициативность / настойчивость; проведение презентаций.

**Hardskills:** умение организовывать мероприятия; навык привлечения средств в организацию для реализации проекта или мероприятия; навык работы с партнерами; умеет поддерживать молодежные инициативы; владеет методами организации отдыха, оздоровления, творчества молодежи.

**Учебные дисциплины:** «Психологические основы работы с молодежью»; «Организация досуга молодежи»; «Педагогика»; «Конфликтология» («Медиация»); «Организация досуга молодежи»; «Речевая коммуникация»; «Технологии гражданско-патриотической активности молодежи»; «Организация работы с талантливой молодежью»; «Спортивный менеджмент в молодёжной сфере».

7. *Специалист по социальной работе с молодежью*- организует работу (в том числе информационную, консультационную, профилактическую и др.) с молодыми людьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, молодыми семьями, подростками, имеющими неблагоприятные социально-правовые и медико-психологические условия, нуждающимися в трудоустройстве или иной социальной помощи.

**Soft skills:** управление стрессом; управление эмоциями; выработка и принятие решений; клиентоориентированность; умение слушать; мотивирование.

**Hard skills:** навыки профилактики асоциальных явлений в молодежной среде; оказание комплексных мер по поддержке молодых людей, находящихся в ТЖС, молодых семей; уметь применять основы психологии личности; уметь оценивать настоящее положение молодежи в обществе.

**Учебные дисциплины:** «Правовые основы работы с молодежью»; «Экономические основы работы с молодежью»; «Психологические основы работы с молодежью»; «Социальные технологии работы с молодежью»; «Работа с молодежью, находящейся в трудной жизненной ситуации»; «Миграционные процессы в молодежной среде»; «Карьерные стратегии молодежи»; «Методы комплексного исследования и оценки положения молодежи в обществе», «Социология молодежи», «Методы психологической оценки и диагностики в профессиональной деятельно-

сти», «Конфликтология»; «Межличностные, гендерные отношения, семья и её ценности».

8. *Проектный Менеджер / менеджер проектов / трекер стартапа*- выступает членом или куратором / тьютором проектных команд, в том числе молодежных, занимается анализом ситуации, планированием проекта, управляет пакетами работ и операций в рамках проекта, координирует и контролирует реализацию проекта «под ключ».

**Soft skills:** управление проектами; умение вести совещания; самопрезентация; постановка задач и контроль их реализации; креативное мышление; нетворкинг.

**Hard skills:** умение работать в команде; умение анализировать информацию, планировать проекты; уметь управлять процессом работы внутри проекта; умение контролировать и координировать деятельность.

**Учебные дисциплины:** «Основы проектной деятельности», «ИТ в управлении проектами или Управление проектами» (Project Expert / Scrum / АИС Молодежь России и др.); «Информационные технологии в управлении проектами»; «Социология: анализ современного общества»; «Экономические основы работы с молодежью» («Социология предпринимательства», «Развитие предпринимательства в молодежной политике»); «Фандрайзинг в проектной деятельности»; «Основы инновационной деятельности молодежи»; «Основы ИТ-технологий».

Как мы видим, объем знаний, умений и навыков для специалиста в области организации работы с молодежью весьма разнообразен в своем применении. С каждым годом этот объем становится шире и универсальнее, ведь выпускники ОРМ пробуют себя в совершенно новых для них профессиональных статусах, где они могут применить все (или частично) полученные компетенции. В связи с этим постоянно должны совершенствоваться образовательные программы и учебные планы направления. Это позволит выпускникам стать конкурентоспособными и более успешными специалистами, что в свою очередь «формирует положительную репутацию факультета и вуза, т.к. фиксирует их востребованность в обществе, формирует «общественный заказ» на данное качество будущего работника» [1, с.104].

Таким образом, на основе реакций респондентов из числа выпускников ОРМ ПГНИУ удалось уточнить концепцию рестарта направления подготовки для разработки новых учебных планов и образовательных программ, самостоятельно устанавливаемого образовательного стандарта. «Продуктом» нашей работы уже с 1 сентября начнут пользоваться студенты набора 2019 года. Выпускник, сформированный в рамках новой модели, способен стать универсальным социальным технологом, который будет обладать компетенциями из разных сфер деятельности. Такой специалист получает возможности для более гибких профессиональных и карьерных трекингов, более свободного транзита из одной профессиональной ниши в другую.

В качестве вывода отметим, что стартовые условия для становления профессионала – организатора работы с молодежью с каждым годом все больше удовлетворяют вызовам самых разных профессиональных ниш современного рынка труда, не только в традиционном понимании его базового набора профессиональных треков. Компетентностная модель организатора работы с молодежью должна содержать компетенции транспрофессионального и кросс-профессионального характера и быть потенциально шире, чем предполагает «базовый набор» профессио-

нальных статусов организатора работы с молодежью, чтоб оставаться «вписанной в сферу», т.е. соответствующей актуальным трендам развития.

#### **Список литературы**

1. Малкова, Е.В. Формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов по работе с молодежью: государственные и региональные приоритеты // Сборник материалов профессионального форума «Инновационные подходы к работе с молодежью» (9 апреля 2014г., г. Курган). – Изд-во Курганского государственного университета. – С. 103-106.

2. Малкова, Е.В. Проектные практики создания среды для самоактивности молодежи, реализуемые сообществом направления «Организация работы с молодежью» // Сборник статей «Молодежь и молодежная политика: новые смыслы и практики» Под редакцией С.В. Рязанцева, Т.К. Ростовской Т.К. Том. 5. №1. – Сер. Демография. Социология. Экономика, – С. 88-92.

3. Орлова, В.В. Профессиональная социализация студентов специальности «Организация работы с молодежью» / В.В. Орлова, Ю.А. Луц, Я.В. Кусатова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 4. – С. 483-493.

## СЕКЦИЯ «ПОЛИТОЛОГИЯ»

### ВЛАСТЬ. СМИ. ОБЩЕСТВО. ТЕЛЕВИДЕНИЕ – ОСНОВНОЙ ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ

*Алилулатов И.С.*

председатель Дагестанского отделения МедиаСоюза России;  
руководитель кафедры электронных СМИ,  
Дагестанский государственный университет,  
Россия, г. Махачкала

Статья посвящена вопросам состояния дел в дагестанских СМИ, роли региональных теле-радиокомпаний в развитии дагестанского общества на данном этапе. Эксперты, ученые, журналисты, анализируют вопросы взаимоотношений власти, СМИ и общества, рассматривают некоторые аспекты деятельности государственных и муниципальных электронных СМИ.

*Ключевые слова:* СМИ, власть, общество, манипуляция, массовое сознание, информация.

Проблемы взаимоотношения власти со СМИ, имеют два серьезных аспекта. Первый связан с естественным правом власти – определять общие для всех СМИ «правила игры», то есть законодательно оформлять деятельность СМИ и требовать соблюдения этого законодательства. Эти «правила игры» на сегодняшний день весьма несовершенны. Второй аспект существует постольку, поскольку после принятия Закона РФ «О СМИ» властные структуры разного уровня повсеместно стали учредителями СМИ. Причем, по утверждению независимых экспертов, в последние два с половиной десятилетия отдельные представители органов власти, особенно на муниципальном уровне, стали все более жестко проводить политику подчинения газет, журналов, телевидения и радио своей воле. А это значит, что подавляющее большинство СМИ, с одной стороны, попали под жесточайший экономический пресс рыночных отношений, а с другой – продолжают испытывать давление властных структур, пытающихся управлять ими все еще старыми методами. Резкое снижение платежеспособности массового потребителя информации, принципиально изменило ситуацию на федеральном и региональном рынке.

Не информированность населения о действиях власти в немалой степени зависит от уровня сознательности каждого человека в отдельности. Напрашивается вопрос – в чем причина? Может, в нежелании самих наших сограждан быть в курсе всего, что происходит во властных структурах? В реализации собственных амбиций? Взаимное отчуждение выражается в том, что отдельный человек заикливается на проблемах личного характера. Индивидуум занимает позицию не сотрудничества, отказа от взаимодействия с властью. Отдельная часть наших граждан воспринимает власть как силу, не способную решить реальные проблемы. Оказываясь, колоссальную пропасть между народом и властью можно сократить, а можно и проложить капитальный мост.

Контроль «снизу» и ограничения «сверху» дают возможность строить отношения на паритетной основе. Но если такое равновесие нарушается, то власть теряет связь с обществом, становится нецелесообразной. Ткань властных структур основана только на взаимодействии с народом.

Социологические исследования последних лет свидетельствуют, что почти 98% респондентов используют федеральные каналы как основной источник информации. На втором месте – региональное (местное) телевидение (87%). Интернет

в качестве источника информации предпочитают 60%. А вот уровень доверия к большинству источников информации, по данным ВЦИОМ, в течение последнего времени снижается. В первую очередь это касается телевидения – как федерального (с 75 до 69% за два года), так и регионального (с 67 до 56%). Сегодня региональному телевидению доверяет чуть более половины из тех, кто его смотрит. Эти цифры и факты вызывают серьезные размышления. Создается впечатление, что от старых методов работы мы стараемся уйти, к новым еще не пришли и застряли на перепутье, пытаясь обрести свое относительно независимое лицо в жестком мире рыночных отношений.

О каком отражении телевизионным экраном всего спектра мнений может идти речь, когда даже изучение собственной телеаудитории порой представляется делом весьма болезненным, если не вредным?

Специальные структуры – отделы писем и социологических исследований, существовавшие во многих государственных телерадиокомпаниях какое-то время, давно ликвидированы.

Спустя годы так и сложилась уникальная система телевидения, которая вообще не нуждается в зрителе. А корки этой системы оказались настолько глубокими и прочными, что плоды ее до сих пор в изобилии поставляет едва ли не каждая телевизионная неделя.

В последнее время новое политическое руководство Дагестана придает достаточно большое значение информационной политике, созданию благоприятных условий для развития средств массовой информации, распространению оперативной и качественной информации среди населения. Это и понятно в любом цивилизованном обществе весьма эффективно работает цепочка: власть – общество – СМИ. Их отношения, как правило, строятся на паритетной основе. Электронные и печатные средства массовой информации доводят до власти насущные проблемы общества, которая, в свою очередь, обязана их решать.

Журналистская профессия, как и любая другая, предполагает наличие определенных этических норм и кодекса чести. В сложных ситуациях именно эти негласные правила помогают журналисту. И вот для того, чтобы право журналиста было гарантировано, конечно, государство должно самым внимательным образом следить за трудом журналистов и принимать необходимые решения в случае посягательства на их здоровье или на жизнь. Именно силу общественной значимости журналистов.

«Журналистам в это непростое время надо помогать и защищать их, особенно в регионах. Ведь это люди, которые находятся в зоне риска, и государство должно более внимательно относиться к их служебной деятельности. Потому что задача журналиста – рассказывать правду, рассказывать о людях, о событиях в стране, и делать это профессионально и честно», – заявил на одной из встреч с представителями федеральных СМИ Дмитрий Медведев.

Региональное телевидение отличается от федеральных каналов гораздо большей зависимостью от внешних обстоятельств, от учредителя, от рекламодателя, от властных структур, от мнения тех людей, которые приходят в телекомпанию с денежками. Руководитель одной из региональных телерадиокомпаний в эфире передачи сказал: «Я сделаю все, что закажет мне человек с деньгами».

К большому сожалению, таких руководителей телевидения и радио, газет и журналов сегодня немало. И если СМИ во главу ставят вопрос зарабатывания денег любой ценой – серьезно там говорить о творчестве, рейтинговых передачах,

нормальном климате в коллективе журналистов не приходится. А ведь в любой, даже самой сложной ситуации нельзя забывать о главном предназначении в СМИ – оперативно и объективно информировать о происходящих в регионе событиях во всех сферах жизни, создавать общественное мнение. И здесь очень важно, кто возглавляет телерадиокомпанию, насколько он обладает политическим чутьем, является профессионалом своего дела, личностью, организатором и патриотом республики, страны.

Сегодня телевизионный эфир в целом объективно отражает ход общественных процессов. Как только появился политический плюрализм, так и передачи, несущие зрителю не одну только официальную точку зрения, превратились из исключения в правило. Увы, внутрителевизионная ситуация изменилась мало, и естественное разногласие пробивается не только благодаря ей, сколько вопреки.

И все-таки анализ деятельности электронных СМИ в Дагестане показывает, что сегодня на экране региональных дагестанских государственных, муниципальных и частных телевизионных каналов, зачастую вместо вдумчивого серьезного разговора о серьезных повседневных проблемах в общественно-политической и социально-экономической жизни на экране зачастую мелькают одни и те же кадры всякого рода заседаний, форумов, совещаний и конференций.

И в этом плане очень плохой пример показывают федеральные телевизионные каналы, которые явно перебарщивают в показе политиков, руководителей и чиновников самого разного высокого уровня. Официальных материалов в отдельных информационных выпусках практически на всех каналах гораздо больше, чем сюжетов на самые актуальные социально-экономические темы с мест. Иногда создается такое впечатление, что главные герои сегодняшнего дня – это люди, которые в силу разных причин заняли руководящие должности, но при этом многие из них так и не научились говорить внятно, грамотно и толково. Вот и получается, что изо дня в день мы тиражируем все это на десятки и сотни тысяч телезрителей, вызывая раздражение к власти в целом.

Уверен, что пришло время, срочно менять эту ситуацию. Причем, здесь проблема не только и не столько во власти, сколько в неумении подать этот официоз не стандартно, а творчески, просто и доходчиво

И, конечно же, самое печальное, что в последние годы большинство региональных и муниципальных телеканалов один в один повторяют ошибку федеральных каналов. Эфир зачастую заполняется, чем попало, в частности, – концертами и заседаниями, которые проводятся в муниципальных образованиях, администрациях районов. А это значит, что региональное и особенно муниципальное телевидение во многих субъектах РФ становится смотреть просто неинтересно.

Современное региональное телевидение переживает не лучшие времена. И вопрос: а сколько времени нужно, чтобы телевидение сделать и современным, и объективным и для думающих. В стране, регионах нужна новая информационная политика, нужны новые подходы к решению застарелых проблем.



## РЕЛИГИОЗНЫЙ ЭКСТРЕМИЗМ В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННО-ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

*Алхастов А.М.*

магистрант первого курса очной формы обучения,  
Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина – филиал Российской  
академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,  
Россия, г. Саратов

В последнее время в России наметилась тенденция экстремизации массового сознания, и, как следствие, рост числа преступлений, сопряженных с проявлениями экстремизма на религиозной почве. Распространение экстремистских идей угрожает национальной безопасности Российского государства ввиду усиления агрессивности религиозной идеологии и увеличения масштабов её пропаганды в обществе. В статье анализируются законодательные положения о религиозном экстремизме, и вносятся предложения по противодействию данному негативному явлению, как новой нетрадиционной угрозе безопасности государства.

*Ключевые слова:* государство, национальная безопасность, экстремизм, противодействие религиозному экстремизму, профилактика религиозного экстремизма.

Проблема противодействия экстремизму остается сегодня одной из наиболее актуальных не только в Российской Федерации, но и для всего мирового сообщества. Несмотря на принимаемые меры экстремистские и террористические группировки продолжают свою работу, дестабилизируя общественно-политическую ситуацию в отдельных регионах государства. В научной школе высказывалось много гипотез и предположений относительно природы происхождения экстремизма, и как известно, многие учёные сходятся в едином мнении о том, что религия порождает фанатичные взгляды приверженцев радикальных мер. Как следствие не согласные с режимом управления, политикой глав государств и общественным укладом кардинально настроенные участники экстремистских и террористических организаций активно погружаются в пропаганду своих взглядов, прикладывая усилия для вовлечения в свои ряды людей разных возрастов, национальностей, независимо от географии происхождения, ведут агентурную и прочую противозаконную деятельность. Законодательство России не содержит определение религиозного экстремизма. Чаще всего данный феномен связывают с разжиганием религиозной вражды или розни, в том числе насилие или призывы к насилию, а также применение любой религиозной практики, вызывающей угрозу безопасности, жизни, здоровью, нравственности или правам и свободам граждан; радикальная форма реализации религиозной идеологии, включающей в себя нетерпимость к иноверцам и проч. Надо сказать, что порождают религиозный экстремизм не только глубокие вероубеждения, но и социально-экономические факторы, последние могут стать причиной изменения взглядов, отчасти образа жизни представителя социума. Социально-экономические кризисы, которые в настоящее время переживает, и современная Россия сопровождаются безработицей, снижением уровня занятости населения, отмечается общий рост преступности и криминализация общества, и в целом падение жизненного уровня значительной части населения является благодатной почвой для «отречения» сложившихся в обществе устоев. Поэтому при таких условиях очень важно сосредоточить государственные усилия по профилактике религиозного экстремизма. Распространение экстремизма представляет угрозу

внутренней безопасности и целостности страны. Экстремизм – это основной элемент разрушения конституционных основ, воспринимаемый гражданами как допустимый способ в политическом противостоянии. Согласно Федеральному закону от 25.07.2002 года № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» экстремизм означает не только приверженность к крайним взглядам и способам действий, он способен абсолютно легко спровоцировать массовые беспорядки, склонить к ведению партизанской войны, в том числе речь идёт о подготовке и непосредственном участии в террористических акциях [1]. Радикальные экстремисты часто отвергают в принципе какие-либо переговоры, соглашения и компромиссы. Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года в п. 11 разд. II. «Основные источники угроз экстремизма в современной России» также указывает на то, что наиболее опасными видами экстремизма является националистический, религиозный и политический – проявляются в возбуждении ненависти либо вражды по признакам пола, расовой, национальной, языковой, религиозной принадлежности или принадлежности к какой-либо социальной группе, в том числе путем распространения призывов к насильственным действиям, прежде всего через информационно-телекоммуникационные сети, включая сеть «Интернет», в вовлечении отдельных лиц в деятельность экстремистских организаций или групп, в проведении несогласованных акций, организации массовых беспорядков и совершении террористических актов» [2]. Событие из истории нынешней России показали, что значительную угрозу представляют проповедники нетрадиционного для российских мусульман течения ислама – ваххабизма. Лидеры и идеологи течения ведут активную пропагандистскую работу. Традиционно представление о религиозном экстремизме связывают с исламом, но в нашем государстве действует не менее активно праворадикальная организация, носящая название – Русское национальное единство (незарегистрированная неонацистская полувоенная организация), Закон о Свидетелях Иеговы (организация внесена в список запрещенных и пропагандирующих экстремизм). Деятельность Свидетелей Иеговы не регламентирует официальный текст какого-либо законопроекта. Однако после проведенных проверок специалисты пришли к выводу, что община пропагандирует экстремизм. Согласно последним данным, религиозная община не имеет права осуществлять деятельность на территории России. Кроме того, существуют и леворадикальные объединения.

Россия, будучи страной многонациональной и многоконфессиональной выступает площадкой для реализации разнообразных политических, религиозных и прочих взглядов, другой вопрос, когда эти взгляды содержат антиконституционный подтекст, и заточены на разжигание антироссийской пропаганды, основаны на идеологии переворотов и содержат призыв к подрыву основ конституционного строя. Задачей государства является не только деятельность по минимизации общественных рисков от угроз экстремистского характера, основная и глобальная задача – это предотвращение массовости данного негативного явления, которое в итоге может привести к гибели населения, беззаконию и произволу. Не нарушая свободу мысли, свободу вероисповедания и иных норм о правах человека государство старается максимально не затрагивать ни чьи религиозные предпочтения, при этом духовная безопасность, понятие сродни национальной безопасности. Ещё в 2014 году, выступая на заседании Совета Безопасности Российской Федерации, где рассматривалась государственная концепция противодействия экстремизму глава государства, подчеркнул, «противодействие экстремизму не имеет ничего общего с

борьбой с инакомыслием. У нас свободная демократическая страна. И её граждане вправе иметь свое мнение и высказывать это мнение. Вправе быть в оппозиции к власти» [3]. Сегодня основными внутренними угрозами духовности современной России являются: отсутствие сформированной и общепринятой системы национальных духовных ценностей; деформация общественного сознания и, как следствие, разрушение патриотического самосознания; внедрение в общественное сознание чуждых национальной ментальности стереотипов мышления и образа жизни. В целях эффективного обеспечения духовной безопасности современного российского общества необходимо на федеральном и региональном уровнях сформировать соответствующую единую систему. Система обеспечения духовной безопасности должна своевременно выявлять и отражать угрозы духовности современной России, исходя из национальных интересов. Надо отметить, что экстремизм как угроза национальной безопасности Российской Федерации рассматривается редко, потому что общество до сих пор готово мириться с некоторыми его проявлениями. При этом, официальные статистические данные о преступлениях экстремистской направленности свидетельствуют о том в какой прогрессии они находятся. Так, согласно сведениям, представленным Генеральной прокуратурой Российской Федерации «в прошедшем 2018 году зарегистрировано 1265 (меньше на 16,8%) преступлений экстремистской направленности, из которых более 80% составили деяния, предусмотренные ст. 280 («Публичные призывы к осуществлению экстремистской деятельности») и ст. 282 («Возбуждение ненависти либо вражды, а равно унижение человеческого достоинства») Уголовного кодекса Российской Федерации. Свыше трех четвертей из них составляют преступления, связанные с пропагандой идеи национального, религиозного, расового превосходства в социальной сети «ВКонтакте» (ст. 282 УК РФ)» [4]. Бытует мнение о том, что терроризм с религиозными корнями, иначе говоря религиозный экстремизм зародился много тысяч лет назад и несмотря на то, как мировое сообщество отчаянно пытается искоренить это явление, вряд ли ему удастся изжить его по ряду причин. Во-первых, основной контингент экстремистских формирований – это одержимо настроенные люди, при чём парадокс заключается в том, что многие из них не обладают достаточными знаниями о сути самой религии, во-вторых, государственные и общественные институты не способны решить экономические, национальные, религиозные, социальные проблемы самостоятельно; в-третьих, с точки зрения института государственного принуждения нормы, действующего законодательства в части юридической ответственности весьма лояльны. Сегодня в эпоху ужесточения контроля за пользователями Интернета, привлечь за экстремизм в 2019 году могут каждого. Однако, и этих мер в рамках государственно-правового обеспечения национальных интересов, территориальной целостности и конституционного правопорядка, по нашему мнению, не достаточно. Зачастую ответственность организаторов, участников и сторонников радикальных объединений за свою деятельность, определенная законом, неадекватна опасности, которую они представляют для общества.

Бурное развитие и широкое распространение радикальных религиозных взглядов вызвано желанием определенных общественных формаций применить межрелигиозные разногласия для достижения власти, что неразрывно связано с финансовыми интересами. Примером может служить Исламское государство Ирака и Леванта (ИГИЛ) – непризнанное государство и международная Исламистская, суннитская террористическая организация, действующая преимущественно на тер-

ритории Сирии и Ирака с 2013 года. Главная цель ИГИЛ – формирование в Ираке и Сирии порядка, опирающегося на противников Запада и суннитскую власть, и очистке региона от других религиозных группировок, прикрываясь религиозными взглядами ИГИЛ, по сути, можно считать криминальной организацией, совершающей кражи в банках, похищения людей, вымогательство, торговлю оружием и др. Полагаем, что борьба и противодействие религиозному экстремизму возможны в двух направлениях: превентивное силовое воздействие на носителей экстремистских идей, включая их физическое уничтожение и устранение причин и условий для развития антигосударственной религиозной пропаганды.

В борьбе с такой напастью, как религиозный экстремизм очень важно консолидировать усилия правоохранительных органов и органов исполнительной власти всех уровней, которые в состоянии обеспечить координацию совместной деятельности и эффективность реагирования на возникающие угрозы.

Острота проблем государственной безопасности в настоящее время настолько велика, что их невозможно оставить без внимания, они считаются предметом почти всех дискуссий, политических споров, теоретических исследований. Как справедливо отмечают А.В. Сигарев и М.С. Смирнова «принятие в 2002 году Федерального закона «О противодействии экстремистской деятельности» и формирование на его основе всей системы антиэкстремистского законодательства сыграло безусловно положительную роль в обеспечении устойчивого развития российского общества и государства, позволило избежать многих угроз национальной безопасности. Однако с учетом нарабатанной практики, изменений в жизни общества, развитием средств массовой коммуникации требуется пересмотр как самого понятия экстремизма, так и методов противодействия этому явлению» [5, с. 38].

Становление нового мирового порядка сопровождается и появлением нового комплекса глобальных угроз. Среди современных угроз можно выделить такие как: столкновения государств, военные конфликты, эпидемии, терроризм и экстремизм. В таких не простых условиях Российской Федерации значимо сохранить не только свои территориальные границы, но и не допустить раскола в обществе, беспредела, при этом не попирая установленными на международном и национальном уровнях правами и свободами человека. Обновлённая Россия, по-нашему, эта страна в которой нет ограничений в религиозных предпочтениях, при этом эта страна, в которой нет непримиримых и агрессивно настроенных граждан. Опыт развития событий в современной России и ряде республик бывшего Советского Союза показал, что роль, и значение экстремизма оказались явно недооцененными и это во многом способствовало целой серии трагических событий, неизменными участниками и жертвами которых были и до сих пор остаются молодые люди. Нужно помнить, что законодательные ограничения и охранные методы не в состоянии побороть экстремизм в любом его проявлении. Забота о нынешних и будущих поколениях в эпоху глобализации и Интернета должна носить первостепенный характер. России надлежит признать, что человеческий капитал считается главнейшим. Социальная политика обязана быть нацелена на непреходящие жизненные значения. Решение самых обыденных социальных проблем рядовых граждан может изменить их отношение к жизни, обществу, а значит не возникнет оголтелого желания быть настроенным против установленного режима, правил.

Таким образом, масштабы проявлений религиозного экстремизма в современном мире ставят перед социальной, законодательной и правоприменительной практикой трудноразрешимые проблемы. Ряд стран, в том числе и Россия, столк-

нулись в последние годы с проблемой недостаточности законодательной базы для борьбы с экстремизмом. В последнее время наблюдается активизация нетрадиционных течений, новых форм религиозности, незаконной миссионерской деятельности, которые могут быть источником дестабилизации общества. В зоне риска оказываются, в первую очередь, уязвимые слои населения и молодежь. Нашей стране, чтобы обеспечить покой своих граждан, нужно совершенствовать систему межрелигиозных взаимоотношений, которая отражает реальное согласие между основными конфессиями. Невозможно решать национальные вопросы, не спросив представителя нации, этнической общности, конфессии о его предпочтениях, взглядах, нуждах. Только подобное отношение к обществу, конкретной личности может искоренить все негативные явления, происходящие в многополярном мире, религия не должна и не может быть инструментом противостояния, призывать к насилию, массовым убийствам, разрушению. Приоритетами в борьбе с идеологией религиозного экстремизма должны стать просветительская, образовательная деятельность, опора на нравственные и духовные ценности.

#### **Список литературы**

1. Федеральный закон от 25.07.2002 года № 114-ФЗ (ред. от 23.11.2015 г.) «О противодействии экстремистской деятельности» // СЗ РФ. 2002. № 30. Ст. 3031; 2015. № 48. Ст. 6680.
2. Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года (утв. Президентом РФ 28.11.2014 года № Пр-2753) // Документ опубликован не был. СПС Консультант (дата обращения: 11.05.2019).
3. Путин: Экстремизм несет угрозу нацбезопасности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rosbalt.ru/main/2014/11/20/1339941.html> (дата обращения: 11.05.2019).
4. Генпрокуратура отчиталась о противодействии экстремизму в интернете [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/6310744> (дата обращения: 11.05.2019).
5. Сигарев А.В., Смирнова М.С. Законодательство о противодействии экстремизму: время осмысления и реформирования // Российская юстиция. 2018. № 11. С. 35-38.

## СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

### PERSONAL FOUNDATION PSYCHOLOGICAL STRATEGIES IN TEACHING

*Azarenkova M.I.*

Ph.Dr., Associate Professor of Foreign and Russian Language Department,  
Military Institute of railway troops and military communications of Academy of logistics,  
Russia, Saint-Petersburg

Effective teaching is impossible without system and structure of psychological maintaining and influencing methods supporting and surviving the teaching as a process of improving the personality's abilities and opportunities in learning. Psychologist work materials improve the foundation of teaching strategy through Memory Notes as Living Values.

*Key words:* mental law, need for patience, experience, evidence, achievement, success, making decisions, practice, living with the truth.

*No man ever made a great discovery without the exercise of the imagination.  
Georg Henry Lewes, 1817-1878, British author*

*Behind many acts that are thought ridiculous there lie wise and weighty motives.  
La Rochefoucauld, 1613-1680, French author*

There is no longer any doubt about recognition of psychological following teaching process. In days to come a new approach to it will have a special meaning. What is it? How does it work? Why it is relevant and important more than ever before to pay attention to different types of personalities due to Development psychology and even Behavior therapy in real crises unforeseen situations of communication sometimes? It will be much more than a medium of information about it and communication. It will create a new communicative world of images in the process of communication which will allow the development of what will be a decisive stage in unification and greater and better understanding the structure of effective studying communication in a comfortable zone of those hearing, discussing, understanding, asking questions and acquiring knowledge and skill.

The main demand to the participants of the process teaching-learning is increased responsibility to oneself and then to people around in the sphere of communication. A real product of it is a positive emotional support of the communicants with recognition of usefulness of his or her activity as influence and the real volume of personal contribution in a process of communication.

In order to know more about those involved in the process of learning, training, coaching, studying, schooling at last- the teachers define the type of a personality from the side of the content and introducing. In civil and military spheres they have no much in common. Even more there are some risks deserved to be taken into account in order to prevent while communication.

In the changing circumstances of appearing new informative content in social, political, economic and educational fields of the modern society the definition of the personality's type at the very beginning of the University's educational process is very important. The next stage will be contribution to teachers; efforts to transformation of the personal qualities of those taught to a personality – leader in the given circumstances of the environment of communication.

Working out the project of supporting the students took us enough time to organize pedagogical and psychological experiments and realize the positions of the real importance for their adaptation process in the University. The questions were to give answer for the main problems of managing the difficulties of adaptation and were like these: a) What factors, events or conditions are the most difficult for you? b) Which and what are suitable and why? c) What is the most difficult in communication for you? d) That is the most easy? e) In a military institute what is the most hard (or easy) in communication a commander-a cadet? The answers were very interesting, and we are ready to mention some of them, helping the teachers to define the type of a personality of the taught and work out the plan and context of the communication. They are: (by the Secrets scheme of Tim Winton) – “I felt excluded from the world of adults; I liked having secrets; I was always curious to know things; I did as I was told; I liked being by myself in special places of my own; I felt close to my father; My parents and I did lots of things together; I noticed small details of people’s appearance; I often did things that now seem to me to be cruel; I was sensitive to smells; I felt close to my mother; I was often left alone; and so on. The communication as the data system about the past gives a lot of valuable material for defining the methods and means for involving the student (cadet) in the most comfortable sphere of learning through communication and upbringing at the same time.

The teachers’ task is to help a student to see himself (herself) in a new light, because low evolution of oneself is usually the result of what others have suggested to you and taught you to believe; to see oneself in a new light means to prepare him (her) for overcoming obstacles and difficulties on the way to their personal perfection. On this way it is always important to try an exercise again and get it right; being open to the world and through new knowledge connecting with physical mental, social and spiritual development of those around.

Common sense dictates us to choose from a great number of necessary qualities some of the most effective, illustrating the type of a personality, its’ abilities and possibilities, intentions and expected result of the experience. Here there are some of them : sense of power, feeling important, feeling lovable, self-confidence, feeling nurtured, feeling valued / respected; knowing and living by one’s values, feeling unique, feeling successful, feeling accepted, being assertive, maintaining one’s integrity, managing stress effectively, daring to risk , being self-disciplined, having self-defined goals, managing conflict effectively, accepting responsibilities and challenges; feeling capable of influencing others; feeling in control of one’s life; having positive body image; being able to accept praise and criticism; having broad range of emotions, being able to act independently and interdependently, feeling proud; being able to give and receive, feeling useful; feeling connected; feeling competent to make decisions’ dealing effectively with peers and authority; feeling safe; knowing it’s okay to make mistakes; feeling trusted / trust worthy [1].

It gives a truly food for thought and energy of living in the world of new possibilities, discoveries and findings. While choosing an occupation those taught must plan how to enter it, finding themselves daydreaming about what it would be like when start working. And the main observation noticed while the very process of diagnosing and a real practice was like this. It is exactly Tao principle, surviving the process of communication and helping to realise even the most hard tasks: “Do not get carried away by the group process. Then you can do good work, stay free from chaos and conflicts, and feel present in all situations” [2].

## References

1. Teusch Ch. From here to the Happiness. The USA, 1995, p. 25
2. John Heider. The Tao of leadership. Humanities limited. New York, 1985, p. 69.

## ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Боброва Л.В.**

заведующая кафедрой математических и естественнонаучных дисциплин,  
к.т.н., доцент, Национальный открытый институт г. Санкт-Петербург,  
Россия, г. Санкт-Петербург

**Барabanова М.И.**

профессор кафедры информатики, к.э.н., доцент,  
Санкт-Петербургский государственный экономический университет,  
Россия, г. Санкт-Петербург

**Рыбакова Е.А.**

старший преподаватель кафедры информатики,  
Санкт-Петербургский государственный экономический университет,  
Россия, г. Санкт-Петербург

Вопросам совершенствования процесса обучения и обучающих технологий в современной высшей школе России уделяется большое внимание. Одной из серьезнейших проблем последних лет является организация обучения людей с ограниченными возможностями здоровья. Для таких студентов образование жизненно важно, поскольку обеспечивает социальную полноценность и материальную независимость. является одним из наиболее эффективных механизмов развития личности. Использование дистанционных обучающих технологий позволит снять те барьеры, которые возникают перед такими студентами при получении высшего образования.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, дистанционные обучающие технологии.

Наличие профессионального образования является одним из важнейших факторов социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). К сожалению, в России проблема доступности высшего образования для молодых людей ОВЗ остается весьма актуальной [1, 2]. В России с населением в 145 миллионов человек около 13 миллионов человек – инвалиды [3].

Активность инвалидов в получении высшего профессионального образования с начала девяностых годов повысилась [3]. Но и сегодня лица с глубоким нарушением зрения, слуха, двигательной активности испытывают значительные трудности на этапе поступления в высшее учебное заведение, а также на этапе обучения в вузе.

За рубежом в большинстве развитых стран существенное внимание уделяется вопросам обучения инвалидов. Законодательство многих стран – Бельгия, Швеция, США, Канада, Германия, Норвегия, Финляндия, Испания – регулирует проблему инклюзивного образования [4]. Термин «инклюзивное» происходит от слов французское *inclusif* (французское) – включающий в себя, и от латинского *include* – заключаю, включаю. Инклюзивное – или включенное образование – термин, используемый для процесса обучения людей с особыми потребностями. Инклюзивное образование означает помощь в преодолении географических неудобств и эко-



номических различий, включение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общий образовательный процесс.

В зарубежных странах для студентов с ограниченными возможностями разработаны вопросы адаптации к учебному процессу. В США на экзаменах для таких студентов предоставляются услуги писца или чтеца, они обеспечиваются компьютером и вспомогательными средствами – говорящим калькулятором, диктофоном, специальными программами для компьютера, а время сдачи экзаменов увеличивается вдвое или вообще не ограничивается, Предусматривается сокращение учебной нагрузки (означает возможность изучать не все предметы в текущем семестре), отмена изучения некоторых предметов (если без их изучения можно овладеть профессией), введение гибкого графика посещения занятий и выполнения заданий [4].

В Свободном университете Брюсселя студенту-инвалиду разрешается пройти годовой курс обучения за два года. В первый год он платит за обучение полностью (837 евро), во второй – всего 60 евро [3].

В Российской Федерации также значительное внимание уделяется инклюзивному образованию. Конституция РФ, федеральный закон «Об образовании», федеральный закон «О социальной защите инвалидов в РФ» и ряд других законов регулируют инклюзивное образование на территории РФ.

В настоящее время в России при организации образования для лиц с ОВЗ применяются три подхода [1, 2]:

- дифференцированное обучение лиц с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в специальных (коррекционных) учреждениях;

- интегрированное обучение в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях;

- инклюзивное обучение, когда обучающиеся с особыми образовательными потребностями обучаются в аудитории вместе с обычными студентами.

Созданы специализированные центры по обучению студентов с инвалидностью в нескольких вузах России (Новосибирский государственный университет, МГТУ им. Н.Э. Баумана). Эти центры получают бюджетное финансирование.

Ряд высших и средних учебных заведений работают с инвалидами за счет собственных средств. Опыт такой работы имеет, в частности, автор данного исследования.

Подготовка студентов с инвалидностью по слуху, зрению и ограниченной двигательной активностью проводилась в Северо-Западном заочном техническом университете. Студенты с инвалидностью по слуху были объединены в группы, и занятия проводились с использованием сурдопереводчиков – практически, здесь осуществлялось интегрированное обучение [2, 5]. Студенты с инвалидностью по зрению и с ограничением двигательной активности занимались по индивидуальным планам, с использованием помощников (как правило, родственников). Все студенты получали допуск к системе дистанционного обучения, использующей платформу Moodle. Эта платформа дает возможность студентам изучать дисциплины по своей специальности из дома.

В Национальном открытом институте, г. Санкт-Петербург осуществлен эксперимент по «классическому» инклюзивному обучению – две глухонемые девочки (с сурдопереводчиком) включены в группу очного обучения по направлению «Государственное и муниципальное управление». Все занятия проводились с использованием презентаций, что давало этим студенткам возможность не только слушать

переводчика, но своими глазами видеть формулы, схемы, таблицы, определения. Кроме того, всем студентам предоставлялась возможность работы над изучаемыми дисциплинами в системе дистанционного обучения, использующей платформу Moodle [2, 6].

Использование информационно-компьютерных технологий, системы дистанционного обучения позволяет студентам с ограниченными возможностями здоровья получать полноценные знания. Ни одна из дисциплин специальности не была исключена для них – они получили полноценное образование. В настоящее время эти глухонемые девочки обучаются уже в магистратуре, и снова в составе группы. Если на первом курсе бакалавриата общение с одногруппниками у них было сведено к минимуму, то к моменту получения диплома они уже свободно общались с другими студентами.

Бесспорно, использование информационно-компьютерных и дистанционных технологий позволяет организовать полноценное обучение студентов с ограниченными возможностями. Но для увеличения числа студентов с ОВЗ вузы должны получать финансовую поддержку от государства. В настоящее время имеется значительное количество специализированных средств программного и аппаратного обеспечения для работы с такими студентами [5]: программы экранного доступа (с синтезаторами речи и брайлевскими дисплеями), экранная телевизионная лупа, брайлевские принтеры, сканирующие и читающие машины. Эти средства дают возможность получения образования инвалидам по зрению и слуху, но для их приобретения требуются финансовые средства.

Следует отметить, что за рубежом число обучающихся студентов с ОВЗ является одним из важных показателей при определении рейтинга и финансирования вуза. Совершенно очевидно, что при введении аналогичного показателя в России инклюзивное образование получит мощный стимул для развития.

#### Список литературы

1. Боброва Л.В. Информационно-коммуникационные технологии как средство индивидуализации обучения // Педагогика & Психология. Теория и практика. № 2, 2015. С. 26-28.
2. Боброва Л.В. Организация образовательного процесса для удаленной аудитории // Л.В. Боброва, М.И. Барабанова, Е.А. Рыбакова. Сб. трудов межд. научно-методической конференции «Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных и гуманитарных дисциплин»: 27-29 мая 2014 г., «Горный». – СПб., 2014. – С.313-318.
3. Жаворонков Р.Н. Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в Соединенных Штатах Америки // Другое детство: Сборник тезисов участников Второй Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. М. : МГППУ, 2009. С. 194-199.
4. Симановский А.Э. Использование дистанционных технологий для обучения студентов-инвалидов // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки) С. 238-240.
5. Смирнова Н.А. Информационно-коммуникационные технологии и системы управления обучением в дистанционном образовании // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, № 04 (75), ч. 2. М., 2015. С. 142-144.
6. Смирнова Н.А. Педагогические приемы в современной образовательной среде. // Альманах мировой науки, 2016, №2 (5). По материалам межд. научно-практ. конф. «Наука, образование, общество: тенденции и перспективы». 29.02.2016. С. 83-84.

## СРЕДСТВА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Булатова Д.Р.*

студентка, Самарский государственный институт культуры,  
Россия, г. Самара

В статье рассматриваются средства эстетического воспитания дошкольников в контексте народной педагогики. Автором рассматриваются особенности русской народной сказки, определяется культурно-исторический контекст сказочных сюжетов и персонажей, раскрывается их психолого-педагогический потенциал.

*Ключевые слова:* народная педагогика, дошкольное образование, эстетическое воспитание дошкольников, народное художественное творчество, волшебные сказки.

Народная педагогика, как процесс социального взаимодействия, ставит перед собой ряд задач, связанных с воспитанием и развитием личности, усвоением социальных норм, ценностей, опыта деятельности, накопленного на протяжении многих поколений. Средствами воспитания народной педагогики, бережно собирающей и систематизирующей знания о воспитании и обучении детей, являются определенные каналы воздействия на ребенка, его мировоззрение и поведение с целью сообщения необходимой информации, формирования практических умений и навыков, развития мотивов привычек нравственного поведения. В социальном, познавательном, эстетическом значении большую ценность в воспитательном процессе приобретает фольклор, поэтическое мастерство народа. В поэтическом строе, художественных образах и в речевых оборотах произведения устного народного передают характеристику разнообразных явлений жизни, в котором искусно переплетается вымысел, фантазия и исконный народный символизм. Выражая художественные вкусы народа, народные умельцы слова веками отшлифовывали свое мастерство, развивая эстетическое чувство своих слушателей, воспитывая их восприятие красоты человека и природы.

Необходимость обращения в процессе воспитания детей к русскому традиционному художественному творчеству, основам народной культуры подчеркивали выдающиеся исследователи народной педагогики К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский. Современные исследования посвящены различным аспектам художественно-эстетического развития дошкольников, в том числе вопросам, связанным с формированием эстетического вкуса (Т.П. Лясковская, В.А. Разумный и др.), эстетического идеала (М.С. Каган, Н.А. Константинов, В.П. Крутуси и др.), культуры инновационной деятельности (В.И. Долгова, Н.Д. Кондратьев, Б. Санто и др.), применению воспитательного потенциала средств народного искусства, сохраняющему связь поколений, историческую память, мировоззрение народа (У.В. Аристова, Д.А. Абдурахимова, С.Л. Уланова и др.). Особая роль в эстетическом воспитании, по мнению исследователей, принадлежит волшебным сказкам русского народа, обладающим уникальными возможностями в формировании личности ребенка.

Для применения воспитательного потенциала народных сказок (о животных, волшебных и бытовых сказок), в которых «в занимательной форме рассказывается о вымышленных, нереальных, придуманных событиях» [2, с. 94], необходимо более подробно рассмотреть ряд их отличительных особенностей. Прежде всего, в сказке раскрывается глубинная связь с древними мифами и преданиями. События, происходящие в мифическом времени и пространстве, на символическом языке

выражают основные идеи и представления людей, составляющие их внутреннюю жизнь на протяжении многих столетий. Отражая основы древних религий и верований, на языке символов сказка несет в себе выстраиваемую в мифах древнейшую модель мира, значимых жизненных ориентиров и установок, определяющих «отношение к жизни и смерти, судьбе, свободе, воле, идее счастья и блага» [1, с. 412].

В основе сказок о животных лежат идеи тотемизма, вера в покровителя рода. Разговаривающие рыбы, животные, птицы передают опыт социального взаимодействия. Сцены из обыденной жизни, в которой переплетаются все стороны человеческого характера (честность, благородство, наивность, жадность) являются главной особенностью бытовых сказок. В фантастический мир, раскрывающий безграничные возможности чуда, погружают волшебные сказки. Волшебные сказки воспитывают в человеке веру в то, что в самый неожиданный момент, когда герой испробует все возможные средства, именно чудо, посредством волшебных предметов, поможет ему достичь заветной цели. Брачный союз с заколдованным существом, принявшим звериную оболочку («Аленький цветочек», «Царевна-лягушка») так же отсылает нас древним мифам. Определенные стороны древних обрядов сохранились в сказках о злых духах, колдунах, под власть которых попадают дети (Сестрица Алёнушка и братец Иванушка), в сюжетах, связанных с победой над всемогущими змеями и драконами (Змей Горыныч, Кощей Бессмертный). Следует отметить, что представления о добре и зле, истине и неправде, о справедливости и обмане, о том, что считать достоинством, геройством или предательством схожи у всех народов, поэтому можно видеть множество одинаковых сюжетов в сказках у разных народов.

Таким образом, волшебные сказки обладают уникальными педагогическими и психологическими возможностями в эстетическом воспитании детей. Особенно важным является их влияние в дошкольном возрасте. Благодаря сказкам у ребенка формируются умения выстраивать логическую цепь сюжетной линии повествования, формируется языковая культура, умение понимать красоту родного языка. Эмоционально сопереживая персонажам волшебных сказок, осмысливая ее сюжеты и оценивая действия персонажей, ребенок расширяет представления о мире, о себе и окружающих его людях. Близки детям повествования о преодолении потерь, чудесных средствах и волшебных помощниках, в которых доносится вера в чудеса. Неоценимое значение сказки в формировании представлений детей о человеческих взаимоотношениях, нормах и правилах поведения, проявления их творческого потенциала.

С целью применения психолого-педагогического потенциала произведений фольклора как средства эстетического воспитания дошкольников была создана методическая разработка серии занятий «Волшебство русской сказки», реализуемая в течение одного года. Новизна образовательной деятельности заключается в использовании средств народной педагогики в связи с сюжетами волшебных сказок (знакомство с пословицами и поговорками по теме сказок, создание иллюстраций к ним, обыгрывание сказочных персонажей и пр.).

Опыт проведения занятий показывает, что применение произведений фольклора, в частности волшебных сказок, как средства эстетического воспитания дошкольников вызывает активный интерес у детей, «погружая» ребенка в мир народных традиций, фольклорного творчества, помогают в доступной форме осваивать древний мир народного наследия.

### Список литературы

1. Карникова О.П. Этническая культура как предмет теории и практики современного этнокультурного образования // Национальное культурное наследие России: Региональный аспект. IV Всероссийская научно-практическая конференция. 2018. С. 411-415.
2. Хайруллин Р.З., Суржикова Л.Ф. Этнопедагогические средства народного воспитания / Хайруллин Р.З., Суржикова Л.Ф // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2014. № 2 (124). С. 92-97.

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИЙ АЛТАЙСКОГО НАРОДА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ

*Булгакова А.А.*

студентка, Самарский государственный институт культуры,  
Россия, г. Самара

В статье раскрывается значение народных традиций в эстетическом воспитании подростков. Автор уточняет возрастные особенности подростков, выявляет специфику традиций алтайского народа, определяет их воспитательный потенциал в формировании художественно-эстетического мировоззрения подростков.

*Ключевые слова:* народная педагогика, народное художественное творчество, эстетическая воспитанность, этнокультурные традиции, алтайский народ.

В народной педагогике основной целью воспитания является сохранение и развитие этнокультурных традиций, передача воспитательного опыта, накопленного предшествующими поколениями, формирование положительных качеств личности. Эстетическое воспитание является одной из важнейших задач народной педагогики, при этом основное его влияние чаще всего происходит в контексте определенных процессов, происходящих в обряде, обычае или традиции. Многие современные исследователи (А.К. Алиев, И.А. Крапивина, Н.Ю. Куницына, С.Е. Марченко, Ш.А. Мирзоев и др.) отмечают незаменимость эстетического воспитания в подростковом возрасте (10-19 лет). Основой для подобных убеждений являются возможности народного художественного творчества для профилактики возможных затруднений, связанных с коренной психофизиологической перестройкой организма, формированием новых адаптационных механизмов. Народная педагогика предоставляет уникальные средства «инициации личности», позволяющих перейти к взрослой жизни более гармонично, содействуя развитию эмоциональной уравновешенности подростка, формированию механизмов его личностной регуляции.

Основная цель эстетического воспитания в этом возрасте – формирование художественно-эстетического мировоззрения подростков, как универсальной системы образного мирозерцания, идеалов, теорий и вкусов, преломленных через «призму красоты, воплощенных в художественных образах искусства, выступающих средством познания мира» [2, с. 299]. На основе нормативно-программных документов и педагогических исследований были выделены основные компоненты художественно-эстетического мировоззрения подростков: 1. Когнитивно-художественный компонент, представленный эстетическими знаниями учащихся, информированностью в области искусства; познавательной активностью в области искусства и способностью понимать его язык; 2. Мотивационно-ценностный компонент, сформированность которого определяет ценностную ориентацию подрост-

ка, его идеалы, отношение к культурному наследию, саморегуляцию и ценностную рефлексию личности; 3. Креативно-деятельностный компонент, предполагающий понимание эмоционального состояния другого человека посредством искусства, самоидентификацию творчески активной личности, владение способами и приемами творческой деятельности.

Рассмотрим более подробно этнические традиции на примере сохранившихся традиций алтайского народа, объединяющих наследие тюркоязычных народов Алтая (телеутов, теленгитов (телесы), кумандинцев и тубаларов), проживающих главным образом в Республике Алтай. Семья является средоточием всех воспитательных начал алтайцев, выполняет важную роль в приобщении детей к национальной культуре. Среди обрядов алтайцев сохраняются общественные обряды (общесельские, межсельские), семейно-родовые и индивидуальные обряды (обряды от порчи, болезней, приворожение). Их основу составляют дошедшие до наших дней архетипические образы («этнические константы») и ценностные ориентиры, определяющие преобладающие модели поведения («культурно-ценностные доминанты») [2, с. 412-413], определяющие этническое сознание, связанное у алтайцев с традиционной религией – шаманизмом. Древняя религия утверждает, что окружающая природа живая, наполнена множеством духов и божеств. Особенности данной религией обусловлена экологическая составляющая сознания детей-алтайцев, внимание к воспитанию терпимости, любви и привязанности к родным местам. Скромность считается одним из достоинств человека, в особенности девушки, женщины. Ценятся также такие качества, как доброта и милосердие, прежде всего по отношению к родным и близким, любовь и привязанность к родным местам, окружающему миру. Тождество человеческого и окружающего миров реализуется в многочисленных сюжетах о происхождении родовых коллективов от птиц и зверей. Дети-алтайцы знают наизусть историю собственного рода, иногда близких родов, могут назвать имена и возраст умерших предков до седьмого (и более) колена, дополняя перечень конкретных лиц памятными событиями и историческими датами. Подобное знание детьми семейной генеалогии не только поощряется взрослыми, но и считается нормой их естественного социального развития.

На основе анализа современных исследований в области эстетического воспитания подростков (О.П. Котиковой, Н.И. Жуковой и др.), культурных практик алтайского народа, определим психолого-педагогический потенциал традиций алтайского народа в качестве средств формирования художественно-эстетического мировоззрения подростка. Прежде всего, ознакомление с традициями алтайского народа через легенды и сказания способствуют формированию основ целостного восприятия художественных традиций; развивают интерес подростков к национальной культуре, способности понимать образный и многозначный язык народного искусства. Опыт сохранения художественных традиций, отношение алтайцев к художественному наследию предков развивает способности подростков эмоционально воспринимать, осознавать и оценивать явления жизни и искусства. Изучения бытовых привычек и примет алтайского народа формирует самодисциплину и культуру поведения, уважительное отношение к человеку и природе как к главным эстетическим ценностям, стимулирует личностное развитие молодежи. Освоение художественных приемов традиционных искусств алтайцев (роспись, резьба, теснение) формирует умения создавать оригинальные художественные образы, развивает художественный вкус, фантазию и воображение подрастающего поколения.

На основе анализа практического опыта (Л.А. Пиминовой, С.В. Евстратова и др.) был разработан урок, основной идеей которого стало знакомство подростков с

ценностно-смысловой системой алтайского народа. Были выбраны следующие элементы художественного наследия алтайцев: легенды о тотемах (горах, животных или птицах), традиции заучивания истории рода (имен предков, памятных событий и исторических дат), освоение приемов художественного творчества. Опрос после проведения урока показал, что большинство из учащихся готовы продолжить изучение народных художественных традиций.

Таким образом, традиции алтайского народа обладают обширным потенциалом в эстетическом воспитании подростков. Бережно сохраняющиеся до нашего времени идеалы, ценностно-смысловая система, навыки традиционной художественной деятельности становятся особенно значимыми для преодоления трудностей и проблем взросления, связанных с построением подростком своей личностной позиции, формированием собственной взрослой жизненной перспективы.

#### **Список литературы**

1. Карникова О.П. Этническая культура как предмет теории и практики современного этнокультурного образования // Национальное культурное наследие России: Региональный аспект. IV Всероссийская научно-практическая конференция. 2018. С. 411-415.
2. Жукова Н.И. Критерии формирования художественно-эстетического мировоззрения студенческой молодежи в театре-студии // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 1. С. 299-304.

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫМИ РОЛЯМИ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

***Вилявина Н.В.***

учитель-дефектолог, Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Волгоградская школа-интернат №5», Россия, г. Волгоград

***Акуева З.И.***

учитель-дефектолог, Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Волгоградская школа-интернат №5», Россия, г. Волгоград

***Грицук Т.А.***

учитель-дефектолог, Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Волгоградская школа-интернат №5», Россия, г. Волгоград

В данной статье рассматривается проблема организации процесса овладения социальными ролями младшим школьником с интеллектуальной недостаточностью. Статья раскрывает содержание понятия «социальный статус» и «социальная роль». Выделяются и описываются характерные особенности ребенка с интеллектуальной недостаточностью при овладении той или иной ролью. На основе изучения данной проблемы установлено, что в стенах школы-интерната детям доступен ограниченный набор социальных ролей.

*Ключевые слова:* социальный статус, социальная роль, ролевой набор, социальное взаимодействие, принятие роли.

Несмотря на то, что социализация является широко изучаемой проблемой, в современных человековедческих науках процесс социализации младших школьников с нарушением интеллекта исследован недостаточно. Интеграция детей с нарушением интеллекта в общество не может происходить так же, как у их нормально

развивающихся сверстников. Имеющееся нарушение приводит к нарушению связей с социумом, культурой как источником развития, поэтому такой ребенок не в состоянии воспринять социальные нормы и требования.

Начальный этап школьного обучения ребенка с проблемами в интеллектуальном развитии непосредственно связан с проблемами социально-бытовой адаптации. Для большинства детей данной категории наиболее значимыми являются не академические знания, а овладение навыками самообслуживания, общения, приспособление к ежедневной жизни людей, к стилю в обществе. Человек ежедневно взаимодействует с разными людьми и социальными группами. Редко бывает, когда он взаимодействует только с членами одной группы, например, семьи, но он в то же время может быть и членом трудового коллектива, общественных организаций и т. п. Входя одновременно во многие социальные группы, он с другими членами группы. Человек может занимать в обществе одновременно несколько позиций. Так, женщина может быть учительницей, женой, матерью. Каждая позиция предъявляет человеку определенные требования и в то же время дает ему какие-то права. Такая позиция человека в обществе, характеризующаяся определенными правами и обязанностями, в социологии называется социальным статусом. Некоторые статусы нам даны от рождения. Так, статус человека может быть обусловлен полом, национальностью, местом рождения, фамилией и другими факторами. Такие статусы обычно называются врожденными, или предписанными. Другие же определяются тем, чего человек добился в обществе самостоятельно, благодаря собственным усилиям. Все социальные статусы можно подразделить на два основных типа: те, которые предписываются индивиду обществом или группой независимо от его способностей и усилий, и те, которые личность достигает своими собственными усилиями.

Существует широкий диапазон статусов: предписанные, достигаемые, смешанные, личные, профессиональные, экономические, политические, демографические, религиозные и кровно-родственные, которые относятся к разновидности основных статусов [4]. Кроме них существует огромное множество эпизодических, неосновных статусов. Таковы статусы пешехода, прохожего, пациента, свидетеля, участника демонстрации, забастовки или толпы, читателя, слушателя, телезрителя и т. д. Как правило, это временные состояния. Права и обязанности носителей таких статусов часто никак не регистрируются. Они вообще трудно определимы, скажем, у прохожего, но они есть, хотя влияют не на главные, а на второстепенные черты поведения, мышления и чувствования. Важно также то, что и окружающие люди ожидают от человека в этих ситуациях определенного поведения, то есть человек как бы вынужден играть определенную роль. Такое ожидаемое поведение, обусловленное статусом человека, называется социальной ролью [4]. Впервые определение социальной роли употребляется американским социологом Р. Линтоном в 1936 г. Он рассматривал социальную роль как динамическую сторону социального статуса, как его функцию, связанную с набором норм, определяющих поведение личности и ее отношение к другим лицам. Выполнение социальной роли относится к социальным взаимодействиям, когда на протяжении длительного времени личность воспроизводит устоявшиеся черты поведения, соответствующие ожиданиям людей. Этимологически слово «роль» восходит к слову, обозначающему свиток пергамента (roll), на котором записывались актерские реплики. Таким образом, оно происходит непосредственно из театральной жизни, подразумевая роль актера в спектакле. Социальная роль – это поведение, ожидаемое от того, кто



имеет определенный социальный статус. Социальные роли – это совокупность требований, предъявляемых индивиду обществом, а также действий, которые должен выполнить человек, занимающий данный статус в социальной системе. У человека может быть множество ролей. Статус детей обычно подчинен взрослым, и от детей ожидается почтительность по отношению к последним. Статус женщин отличается от статуса мужчин, и потому от них ожидают иного поведения, чем от мужчин. Каждый индивид может иметь большое число статусов, и окружающие вправе ожидать от него исполнения ролей в соответствии с данными статусами. В этом смысле статус и роль – это две стороны одного феномена: если статус является совокупностью прав, привилегий и обязанностей, то роль – действием в рамках этой совокупности прав и обязанностей. Совокупность выполняемых индивидом социальных ролей Р. Мертон обозначил понятием «ролевой набор». Ролевой набор – совокупность ролей, характерных для данного конкретного индивида в определенных ситуациях. Социальные роли возникают и осуществляются только в конкретной ситуации. Согласно Т. Парсонсу, социальная роль возникает и реализуется в социальном взаимодействии. Социальное взаимодействие осуществляется при условии, если люди правильно воспринимают и оценивают социальные роли друг друга. Этот процесс американский психолог Т. Шибутани назвал принятием роли. Принятие роли – сложный процесс, включающий в себя восприятие жестов, идентификацию с другим человеком и проекцию на него собственных форм поведения. Существует важное различие между принятием роли и исполнением ее. Тем не менее, считается, что не существует такой вещи, как принятие роли, без исполнения ее, так же как и исполнения роли без принятия роли. С возрастом и расширением опыта выполнения ролей в игре ребенок получает возможность идентифицировать себя не только с теми ролями, которые он непосредственно наблюдал, но и с теми, о которых узнал из книг, кинофильмов, телепередач. Отсюда процесс формирования социального опыта личности означает ее вживание (с разной степенью осознанности) в различные социальные роли. Социальная роль кроме того содержит определенный половой стереотип и тем самым оказывает значительное влияние на процесс социализации детей [1]. Нормальное социальное становление ребенка требует достаточного количества ролевых моделей каждого пола. Гендерные роли – одни из видов социальных ролей, набор ожидаемых образцов поведения (или норм) для людей того или иного пола (чаще социального пола или гендера), представитель определенной сексуальной ориентации [2]. Феминная гендерная роль предписывает женщинам быть заботливыми, эмоциональными, чувствительными к интересам и проблемам других людей. Маскулинная гендерная роль требует от мужчин активности, агрессивности, доминирования, амбициозности. Эти гендерные различия традиционно считались проявлением внутренних сущностных различий в характерах и интересах женщин и мужчин. Хотя маскулинность/феминность и относящиеся к ним черты считаются противоположными, исследования четко показывают, что люди, независимо от их биологического пола, в различной степени обладают обоими наборами характеристик.

У всех детей с интеллектуальной недостаточностью различной степени выраженности вычленяются особенности мотивационно-целевой основы игровой деятельности. Это проявляется в первую очередь в резком снижении активности в области игрового поведения. А, значит, низкий уровень активности в плане установления социальных контактов и отсутствие избирательности во взаимодействии. Если нормально развивающемуся ребенку уже на самых начальных этапах становле-

ния игры чрезвычайно важно, чтобы в их игре присутствовали воображаемая ситуация и роль, то дети с нарушением интеллекта затрудняются в осознании воображаемой ситуации и взятой на себя роли. Обозначить игровую ситуацию, название роли с системой действий, необходимых для ее реализации, на первых порах должен взрослый. Без его помощи дети склонны условный план игры сводить к реальному плану предметной деятельности. То же самое можно отнести и не только к игровой ситуации и игровой роли, но и к ситуации реального социального взаимодействия и реальной социальной роли. Младшие школьники часто за конкретным предметом закрепляют конкретный заместитель. Та же тенденция отмечается при овладении ролью. Роль, один раз сыгранная ребенком, как бы закрепляется за ним, исполняется постоянно. Та же узость и фиксированность характерна для исполнения ребенком его социальных ролей. Вероятно, поэтому почти не встречаются конфликты по поводу распределения ролей. Дети реализовывают их строго фиксированными способами, не углубляя и не развивая.

Именно так через рассмотрение особенностей игры и их проецирование на ход социальной адаптации, возможно наиболее полное и адекватное видение специфики вхождения ребенка с нарушениями интеллекта в общество. Построение подобных параллелей между игрой и социумом вполне оправдано, т.к. исключительно через игру ребенок овладевает социальными нормами, ролями и отношениями, а потому процесс игры и процесс социальной адаптации есть две стороны одной медали, находящиеся в ситуации взаимопроникновения и взаимообуславливания; они есть одновременно и причина, и следствие друг друга. Игра выделяет и моделирует социальные отношения с помощью ролей, игровых действий, игровых предметов и замещения. Формируя у «особого» ребёнка социальные навыки, умения и социальные роли, необходимо добиваться его положительного отношения к их освоению. Как известно, детям данной группы свойственны: эмоциональные отклонения (частая смена настроений); отсутствие инициативы и самостоятельности; дети с трудом переключаются на другую деятельность; охотно подражают другим; действуют по стереотипу, по заученным штампам; легко поддаются внушению, либо сопротивляются всему новому. Как помочь таким детям в овладении социальными ролями? Детей нужно постоянно учить всему, даже улыбаться. Ведь улыбка возникает под воздействием социальных факторов, а не дана нам с рождения [5]. Для «особых» детей нужно создавать ситуации, стимулирующие их речь, поощрять любую речь, даже лепетную. Нужно заставлять повторять отдельные слова, разучивать слова и фразы, включающие просьбы. Только тесный и доброжелательный контакт способствует формированию навыков межличностного общения, которые в дальнейшем помогают ребенку входить в социум.

Освоение младшим школьником с нарушением интеллекта новой социальной роли «ученика» напрямую связано с возрастными изменениями. Поэтому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет умения учиться, не научится дружить, не обретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем (за рамками сензитивного периода) будет значительно труднее и потребует неизмеримо более высоких душевных и физических затрат. Чем больше позитивных приобретений будет у младшего школьника, тем легче он справится с предстоящими сложностями подросткового возраста.

Усвоение различных социальных ролей является важнейшей составляющей процесса социализации личности. Однако сложность заключается в том, что в обществе существуют статусы не только одобряемые им, но и такие, которые противоречат общественным нормам и ценностям, поэтому в процессе становления и развития ребенок может осваивать как позитивные социальные роли, так и негативные. К позитивным ролям следует отнести, прежде всего, роль члена семьи. В семье ребенок усваивает несколько таких ролей: сына или дочери, брата или сестры, племянника, внука, а также знакомится с ролями отца и матери, бабушки и дедушки и др. Следующая важная роль, которую осваивает ребенок в процессе своего развития, – это член коллектива. В детском саду и школе, в спортивной секции и детских общественных организациях, в общении со сверстниками ребенок усваивает роли члена коллектива, товарища, друга, ученика, лидера и многие другие. Каждый человек выступает в роли потребителя, так как он на протяжении всей своей жизни постоянно нуждается в том, что ему необходимо для жизни: пища, одежда, обувь, книги и многое, многое другое. Понимание этой роли, умение разумно пользоваться услугами, которые предоставляет человеку общество, ребенок должен освоить с раннего детства. Важная социальная роль – быть гражданином своего отечества, любить свою родину, гордиться ею, быть патриотом своей родины. Есть и другие позитивные социальные роли, которые усваивает ребенок в процессе взросления. К негативным ролям относятся такие, как бродяга, чаще всего это беспризорные и безнадзорные дети. На улицах, особенно крупных промышленных городов, в магазинах, на рынках, в транспорте встречаются дети- Попрошайки, которые свыклись с этой ролью и часто довольно умело выпрашивают деньги у прохожих. Среди них появляются те, кто занимается воровством, иногда к этому их толкают взрослые, иногда этим дети промышляют самостоятельно. Сюда могут быть отнесены и некоторые другие социальные роли негативного характера. К сожалению, если говорить об освоении социальных ролей учащимися школы-интерната, необходимо отметить ограниченное количество ролей, так как жизнь в стенах интерната не позволяет им в полной мере овладевать всеми возможными социальными ролями и статусами. Освоение новой социальной роли может иметь огромное значение для развития или изменения личности ребенка и дальнейшего пребывания в социуме. Чем больше социальных ролей способен воспроизвести индивид, тем более приспособленным к жизни он является. Таким образом, процесс развития личности часто выступает как динамика освоения социальных ролей.

#### Список литературы

1. Абраменкова В. В. Игра формирует душу ребенка // Мир психологии. – 1998. – №4. – С. 74-81.
2. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с. – (Акад. пед. наук СССР).
4. История социальной педагогики. Хрестоматия: Учеб. пособие / Под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 544 с.
5. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск, 2000. – 364с.
6. Кон И.С. Люди и роли // Новый мир. 1970. № 12. С. 168-191.
7. Платонов Ю.П. Социальные статусы и роли. – СПб.: Элитариум, 2007. 130 с.

## **ВЛИЯНИЕ ТОЛЕРАНТНЫХ УСТАНОВОК УЧИТЕЛЕЙ НА ТОЛЕРАНТНОЕ ОТНОШЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ДЕТЯМ С ОВЗ**

*Ганиева С.А.*

Областное государственное казенное общеобразовательное учреждение  
«Школа для учащихся с ограниченными возможностями здоровья № 39»,  
Россия, г. Ульяновск

В статье рассказывается о связи между толерантностью учителя и учащихся. Влияние интолерантных установок педагога на толерантное отношение учащихся средних образовательных учреждений к детям с ограниченными возможностями здоровья является социальной проблемой, а противоречие между вербальной и невербальной информацией учителя вызывает когнитивный диссонанс у школьников. В статье рассматриваются результаты исследований Демчук А.В., Шмалчиной-Цыбенко С.В., Нуллигаяновой О.Б.

*Ключевые слова:* толерантность, толерантные установки, дети с ОВЗ, интолерантность, средства воздействия, права ребенка.

Низкая толерантность по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья является первостепенной проблемой в современном обществе. Согласно данным ООН 450 (1/10 часть) миллионов людей имеют нарушения в психическом, интеллектуальном и физическом развитии. Анализируя данные ВОЗ, число людей с ОВЗ составляет 13 %, из них около 200 миллионов – это дети с нарушениями. Частота детской инвалидности в 90-х годах в РФ выросла вдвое, согласно А.М. Панову [2, с. 5].

Рассматривая проблему интолерантного отношения к детям с психофизиологическими нарушениями, можно выделить стороны педагогического процесса, влияющие на данный процесс:

1. Родители. Негативные установки и стереотипы передаются от родителей к детям, формируя интолерантность к учащимся с ОВЗ.
2. Учителя. Педагог, негативно относящийся к детям с особыми образовательными потребностями, не может эффективно обучить школьников толерантности. Часто вербальная информация вступает в противоречие с невербальными сигналами, транслируемыми учителем, что служит предпосылкой для формирования интолерантного отношения.
3. Учащиеся. Школьники, вобравшие от других сторон педагогического процесса интолерантные установки, стереотипное мышление и идею превосходства сильных над слабыми, влияют на процесс формирования толерантности к детям с ОВЗ.

Актуальность статьи обусловлена взаимосвязью между толерантными установками учителя и формированием толерантности школьников. В основе интолерантности педагогов лежат следующие факторы:

1. Негативные установки.
2. Страхи и предубеждения.
3. Малый уровень осведомленности об особенностях школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Интолерантное отношение проявляется в дискриминации детей с особыми образовательными потребностями, эмоциональной негативной реакции, агрессии и атмосферы враждебности в классе. Отсутствие корректности при предъявлении

учебного материала ребенку приводит к тому, что школьник с ОВЗ не понимает суть задания, и этот факт приводит к возмущению педагога [6, с. 152].

Согласно исследованию С.В. Шмаличиной-Цыбенко, современные педагоги имеют низкий уровень в воспитании детей с психофизиологическими нарушениями. Только 5 % учителей стремятся к повышению квалификации в инклюзивном образовании. Неготовность педагогов взаимодействовать с учащимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, создает дефицит в кадрах инклюзивного образования. К основным причинам неготовности учителей относят следующие проблемы:

1. Неприятие педагогическими кадрами ценностей инклюзии в образовании.
2. Высокий уровень интолерантности.
3. Отсутствие необходимых компетенций.
4. Стереотипное мышление.
5. Отсутствие стратегий для решения конфликтных ситуаций [6, с. 153].

Концепция стандартов делает акцент на задачах по воспитанию и образованию гражданского общества. Суть задач направлена на формирование личности как члена социума, гражданина и патриота страны. В задачи включены следующие аспекты:

1. Формирование идентичности личности гражданина.
2. Осознанность человека как гражданина.
3. Принятие ценностей иных людей.
4. Воспитание уважения к себе и другим индивидам [7, с. 100].

Дети с ОВЗ имеют социальную недостаточность, обусловленную множественными нарушениями жизнедеятельности, что служит препятствием для успешной адаптации и социализации школьников, трудностям с поисками работы в дальнейшем, а также – интегрированию в общество. Эти проблемы усугубляются недостаточной степенью сформированности толерантности у педагогов, работающих с детьми подобного типа [1, с. 75].

Согласно требованиям профессионального стандарта педагогических специальностей, от выпускника, получившего квалификацию учителя, требуется способность социализации, адаптации, интеграции и соблюдения прав и свобод ребенка согласно Конвенции ООН по отношению к учащимся с ограниченными возможностями здоровья. Наличие педагогической толерантности особенно важно в контексте воспитания обучающихся с психофизиологическими проблемами. Толерантность можно определить, как готовность к активной позиции, преодолевающей социальную дистанцию, признающей права и свободы инвалидов, и способствующей реализации прав и свобод ребенка с ОВЗ согласно Конституции РФ, Конвенции ООН и требованиям образовательной среды [1, с. 76].

В науке толерантность рассматривается в следующих аспектах:

1. Терпимость. Толерантное отношение, рассматриваемое как терпимость, исследователи определяют, как психофизиологическую категорию, некое качество личности, присущее ей от рождения либо формируемое обществом.
2. Активная межличностная позиция. Определение толерантности как межличностной позиции подразумевает взаимодействие индивидов в процессе общения, и проявляется как социальная категория.

Наибольшую ценность при формировании толерантности учителя представляет педагогическая толерантность. Ее основной особенностью является установ-

ление конструктивного контакта со всеми сторонами образовательной деятельности [4, с. 226].

У педагогов общеобразовательных учреждений преобладает средний уровень толерантности. Они демонстрируют консервативность при оценке ситуации, обучающихся, ориентированы на однообразие и регламентирование индивидуальности школьников при педагогическом взаимодействии. Часть учителей стремится к активному неприятию субъекта образовательной деятельности, перевоспитанию ребенка и демонстрации отрицательной реакции на индивидуальные проявления ученика.

В статье Нуллигаяновой О.Б. были выделены группы педагогических кадров, демонстрирующих уровень коммуникативной интолерантности:

1. Активное неприятие ребенка.
2. Пассивная позиция педагога.
3. Неприятие индивидуальности ребенка с отсутствием доброжелательности [4, с. 227].

В противоположность учителям с интолерантными установками при взаимодействии с детьми с ОВЗ, в образовательной среде есть педагоги с высоким уровнем толерантного отношения. В исследовании, проведенном Демчук А.В., была выявлена позитивная динамика в сформированности толерантного отношения у будущих учителей по отношению к детям с особыми образовательными потребностями. По результатам диагностики были выявлены следующие результаты:

- низкий уровень – 9,2 %;
- средний уровень – 26,2 %;
- высокий уровень – 64,6 %.

По результатам опытно-экспериментальной работы можно сделать вывод о том, что количество выпускников с высоким и средним уровнями толерантного отношения выросло в несколько раз от первоначального уровня [3, с. 74].

Согласно Г.А. Лопушнян, педагог может влиять на учащихся способами педагогического воздействия:

1. Соответствующим ценностям толерантного отношения.
2. Противоречащими им.

В первую группу автором включены такие средства общения, как диалог, конструктивная критика, положительный пример и т.д. Во вторую – наличие деструктивной критики, шантаж, приказ, угрозу и т.д. [5, с. 215]

Рассмотрев исследования разных авторов по формированию толерантного отношения у педагогов, можно сделать выводы относительно взаимодействия участников образовательного процесса, в частности, педагогов и учащихся:

1. Наличие толерантности важно для учителей, так как от того, насколько она развита, зависит толерантность учащихся.
2. В стране есть педагоги, которые имеют низкую толерантную направленность.
3. Толерантность выпускников педагогических университетов может быть сформирована благодаря грамотной просветительской работе.
4. В зависимости от того, какие установки транслирует учитель, будет формироваться процесс взаимодействия между учениками.

#### Список литературы

1. Аринушкина Н.С. Социально-психологические характеристики толерантности учителей школ. / Цивилизация – Общество – Человек. 2017. № 4-5. С. 75-76.

2. Демчук А.В. Формирование профессиональной толерантности будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья : Монография, Ульяновск, 2016.
3. Демчук А.В., Степанова Г.А. Толерантность будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья как аспект профессиональной готовности. / Вестник Югорского государственного университета. 2010. № 3 (18). С. 70-74.
4. Нурлигаянова О.Б., Карунная О.В. Педагогическая толерантность как составляющая коммуникативной компетентности учителей образовательной школы. Теория и практика общественного развития. 2015. № 8. С. 225-227.
5. Степанова Г.А., Демчук А.В. К вопросу о формировании у будущих учителей толерантности к физической реабилитации детей с ограниченными возможностями. / Теория и практика физической культуры. 2005. № 12. С. 40.
6. Цепелева Д.А. Проблема толерантности педагогов инклюзивных образовательных организаций. / Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей им. В.В. Коркунова. 2016. С. 151-154.
7. Яковлева Е.В. Толерантность как личностно-профессиональное качество учителя. / Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. Т. 1. № 3 (31). С. 100-104.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РУЧНОГО ТРУДА В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Городничева А.С.*

студентка, Самарский государственный институт культуры,  
Россия, г. Самара

В статье раскрываются возможности народной педагогики в нравственном воспитании дошкольников. Автор уточняет особенности отношения к труду в русской народной традиции

*Ключевые слова:* народная педагогика, дошкольное образование, нравственное воспитание дошкольников, ручной труд, народное художественное творчество.

Проблема нравственного воспитания на основе труда в народной педагогике имеет большое значение, так как с его помощью ребенок приобретает свой первый опыт морального поведения, начинает формировать такие нравственные черты как честность, скромность, трудолюбие, открытость к общению, коллективизм и т.д. В научной литературе проблему нравственного воспитания разрабатывали многие авторы (В.А. Сухомлинский, Г.Н. Волков, К.Д. Ушинский, М.И. Лисина, Я.Л. Коломенский, А.Н. Леонтьев и др.). Принцип народности в образовании неразрывно связан с приобщением подрастающего поколения к общечеловеческим и этическим принципам, которые должны стать важной частью национального сознания.

Для того чтобы перейти к исследованию данной проблемы рассмотрим средства народной педагогики, целью которой является превращение нравственных принципов в личные убеждения, основу сознания личности, заключающей в себе знания норм морали. Все это определяет задачи народной педагогики – педагогический опыт народа, совокупность знаний и навыков воспитания, сохранившаяся в этнокультурных традициях, обрядах, обычаях и творчестве, которые заключают в себе народную оценку жизни, наблюдения народного ума. Одним из средств народного воспитания является труд, целесообразная деятельность человека,

направленная на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей. Как вид деятельности труд дает потенциал для освоения нравственных ценностей (честности, доброжелательности, уважения к старшим, трудолюбия, ответственности), способности к различным видам деятельности (учебной, игровой, творческой и физической), для развития нравственных качеств в личности (коллективизма, гуманизма, заботы об экологии, патриотизма, дисциплины и культуры поведения).

Труд, по народным представлениям, является нравственной заповедью. Нравственная сторона труда широко и всесторонне отражена во многих произведениях устного народного творчества. Мудрые народные изречения были носителями знаний. Детям внушалось, что труд – источник человеческого существования. Педагогической традицией Руси было активное включение детей в общественную жизнь – процесс социализации, где через игры, забавы и трудовые объединения дети знакомились с правилами соблюдения национальных традиций и обычаев. Выполняя посильные поручения, дети участвовали в жизни общины, помогали организовать прием гостей, гуляния.

Однако русской ментальности не свойственна любовь к труду как таковому. Для них важна цель труда (во спасение души, на Родину и т.д.). Для него характерна склонность к коллективной работе, а заработок делился не по вкладу в результат, а «по справедливости». Ни для купца, ни для крестьянина не была важна плата за его труд. По православным традициям труд и есть богатство. Для русского народа богатство — это не материальные блага, а золотые руки человека, его ум, знания и мастерство. Так, например, женщину оценивали по ее умениям, аккуратности и трудолюбию. По качеству и результатам труда народ оценивал нравственный облик человека. О мастерстве умельцев, их смекалке слагались песни, а в легендах, сказках восхвалялось наравне с боевыми подвигами. Считалось, что человеку, любящему трудиться, способствует удача. Поэтому труд, как добродетель и нравственное деяние находит свое отражение в бытовом укладе русского народа.

Особенно важным является нравственное воспитание в юном возрасте, когда закладывается фундамент личности человека. Нравственная воспитанность дошкольника характеризуется становлением (в соответствии с возрастными возможностями) основ нравственного сознания, умения анализировать, судить о явлениях жизни с позиций нравственного идеала и давать им самостоятельно оценку. Труд в дошкольном возрасте способствует усвоению и развитию нравственных качеств личности: осознанного внимания к другим людям, ответственности, уважения к труду товарищей и взрослых, бережливости, честности и т.д. Труд для ребенка, являясь главным условием восприятия окружающего мира (А.А. Реан [3]), закладывая основы понимания моральных требований и нравственных ценностей.

На основе результатов анализа работа отечественных исследователей, определим психолого-педагогический потенциал трудовой деятельности в нравственном воспитании дошкольников. В процессе освоения трудовых навыков у детей дошкольного возраста формируются представления о честности, доброжелательности, уважении к старшим, трудолюбию, ответственности. Развитие интереса и любви к труду, усидчивости, самостоятельности, ответственность сочетаются со становлением в процессе воспитания уважения ребенка к труду товарищей, взрослых и своему, взаимопомощь. Практическая сторона нравственного воспитания до-



школьников средствами трудовой деятельности предполагает формирование способности детей к различным видам трудовой деятельности, навыков самообслуживания, саморазвитие и самореализация, установление положительных отношений со сверстниками и взрослыми, умение работать в коллективе. Из всех видов трудовой деятельности, именно ручной труд как творческая работа знакомит ребенка с различными материалами, в процессе чего он сам создает полезные и эстетически значимые предметы и изделия для украшения быта.

Анализ исследований показал, что реализация проектной деятельности развивает исследовательские и творческие данные личности: «способность к самоопределению и целеполаганию, способность ориентироваться в информационном пространстве» [1, с. 323] народной культуры. Студентами Самарского государственного института культуры была реализована проектная деятельность на тему использование психолого-педагогического потенциала ручного труда в нравственном воспитании дошкольников. В результате анализа практического опыта О.Г. Спицыной, О.В. Лапаевой, Л. Мудрак, Е.И. Кривоносковой и др. было разработано и реализовано занятие на тему «Сохраним народную игрушку». Целью стало формирование нравственного отношения детей дошкольного возраста к художественному труду. Новизна занятия заключается в выбранных методах работы: метод «воспитывающих ситуаций», метод «подмастерья», организация собственной работы и инсталляции работ детей и родителей «Мы потрудились». Интерпретация результатов занятия показала, что большинство детей (более 50 %) активно работали, привлекая внимание родителей к совместной работе, проявляя инициативу и фантазию. Однако детям требуется помощь в том, чтобы дать оценку результатам работы, проявить уважение к труду сверстников, не нарушать дисциплину. Значительная часть детей (25 %) затруднялась в совместной работе с родителями, работали только с помощью педагога.

Таким образом, исследование актуальных проблем в нравственном воспитании детей позволяют более использовать психолого-педагогический потенциал ручного труда, точно подобрать необходимые методы и средства работы, заинтересовать родителей в приобщении ребенка к различным видам трудовой деятельности, к возрождению и сохранению традиций семейного воспитания.

#### Список литературы

1. Карникова О.П. Проектная деятельность как средство формирования профессиональных компетенций студента // Модернизация культуры: судьба ценностей и в современном мире. Материалы VI Международной научно-практической конференции. Самара. 2018. С. 323-325.
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 22-24. (дата обращения: 01.01.18);
3. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. Развитие восприятия. М., 2002. 263 с.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВОЕННОМ ВУЗЕ

**Донина О.И.**

профессор кафедры психологии и педагогики, д.п.н.,  
Ульяновский государственный университет, Россия, г. Ульяновск

**Бугреев В.В.**

старший преподаватель кафедры физической подготовки,  
Пензенский филиал военной академии материально-технического  
обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева, Россия, г. Пенза

В статье представлен обзор основных изменений в профессиональной подготовке военных специалистов. Рассмотрено влияние образовательных стандартов на подготовку. Представлена структура профессиональной подготовки военных специалистов.

*Ключевые слова:* военный специалист, профессиональная подготовка, стандарт, структура.

Ежедневная деятельность войск опирается на актуальные достижения науки и техники. В ней отражаются глобальные проблемы быстро меняющегося мира, следовательно, параллельно обновляется содержание военного образования, которое способно гибко реагировать на достижения педагогики в подготовке кадров, разработке новых образовательных технологий и оставаться конкурентоспособным. Основной целью образовательной деятельности специалистов в военном вузе является воспроизводство офицерских кадров для Российской армии.

Необходимость исследования подготовки офицера к будущей профессиональной деятельности связана с рядом обстоятельств:

- во-первых, с непростой социально-экономической обстановкой в стране;
- во-вторых, с ростом требований к профессиональной компетентности будущих офицерских кадров, связанным с увеличенным количеством выполняемых воинскими подразделениями боевых и служебно-боевых задач, ростом и изменением способов их выполнения и средств вооруженной борьбы, что оказывает значительное воздействие на корректировку целей и содержания военно-профессиональной подготовки курсантов в ВУЗе и обосновывает необходимость усложнения имевшихся и разработки новых педагогических технологий, средств и методов обучения целью которых является развитие у выпускников мировоззрения, ценностной ориентации, гражданских и профессионально значимых качеств и личностных свойств;
- в-третьих, со стандартизацией системы высшего профессионального образования, объединением высшего гражданского и высшего военного образования.

Сегодня военные ВУЗы осуществляют подготовку курсантов одновременно по двум специальностям: унифицированной согласно стандарту гражданской специальности и соответствующей военной специальности. Проявившаяся нехватка учебного времени восполняется только за счет военных и специальных дисциплин, так как программа подготовки по гражданской специальности защищена от сокращения государственным стандартом.

Отметим, что современной науке понятие «профессиональная подготовка» связывается с профессиональным обучением и отражает процесс овладения знани-

ями, умениями и навыками, которые требуются для самостоятельной профессиональной деятельности [3, с. 106].

Проведенный историко-педагогический анализ позволил зафиксировать, что появление военной школы началось с интуитивных поисков по созданию научного фундамента. Оно протекало не обособленно, а во взаимодействии с другими науками – общественными, экономическими, социальными, также с точными науками – математикой, химией, физикой, астрономией. Обозначенную особенность развития военного дела значимо выделял Петр Великий. Именно при нем было уделено особое внимание развитию инженерного, артиллерийского, военноморского дела, а также военной истории [4, с. 44].

На современном этапе важной вехой в развитии военной школы в России стала оптимизация сети военно-учебных заведений в 1998-2001 гг. Подготовка курсантов в военных институтах осуществлялась в соответствии с ГОС ВПО по военной и связанной с ней гражданской специальностям. В итоге положительными сторонами внедрения в функционирование военных вузов ГОС ВПО являлись усиление роли фундаментальной подготовки курсантов, тесная интеграция военной и гражданской высших школ. Однако, отрицательное влияние ГОС ВПО на подготовку курсантов к профессиональной деятельности заключалось в сокращении количества часов, предоставляемых на военно-профессиональные дисциплины, и, как следствие, снижение качества военно-профессиональной подготовки выпускников военных вузов.

Следует отметить, что в 2011 г. военные вузы приступили к реализации основных образовательных программ, разработанных в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения, в которых установлены новые требования к программам, термины, определения и понятия. В отличие от ГОС ВПО новые стандарты направлены на применение в образовании компетентностного подхода, основывающегося на Новой парадигме образования – компетенциях, которые являются основообразующими в новых государственных образовательных стандартах [1, с. 12]. Иными словами, компетентностный подход делает значимый акцент на результате образования, причем в качестве результата рассматривается способность офицера адекватно реагировать в различных условиях динамично меняющейся обстановки (в том числе и в ситуации неопределенности).

Таким образом, профессиональная подготовка в военном вузе демонстрировала нужды государства в определенную эпоху и, соответственно, претерпела значительные изменения в ходе своего исторического развития.

Отметим, что подготовка военных и гражданских специалистов происходит на одних и тех же правовых, научных, методологических и образовательных основаниях. Основные различия проявляются в органах управления, структуре и содержании профессионального образования, сетях образовательных учреждений. Но, согласно Концепции развития системы военного образования Вооруженных Сил РФ высшее военное образование должно гарантировать приобретение военными специалистами соответствующее в общенаучном, общетехническом и общекультурном отношении образование равнозначное гражданским специалистами.

Следовательно, образовательная деятельность военного вуза имеет своей целью передачу профессиональных знаний, умений, навыков, а также на формирование у каждого военнослужащего патриотического мировоззрения, целостного комплекса социально-ценностных качеств и на этой основе достижение высокого

уровня морально-психологического состояния личного состава, сплоченности коллектива и способности подразделения успешно решать практические задачи учебно-воспитательного процесса. Основу образовательной среды военного вуза также составляют патриотизм, профессиональное развитие, приверженность профессии, верность долгу и строгая дисциплина.

Содержание «военно-профессиональной подготовки» специалистов в военном вузе включает военно-профессиональный блок дисциплин:

- а) военно-специальных;
- б) военно-технических;
- в) тактических;
- г) общевоеенных;
- д) часть общепрофессиональных (приказы МО РФ № 272 – 1999 г.; № 80 – 2003 г.; директива заместителя МО РФ Д-207/3/1688 – 2001 г. и др.), то есть дисциплины, дающие военно-профессиональную подготовку выпускникам высшего военного учебного заведения [2, с. 7].

Отличием подготовки выпускников военных вузов также можно обозначить то, что профессиональная подготовка, кроме требуемого минимума содержания основных образовательных программ, носит военно-профессиональный характер. Иными словами, военные вузы реализуют военно-профессиональную подготовку выпускников.

Таким образом, в структуре профессиональной подготовки в военном вузе можно выделить два элемента:

- профессиональная подготовка;
- военная подготовка.

Итак, структура профессиональной подготовки военных инженеров находит отражение в многоуровневой системе профессионального образования, что предусматривается Законом РФ «Об образовании». Содержание всей профессиональной подготовки военных инженеров представлено государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, где раскрывается содержание гражданской специальности.

#### **Список литературы**

1. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
2. Большой энциклопедический словарь / Ред. А. М. Прохорова. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. 1456 с.
3. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К.К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
4. Воробьев, В.Н. Отечественная военная школа: история и современность / В.Н. Воробьев, В.А. Киселев // Военная мысль. – 2010. – № 3. – С.43-49.

## РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДА

*Еремеева Г.Р.*

доцент кафедры иностранных языков для физико-математического направления и информационных технологий, канд. пед. наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия, г. Казань

*Бикбулатов Р.Р.*

учитель химии, канд. пед. наук,  
Назарбаев Интеллектуальная школа физико-математического направления,  
Казахстан, г. Костанай

Статья посвящена вопросу развития навыков говорения при изучении английского языка. Раскрыта необходимость использования конструктивистского подхода для развития данного навыка. Показаны эффективные методы и приемы технологии развития критического мышления на занятиях английского языка. Акцент сделан на активное вовлечение студентов в процесс получения новых знаний и использования этих знаний на практике.

*Ключевые слова:* английский язык, конструктивистский подход, критическое мышление, развитие, проблема, студент.

Знание иностранного языка является неотъемлемой частью жизни большинства людей. И этот интерес к нему постоянно возрастает. Перед преподавателями английского языка стоит ответственная задача сделать процесс обучения увлекательным, эффективным и качественным.

В современном учебном заведении уже невозможно преподавать традиционно. Необходимо, чтобы обучающиеся активно вовлекались в процесс получения новых знаний путем формирования понятий, восприятия, развития мышления и стали активными участниками образовательного процесса.

При изучении английского языка одним из ключевых навыков является говорение (speaking), формирование которого характеризуется креативным мышлением, мотивацией, способностью к обучению, выбором решений и действий, ответственностью, лидерством, решительностью. Однако на практике мы видим, что данный навык не развит в достаточной степени. Проблема формирования и развития коммуникативных умений на английском языке у студентов актуальна, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения, но и на процесс социализации и развития личности в целом.

Цель нашего исследования является раскрыть необходимость развития навыка говорения при изучении английского языка с использованием конструктивистского подхода, показать эффективные методы и приемы технологии развития критического мышления на занятиях английского языка.

Методологическую базу исследования составили идеи конструктивистского подхода.

Для развития навыка говорения на английском языке у студентов мы предлагаем использовать конструктивистский подход в обучении. Данный подход выбран потому, что развитие мышления у студентов может происходить за счет сочетания уже имеющихся знаний с приобретаемыми. Знания приобретаются от преподавателя, сверстников, информационных сайтов и т.д. Использование конструктивистско-

го подхода способствует пониманию студентами изучаемого материала, формированию навыков дальнейшего применения полученных знаний [10].

Идеи конструктивистского подхода в образовании впервые отразились в трудах Л.С. Выготского [1], Ж. Пиаже [6], Дж. Брунера [9], Дж. Дьюи [3], Г. Гарднера [2]. Современные основные положения данного подхода в образовании в виде основных принципов конструктивизма показаны Е.С. Полат [5], М.А. Чошановым [7].

Ж. Пиаже рассматривал два основных процесса. Первым процессом является ассимиляция, в результате которой обучающийся воспринимает окружающую информацию и преобразует ее в соответствии со своими уже приобретенными знаниями и опытом. Вторым процессом является аккомодация. На основе противоречий и недостатка собственных знаний обучающийся получает новый опыт, тем самым у него происходит развитие [6].

Студентов необходимо научить искать доказательства по тому или иному вопросу, принимать самостоятельные решения. Преподаватель должен дать студентам возможность для развития навыков говорения (по таксономии Блума) (рис. 1) [8], предоставляя задания высокого порядка. А именно задания на анализ, синтез и оценивание.



Рис. 1. Таксономия Блума

При помощи заданий на анализ можно научить обучающихся проверять и классифицировать предоставленную информацию на составляющие, что поможет делать формулировки выводов, определения доказательств. Так, на занятиях по английскому языку студенты изучают источник (текст) и говорят о точке зрения автора.

Задания на синтез помогут систематизировать информацию при помощи соединения различных компонентов в новую информацию или предоставления альтернативного решения. Студентам предоставляются англоязычные тексты или аудио материалы и они делают выводы из нескольких источников. При помощи подобных заданий студенты смогут установить связи между различными процессами, законами, разработать план действий, набор операций, сделать выводы и т.д.

Важно научить студентов высказывать и аргументировать свое мнение. На это нацелены задания на оценивание. При этом студенты не должны на поставленные вопросы давать односложные ответы «да» или «нет». Это не приводит к развитию навыка говорения. Поэтому вопросы должны составлять таким образом, чтобы студенты могли формулировать выводы, делать обоснования, анализировать, синтезировать, предполагать, оценивать.

У студентов постоянно должно развиваться критическое мышление, которое является мышлением самостоятельным, требующим анализа, сравнения и оценки. Характеристиками, по которым можно судить о наличии критического мышления у

студентов, являются рациональность, суждение, самосознание, непредубежденность, дисциплина. Для этого преподавателю необходимо разрабатывать или использовать готовые задания, в которых используются следующие глаголы: realize..., analyze..., explain..., compare..., synthesize..., judge..., use..., argue... .

Остановимся более подробно на некоторых приемах технологии развития критического мышления, которые, на наш взгляд, эффективны для развития навыков говорения при изучении английского языка. Известно, что технология развития критического мышления включает в себя три стадии: вызов, осмысление, рефлексия (рис. 2) [4].



Рис. 2. Технология развития критического мышления

На стадии **вызова** для развития устной речи мы используем прием ассоциации (Associations), который способствует развитию навыков аудирования и говорения. Студенты активно высказывают предположения, называют ассоциации, возникающие при изучении темы. Для организации взаимопроса или проверки домашнего задания студенты пользуются приёмом “тонких” и “толстых” вопросов (Thin or Thick Questions), причем вопросы могут быть заданы друг другу самими студентами. Тонкие вопросы позволяют отвечать довольно коротко по тексту, а толстые вопросы позволяют размышлять, представлять и даже провести исследовательскую работу, а также использовать свой жизненный опыт и свои знания, полученные ранее. Многие толстые вопросы позволяют студентам высказывать своё собственное мнение, которое способствует развитию навыков говорения. Перед началом изучения новой темы большим успехом у студентов пользуется приём “верные и неверные утверждения” (True or False Statements). Студентам предлагаются предложения или высказывания, в ходе прочтения которых они определяют верные, на их взгляд, утверждения и стараются обосновать ответы. После изучения темы можно вернуться к этим же утверждениям для того, чтобы определить, правы ли они были. Данные приемы позволяют мотивировать студентов на изучении учебного материала, осуществить целеполагание, быстро включиться в работу.

На стадии **осмысления** при проведении практических занятий по английскому языку нами используется метод “Jigsaw”. Академическая группа делится на три подгруппы. Преподаватель предоставляет каждой подгруппе одинаковое задание. Например, прочитать свой текст на английском языке, понять его смысл, пересказать и составить вопросы на понимание содержания текста. После работы с текстом путем простого жребия образуются новые три подгруппы при обязательном условии, что в каждой из них будут участники из каждой предыдущей подгруппы. Затем студенты обмениваются информацией. После обсуждения все расходятся в свои первоначальные подгруппы, делятся приобретенной информацией друг с дру-

гом, анализируя ее. Данный метод позволяет студентам помогать друг другу в совместной деятельности, быть внимательными, слушать других.

Не менее эффективны, на наш взгляд, является прием «ЗХУ». Студентам предлагается таблица для заполнения: «Знаю. Хочу знать. Узнали». До знакомства с текстом студенты самостоятельно или в группе заполняют первый и второй столбики «Знаю», «Хочу узнать». По ходу знакомства с текстом или же в процессе обсуждения услышанного, они заполняют графу «Узнали». Далее подводятся итоги, сопоставляется содержание граф.

На стадии **рефлексии** студенты с интересом составляют синквейны (Cinquain). Название приёма происходит от французского слова «cinq» – пять. Синквейны – пятистишья, в которых обучающиеся с повышенной мотивацией могут проявить свои творческие способности, заинтересовать и вовлечь в этот процесс остальных студентов. Для студентов с пониженной мотивацией интереснее и легче составлять предложения в логической последовательности с опорой на текст. Не менее интересным приемом является составление мини-проектов по пройденному материалу (Mini Projects). Особенно хорошо они удаются в групповой работе. Все это позволяет систематизировать полученную на занятии по английскому языку информацию, дает возможность выразить своё отношение к изученному материалу. Еще один прием, активно применяемый нами для развития навыка говорения при изучении английского языка, – кластер (Cluster). Слово кластер в переводе означает пучок, созвездие. Кластер – это графическая организация материала, показывающая смысловые поля того или иного понятия. Составление кластера позволяет студентам свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Кластер может быть использован на самых разных стадиях урока. На стадии вызова – для стимулирования мыслительной деятельности. На стадии осмысления – для структурирования учебного материала. На стадии рефлексии – при подведении итогов того, что студенты изучили. Мы часто используем кластер не только для организации работы дома.

Таким образом, благодаря разнообразным приемам развития критического мышления, используемых в процессе изучения английского языка, студенты стараются подходить к решению определенных задач творчески, задумываются над проблемами и находят пути их решения, многие раскрывают свои таланты, о которых и сами раньше не подозревали. Следует сказать, что предложенные нами приемы развития критического мышления на занятиях английского языка не исчерпывают всего разнообразия методов и приемов данной технологии. Каждый преподаватель может подобрать наиболее оптимальные и эффективные приемы в зависимости от поставленных целей и задач.

В заключении отметим, используемый нами конструктивистский подход позволяет сформировать и развить:

- практические знания и навыки говорения;
- критическое мышление при изучении английского языка;
- умение справляться с новыми информационно-коммуникационными технологиями;
- уверенность при изложении информации и общении на английском языке;
- навык приобретения новых знаний и применения их на практике;
- самостоятельность при обучении;
- сотрудничество при работе в команде;
- конструктивные взаимоотношения с другими людьми.



Данные сформированные характеристики способствуют использованию приобретаемых знаний в течение всей жизни, что обеспечивает непрерывное образование.

#### Список литературы

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
2. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. – М.: Вильямс, 2007. – С. 373-374.
3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской; под ред. (и с предисл.) Н.Д. Виноградова. – М.: Мир, 1915. – С. 202.
4. Ершова Т.Н. Использование технологии развития критического мышления на уроках английского языка для формирования коммуникативной компетенции. URL: <http://festival.1september.ru/articles/522070/> (дата обращения: 16.04.2019).
5. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр "Академия", 2006. – 400 с.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
7. Чошанов М.А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // Директор школы. – 2000. – № 4. – С. 56-62.
8. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. – New York: Longman, 1994.
9. Bruner J. S. Personality dynamics and the process of perceiving. In: R. R. Blake & G. V. Ramsey (eds.). Perception: an approach to personality. New York: Ronald, 1951. – P. 121-147.
10. Glasersfeld, E. von. A Constructivist Approach to Teaching / E. von. Glasersfeld // Constructivism in education / ed. by L. P. Steffe, J. Gale. – Hillsdale, 1995. – P. 3-15.

## ИНТЕГРАЦИЯ ПРЕДМЕТОВ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Ильина О.М.*

доцент кафедры «Общее языкознание и риторика», кандидат педагогических наук,  
доцент, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова,  
Россия, г. Якутск

Статья посвящена актуальным вопросам интеграции предметов гуманитарно-эстетического цикла (литература и музыка) в современном педагогическом пространстве. Была предложена модель педагогического и методического обеспечения интегрированного изучения литературы и музыки, включающая дополнительные культурологические знания и умения, формируемые исходя из трех видов связи, которые ведут к углубленному пониманию, восприятию и интерпретации литературного произведения. В статье показан один из путей формирования читателей, способных к глубокому, осознанному и самостоятельному восприятию, пониманию и интерпретации литературного произведения.

*Ключевые слова:* интеграция, виды связи литературы и музыки, дополнительные знания и умения, эстетическое воспитание.

Интеграция предметов в современной школе – это одно из направлений совершенствования литературного образования. Анализ состояния преподавания литературы в общеобразовательной школе позволил актуализировать важную проблему интеграции предметов гуманитарно-эстетического цикла.

На сегодняшний день интеграция предметов – одно из условий осуществления комплексного подхода к обучению [1]. В свете современной культурной ситуации мы наблюдаем среди молодежи явно одностороннее увлечение эстрадной му-

зыкой и отрицание классического наследия. Чтобы преодолеть этот барьер, мы избираем один из возможных путей – изучение литературы с широким использованием музыки.

В рамках интегрированного урока литературы возможно формирование дополнительных знаний в области культурологии, а также формирование дополнительных умений, помогающих лучшему пониманию, восприятию и интерпретации литературного произведения [2, с.99].

Проведение интегрированного урока литературы требует решения следующих задач: рассмотреть музыкальность как подсистему личности учителя и ученика как субъектов образовательного процесса; определить роль музыки в углубленном восприятии, понимании и интерпретации литературного произведения; сформировать дополнительные умения и знания; увидеть дополнительные возможности эстетического воспитания и формирования эстетического вкуса учащихся; обеспечить прочность и устойчивость знаний на основе расширения ассоциативных связей.

В рамках дисциплины литературы мы использовали его художественные, воспитательные, учебные возможности, которые стремились реализовать на материале преимущественно классического искусства с учетом его жанрового своеобразия, то есть исходили из самой природы литературы и музыки. При этом учитывались возрастные особенности восприятия литературы и музыки для реализации запросов, потребностей личности.

Нами представлен пример педагогического и методического обеспечения интегрированного изучения литературы и музыки. Он включает в себя основные слагаемые интегрированного урока: программу для школ и классов с углубленным изучением литературы, в которой учитывается взаимодействие русской литературы и литературы родного края; два смежных вида искусства (литература и музыка); три вида связи, применяемые на уроках по изучению литературной темы в гуманитарных классах старшего звена; дополнительные культурологические знания и умения, формируемые исходя из трех видов связи, которые ведут к углубленному пониманию, восприятию и интерпретации литературного произведения.

В основе интегрированных уроков литературы – программные произведения, изучаемые текстуально, разнообразные по содержанию, жанрам и художественной форме, которые представляют возможности для литературно-музыкальных параллелей. Мы выделяем три вида связи литературы и музыки.

**Первый вид связи** – «музыкальные» страницы литературных произведений, где музыка буквально пронизывает ткань текста и играет огромную роль в жизни героев. При реализации такой связи наиболее плодотворно использовать следующие формы работы: наблюдение по тексту, комментирование отдельных «музыкальных» страниц, анкеты на выявление читательского восприятия, отзывы или эссе, наблюдение над эмоциональной реакцией учеников в ходе чтения текста, а затем прослушивания музыки, составление партитуры музыкального произведения. На уроках музыка становится «помощником» на пути читательского восприятия, понимания и интерпретации литературного произведения.

**Второй вид связи** – литературное произведение в музыкальной интерпретации. Выделим здесь несколько видов учебной деятельности: наблюдение над замыслом писателя, музыканта и исполнителя, сравнение образов литературных и музыкальных, рецензия на музыкальный спектакль, выполнение которой возможно лишь после длительной работы над музыкальной терминологией, дифференциро-

ванные задания тем учащимся, которые имеют музыкальную подготовку в объеме детской музыкальной школы.

**Третий вид связи** – ассоциативная связь, когда сопоставляются литературный текст и созданное независимо от него музыкальное произведение.

Выбор литературного и музыкального материала здесь просто неограничен какими-либо рамками. Но все же большую роль играет умелый выбор музыки, вкус учителя, чувства учеников. Данный вид связи является наиболее сложным, так как требует от учеников раскрепощенности в выражении своих чувств, мыслей, а от учителя широкого использования дифференцированных заданий: подбор учащимися, имеющими музыкальную подготовку, лейтмотивов для персонажей драматического произведения, музыкальных фрагментов с последующим объяснением своего выбора. Ученикам, обладающим ассоциативным мышлением, предлагается самим стать на время учителем и применить свои знания и умения, полученные в детской музыкальной школе. Как правило, подобная работа предвосхищает основную деятельность на уроке («музыкальный» эпиграф), создает необходимую атмосферу на уроке. В этом – основная задача такой работы.

Возможно обращение к музыке и на завершающем этапе изучения литературной темы, когда звучащая музыка закрепляет, уточняет, рождает споры, столкновение мнений. А это важный результат, показатель осознанного восприятия. К тому же музыка очень часто является мостиком, связующим звеном в творчестве отдельного писателя.

Столкновение разных точек зрения создает проблемную ситуацию, вызывает необходимость обосновать свои высказывания. За тем или иным утверждением стоит более непосредственное, эмоциональное представление о герое произведения, характеристике быта, эпохи. А значит, учащиеся сравнивают, пусть даже неосознанно прочитанную литературу с кинофильмами, телепередачами. Задача учителя – сделать сравнительный анализ двух искусств системой, а не случайным явлением. Здесь открываются широкие возможности для воспитания вкуса учащихся.

Помимо указанных выше видов работ, эффективными с точки зрения организации творческой деятельности учащихся в условиях интеграции могут явиться задания, связанные с развитием творческого мышления: нахождение оригинальных вариантов решения литературных задач, написание стихов, песен, музыкально-литературные викторины, к составлению которых привлекаем отдельных учеников, ролевые игры, где назначаем «литературоведов, музыковедов, искусствоведов», сочинения с включением музыкальных тем.

В рамках интегрированного урока мы формируем **дополнительные знания и умения**. Так, при обращении к «музыкальным» страницам литературных произведений мы формируем дополнительные умения с помощью музыки характеризовать персонаж эпического и драматического произведений, понимать авторскую позицию; при обращении на уроке к музыкальной интерпретации литературного произведения мы формируем дополнительное умение сопоставлять произведения разных видов искусства; при сравнении литературного текста с созданным независимо от него музыкальным произведением мы учим с помощью музыки постигать эмоциональную партитуру литературного произведения, выбирать музыку для создания эмоционального фона и характеристики характеров героев. Достижению этого способствуют отбор содержания интегрированных уроков, приемы и методы работы.

Таким образом, избранный нами один из путей интегрированного обучения с опорой на психолого-педагогические условия и методические приемы создает возможности для эстетического воспитания, формирования вкуса, расширения кругозора учеников.

#### Список литературы

1. Клепиков, В.Н. Формирование эстетической культуры современного школьника // Педагогика. 2014. № 9. С. 41-49.
2. Интегрированный урок литературы : монография / О.М.Шац. Якутск: Издательство Якутского ун-та, 2009. – 136 с.
3. Шац, О.М. Интегрированное изучение литературы и музыки в общеобразовательной школе. Учебное пособие / О.М.Шац. Якутск: Саха гос. пед. академия, 2008. – 126 с.

## НАРОДНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

*Камаева А.А.*

студентка, Самарский государственный институт культуры,  
Россия, г. Самара

Автором представлен опыт эстетического воспитания подростков средствами художественного народного творчества. Рассмотрены особенности эстетической воспитанности учащихся, определен потенциал народного искусства в эстетическом воспитании подростков.

*Ключевые слова:* народная педагогика, дополнительное образование детей, эстетическое воспитание подростков, народное художественное творчество, резьба по дереву.

В связи с необходимостью формирования гармонически развитого человека в настоящее время в педагогической науке и практике значительное внимание уделяется исследованию проблем эстетического воспитания. Многочисленные исследования посвящены изучению возможностей народного творчества как средства эстетического воспитания. Народная поэзия и сказания, музыка, народный театр и другие виды народной художественной деятельности, отражая идеалы и мировоззрение этноса, с изменением социокультурных условий претерпевают неизбежные изменения. Наиболее точно сохраняются древние традиции в предметах материальной культуры – народном декоративно-прикладном творчестве, в художественных изделиях утилитарного и художественного назначения. Идеино-образное начало народного декоративно-прикладного искусства формирует окружающую человека материальную среду, оказывая на него эстетическое воздействие. Особую роль народного декоративно-прикладного искусства в эстетическом воспитании отмечали отечественные ученые (А.П. Усова, Н.П. Саккулина, Т.С. Комарова, Т.Я. Шпикалова, Т.Н. Доронова, А.А. Грибовская, Н.Б. Халезова и др.). Современными исследователями оно рассматривается, «как действенное средство приобщения учащихся к высоким духовным ценностям человеческой культуры через личностный внутренний опыт эмоциональных переживаний» [3]. Художественное творчество вводит личность в культурное пространство человеческой цивилизации, выражает и формирует отношение человека к миру, обществу и самому себе.

Особенно важен для успешности данного процесса подростковый возраст. Общая направленность молодежи на будущее создает благоприятные психологические основы для ее открытости разнообразным переживаниям, связанными с взаимоотношениями с людьми, становлением чувства взрослости, развитием критериев

самооценки, осознанием своих возможностей, самовоспитанием. Результатом эстетического воспитания подростка является его эстетическая воспитанность. Современные исследователи (М. Авдошина, М.Б. Дмитриева, О.П. Котикова, Г.А.Петрова и др.) сходятся во мнении, что эстетическая воспитанность подростков подразумевает сформированность его эстетических представлений, развитость оценочных суждений в области искусства, понимание средств художественной выразительности, умение отстаивать свои взгляды и убеждения. Важное значение имеет сформированность у подростков эстетических идеалов, их способности эмоционально воспринимать искусство, яркость эмоциональных реакций в процессе восприятия искусства. Обязательным показателем высокого уровня эстетической воспитанности является наличие практических умений и навыков художественной деятельности, проявление творческой активности подростком.

Определяя возможности художественного народного творчества (на примере декоративно-прикладного искусства) как средства эстетического воспитания подростков, следует отметить, что занятия по ознакомлению с народным искусством предполагает освоение знаний о соответствующей традиции, стимулирует интерес к изучению накопленного народом опыта обучения ремеслам, способствует пониманию художественно-образного строя образцов художественного наследия. Формируя эстетическое отношение к произведениям народного искусства, труду народных мастеров знакомство с художественными традициями стимулирует эстетическую направленность личности, а также формирует специальные навыки художественной деятельности, в том числе по обработке художественных материалов. Следует отметить так же раскрытие творческого потенциала подростков, развитие их воображения и навыков логического и пространственного мышления.

Для получения опыта методической работы, являющейся основой профессиональных компетенций бакалавров по направлению обучения «Народная художественная культура», и позволяющей адаптировать «обще-дидактические знания к реальному процессу обучения на основе ценностей народного художественного творчества» [2, с.155], студентами Самарского государственного института культуры был разработан и реализован внеклассный урок на тему «Культура и традиции русского народа». На предварительном этапе реализации проекта были проанализированы образовательные программы дополнительного образования для детей от 7 до 18 лет (Халимов И.В. «Резьба по дереву», Караева М.С. «Кружевница», Дони-на Н.В. «Народная кукла», Ненилина Е.В. «Чудо-роспись»). Целью разработанного урока стала мотивация подростков к эстетическому развитию посредством их общения к народному декоративно-прикладному творчеству. В ходе реализации мероприятия особое внимание уделялось опыту практической деятельности подростков с деревом как художественным материалом. Учащиеся узнали о специфике работы мастеров народной резьбы в различных областях России; изучили практические приемы обработки дерева, особенности подготовки различных пород дерева к резьбе. По результатам опроса 74 % участников ответили положительно на вопрос о необходимости дальнейшего знакомства с традициями декоративно-прикладного народного творчества.

Таким образом, приобщение подростков к декоративно-прикладному творчеству и культурному наследию должно носить практико-ориентированный характер, что помогает провести профориентацию, повысить уверенность подростка в

собственных силах [1], сформировать разносторонне и гармонично развитую личность, сохранять и развивать индивидуальные черты народной культуры.

#### Список литературы

1. Ивойлова Л.В. Народно-декоративное прикладное творчество как средство приобщения подрастающего поколения к культурному наследию региона // Сборники конференций ниц социосфера. – Прага: Изд-во Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ s.r.o., 2016. – С. 32-34.

2. Карникова О.П. Формирование методической культуры балакалавра на занятия по дисциплине «Теория и методике этнокультурного образования» по направлению подготовки Народная художественная культура // Проблемы модернизации образовательных программ при переходе актуализированные федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС 3++) на основе профессиональный стандартов. XLV научно-методическая конференция преподавателей, аспирантов и сотрудников. 2018. С.153-157.

3. Ткачева Д. М., Миляева Л. М. Эстетическое воспитание подростка средствами художественного творчества // Педагогическое мастерство: материалы III Междунар. науч. конф. Москва. 2013. С. 95-97.

### **ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ВОДИТЕЛЕЙ АВТОБУСНЫХ ПАРКОВ – ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ПАССАЖИРОПЕРЕВОЗОК**

***Колесникова А.А.***

магистрант, Российский государственный аграрный университет –  
– МСХА имени К.А. Тимирязева, Россия, г. Москва

***Имамзаде А.И.***

ассистент кафедры охраны труда,  
Российский государственный аграрный университет –  
– МСХА имени К.А. Тимирязева, Россия, г. Москва

***Ивакина Е.Г.***

доцент кафедры охраны труда, канд. техн. наук,  
Российский государственный аграрный университет –  
– МСХА имени К.А. Тимирязева, Россия, г. Москва

***Тихненко В.Г.***

профессор кафедры охраны труда, канд. техн. наук, доцент,  
Российский государственный аграрный университет –  
– МСХА имени К.А. Тимирязева, Россия, г. Москва

Статья посвящена обеспечению безопасности перевозки пассажиров путем определения профессиональной пригодности водителей общественного транспорта.

*Ключевые слова:* водитель, автомобильный транспорт, профессиональная подготовка и обучение, аварийность, правила дорожного движения, тестирование, психотип.

Аварийность на автомобильном транспорте в последние годы приобрела особую остроту в связи с несоответствием дорожно-транспортной инфраструктуры потребностям общества в безопасном дорожном движении, недостаточной эффективностью функционирования системы обеспечения безопасности дорожного движения и крайне низкой дисциплиной участников дорожного движения.

Основными видами дорожно-транспортных происшествий в России являются: наезд на пешехода, препятствие и на стоящее транспортное средство, а также столкновение или опрокидывание. Свыше трех четвертей всех дорожно-транспортных происшествий связаны с нарушениями Правил дорожного движения водителями транспортных средств.

Сложная обстановка с аварийностью и наличие тенденций к дальнейшему ухудшению ситуации во многом объясняются следующими причинами: постоянно возрастающая мобильность населения; уменьшение перевозок общественным транспортом и увеличение перевозок личным транспортом; нарастающая диспропорция между увеличением количества автомобилей и протяженностью улично-дорожной сети, не рассчитанной на современные потоки [4].

На сегодняшний день необходимо решать следующие задачи в области обеспечения безопасности дорожного движения: повышение квалификации водителей и улучшение условий их труда; совершенствование дорожных условий и развитие улично-дорожной сети; повышение пропускной способности улиц и дорог, а также методов управления движением.

Прием на работу кандидатов в водители, осуществляется при условии:

- наличия национального (РФ) водительского удостоверения на право управления транспортным средством соответствующей категории;
- наличие документа (справки специальной формы) о прохождении в установленные сроки медицинского осмотра;
- соответствия квалификации, опыта работы и иных профессиональных характеристик требованиям, установленным для конкретного вида работ [2].

Водитель является самым главным, но вместе с тем и самым уязвимым, нестабильным звеном комплекса «Водитель-Автомобиль-Дорога-Среда». Повышение надежности водителя является важным резервом для повышения уровня безопасности дорожного движения. Изучение психофизиологических качеств позволяет дать оценку надежности водителя с позиции допущения ошибки, т.е. такого действия, которое приводит к отклонению управляемых параметров технической части системы от допустимых пределов [1].

### **Простая реакция**

Задачей теста является определение времени реакции водителя на произвольный раздражитель. При этом тестировании следует нажать на любую клавишу, как только на экране появится круг. Время реакции – время от появления раздражителя до нажатия на клавишу клавиатуры. Сигналы поступают в произвольном темпе, время ожидания сигнала от 2 до 7 сек. Вначале дается тренировочный цикл (обычно от 7 до 10 замеров). Затем производится непосредственно тестирование (от 30 до 90 замеров). По результатам тестирования на экране дисплея высвечивается среднее арифметическое значение в секундах.

### **Реакция на движущийся объект (РДО)**

РДО рассматривают как реакцию на упреждение события, сила которой зависит от скорости движения объекта, за которым следят, и как рефлекс на время. РДО необходимо использовать в качестве физиологического теста для определения уровня взаимоотношения процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга, как в состоянии относительного покоя, так и под влиянием физической нагрузки. По показателям РДО можно в определенной мере судить о стабильности функционирования нервной системы. Исследование РДО заключается в слежении испытуемым за красным кругом,двигающимся по спирали к центру экрана мони-

тора (обозначенному черным крестом), окончание движения является стимулом для определения времени двигательной реакции. Компьютер автоматически подсчитывает время реагирования.

Точность РДО зависит от времени суток, возраста тестируемого. В результате тренировок можно повысить точность РДО.

### **Оценка величины предъявляемых отрезков**

Восприятие пространства включает восприятие расстояния или отдаления. Тест по оценке величины предъявляемых отрезков может использоваться для определения точности восприятия расстояния. Процедура выполнения теста сводится к визуальной оценке длины отрезков (появляющихся в случайном порядке) с помощью заданной условной единицы длины. После включения программы, представляется условная единица длины и отрезок (который необходимо определить в заданных условных единицах). Испытуемый визуально оценивает отрезок и вводит его длину в поле ввода, затем нажимает ОК. Компьютер автоматически подсчитывает величину допущенной ошибки в процентах.

### **Красно-черная таблица «Шульте-Платонова»**

Эта методика позволяет изучать особенности внимания (скорость переключения, объем и распределение, оперативную память и эмоциональную устойчивость). Красно-черная таблица имеет 49 чисел: 25 красных и 24 черных, расположенных по случайному методу. Задача заключается в отыскании чисел в соответствующей последовательности – чередовать показ красных чисел в возрастающем порядке и черных в убывающем (1-красное, 24-черное, 2-красное, 23-черное, 3-красное, 22-черное, 4-красное и т.д.).

### **Тест Айзенка (тип темперамента)**

Понятие темперамент обозначает одну из важных подструктур индивидуальности, которая оказывает значительное влияние на особенности деятельности и поведения человека. Темперамент имеет разнообразные жизненные проявления, которые необходимо учитывать при индивидуальной способности человека к обучению и воспитанию. Различия темперамента проявляются в особенностях эмоциональной сферы, общения, психических процессов и тех способах, которыми человек реализует свою деятельность. Известные типы темперамента – сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик – диагностируются по Айзенку, исходя из двух основных шкал: шкалы экстраверсии-интроверсии и шкалы нейротизма. Экстраверсия, по Айзенку, связана с общительностью, жаждой новых впечатлений, возбуждения.

Экстраверт имеет много друзей, склонен к рискованным поступкам, действует под влиянием момента, импульсивен, предпочитает движение и действие, имеет тенденцию к агрессивности, вспыльчивости. Его эмоции строго не контролируются, на него не всегда можно положиться.

Интроверт – спокоен, склонен к самоанализу, планирует и обдумывает свои действия заранее, не доверяет внезапным побуждениям. Он серьезно относится к принятию решения, любит во всем порядок, контролирует свои чувства, редко поступает агрессивно, не выходит из себя.

Нейротизм, по Айзенку, характеризует эмоциональную устойчивость или неустойчивость и связан с показателями лабильности нервной системы одним из основных свойств нервной системы, характеризующим скорость возникновения и прекращения нервных процессов. На полюсе эмоциональной стабильности находится тип личности, характеризующийся чрезвычайной устойчивостью, зрелостью,



отличной адаптацией, а на другом – чрезвычайно нервный, неустойчивый, плохо адаптируемый тип. Шкала социальной желательности или шкала «лжи» является своеобразным индикатором демонстративности в поведении обследуемого. Шкала применяется: – при исследовании мотивации одобрения; – для контроля за склонностью к соответствующим искажениям ответов в тестах; – при изучении предпочтительных средовых и межличностных влияний. Одним из проявлений социальной личности человека является субъективная для него значимость мнений и оценок окружающих его людей. Стремление заслужить похвалу, одобрение становится одним из сильнейших мотивов деятельности. [3]

Опыт, использующийся в 1-ом Автокомбинате г. Москвы, где после введения тестирования водителей наблюдается положительный результат, который заключался в снижении количества ДТП (рис.), подтверждает целесообразность тестирования водителей общественного транспорта с целью определения профессиональной пригодности к работе по перевозке пассажиров.

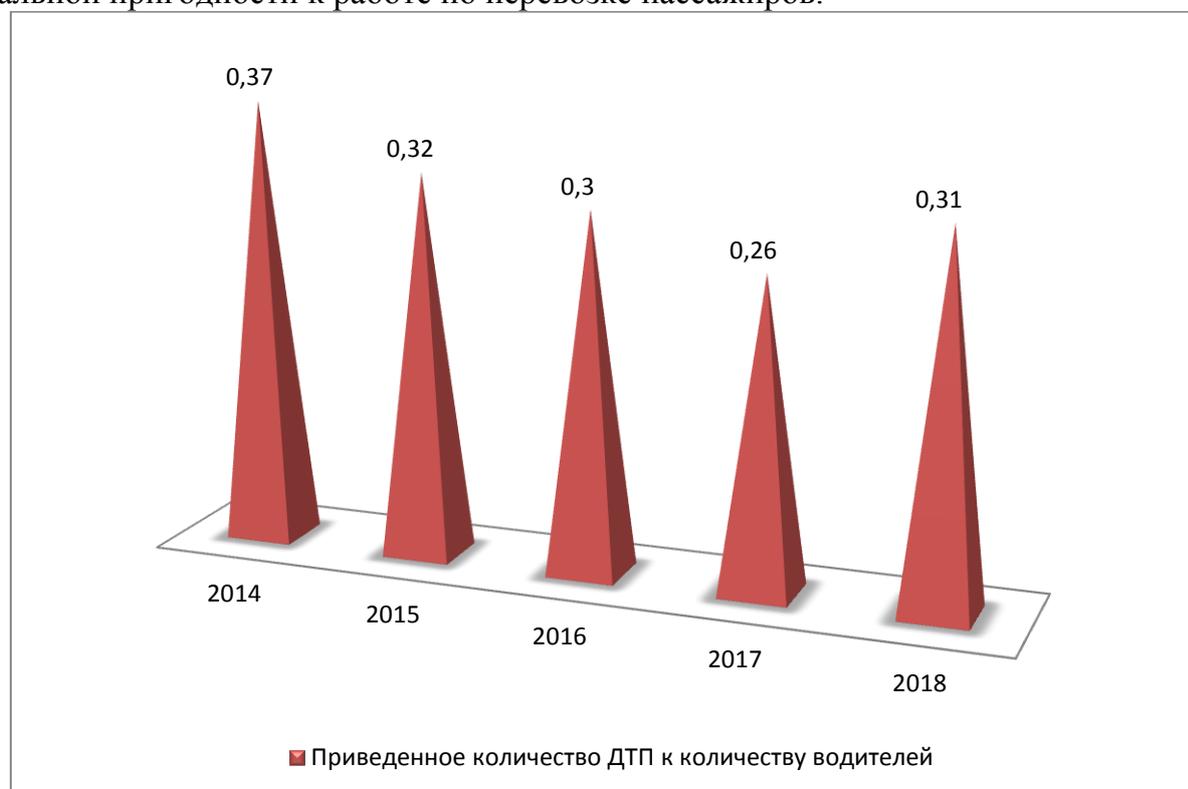


Рис. Приведенное количество ДТП к количеству водителей

В результате это позволило в 2017 году снизить количество ДТП на 37 происшествий и ущерб от ДТП  $\Delta C_{\text{ДТП}} = 12062$  тыс. руб., что в расчете на одного человека составляет  $\Delta C_{\text{ДТП}} / \text{кол-во протест.} = 12062 / 38 = 317$  тыс. руб.

Подбор и тестирование кадров для работы на автобусных маршрутах целесообразен и является одним из способов обеспечения безопасности пассажироперевозок.

#### Список литературы

1. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов М.: Эксмо, 2007.
2. Гудков В.А., Миротин Л.Б. и др. Пассажирыские автомобильные перевозки: Учебник для вузов. – М.: Горячая линия – Телеком, 2004.
3. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб.: Речь, 2005.
4. Транспортная логистика: Учебник для вузов / Л.Б. Миротин, Ы.Э. Ташбаев, В.А. Гудков и др. Под ред. Л.Б. Миротина. – М.: Экзамен, 2003.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕАТРА ПЕТРУШКИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Котельникова А.В.*

студентка, Самарский государственный институт культуры,  
Россия, г. Самара

Статья посвящена вопросам нравственного воспитания детей младшего школьного возраста средствами народного театра. Автор уточняет особенности народного театра, раскрывает потенциал театра Петрушки в формировании нравственной воспитанности младших школьников.

*Ключевые слова:* народная педагогика, дошкольное образование, нравственное воспитание дошкольников, ручной труд, народное художественное творчество.

Воспитание является одной из основных составляющих педагогического процесса. Главная задача родителей и педагогов – воспитание ребенка нравственной личностью. Социальный заказ на воспитание здорового нравственного поколения решается за счет различных средств, в том числе и художественных, в ряду которых наиболее эффективным является театр. Детям театр близок, так как он, из всех видов искусств, ближе всего к игре. Народный театр кукол, каким является театр Петрушки, помимо того, что включает в себя игровой элемент, имеет такой наглядный образ, как кукла. Театральная деятельность, как часть народной художественной культуры, через содержание формирует мировоззренческие ценности, социальную активность ребенка, способствует целостному освоению подрастающим поколением этнокультурных ценностей, характеристик народной культуры, обеспечивающих «единство этноса, передачу этого единства от поколения к поколению» [2, с. 414].

Проблема нравственного воспитания изучалась в фундаментальных трудах крупнейших педагогов-ученых (А.С. Макаренко, И.Ф. Харламова, Н.К. Крупской, Л.И. Божович, Е.С. Рапацевич). Нравственное воспитание включает: выработку формирование у человека соответствующих убеждений, нравственных склонностей, чувств, привычек, устойчивых моральных качеств личности на основе нравственных требований, которые находят отражение в моральном сознании общества в виде норм, принципов, идеалов, понятий справедливости, добра, зла и т.п. Результатом нравственного воспитания является нравственная воспитанность, представляющая, по мнению исследователей (Б.Т. Лихачев), устойчивость положительных привычек и привычных норм поведения», культуру «отношений и общения в условиях здорового детского коллектива.

Почвой для зарождения народного театра на Руси, как и в других странах, стали обряды, обычаи, народные праздники, а также устное творчество. Существовало огромное количество видов народных театров. На Руси это были Балаган, Вертеп, театр Петрушки. По праву первыми актерами на Руси, от которых в дальнейшем ответвляются и другие виды народных театров, считаются скоморохи. Театр Петрушки наряду с потехами скоморохов, представляли в народной традиции образы остроумных бунтарей, которые высмеивали бояр и попов и были понятны простому человеку. Сюжеты театра Петрушки были бытовыми: подготовка к свадьбе, покупка лошади, обучение. Во всех сценариях присутствовала конфликтная ситуация с окружающим миром, и из этой ситуации Петрушка всегда выходит победителем. В спектаклях было и много других героев – доктор, невеста, полицей-

ский, и даже смерть. Персонажи со временем менялись, и лишь Петрушка оставался неизменным участником представлений. Несмотря на то, что фабула сюжетов была бытовой, но их обыгрывание было оригинальным, конечно же, благодаря своему главному герою – Петрушке. Оригинальность обыгрывания конфликтной ситуации в сюжетах театра Петрушки раскрывало одну из отличительных особенностей – то, что по сути своей он является импровизационным. Произведения создавались одновременно с его исполнением. Под театральной или же драматической импровизацией подразумевается то же самое, только в контексте театрального искусства – создание роли актером в процессе театрального действия. Помимо театра Петрушки импровизационный характер носили и другие театральные представления, такие как балаганы и скоморохи. Импровизационные театры существовали и в других странах: комедия ателлан в Древнем Риме, комедия масок «дель арте» в Италии. Все эти театры объединяет импровизационный характер. На каждое театральное действие у актера или труппы была заготовлена фабула сюжета, или сценарий, как это называлось в комедии дель арте, а уже в сюжет вплеталась импровизация актера. На это влияло множество различных факторов. В первую очередь, это сам актер, который использовал речевую импровизацию. Также импровизация зависела от реакции зрителей. Согласно классификации видов кукол и их функций Мухиной В.С., можно отнести Петрушку к виду кукол эмоциональной рефлексии, то есть это куклы с ярко выраженными эмоциями. Импровизационный театр, каким является театр Петрушки, помогает социальной адаптации ребенка, развитию творческих способностей ребенка, так как тот примеряет на себя различные социальные роли, усваивает нравственные нормы, осмысливает положительные и отрицательные образцы поведения в обществе.

На основе исследований (Я.И. Колдунов и др.) был уточнен психолого-педагогический потенциал народного театра как средства нравственного воспитания дошкольников: осуждение поведения главного героя, с точки зрения нравственных норм поведения; анализ и нахождение верного выхода из сложившейся социальной ситуации, морально-этических норм социума сопереживание героям народного театра; чувство стыда за поведение главного героя, и осуждение его поступка осознание асоциального поведения Петрушки, и понимание того, что в обществе не позволительно выходить за рамки дозволенных норм приличия воспитанности дошкольников.

В результате проведенного исследования была создана методическая разработка творческой встречи с младшими школьниками «Петрушка», целью которой стало ознакомление детей с историей и устройством театра Петрушки, использования потенциала его сюжетов в целях нравственного воспитания детей младшего школьного возраста. Были определены следующие задачи: формирование начальных навыков анализа поведения человека в социуме; ознакомление с историей становления театра Петрушки на Руси; ознакомление с основами вождения куклы; ознакомление с устройством кукольного театра; развитие импровизационных навыков. Основными методами работы с детьми стало освоение практических навыков действия с перчаточными куклами, тренинг на оправдание мизансцены, импровизационные этюды. В ходе анализа предлагаемой педагогом мизансцены, участник осмысливает его поведение, предлагает решение и выход из ситуации. Каждому ребенку дается возможность высказаться, участвовать в анализе и обсуждении событий.

Таким образом, вопрос о нравственном воспитании в наши дни как никогда актуален. Театр Петрушки, как и любое другое искусство, обладает воспитательным потенциалом, который проявляется через художественно-эстетическую составляющую, импровизационную направленность в постановке сюжетов театра. Благодаря этому ребенок творчески развивается. А в процессе творческой деятельности он развивает и оттачивает социальные и этические навыки проявления нравственных качеств в конкретных социальных ситуациях.

#### **Список литературы**

1. Григорьева М.В. Развитие способности к импровизации у младших школьников в художественной деятельности: диссертация кандидата психологических наук. 2016. 211 с.
2. Карникова О.П. Этническая культура как предмет теории и практики современного этнокультурного образования // Национальное культурное наследие России: Региональный аспект. IV Всероссийская научно-практическая конференция. 2018. С. 411-415.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. М.: Изд-во УРАО, 1999. 175 с.

### **ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

***Латыпова Р.М.***

воспитатель, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 47», Россия, г. Стерлитамак

***Рахматуллина Г.И.***

воспитатель, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 47», Россия, г. Стерлитамак

***Хижняк Н.Н.***

музыкальный руководитель, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 47», Россия, г. Стерлитамак

***Чувашаева Г.В.***

музыкальный руководитель, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 47», Россия, г. Стерлитамак

В данной статье рассматриваются виды инноваций, применяемые в деятельности дошкольных образовательных учреждений. Обосновывается необходимость внедрения новшеств в воспитательно-образовательный процесс в детских садах. Дается характеристика ключевых направлений осуществления инноваций и форм работы по ним в дошкольных учебных заведениях.

*Ключевые слова:* новшество, инновация, инновационный процесс, формы инновационной деятельности, современные технологии, образовательный процесс.

На современном этапе развития образования происходит переосмысление содержания и форм работы с детьми. Главным инструментом при этом становятся инновации, которые призваны обеспечить вариативность воспитательно-образовательного процесса, необходимую для развития личности ребёнка и профессиональной реализации педагогов в соответствии с современными требованиями, и повысить качество образования, в чем и заключается актуальность выбранной темы.

Основными нормативными актами Российской Федерации в сфере образования, направленными на развитие разнообразных форм инновационной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях, являются: Федеральный закон «Об образовании» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ [1]; Федеральный закон «Об утверждении Федеральной программы развития образования» от 10.04.2000г. №51-ФЗ; Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17.10.2013г. №1155 (ФГОС) [2]. Необходимо отметить, что внедрение ФГОС – это уже сам по себе инновационный процесс.

Понятие «инновация» в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество или изменение». Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы педагогической практики, направленное на повышение его качества [4].

В настоящее время существует огромное множество методик, технологий, средств, форм, методов и приемов инновационной деятельности в дошкольном образовании. Однако, отсутствует единый подход к их классификации и его законодательное закрепление, что затрудняет организацию воспитательного процесса. В данной работе дана попытка классифицировать основные варианты инновационной деятельности, возможной к применению в детских садах, с целью облегчить выбор педагогов, соинтернировать заинтересованных лиц в существующих на сегодняшний день инновационных технологиях. Выбор конкретной методики, которая будет применяться в образовательном учреждении, зависит от конкретных условий, в которых оно работает.

Можно выделить 4 основных типа инноваций в зависимости от характера их влияния на учебно-воспитательный процесс (рис.) [4].



Рис. Виды инновационной деятельности в дошкольном образовании

Инновации в содержании образования и управленческой деятельности подразумевают под собой изменения в программах, во внутренней организации деятельности образовательного учреждения, в организации образовательного процесса и могут осуществляться в следующих основных формах: разработка внутренних локальных документов; адаптация и внедрение новых авторских программ; разработка и закрепление собственных программ и педагогических технологий; организация дополнительных услуг; изменение алгоритма проведения внутреннего контроля.

Инновации в работе с педагогическими кадрами предусматривают формы: реализация индивидуальных программ; использование инновационных авторских технологий; создание банка инновационных идей; создание системы самообразо-

вания педагогов; применение активных методов обучения воспитателей (мастер-классы, педагогические ринги, стажерские площадки) и повышения их квалификации (конкурсы и творческие лаборатории, публикации, клубы по профессиональным интересам) и др.

Инновационные формы взаимодействия учреждения образования с семьей включают: создание стенгазет; социальный анализ состава семьи; проведение Дней открытых дверей и интерактивно-досуговых мероприятий; использование видеозаписей наблюдений деятельности ребенка; совместная работа в индивидуальных тетрадях; детско-родительские проекты; собрания; родительские конференции; тематические консультации; выставки и др.

Инновации в образовательном процессе также подразделяются по основным направлениям, представленным в таблице [3].

Таблица

**Направления инновационной деятельности  
в образовательном процессе дошкольного учреждения**

Направление	Цель	Характеристика	Основные формы работы
Здоровье-сберегающие технологии	Сохранение здоровья детей, формирование знаний о здоровом образе жизни	Информационное и психологическое воздействие на здоровье ребенка	Спортивные праздники, физкультминутки, различные виды гимнастики, спортивные игры; релаксация, закаливание, водные процедуры, прогулки
Технологии игрового обучения	Воспитательная и образовательная деятельность	Объединение по общему сюжету или содержанию	Групповые и индивидуальные игры, упражнения
Технологии развивающего обучения	Развитие познавательных и нравственных способностей	Принятие решения ребенком по результатам анализа своих действий	Конструкторы ЛЕГО, шахматы и шашки, цветные счётные палочки Кюизенера, развивающие игры Никитина
Технологии проектной деятельности	Развитие и обогащение социально-личностного опыта	Включение детей в сферу межличностного взаимодействия	Игровые, экскурсионные, конструктивные, повествовательные учебные проекты
Технологии исследовательской деятельности	Формирование компетенций, способность к исследовательскому типу мышления	Имеет в основе спонтанное экспериментирование, поисковую активность ребёнка	Эвристические беседы, наблюдения; моделирование, подражание звукам природы, трудовые поручения, опыты, дидактические игры
Проблемно-диалогические технологии	Получение новых знаний путем решения задач	Проблемное введение нового материала	Проблемный вопрос; проблемная задача; проблемная ситуация
Коррекционные технологии	Снятие психоэмоционального напряжения	Коррекция нарушений в развитии	Сказкотерапия, логоритмика, цветотерапия, музыкальная терапия, игротерапия

Информационно-коммуникационные технологии	Создание единого информационного пространства образовательного учреждения	Использование технических средств и средств коммуникации	Подбор и распечатка материалов к занятиям и для оформления группы; отчеты, обмен опытом; создание презентаций.
Технология портфолио дошкольника	Демонстрация диапазона умений и навыков ребенка	Представляет собой маршрут развития ребенка	Электронное или бумажное; дополняется фотографиями, результатами деятельности
Личностно-ориентированные технологии	Создание партнёрских отношений ребёнка и воспитателя	Личность ребёнка ставится во главу воспитания и обучения	Карты индивидуальных маршрутов; мониторинг; дифференцированный подход в совместной деятельности
Технология портфолио педагога	Обобщение результатов педагога	Досье успехов, содержащее значимые моменты	Электронное или бумажное, дополняется фотографиями, свидетельствами, дипломами
Кружковая работа	Развитие творческих способностей	Свободное объединение детей для занятий	Фронтальные (групповые) занятия; экскурсии; досуг; развлечения; прогулки по теме
ТРИЗ (теория решения изобретательских задач)	Ощущение радости от творческих открытий	Нетрадиционные формы работы, когда ребенок – думающий человек	Мозговой штурм; системный и морфологический анализ; моделирование; типовые приемы фантазирования

Все направления инновационной деятельности взаимосвязаны между собой и способствуют реализации приоритетных направлений государственной политики в сфере образования и повышению эффективности работы системы дошкольных учреждений. И в настоящее время одной из главных задач дошкольного учреждения или конкретного педагога является выбор необходимой формы работы с детьми или инновационной педагогической технологии, которая будет соответствовать поставленной цели развития личности и конкретной ситуации.

Результатами инновационной деятельности выступают повышение профессиональной компетентности педагогов и качества образования дошкольников. Инновационная деятельность оказывает исключительно положительное влияние на развитие дошкольного образования в целом, влечет за собой позитивные изменения и инициативы, способствующие улучшению качества образования детей в дошкольных учреждениях. Создание и внедрение инновационных идей в системе воспитания является обязательным условием развития современного детского сада.

#### Список литературы

1. Федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012г. «Об образовании» // СПС «Консультант Плюс». URL: [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru) (дата обращения: 26.05.2019).
2. Приказ Министерства образования и науки РФ №1155 от 17.10.2013г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // СПС «Консультант Плюс». URL: [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru) (дата обращения: 26.05.2019).
3. Домнина А.Е. Инновационная деятельность ДОУ в условиях введения ФГОС ДО // Социальная сеть работников образования. 2018. URL: [www.nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2018](http://www.nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2018) (дата обращения: 25.10.2019).

4. Котова А.Г. Инновационная деятельность ДОУ в условиях введения ФГОС ДО // Всероссийское сетевое издание «Дошкольник». 2017. URL: [www.doshkolnik.ru/pedagogika/vvedeniya/](http://www.doshkolnik.ru/pedagogika/vvedeniya/) (дата обращения: 25.10.2019).

## **ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРИМЕНЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Моренова К.А.*

магистрант первого года обучения факультета иностранных языков,  
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,  
Россия, г. Тула

*Кувырталова М.А.*

канд. пед. наук, доцент,  
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,  
Россия, г. Тула

В статье рассматриваются такие методы обучения иностранным языкам как прямой или беспереводной метод и метод погружения в иноязычную среду, а также их применение, преимущества и недостатки. Это, в свою очередь, определяет направление деятельности преподавателя при обучении учащихся работе с текстами на иностранном языке. Использование данных инновационных методов позволяет учащимся развить важный навык языковой догадки, который необходим при изучении иностранного языка.

*Ключевые слова:* прямой (беспереводной) метод, метод погружения, инновационные методы, обучение иностранным языкам, работа с текстом, языковая догадка.

В настоящее время молодые специалисты сталкиваются с большим количеством трудностей, поступая на работу после окончания университета. Это и низкая заработная плата, и большой объем работы с документацией и отсутствие опыта. Хотелось бы подчеркнуть, что проблема, связанная с недостаточной квалификацией кадров, встречается довольно часто. Но, нельзя утверждать, что виной всему некачественное образование или недостаточное усердие молодого учителя – бывшего студента. В эпоху инновационных технологий даже опытным педагогам сложно угнаться за техническим прогрессом, а уж молодого специалиста ждет немало трудностей, преодолению которых его не учили на лекциях в университете. И ко всему приходится приспосабливаться, чему-то приходится учиться у старших коллег, а чему-то – даже у своих учеников.

Говоря о старших коллегах, стоит отметить, что их бесценный опыт, безусловно, необходимо перенимать, ведь знания, накопленные за годы преподавания, зачастую, не получишь не из одной книги. Но не стоит забывать и о «юных учителях», у которых мы, порой, учимся, сами того не замечая. Сейчас учащиеся быстрее взрослых людей разбираются в технике, выполняют сложные проекты, используя компьютерные технологии, находят необходимую информацию одним кликом мыши. Поколение Z – «термин, применяемый в мире для поколения людей, родившихся примерно с 1996-го года. Это первое по-настоящему цифровое поколение» [4]. Так сейчас называют современных детей, которые с младенчества знают, как обращаться со смартфонами и компьютерами, которые выросли не во дворе с другими детьми, а в виртуальном мире. Нельзя с уверенностью заявлять, хорошо это



или плохо, ведь везде есть свои достоинства и недостатки. Но точно можно утверждать, что эти дети являются носителями большого количества информации, которую они, к сожалению, не умеют тщательно отсортировать, что, иногда, приводит к печальным последствиям.

В сложившейся ситуации учитель играет огромную роль. На его плечах лежит сложная задача обучения учащихся сортировке получаемой информации, а также ее правильного использования. Если раньше учитель был источником знаний, то теперь он должен научить детей, как и где добыть необходимую информацию и как с ней работать.

В эпоху гуманизации и глобализации образования, а также тесного контакта различных языков и культур, немаловажным является и роль учителя в обучении работе с аутентичными текстами. Стоит упомянуть и о том, какие инновационные технологии в обучении и работе с текстами в частности может использовать педагог. «Таковыми инновационными технологиями являются: развивающее обучение, проектирование, проблемное обучение, уровневая дифференциация, тестовая система, игровое обучение, погружение в иноязычную культуру, обучение в сотрудничестве, самовоспитание и автономия, интеграция, а также – здоровьесберегающие, исследовательские, информационно-коммуникативные и личностно-ориентированные технологии» [3].

В данной статье хотелось бы особое внимание уделить такому инновационному подходу как погружение в иноязычную культуру и похожему на него прямому (беспереводному) методу обучения иностранному языку. Данной теме в своих работах уделяли внимание такие исследователи как Китайгородская Г.А. [1], Лисичкина Т. А., Плотникова Л. А., Сельментова Ю. В., Колосс Н. М. [2], Шехтер И. Ю.[5] и многие другие.

Безусловно, нет лучшего способа выучить язык, чем погрузиться в иноязычную среду, где родному языку просто нет места. Но в наших школах применение данного метода просто невозможно (за исключением, может быть, специализированных школ), так как данный метод предполагает 6-8 часов в день интенсивного использования изучаемого языка. Чтобы хоть немного приблизиться к данному методу, учитель может использовать другой, а именно, прямой или беспереводной подход к обучению иностранному языку. Он предусматривает ведение урока на иностранном языке и неиспользование родного языка учащимися. Такой подход помогает не только погрузиться в иноязычную среду (пусть и на короткий промежуток времени), но и увеличить скорость запоминания новых лексических единиц и развитию коммуникативного навыка.

Безусловно, устное общение на языке играет важную роль, но в нашей статье мы хотели бы поговорить об обучении работе с текстами на иностранном языке. Часто случается так, что учащиеся, особенно начинающие изучать иностранный язык, читая текст, слушая аудиозаписи или просматривая видеоролики на изучаемом языке, сталкиваются с большим количеством незнакомых слов, которые мешают пониманию всего материала. В таких случаях, чаще всего, учащиеся прибегают к помощи словарей и переводчиков (в настоящее время все упрощают доступные повсеместно онлайн-переводчики). Но, как показывает практика, никакой пользы такой подход не несет. Если в случае работы с письменным текстом еще можно запомнить новые слова, подписывая перевод над незнакомой лексической единицей или выписывая их вместе с переводом, то при прослушивании аудиотекстов и просмотре видеороликов, учащиеся обычно цепляются за незнакомое

слово, упуская при этом смысл текста в целом. Данная проблема решается посредством развития навыка языковой догадки – прием, при котором учащиеся догадываются о значении незнакомого слова по окружающему его контексту, не используя при этом словари и переводчики.

Благодаря развитию информационных технологий, перед учителем открываются огромные возможности, которые можно использовать, чтобы помочь учащимся развить навык языковой догадки. Хотелось бы отметить, что метод беспереводного обучения, о котором мы упоминали ранее, сам по себе способствует развитию этого навыка, но существуют и другие приемы, о которых стоит упомянуть.

Во-первых, в любом тексте, устном или печатном, необходимо концентрировать внимание на знакомых словах, перевод которых точно понятен и не вызывает трудностей. Их, несомненно, больше, чем незнакомых единиц (стоит отметить, что данный прием не подходит для учащихся уровня *beginner* – начинающий, так как их словарный запас еще слишком мал). Зная окружение незнакомого слова, практически всегда можно догадаться о значении того единственного, которое осталось непереуведенным.

Во-вторых, всегда следует дочитывать и дослушивать (если есть возможность остановить аудио- или видеозапись – не делать этого) текст до конца. Данный совет связан с предыдущим, так как начав работу с текстом, каждый раз «спотыкаясь» на незнакомых словах, прерываясь на работу со словарями, мы теряем время и не получаем никакой пользы от столь долгой процедуры. Зачастую, действительно, учащиеся начинают паниковать сразу, как только увидят или услышат непонятное слово, и, не продолжая работы с текстом, ищут его перевод. Это не способствует развитию языковой догадки.

Следующий совет связан скорее с приемом визуализации и касается устной речи. Учителю необходимо объяснить учащимся, что, в отличие от письменной речи и прослушивания аудиозаписей, речь, сопровождаемая визуальными «помощниками», воспринимается легче. Такими помощниками могут служить мимика и жесты говорящего, окружающая обстановка, темп речи. Если это урок, то учитель, объясняя материал на иностранном языке, использует различные наглядные материалы, на которые также следует обращать внимание.

Работая с печатным текстом, учителю необходимо разбирать с учащимися трудные слова по составу и объяснять значение различных аффиксов. Случается так, что учащийся знает только часть слова, а суффикс или префикс ему незнакомы. Например, английское слово *unforgettable* явно покажется знакомым учащемуся, потому что слово *forget* находится в списке неправильных глаголов, которые учащиеся обычно заучивают наизусть. А вот приставка *un-* и суффикс *-able* вызывают у учащихся затруднения. Учителю необходимо познакомить их со значениями этих аффиксов (*un-* добавляет слову отрицательное значение, а *-able* – суффикс прилагательного, часто соответствующий русскому окончанию *-ый, -ий*, со значением *способный быть, выполняемый*). Логическим путем можно вывести значение незнакомого слова: *un=не + forget – забывать + -able=ый = незабываемый*. Таким образом, задача учителя – познакомить учащихся с различными аспектами словообразования.

Итак, как мы выяснили в нашей статье, применение инновационных подходов в обучении иностранному языку является неотъемлемой частью работы учителя, что, безусловно, помогает ему разнообразить свои занятия и облегчить учащимся знакомство с иноязычной культурой. Проводя с учащимися работу с иноязыч-

ными текстами, можно использовать различные методы и приемы, которые помогут им в понимании незнакомых слов. Но самое главное, что следует помнить учителю, и что следует донести до его учеников – чем больше практики, чем больше учащиеся читают и слушают на иностранном языке, тем быстрее они осваивают новую лексику и развивают языковую догадку.

#### Список литературы

1. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение. Теория и практика. – М.: Высшая школа, 2009. – 280 с.
2. Лисичкина Т.А., Плотникова Л.А., Сельментова Ю.В., Колосс Н.М. Использование инновационных технологий на уроках английского языка: Материалы НПК «Совершенствование качества обучения иностранному языку в контексте реализации концепции модернизации образования». – Казань: РИЦ «Школа», 2007.
3. Палагутина М.А., Серповская И.С. Инновационные технологии обучения иностранным языкам [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 156-159. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/578/> (дата обращения: 10.05.2019).
4. Поколение Z. [Электронный ресурс] URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Поколение\\_Z](https://ru.wikipedia.org/wiki/Поколение_Z) (дата обращения: 10.05.2019).
5. Шехтер И.Ю. Живой язык. – М.: Ректор, 2005. – 240 с.

### РЕАЛИЗАЦИЯ В ДОУ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Никулина Е.Б.**

канд. пед. наук, доцент,

Самарский филиал Московского городского педагогического университета,  
Россия, г. Самара

**Брага Н.В.**

старший воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 160» г.о. Самара,  
Россия, г. Самара

Современное поликультурное общество предъявляет особые требования к содержанию дошкольного образования, отражающему специфические особенности различных культур, их диалога и взаимодействия в историческом и современном контекстах. В статье раскрываются особенности реализации поликультурного подхода к художественно-эстетическому развитию дошкольников, технологии и методы организации художественной деятельности дошкольников на его основе.

*Ключевые слова:* дошкольное образование, повышение квалификации педагогов, эстетическое воспитание дошкольников, поликультурный подход, народное искусство.

В современном мире взаимодействие и слияние традиций различных народов позволяет говорить о существовании поликультурного общества, в котором человек начинает представлять собой пересечение многих культур. Это предъявляет особые требования к содержанию дошкольного образования, отражающему традиции разных народов, их взаимодействие в историческом и современном контекстах [3]. Однако сегодня педагоги дошкольного образования зачастую обладают довольно поверхностными представлениями о культурных традициях других народов, что во многом затрудняет формирование у детей положительного отношения к

их представителям. Наиболее универсальным инструментом в преодолении данного затруднения, в формировании основ межкультурного общения является народное искусство. Отечественная школа накопила большой опыт по применению основ народных художественных традиций в эстетическом воспитании подрастающего поколения. В работах выдающихся педагогов (А.В. Бакушинского, Н.П. Сакулиной, Б.П. Юсова и др.) особое внимание уделяется анализу произведений народного творчества, опыта трудового и эстетического воспитания в семье. В настоящее время педагогами поддерживается поликультурная модель мира – развитие личности средствами искусства отражает наивысшую ценность современного мира – ценность культурного многообразия.

Идея поликультурности привлекла внимание ученых в начале 20 века (Гурлитт Л., Гансберг Ф., Шанпельман Г.), утверждающих единство мира, не допускавшие унификацию культур. В работах современных исследователей раскрыты особенности теории и практики реализации поликультурного подхода к образованию (О.В. Гукаленко, И.Ю. Макурина, Л.Л. Супрунова и др.). Однако в настоящее время сохраняется необходимость в практических разработках, целью которых является повышение профессионального мастерства педагогов в области художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста на основе поликультурного подхода.

Для успешной реализации поликультурного подхода к художественно-эстетическому развитию дошкольников педагог должен: обладать знаниями об основных технологиях художественно-эстетического развития дошкольников на основе поликультурного содержания, знаниями о методах и приемах организации разных видов детской художественной деятельности в русле художественных традиций различных народов; владеть методиками и технологиями воспитания дошкольников средствами народного искусства; уметь разрабатывать и реализовывать образовательную деятельность с учетом региональных культурных особенностей, проводить анализ и моделировать художественно-эстетическую образовательную среду ДОУ с учетом поликультурности.

Анализ результатов добровольного анкетирования воспитателей дошкольных образовательных организаций г.о. Самара показал, что не все вышеназванные показатели сформированы на должном уровне. Так, педагоги испытывают затруднения в выборе методов организации образовательной деятельности на основе поликультурного подхода, в отборе и применении технологий моделирования предметно-пространственной развивающей среды. Этим вызвана необходимость разработки и реализации программы повышения квалификации воспитателей по указанной проблеме.

На первом этапе необходимо ознакомить педагогов с опытом реализации поликультурного подхода в образовательном пространстве современной России. Поликультурный компонент представлен во многих образовательных программах. Особое внимание привлекает программа поликультурного образования детей 3-7 лет «Диалог культур» [3], предполагающая изучение дошкольниками прикладного искусства, песенного, танцевального творчества, знакомство с народными музыкальными инструментами, народными игрушками народов, проживающих на Юге и Севере России, в ближнем зарубежье. Интерес вызывает сравнительное ознакомление особенностей культуры, традиций, обычаев, музыки, литературы России и Англии, Индии, Японии.

Перспективна для педагогов ДОУ реализация образовательной модели «интегрированного образовательного пространства» [1, с.301], направленной на приобщение детей культурному наследию на основе тесного взаимодействия образовательного учреждения с центрами детского творчества, музыкальными школами, библиотеками, театрами, музеями. С целью углубления представлений педагогов ДОУ об особенностях реализации поликультурного подхода к художественно-эстетическому развитию дошкольников предлагается освоение технологий музейной педагогики. Для педагогов ДОУ важное значение имеет ознакомление с просветительским опытом отечественных этнографических парков (например, этнографический парк-музей «Этномир» в Калужской области), позиционирующих себя средоточием разнообразных культур народов мира, краеведческих музеев в проведении мастер классов по изготовлению игрушек народов мира, амулетов и украшений, в проведении познавательных игровых экскурсий, организации этнографических театров.

Средствами повышения квалификации являются современные педагогические технологии. Примером могут служить этноквесты по народным традициям. Квест, как современная игровая технология, предполагает командную работу на основе выполнения оригинальных заданий, связанных со знанием фольклора, запоминанием названий предметов народного быта, пониманием народной речи. Формирование знаний педагогов дошкольного образования о воспитательном потенциале этнохудожественных традиций в образовательной области художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста предполагает ознакомление с приемами и методами обследования дошкольниками предметов народного искусства, проведением музыкальных мастер-классов (например, «Ритмы народов мира», «Оркестр народных инструментов»). Одним из эффективных средств формирования навыков педагогов в проектировании и организации поликультурной образовательной среды в условиях ДОУ являются деловые игры (например, «Измени творческий уголок», «Придумай как с этим поиграть» (по принципу кейс-технологии), «Орнаменты нашей группы»). Разгадывание кроссвордов помогает педагогам пополнить знания о культурных особенностях разных народов. Игровые технологии вносят положительный эмоциональный настрой на восприятие новой информации (например, игры «Угадай какому народу принадлежит танец» (просмотр видеороликов); «Повтори ритм» с использованием шумовых народных инструментов; «Передай букву» (под народную музыку передается карточка с буквой, по окончании музыки, у кого остается карточка, должен назвать слово, относящееся к изучаемой теме). Игры, созданные с применением ИКТ технологий на интерактивной доске, являются эффективным средством в решении проблемных вопросов. Для развития творческой активности можно использовать технологию «Класс открытых задач».

Таким образом, реализация в ДОУ поликультурного подхода к художественно-эстетическому развитию дошкольников предполагает повышение квалификации педагогов по освоению универсальных культурных практик. В результате, используя современные педагогические технологии организации разных видов детской художественной деятельности, применяя средства народного искусства, обогащая художественно-эстетическую среду ДОУ педагог дошкольного образования обеспечивает успешное личностное становление ребенка в современном поликультурном мире.

### Список литературы

1. Карникова О.П. Модели этнохудожественного воспитания в системе дополнительного образования. Национальное культурное наследие России: региональный аспект. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2014. С. 300-302.
2. Никулина Е.Б. Формирование этнической идентичности средствами народного искусства // Вестник Московского городского педагогического университета. 2002. № 2. С. 67-71.
3. Синтяева Г.А. Поликультурный подход к развитию толерантности педагог // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 4. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 16-18.
4. Шарпак Л.А., Иванушкина В.М. Программа поликультурного образования детей от 3 до 7 лет «Мы вместе» (электронный ресурс). URL: [http://old.220ds.ru/docfor220dsnew/metod\\_cab/ed\\_programm/programma-ds\\_my\\_vmeste.pdf](http://old.220ds.ru/docfor220dsnew/metod_cab/ed_programm/programma-ds_my_vmeste.pdf) (дата обращения 31.05.2019).

## РОЛЬ ЭМОЦИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

***Петренко О.В.***

доцент кафедры теории и методики физической культуры педагогического института, канд. пед. наук, доцент,  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
Россия, г. Белгород

***Шульгин В.С.***

студент факультета физической культуры педагогического института,  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
Россия, г. Белгород

***Пятаков В.Ю.***

учитель физической культуры, МБОУ Борисовская СОШ №1 им. А.М. Рудного,  
Россия, Белгородская обл., п. Борисовка

***Вакуленко Н.А.***

учитель физической культуры, МБОУ Новоборисовская СОШ им. А.В. Сырового,  
Россия, Белгородская обл., с. Беленькое

В статье рассматриваются роли эмоций и особенности их проявления у учащихся младших классов. Раскрываются возрастные особенности проявления эмоций у детей 6-8 лет. Проведен анализ литературных источников, с акцентированием внимания на фундаментальных эмоциях.

*Ключевые слова:* эмоции, эмоциональная сфера, младшие школьники, базовые эмоции, фундаментальные эмоции, нервная система, психические процессы.

Изучение эмоциональной сферы человека является одной из актуальных и перспективных проблем психологии. Эмоциональный мир (чувство опыта, в котором по восприятию и пониманию чего-либо возникает в единстве с личным отношением к воспринимаемому, знающему, известному или неизвестному) отражает мир человеческих потребностей, отношение к людям. В настоящее время эмоциональная сфера развивается во многих сферах и детально изучается с точки зрения возраста.

«Дети 6-8 лет характеризуются «легкостью возникновения эмоциональных реакций (ответных реакций индивида на эмоциогенные (психогенные) раздражители) и состояний. Ему свойственна эмоциональная отзывчивость на яркое, необыч-

ное, красочное; его эмоциональные реакции и состояния не всегда адекватны раздражителю».

Детям данного возраста еще трудно управлять своим эмоциональным состоянием и корректировать свои эмоциональные реакции.

«С поступлением в школу расширяется круг жизненных общественных явлений, к которым ребенок начинает относиться активно. Под влиянием учебной деятельности перестраивается не только интеллектуальная, но и эмоциональная сфера поведения ребенка. Чувства его все больше приобретают мотивационное значение в деятельности и поведении. Возрастает степень осознанности чувств, и они начинают становиться объектом познания ребенка».

«На этой основе развивается способность к эмоциональной рефлексии, точнее к анализу и оценке собственного поведения и поведения других людей) и способность к эмпатии, т.е. эмоциональному отклику и сопереживанию».

Одной из главных задач в улучшении начального образования является развитие интереса, а также познавательных потребностей детей [5].

«Процесс обучения основывается на особенностях познавательной деятельности, на самой природе ребенка – это положение определяет подход К.Д. Ушинского [7] к пониманию сущности учебного процесса».

В состоянии эмоционального возбуждения дети не могут, как и должно быть, правильно выражать свои мысли и выполнять ряд двигательных действий для повышения эффективности действия.

«Сила, уравновешенность и устойчивость нервной системы как выражение динамических свойств мозга является одновременно выражением содержательной системы отношений человека к жизни в их цельности. Основой нервно-психического здоровья человека является единство их физического и умственного труда» [2].

Симптомы психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающими в форме непосредственных переживаний [3].

Положительные эмоции – эмоции в форме приятного опыта, который удовлетворяет все потребности, побуждают субъекта достигать и поддерживать. Негативные эмоции – эмоции в виде неприятных переживаний, неудовлетворенность потребностями, стимулирование активности (условия жизни живых организмов как условие их существования в мире), избегание вредных воздействий. В экстремальных условиях, когда субъект не может справиться с ситуацией, развиваются так называемые аффекты – особый вид эмоций, характеризующийся большой силой и способностью подавлять другие психические процессы.

Эмоции важны для получения индивидуального опыта. Они принимают на себя функцию позитивного и негативного подкрепления и помогают обрести полезное и необоснованное поведение [4].

Итак, эмоции – это особое переживание человеком своего особенного отношения к тем или иным явлениям действительности. Субъективное состояние, возникающее в процессе взаимодействия с окружающей средой и удовлетворения своих потребностей; форму отражения реального процесса взаимодействия человека с окружающей средой. Восприятия, идеи, мышления, объективный мир объектов, явлений, их различные свойства и свойства отражают все виды отношений, зависимостей, моделей. В эмоциях человек выражает свое отношение к содержанию,

узнаваемое в форме удовольствия или неудовольствия, радости, горя, страха, энтузиазма, гнева, страдания и тому подобного [6].

«Сопровождая проявления жизнедеятельности организма, эмоции могут проявляться в форме непосредственного переживания значимости (смысл) явлений и ситуаций и служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей (мотивации). Эмоции не существуют без познания и деятельности, а возникают в процессе деятельности и влияют на нее».

Для эмоций характерна заразительность, бывает, что если в классе один человек испытывает эмоцию, то она передается и остальным. Эмоции мотивируют поведение, в то же время мотивация сильно связана с эмоциями. «Эмоционально-ценностное отношение человека к миру, оценочные отношения выражают значимые для человека моменты и составляют ту общую обширнейшую сферу, в пределах которой разворачиваются не только пассивно-эмоциональные процессы, переживания, но и активно-действенные, актуальные мотивационные процессы. Мотивация поведения принципиально невозможна вне пределов эмоциональной, мотивационной ценностной сферы» [5].

Использование различных техник в области физической культуры: физические упражнения, функциональная музыка, особое самосознание – создает своего рода отвлечение в тот момент, когда человек находится в том или ином негативном психическом состоянии.

Исследователи считают, что «использование специальных упражнений (мимических, дыхательных и других) влияет на регуляцию психического состояния еще и путем целенаправленного управления выделением в кровь тех или иных гормонов» [1].

«Все исследования физиологических основ эмоций отчетливо показывают их полярный характер: удовольствие – неудовольствие, наслаждение – страдание, приятное – неприятное и так далее. Эта полярность эмоциональных состояний находит основание в специализации мозговых структур и закономерностях протекания физиологических процессов».

Выделяют следующие эмоциональные состояния (по К.Изарду [4] – «фундаментальные эмоции»), каждое из которых имеет свой спектр психологических характеристик и внешних проявлений, которые составляют основную мотивационную систему человеческого существования: интерес (как эмоция), радость, удивление, страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд. Итак:

- Интерес (как эмоция) – положительное эмоциональное состояние, способствующее развитию навыков и умений, приобретению знаний и мотивирующее обучение.

- Радость – положительное эмоциональное состояние, связанное с возможностью достаточно полно удовлетворить актуальную потребность, вероятность чего до этого момента была невелика или, во всяком случае, неопределенна.

- Удивление – не имеющая четко выраженного положительного или отрицательного знака эмоциональная реакция на внезапно возникшие обстоятельства. Удивление тормозит все предыдущие эмоции, направляя внимание на объект, его вызвавший, и может переходить в интерес.

- Страдание – отрицательное эмоциональное состояние, связанное с полученной достоверной или кажущейся таковой информацией о невозможности удовлетворения важнейших жизненных потребностей, которое до этого момента пред-



ставлялось более или менее вероятным, чаще всего протекает в форме эмоционального стресса. Страдание имеет характер астенической (ослабляющей человека) эмоции.

- Гнев – эмоциональное состояние, отрицательное по знаку, как правило, протекающее в форме аффекта и вызываемое возникновением серьезного препятствия на пути удовлетворения исключительно важной для субъекта потребности. В отличие от страдания, гнев имеет стенический характер (то есть вызывает подъем, хотя и кратковременный, жизненных сил).

- Отвращение – отрицательное эмоциональное состояние, вызываемое объектами (предметами, людьми, обстоятельствами и другими), соприкосновение с которыми (физическое взаимодействие, коммуникация в общении и прочее) вступает в резкое противоречие с идеологическими, нравственными или эстетическими принципами и установками субъекта. Отвращение, если оно сочетается с гневом, может в межличностных отношениях мотивировать агрессивное поведение, где нападение мотивируется гневом, а отвращение – желанием избавиться от кого-либо или чего-либо.

- Презрение – отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в межличностных взаимоотношениях и порождаемое рассогласованием жизненных позиций, взглядов и поведения субъекта с жизненными позициями, взглядами и поведением объекта чувства. Одно из следствий презрения – деперсонализация индивида или группы, к которым оно относится.

- Страх – негативное влияние на состояние, отображение дополнительной информации на основе доступной информации о потенциальных выгодах или угрозе жизни. В отличие от эмоциональных переживаний, можно заблокировать значительную часть своей жизни, человека, от которого вы страдаете, у вас, вероятно, плохой прогноз, и вы действуете на основе хорошего или плохого прогноза. Эмоцию страха можно рассматривать как скрытую, ошеломляющую и ошеломляющую природу, и это можно увидеть на ступенях чувства, когда мы видим привязанность (как удивительна проблема страха).

- Стыд – отрицательное эмоциональное состояние, выражающееся в осознании неравенства собственных мыслей, доходов и внешних событий не только ожиданиями других, но и самого представителя, одобряющего поведение обоих [5].

Это представлены основные эмоциональные состояния. Они не подчинены какой-либо схеме. Представленные эмоции могут быть представлены как градация состояний, возрастающих по степени выраженности: спокойное удовлетворение, радость, восторг, ликование и так далее, или застенчивость, смущение, стыд, вина и так далее, или неудовольствие, огорчение, страдание, горе.

Не следует думать, что если из девяти основных эмоциональных состояний шесть имеют отрицательный характер, то это значит, что в общем реестре человеческих эмоций положительные эмоциональные состояния имеют меньший удельный вес. Эмоции взаимодействуют друг с другом и способны усиливать или ослаблять друг друга.

#### Список литературы

1. Бардин К.В. Как научить детей учиться: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 112 с.
2. Блонский П.П. Развитие мышления школьника. – М.: Педагогика, 1995, – 128 с.
3. Горбунов Г.Д. Психопедагогика физического воспитания и спорта: автореф. дис. ... докт. пед. наук / ГАФК СПб. – СПб, 1994. – 58 с.

4. Изард К.Е. Психология эмоций / Под ред. Л.Я. Гозмана, М.С. Егоровой. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 439 с.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства: Учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2011. – 287 с.
6. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.Н. Вилонаса и Ю.Б. Гиппенрейтер. – М., 1984. – С. 235-237.
7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. – Т.2. Вопросы обучения / Под ред. В.Я. Струминского. – М.: Учпедгиз, 1954. – 735 с.

## **ЭТНОГРАФИЧЕСКАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Саморукова Н.В.**

воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 160» г.о. Самара, Россия, г. Самара

В статье представлен опыт организации и проведения экскурсий этнографической направленности с детьми дошкольного возраста в процессе художественно-эстетического развития. Целевые прогулки и наблюдения за природными явлениями помогают раскрыть для дошкольников понимание природы в традиционной культуре разных народов, особенности сюжетов народного искусства.

*Ключевые слова:* дошкольное образование, эстетическое воспитание дошкольников, народное художественное творчество, музейная экспозиция, экскурсия.

Самарская область является уникальным регионом, в котором гармонично объединяется многонациональное культурное наследие. В целом культура края богата и разнообразна, в ней находят отражение устное творчество, бытовые обряды, обычаи, традиции, праздники народов, проживающих в ней. Для эстетического воспитания дошкольников особый интерес вызывают возможность знакомства с разнообразием народного художественного творчества. Особой формой организации работы по ознакомлению детей с художественным народным наследием в ходе эстетического воспитания является экскурсия. Возможность реализации данной формы воспитательной работы определяется культурным многообразием этносов и народов, населяющих территорию Самарского края, своеобразием и самобытностью этнических культур, уникальностью этнокультурных ценностей.

Под этнографической экскурсией понимается вид познавательной деятельности, основной целью которой является посещение этнографического объекта для познания культуры, архитектуры, быта и традиций народа, этноса, проживающего сейчас и проживающего когда-либо на данной территории. Экспозиции краеведческого музея города, библиотек города содержат образцы предметов быта народов Самарского края, народных игрушек, амулетов и украшений, проводят познавательные игровые экскурсии, организуются выступления этнографического театра.

Как продолжение работы по теме проведенной экскурсии, в группе организуются передвижные экспозиции, расположенные на макете русской печи. Одна из выставок носит название «Музей на печи», она предназначена для самостоятельной деятельности детей по изучению коллекции собранных материалов. Особую популярность завоевала выставка народных игрушек. Предметы, собранные в коллекцию, воссоздают народную культуру и быт на основе объектов народного художественного творчества (архитектуры, интерьеров и их моделей с национальным колоритом), национальной кухни, мероприятий и образовательной деятельности, посвященных датам народного календаря и т.д.

Связь с художественно-эстетическим развитием при проведении экскурсий напрямую прослеживается в заключительной части – рефлексии, когда дети переносят свои впечатления об увиденном в творческий рисунок. Вызывают у дошкольников интерес беседы, игры на сравнение известных детям растений и животных с сюжетами на народных костюмах, вышивках, украшениях, в деревянном зодчестве. По итогам целевых прогулок и экскурсий в группе организуются выставки детских работ в русле традиционных промыслов; фотовыставки, открытые обобщающие занятия и досуговые мероприятия, создаются фотоальбомы.

Экскурсии проводятся не реже одного раза в месяц. После ознакомления с экскурсионным объектом педагогами совместно с сотрудниками музея или библиотеки обсуждается план экскурсии. В плане предусматриваются цель экскурсии, последовательность осмотра экскурсионного объекта, главные вопросы экскурсии, содержание беседы с детьми перед экскурсией и обеспечение наглядности в этой беседе, творческие задания (общие, групповые или индивидуальные), использование материала экскурсии в последующей работе [1].

Поскольку народное искусство базируется на глубоком понимании и чувствовании природы, особое внимание уделяется природоведческим экскурсиям. В задачу экскурсии входит ознакомление дошкольников на местности с «наиболее важными факторами, формирующими местный ландшафт» [3, с. 301]. В старших и подготовительных группах организуется посещение с детьми ГБОУ ДО «Самарский областной детский эколого-биологический центр». В этом возрасте ребенок уже способен воспринимать информацию, получаемую во время экскурсий. Посещение оранжереи позволяет увидеть разнообразные виды растений. В городском зоологическом музее представлены чучела животных, обитающих в Самарской области. Есть коллекция тропических рыб. Дети могут познакомиться с разными видами экзотических животных. Одной из доступных экскурсий является так же посещение зоопарка. Разнообразие животных и птиц, возможность наблюдать их поведение, способствует развитию не только познавательного интереса у детей, но развитию понимания значения орнаментов разных народов, танцевальных движений в народных танцах, музыкальных ритмов.

Преимущество экскурсий в том, что позволяют в особой обстановке познакомить детей с объектами и явлениями ближайшего национального окружения. Участие дошкольников в просветительских мероприятиях, благодаря которым дети учатся воспринимать окружающий мир во всем богатстве и разнообразии, способствуют развитию восприятия, любознательности, эстетических чувств ребенка. Посещая музеи и выставки, дошкольник учится понимать язык народного творчества, «откликаться (видеть, чувствовать, слышать) на художественные произведения разных видов и жанров» народного искусства, «лично сопереживать и выражать свое отношение» к нему [2, с. 310].

Таким образом, экскурсии являются одним из эффективных средств комплексного воздействия на формирование личности ребенка. Познавательный интерес, потребность получать новые знания формируются, если постоянно заботиться о расширении его кругозора. Правильная организация наблюдений способствует формированию таких важных качеств ребёнка, как наблюдательность и внимание, которые способствуют обогащению знаний об окружающем мире. Правильно проведенная экскурсия оставляет глубокий след в детской памяти и находит отражение в творческой деятельности детей: рисунках, поделках, импровизированных танцах, играх, театрализованной деятельности.

### Список литературы

1. Карасева Э.М. Организация и методика проведения экскурсии // Современная педагогика. 2013. №6 (7). С. 3.
2. Карникова О.П. Эмоциональная отзывчивость как показатель полихудожественного развития дошкольников // Модернизация культуры: идеи и парадигмы культурных изменений. Материалы Международной научно-практической конференции. 2014. С. 308-311.
3. Томских А.А., Федоров А.С. Организация и проведение экскурсии как составная часть краеведческой работы // Инновационные технологии в технике и образовании. VII Международная научно-практическая конференция. 2015. С. 300-303.

## МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Селиванова О.А.**

профессор кафедры общей и социальной педагогики, доктор педагогических наук,  
Институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет,  
Россия, г. Тюмень

**Клочко С.В.**

магистрант кафедры общей и социальной педагогики,  
Институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет,  
Россия, г. Тюмень

В статье внеучебная деятельность рассматривается как неотъемлемая часть образовательного процесса. Именно в процессе участия во внеучебной деятельности у обучающихся формируются ключевые компетенции, которые необходимы для дальнейшей профессиональной деятельности. Поэтому необходимо отслеживать процесс функционирования внеучебной деятельности.

*Ключевые слова:* внеучебная деятельность, результаты внеучебной деятельности, компетентностный подход, мониторинг, эффективность деятельности.

На рынке образовательных услуг существует повышенная конкуренция, поэтому необходим постоянный контроль за эффективностью деятельности образовательного учреждения. Именно на основе оценки эффективности деятельности можно сделать вывод, какие проблемы существуют в учреждении, насколько успешно выполняются функции в организации. И на основании результатов выбрать дальнейший путь развития учреждения. Проводить оценку эффективности необходимо систематически и во всех направлениях деятельности, в том числе и во внеучебной.

В современном мире усиливается значение и роль внеучебной деятельности в образовательном процессе. Это связано с тем, что образование терпит серьезные изменения, в частности, происходит переход на компетентностный подход. Образование должно формировать в человеке такие компетенции, которые позволят ему в будущем двигаться по профессиональному пути и адаптироваться в любых ситуациях. То есть образование должно готовить людей «универсалов».

Мир меняется с неопределенной скоростью. Поэтому, чтобы быть успешным, человеку нужно «идти в ногу» со временем и уметь адаптироваться в происходящих изменениях. Человек должен быть мобильным. Именно поэтому компетентностный подход является самым подходящим для современного общества.

Формирование ключевых компетенций и подготовка «универсалов» наиболее эффективны в рамках внеучебной деятельности. По мнению О.Р. Жоголевой, внеучебная деятельность – основной фактор, который влияет на развитие личности

обучающегося, который ориентирует и преобразует ее, способствует развитию нравственных и духовных качеств, позволяет личности проанализировать собственные действия, который держит ориентир на базовые ценности и традиции общества [1, с. 8].

Внеучебная деятельность, по мнению Т.Ю. Ломакиной, позволяет реализовать основные направления развития:

- практико-ориентированный подход в обучении и введение прикладного бакалавриата;
- подготовка студентов в соответствии с потребностями региона и страны в целом;
- ориентация на социальный заказ, поступающий от работодателей;
- введение процедуры независимой экспертизы;
- ориентация выпускников на полипрофессионализм [2, с. 25].

Специфика внеучебной деятельности заключается в том, что она создает условия для развития индивидуальных способностей личности, формирует системные и межличностные компетенции, которые в дальнейшем помогут реализовать себя. Поэтому необходимо осознавать важность внеучебной деятельности в образовании.

Процесс образования станет более эффективным при интеграции учебной и внеучебной деятельности, так как в учебной деятельности обучающиеся получают необходимые знания, которые должны уметь использоваться на практике. Именно эти знания обучающимся необходимо реализовывать во внеучебной деятельности, чтобы при выпуске из образовательной организации быть готовым к профессиональному пути. Поэтому необходимо контролировать процесс внеучебной деятельности.

Одним из инструментов контроля и проверки эффективности внеучебной деятельности является мониторинг. Мониторинг эффективности внеучебной деятельности предполагает сбор, обработку, хранение и распространение информации, позволяющей дать ей объективную характеристику, прогнозировать ее развитие и принимать управленческие решения, позволяющие обеспечивать качество образования в образовательной организации.

Целью мониторинга эффективности внеучебной деятельности обучающихся выступает отслеживание динамики качества образовательных услуг, оказываемых во внеучебной деятельности, разработка прогноза обеспечения и развития внеучебной деятельности в соответствии с ФГОС.

Сам процесс мониторинга эффективности внеучебной деятельности не отличается от классической процедуры и включает в себя все этапы, которые предполагает любой мониторинг. Особое место в этом процессе занимает критериальный аппарат. В зависимости от того, какие критерии и показатели будут подобраны, будет получен конкретный результат.

Для разработки наиболее оптимальных критериев и показателей мониторинга эффективности внеучебной деятельности был проведен анализ отечественных и зарубежных вузов в проведении данного мониторинга.

По результатам анализа следует отметить, что в мониторинге зарубежных вузов используется более обширный критериальный аппарат. Это объясняется значимостью внеучебной деятельности в зарубежных странах. В вузах и колледжах США существуют специальные управления, которые проводят всю необходимую работу со студентами во внеучебной деятельности. В управлении работают только

квалифицированные сотрудники, которые имеют профильное образование в такой деятельности. В вузах и колледжах внеучебная деятельность тесно связана с учебной. Тем самым, используется целостная система образования. В управлении существует четко отлаженный механизм функционирования внеучебной деятельности. Со стороны студентов отношение к внеучебной деятельности не отличается от отношения к учебной. Это связано с тем, что учреждения принимают выпускников на работу, исходя из их компетенций, который они сформировали именно в результате внеучебной деятельности. То есть, в зарубежных вузах используются не только учебные результаты, но и внеучебные.

Именно поэтому основной критерий, который используется при мониторинге эффективности внеучебной деятельности – это трудоустройство выпускников в зависимости от их направления учебной и внеучебной деятельности. Также при мониторинге используются такие критерии, как удовлетворенность внеучебной деятельностью, ресурсное обеспечение, результативность студентов во внеучебной деятельности. Таким образом, при проведении мониторинга эффективности внеучебной деятельности в зарубежных вузах учитываются все аспекты внеучебной деятельности: направления и выбор внеучебной деятельности, ресурсное обеспечение (кадровые, финансовые, информационные ресурсы), удовлетворенность участников внеучебной деятельности.

Анализируя российские вузы, следует отметить, что при мониторинге эффективности внеучебной деятельности учитывается в основном количество, а не качество внеучебной деятельности. Для российских вузов главное – сколько студентов приняли участие в мероприятиях различной направленности, сколько из них победителей и призеров конкурсов и олимпиад. Это связано с тем, что в России внеучебная деятельность не интегрирована в учебный процесс и реализуется отдельно. Следует отметить, что и отношение студентов к внеучебной деятельности сильно отличается от отношения студентов зарубежных вузов. Студенты российских вузов воспринимают внеучебную деятельность, как хобби, развлечение, развитие творческих способностей. Основными критериями при проведении мониторинга эффективности внеучебной деятельности являются: удовлетворенность проведением мероприятий, включенность студентов во внеучебную деятельность (количество участников в мероприятиях, из них количество победителей и призеров различного уровня мероприятий), ресурсное обеспечение (информационные ресурсы).

Таким образом, видно, что критериальный аппарат в российских и зарубежных вузах отличается. Это связано с ролью внеучебной деятельностью в образовательном процессе. Необходимо, в первую очередь, интегрировать внеучебную деятельность в учебную, так как она является неотъемлемой частью формирования компетенция для будущих специалистов.

#### **Список литературы**

1. Жоголева О.Р. Влияние внеучебной воспитательной деятельности вуза на процесс социализации студенческой молодежи : автореф. дис. ... канд. соц. наук. Тюмень, 2012. 25 с.
2. Ломакина Т.Ю. Современные принципы развития непрерывного образования. М.: Наука, 2006.

## ВОЗРАСТНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КОМПОЗИЦИОННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

*Семечкова К.К.*

студентка магистратуры второго курса Института искусств,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
Россия, г. Новосибирск

*Егорова С.Е.*

студентка магистратуры второго курса Института искусств,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматриваются возрастные психологические особенности учащихся подросткового возраста в детской художественной школе. Особое внимание в процессе обучения рекомендуется обратить на взаимосвязь композиционно-образного и пространственного мышления в творческой деятельности учащихся в освоении изобразительных и пластических искусств.

*Ключевые слова:* композиция, образ, пространственное мышление художественные умения, индивидуализация обучения.

Изобразительное и пластическое искусства невозможны без поиска идей прекрасного, основанных на художественно-творческих решениях. Поиск подобных решений строится на взаимосвязи композиционно-образного мышления с пространственными представлениями неслучайно. За основу положено сходство механизма действия композиционно-образного мышления с механизмом пространственных представлений. Поскольку, размещение предметов художественно-образной композиции на изображаемой плоскости, – это тоже оперирование образами, их содержанием, воспроизведением и преобразованием пространства, отношений объектов: их формы, величины, взаимного положения частей, что и при механизме пространственных представлений в скульптуре, с разницей лишь в использовании выразительных возможностей материала.

Исследованием проблем развития пространственных представлений занимались известные ученые (Б.Г. Ананьев, Е. Н. Кабанова-Меллер, И.Я. Каплунович, В.А. Крутецкий, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, В.С. Столетнев, И.С. Якиманская и др.). Фундаментальные исследования по проблемам развития композиционно-образного мышления и творческого самовыражения принадлежат отечественным и зарубежным ученым (М.В. Алпатову, Н.Н. Волкову, А.А. Дейнеке, Д.Н. Кардовскому, Е.А. Кибрику, И.Е. Репину, Р. Арнхейму, Е.И. Игнатьеву, А.Н. Леонтьеву, А.М. Матюшкину, В.И. Петрушину, Я.А. Пономареву, С.Л. Рубинштейну, Б.М. Теплову, Д.Н. Узнадзе, Д.И. Фельдштейну, П.М. Якобсону);

По словам Д.А. Шкуренко: «Мышление является высшей формой познавательной деятельности человека, позволяющей отражать окружающую действительность обобщенно, опосредованно и устанавливать связи и отношения между предметами и явлениями, выражающиеся в различных формах (понятие, суждение, умозаключение), видах мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, пространственное, абстрактно-теоретическое)» [4, с. 52]. Как процесс мышление связано и с другими познавательными процессами: восприятием, вниманием, воображением, памятью, ощущением, представлением. Эта связь выражена, например, в

том, что восприятие невозможно без памяти, запоминание невозможно без восприятия, а внимание невозможно без мышления. Как психический процесс мышление делится на операции: сравнение, отождествляющее сходство и различие предметов, анализ и синтез, раскрывающие сущность и внутренние связи вещей, абстракция и обобщение.

В результате анализа теоретических трудов были определены содержания понятий «пространственные представления» и «композиционно-образное мышление». Если заявленные представления, являющиеся частью пространственного мышления – это вид умственной деятельности, направленный на создание образов в пространстве и их оперирование, то композиционно-образное мышление рассматривается нами как процесс работы над композиционным образом, заключающим в себе логику построения и характер обобщения.

Аспекты эффективного воспитания и обучения прежде всего зависят, от знания закономерностей возрастного развития учащихся и их индивидуальных особенностей. Для данного исследования неслучайно был выбран подростковый возраст. Выбор связан, прежде всего, с актуальностью для педагогической практики в рассматриваемой нами проблеме, а также потому, что в своей совокупности представляет самый значительный по динамике отрезок развития в плане творческого роста. В этот период в поиске самих себя, своего предназначения, раскрывая и развивая новые способности, подростки могут одновременно заниматься совершенно различными видами деятельности.

В целях понимания возрастных психологических закономерностей взаимосвязи развития композиционно-образного мышления и пространственных представлений подростков в области художественного образования стоит, прежде всего, взять во внимание фундаментальные исследования педагогов, психологов, а именно Л.С. Выготского, Л.Б. Ермолаевой-Томиной, В.С. Кузина, Е.И. Игнатьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, Д.И. Фельдштейна и др. Они определили изобразительную и пластическую деятельность личности как сложный процесс отражения действительности, как высшую форма творческой активности человека.

Подростковый возраст можно разделить на два периода в соответствии с концепцией Д. Б. Эльконина: младший подростковый возраст (12-14 лет) и старший подростковый возраст (15-17 лет). В своих исследованиях он упоминает исследуемый нами возраст как новый период, связанный с новообразованиями, возникающими из ведущей деятельности предыдущего периода. Подростковый возраст от 12-ти до 15-ти лет характеризуется не только физическим созреванием, но интенсивным формированием личности, увеличение объема памяти, и развитие способности к абстрактному мышлению. Сложные закономерности в динамической структуре личности подростка были описаны Л.С. Выготским: «...что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору: новое поведение человека становится поведением для себя, человек сам осознает себя как известное единство. Это конечный результат и центральная точка всего переходного возраста» [3, с. 76].

Для данного периода характерно построение новой системы отношений с ровесниками и взрослыми, расширение круга общения, изменение ценностей. Процесс формирования особенностей личности осуществляется под влиянием образования, в зависимости от сочетания биологического (природных задатков) и социального (условий жизни), и поэтому в построении образовательного процесса



необходимо применение индивидуального подхода. Несмотря на то, что в подростковом возрасте учащиеся владеют всеми формами мышления, свойственными взрослым, стремление к грамотности изображения конфликтует с выразительностью работ в независимости от материала. Этот закономерный процесс, проявляющийся в развитии аналитических форм восприятия действительности, должен учитываться при выборе методических воздействий.

Следует отметить, что способность мышления у подростков, а именно оперирование образами, довольно развита, и их творческое мышление основано на аналитико-синтетической деятельности, опирающейся на способность анализа от действительного типа к чувственному и умственному. В этот период творческое мышление подростков развивается по типу дивергентного, т.е. направленного на поиск нестандартных вариантов. По мнению Е.К. Лютовой: «...в младшем подростковом возрасте впервые можно говорить о полноценном творческом мышлении, но оно отличается ситуативностью и спонтанностью проявлений. В подростковом возрасте творческое мышление получает толчок в развитии, укрепляется, входит в систему внутриспсихических связей учебно-познавательной деятельности, закрепляется под контролем личности» [7, с. 32].

По словам Е.Н. Кабановой-Меллер «пространственные представления – это образы, которые отражают пространственные свойства и отношения предметов» [5, с. 56]. При понимании визуализации композиционного образа можно увидеть работу композиционно-образного мышления. В научной литературе такое мышление в целом рассматривают как «структурный компонент» художественного мышления (И.Б. Ветрова, Ю.Л. Кошелева и др.), однако это понятие связывает процесс изображения на плоскости с основными законами композиции и образной выразительности, и поэтому художественное мышление не тождественно композиционно-образному, как было указано в своих работах А.В. Свешниковым, В.А. Фаворским, Е.В. Шороховым.

По мнению И.Я. Каплуновича, «пространственное представление – это воссоздание образов пространственных тел (фигур), их характеристик и отношений по памяти, или путем восприятия свойств реальных объектов, или на основе их графических изображений» [2, с. 46].

Изобразительные и пластические искусства выступают одним из способов активации взаимосвязи композиционно-образного мышления с пространственными представлениями подростка. Но не просто теоретические знания в совокупности с индивидуальными особенностями возраста способствуют развитию подростков, а их практическое применение. Осмысленная работа с пониманием композиционно-пространственных взаимосвязей между объектами и образным центром, на примере практического опыта и теоретических знаний о конструкции образа того или иного объекта изображаемой действительности, способствует эффективному развитию взаимосвязанного композиционно-образного и пространственного мышления.

Из всего вышесказанного следует вывод, что освоение изобразительных и пластических искусств, творческие способности зависят от развития композиционно-образного и пространственного мышления, эффективность которых связана с учетом возрастных психологических особенностей подросткового возраста, творческой деятельности, так как именно она способствует развитию личности, способной творчески мыслить.

### Список литературы

1. Андреев А.Л. Художественный образ и гносеологическая специфика искусства. М., «Наука», 1981. – 193с.
2. Ворохов А.А. Формирование образно-пластического мышления у студентов художественно-графических факультетов средствами скульптуры: (при использовании различ. скульптур. материалов): дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения изобразительному искусству / Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2000. – 16 с.
3. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Собр. соч. Т.3. – М.: Педагогика, 1983. С. 338.
4. Кузин В.С. Психология. Учебник. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АГАР, 1997. – 304 с.
5. Кузин В.С. Формирование пространственного представления средствами изобразительного искусства // Нач. школа. – 1968. – № 2. – С. 65-68.
6. Шорохов Е.В. Основы композиции: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2109 «Черчение, рисование и труд» – М.: Просвещение, 1979. – 303 с.
7. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления (школьников). – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОМПОЗИЦИОННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

*Семечкова К.К.*

студентка магистратуры второго курса Института искусств,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
Россия, г. Новосибирск

*Егорова С.Е.*

студентка магистратуры второго курса Института искусств,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматриваются педагогические условия развития композиционно-образного мышления и пространственных представлений одаренных детей в детской художественной школе. Особое внимание в процессе обучения рекомендуется обратить на основные дидактические методы, без которых данное развитие невозможно. Обозначается роль работы с натуры в развитии необходимых умений и навыков учащихся подросткового возраста на занятиях изобразительными и пластическими искусствами.

*Ключевые слова:* мышление, представление, творческая активность, художественные умения, мотивация.

В настоящее время общество нуждается в творческих личностях, способных к наибольшей адаптации в условиях постоянно изменяющегося мира. Непосредственно этим и оправдано внимание педагогической науки к такой актуальной проблеме, как взаимосвязанное развитие композиционно-образного мышления и пространственного представления в художественных школах средствами создания соответствующих педагогических условий. Данная статья основана на исследованиях процессов мышления, представления изобразительного и пластического творчества, а также, особенностей развития личности в подростковом возрасте, изученных в области психологии Р. Арнхеймом, Е. Я. Басиным, Н.Н.Волковым, Л.С. Выготским, А.Н.Леонтьевым, С.Л.Рубинштейном, Д. И. Фельдштейном, В. Д. Шадриковым.

Современная художественная школа, являющаяся важнейшим звеном в системе воспитания и образования, обеспечивающим качество обучения на основе его фундаментальности, соответствия потребностям личности, общества и государства. В первую очередь изобразительное и пластическое искусство сопряжено с поиском идей прекрасного на основе художественно-творческих решений, связанных с интеллектуальными особенностями развития учащихся подросткового возраста. Поиск таких решений основан на взаимосвязи композиционно-образного мышления с пространственными представлениями, так как сходство механизма действия композиционно-образного мышления с механизмом пространственных представлений заключается в том, что «грамотное размещение элементов художественной композиции на изображаемой плоскости, как и в пространстве – это тоже оперирование образами, содержанием которых является воспроизведение и преобразование пространственных свойств и отношений объектов: их формы, величины, взаимного положения частей» [3, с. 24].

Основным фактором творческой личности является именно умение мыслить образно. Художественный образ – это присущая искусству форма отражения действительности и отношения к ней художника, раскрывающая общее через конкретное и осуществляемая в творческом процессе [5, с. 45]. Поскольку образная выразительность является важнейшим признаком произведения искусства, то существует необходимость развивать в учащихся умение оперировать композиционными образами, сначала на плоскости, затем в пространстве в скульптуре, это умение позволит видеть объекты цельно, во взаимосвязи. При этом подростками должны быть усвоены знания не только общих законов образной композиции на плоскости, но и пространственной композиции в объеме. Другими словами, композиционные законы отражают объективные законы развивающейся действительности.

Учитывая важность взаимосвязи развития композиционно-образного мышления и пространственного представления, необходимо отметить основные педагогические условия, способствующие решению всего спектра задач по данной тематике. В.И. Андреев в педагогике творческого саморазвития отмечает, что педагогические условия – это «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [4, с. 51]. По нашей тематике основными являются следующие педагогические условия:

Во-первых, это специально организованная среда, интерьер которой должен способствовать комфортному взаимодействию всех субъектов образовательного процесса. Специальная среда, включающая в себя не только подходящее для творчества помещение, но их взаимоотношение учитель-ученик, ученики друг с другом, ученик-работа, дети-профессионал. Личность педагога и его профессиональные качества. Художник-педагог обязан уметь использовать совокупность всех средств (технических, технологических, изобразительных, выразительных, композиционных, художественных) для достижения поставленной им цели.

Во-вторых, собственный творческий потенциал и компетентность педагогов как творческих личностей, способных сформировать изобразительную и пластическую грамотность, исходя из возрастных, индивидуальных особенностей личности.

В-третьих, это применение методов воздействия на учащихся, таких, как:

1. Наглядный метод, заключенный не только в просмотре наглядного дидактического материала, но и выполнении кратковременных этюдов, набросков и леп-

ки с натуры, направленных на осмысленное действие, пробуждение интереса к анализу натуры. В процессе изображения доступное для зрителя наблюдение предмета, подверженного измерению и сравнению, осязанию приводит конкретизации умозаключений о нем, то есть к конструктивному анализу образа формы объекта, составляющих его цветов.

2. Основной идеей проблемного обучения является построение учебной деятельности через решение познавательных учебных задач или заданий, имеющих незаполненные места, недостаточные условия для получения ответа [6, с. 35]. В структуре проблемного обучения, можно выделить три метода: проблемное изложение, частично поисковой и исследовательский методы.

Задачей проблемного изложения, является привлечение подростков к соучастию, рассуждению, для этого применяются, так называемые вопросы-парадоксы, и поэтому основные понятия не преподносятся в готовом виде, как в традиционном обучении, а рассматриваются через опорные понятия. Создание любой тематической композиции и скульптуры предполагает использование частично-поискового метода, в котором можно выделить несколько проблемных подзадач – отбор материала, эскизное решение, тёплая или холодная гамма, поиск тех или иные средств выразительности образа и т.д. Успех решение данных задач определяется поставленными перед собой вопросами, формулировкой целей работы на каждом этапе, знанием способов их достижения.

Исследовательский метод – это организация поисковой, познавательной деятельности учащихся путём постановки преподавателем познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения [1, с. 73]. Методы проблемного обучения логично использовать в комплексе и взаимодействии, так как они не подменяются и не взаимозаменяют друг друга.

3. Работу метода наблюдения и поэтапного изображения, суть которого кроется в получении первых впечатлений от постановки, в зарождение интереса к работе. Последовательность изображения с натуры может быть достигнута либо «от общего к частному», либо «от частного к общему».

4. Метод обобщения и структурирования строится на основе синтезирования полученной информации и выходе на уровень основных понятий применяемой база знаний изобразительных и пластических искусств, а именно выразительности предметного мира, композиционных средствах и приемах, непосредственно связанных с образно-творческой работой учащегося.

5. Метод координирования (согласования) восприятия с изобразительными возможностями материалов, так как взаимосвязанные между собой композиционно-образное мышление и пространственное представление неотделимо от развитого восприятия.

В-четвертых, это активизация роли самостоятельной работы учащихся при решении конкретных творческих задач. Самостоятельная деятельность – это деятельность обучающихся, в которой они по заданию преподавателя сами решают учебную задачу, проявляя стремление и активность. Существует необходимость определять содержание и место самостоятельной работы, тщательно продумывать конспекты занятий, учесть уровень сложности, ее методы и формы организации, объем работы, затруднения и предполагаемые ошибки, которые могут возникнуть у учащихся в процессе выполнения задания, а также нужно продумать, как наиболее эффективно осуществить контроль и оказание помощи учащимся.

В-пятых, личная мотивация учащегося, где важными являются саморегуляция и самоактуализация, другими словами, стремление младшего подростка к более полному раскрытию своих способностей для получения выразительного живописно-композиционного образа. К. Роджерс говорил: «Главным побудительным мотивом творчества, как оказалось, служит стремление человека осуществить себя, проявить свои возможности. Под этим стремлением я имею в виду направляющее начало, которое проявляется во всех формах органической и человеческой жизни, – стремление к развитию, расширению, совершенствованию, зрелости, тенденцию к выражению и проявлению всех способностей организма и личности [7, с. 28].

В заключение, можно отметить, что для благоприятного взаимосвязанного развития композиционно-образного мышления и пространственных представлений стоит учесть вышеприведенные педагогические условия, так как они помогут подросткам полноценно включиться в самостоятельную работу, что поспособствует самореализации личности учащегося, а также развитию умений и навыков. Обучение искусствам можно построить на известных знаниях, приобретенных, проверенных и усовершенствованных многовековым опытом великих мастеров искусства.

#### **Список литературы**

1. Волков Н.Н. Восприятие предмета и рисунка. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 508 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1968. – 576 с.
3. Игнатъев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. – М.: Учпедгиз, 1961.
4. Картавцева О.Д. Педагогические условия интенсивного обучения изобразительной графоте: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1992. – 212 с.: ил.
5. Катц Ю.И. Вопросы композиции в учебном рисунке // Вопросы художественного образования. Вып. 22. – Л.: Изд-во Академии художеств СССР,
6. Кузин В.С. Вопросы изобразительного творчества. – М.: Просвещение, 1978. – С. 58-75.
7. Лантери Э. Лепка. – М.: Академия художеств СССР, 1963. – 336 с.

### **КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

*Уварова Е.В.*

магистрант, Тюменский государственный университет, Россия, г. Тюмень

*Плотников Л.Д.*

профессор кафедры общей и социальной педагогики, канд. пед. наук, профессор,  
Тюменский государственный университет, Россия, г. Тюмень

В статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией взаимодействия участников образовательных отношений при управлении общеобразовательной организацией. В работе проведен анализ подходов к пониманию терминов «образовательные отношения», «взаимодействие» и «коммуникативная компетентность». Представлены результаты оценки сформированности коммуникативной компетентности руководителей образовательных организаций, а также выявлены особенности взаимодействия между субъектами управленческих отношений.

*Ключевые слова:* образовательные отношения, взаимодействие, субъекты образовательных отношений, коммуникация, коммуникативная компетентность.

Образовательные отношения являются одним из видов специфических взаимоотношений, которые возникают при получении человеком образования. Образование, в свою очередь, выступает как объект данного отношения.

В педагогической науке нет единого мнения относительно понятия образовательных отношений, однако, Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон) обозначил регулируемые им отношения как общественные отношения, возникающие в сфере образования. Согласно ст. 2, п. 30, отношения в сфере образования – это «совокупность общественных отношений по реализации права граждан на образование, целью которых является освоение обучающимися содержания образовательных программ (образовательные отношения), и общественных отношений, которые связаны с образовательными отношениями и целью которых является создание условий для реализации прав граждан на образование» [4]. Иначе говоря, образовательные отношения входят и являются составной частью отношений в сфере образования.

Субъектами (участниками) образовательных отношений являются обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность [4, ст. 2, п. 31].

В процессе управленческой деятельности участники (субъекты управления) вступают друг с другом в образовательные отношения, имеющие иерархичную структуру: по вертикали между вышестоящими и нижестоящими ступенями управления, по горизонтали между обладающими равными правами звеньями управления, поскольку решение подавляющего большинства различных задач осуществляется путём взаимодействия с другими людьми. Исследователи в разных научных сферах дают различные определения этому явлению, чем обусловлено разнообразие дефиниций термина.

Анализ литературных источников выявил несколько подходов к соотношению и пониманию терминов «взаимодействие», «коммуникация» и «общение».

Одни авторы используют данные понятия в качестве синонимов (Л.С. Выготский, В.Н. Курбатов, А.А. Леонтьев, Ю.Д. Прилюк и др.), другая группа исследователей (М.С. Каган, В.А. Морозов, А.В. Соколов и др.) расценивают их как самостоятельные структуры.

Анализируя подходы к пониманию термина взаимодействие, мы, вслед за Г.М. Андреевой [1], придерживаемся мнения о том, понятие коммуникации шире понятия взаимодействие, в свою очередь, коммуникация входит в структуру общения. Следовательно, коммуникация не тождественна не только общению, но и другим составляющим данного процесса. Если при коммуникации (передаче информации) образуется взаимная связь, способствующая образованию интегративных структур, а поведение одного выступает стимулом для поведения другого, то в данном случае мы говорим о взаимодействии. Взаимодействие переводит процесс общения из теоретической плоскости в практическую. Это есть не что иное, как совершение действий во имя общей цели, направленных на активность, выгодную для всех членов группы, что обеспечивает «взаимосвязанное функционирование подразделений внутри организации и сообщества людей» [2, с. 14].

В связи с этим, для руководителя образовательной организации особое значение приобретает сформированность коммуникативной компетентности. Она, в свою очередь, выступает как одно из условий организации эффективного взаимо-

действия внутри образовательной организации. Поэтому важно изучить то, как он выстраивает коммуникацию с разными субъектами управления.

В процессе исследования мы исходили из предположения о том, что оценка руководителя со стороны его окружения, может дать более достоверные данные о сформированности его коммуникативной компетентности, а также выявить особенности организации управленческих отношений с отдельными группами субъектов образовательных отношений.

Р.П. Мильруд [3] отмечает, что такой интегративный личностный ресурс, как коммуникативная компетентность, включающий не только языковой компонент, но и иные составляющие, возможно измерить с помощью методик.

В качестве инструмента оценки уровня сформированности коммуникативной компетентности была использована методика «Оценка 360 градусов» Т. Кобуз. На основании данных о структуре коммуникативной компетентности нами были выделены следующие критерии оценки и показатели (табл. 1).

Таблица 1

**Критерии оценки коммуникативной компетентности**

Критерии	Показатели
Когнитивный	Знания надпредметных областей
	Знания о языке
Мотивационный	Мотивация сотрудников
	Коммуникационная роль
	Умение решать сложные ситуации
	Личностные качества
Поведенческо-регулятивный	Регуляция коммуникативной дистанции
	Эмпатия
	Саморегуляция

Также, были выделены уровни сформированности исследуемого параметра, которые соответствуют сумме набранных баллов (табл. 2).

Таблица 2

**Критериально-уровневая характеристика коммуникативной компетентности**

Уровень	Баллы	Характеристика
Низкий уровень	0-24	Элементарная коммуникативная грамотность на основе жизненного и практического опыта. Слабо выраженные мотивы коммуникации, неясное представление о целях коммуникации. Пассивное участие в коммуникативном процессе. Низкая способность оценки коммуникативной ситуации и построения поведения
Средний уровень	25-48	Наличие достаточного объема знаний о методах убеждения, аргументации, установления контактов. Активное и сознательное отношение к коммуникативной деятельности. Проявляет способность к адекватному взаимодействию в различных условиях коммуникации.
Высокий уровень	49-72	Большой объем систематизированных знаний о методах убеждения, аргументации, установления контактов; технологиях разрешения конфликтов. Явное стремление к профессиональной коммуникации. Моделируют процесс общения под управленческие задачи. Умеет создать благоприятный морально-психологический климат в коллективе для решения образовательных задач.

Исследование проводилось на базе двух общеобразовательных учреждений г. Тюмени: МАОУ СОШ № 63 (далее – Школа №63) и МАОУ Гимназия № 16 (далее – Гимназия №16).

Для выявления уровня сформированности коммуникативной компетентности руководителя в сфере образования, респондентам было предложено пройти анонимное диагностическое тестирование по адаптированной нами методике. Свои ответы оценщики заносили в специальные бланки.

Результаты оценки сформированности коммуникативной компетентности руководителей со стороны его подчиненных в двух образовательных учреждениях представлены ниже.

Анализ данных, полученных в Школе № 63, показал, что высокие баллы по большинству показателей продемонстрировал педагогический коллектив (рис. 1, рис. 2). Наименьшие баллы были выставлены со стороны родителей учащихся. Такие показатели могут свидетельствовать о неравномерном распределении внимания во взаимодействии с участниками образовательного процесса.

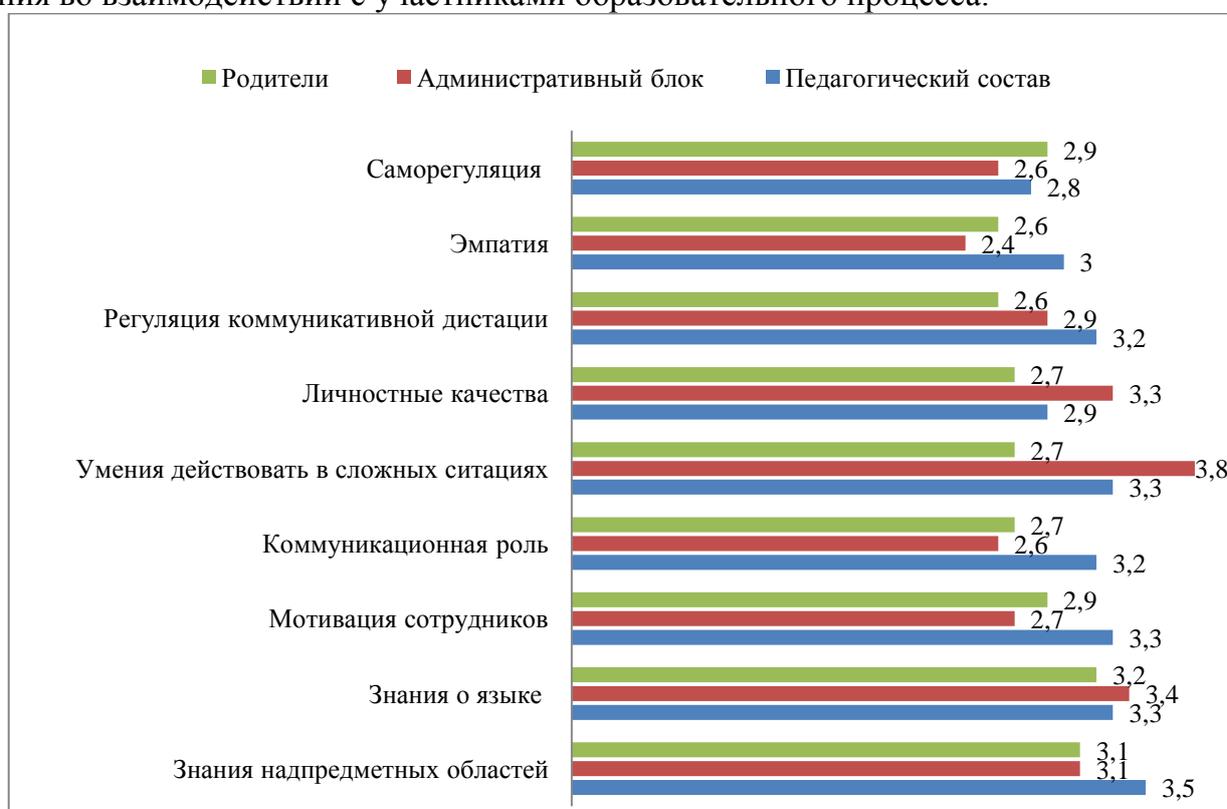


Рис. 1. Сравнительные результаты оценки коммуникативной компетентности по показателям (МАОУ СОШ № 63)



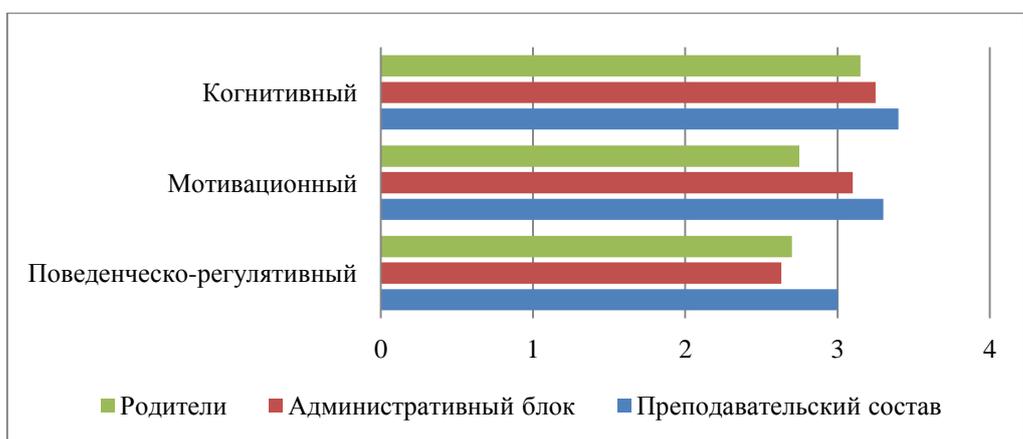


Рис. 2. Сравнительные результаты оценки коммуникативной компетентности по критериям (МАОУ СОШ № 63)

Неоднозначные баллы по всем показателям были выставлены со стороны административного состава. Поскольку завучи находятся в близком подчинении, относительно учителей, это обуславливает частоту контактов, а значит и межличностных взаимодействий. На фоне рабочих моментов нередко возникают трудности в управлении эмоциональным состоянием, снижается способность видеть себя со стороны и проявлять искренность при коммуникативном взаимодействии. Однако именно данная группа респондентов смогла высоко оценить умение руководителя действовать в сложных критических ситуациях.

Оценивая сформированность коммуникативной компетентности руководителя Гимназии № 16, мы видим, что высокие баллы по большинству показателей продемонстрировала администрация учреждения (рис. 3, рис. 4). Несмотря на рабочие моменты, руководитель данного образовательного учреждения способен к выстраиванию и поддержанию эффективных деловых контактов.

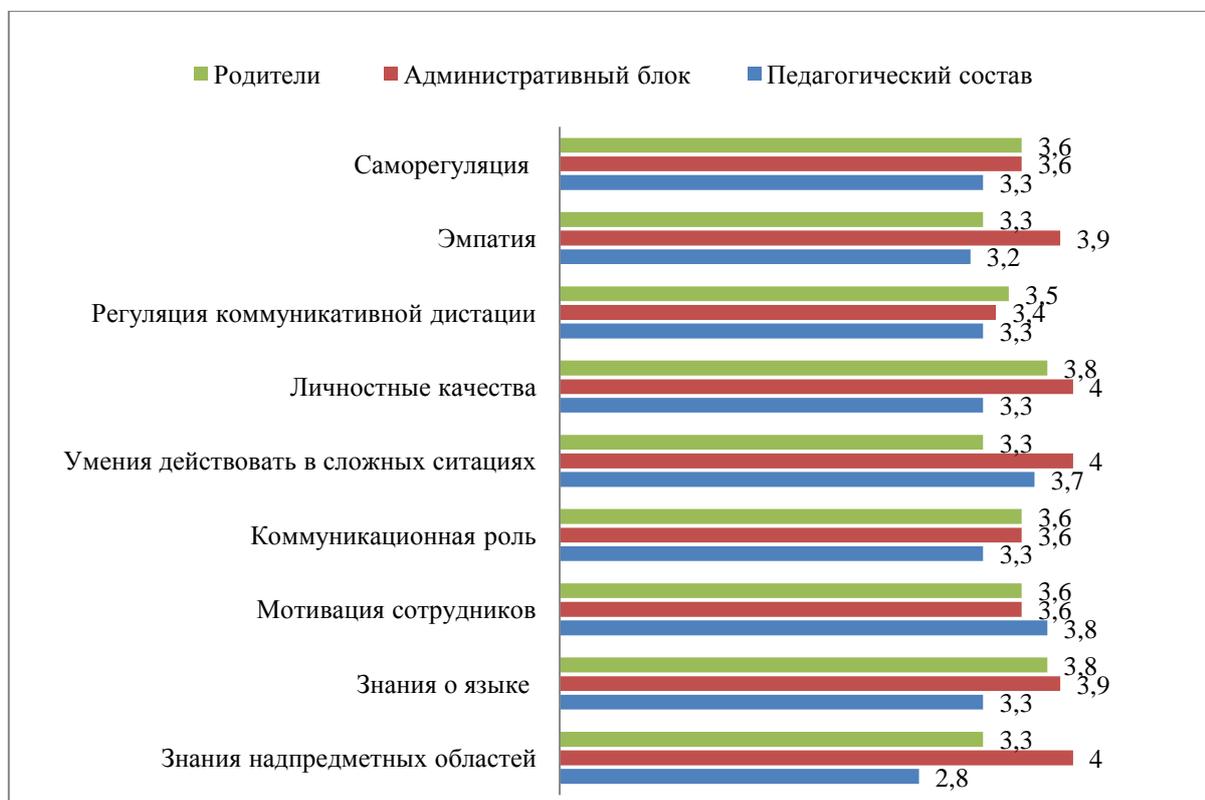


Рис. 3. Сравнительные результаты оценки коммуникативной компетентности по показателям (МАОУ Гимназия №16)

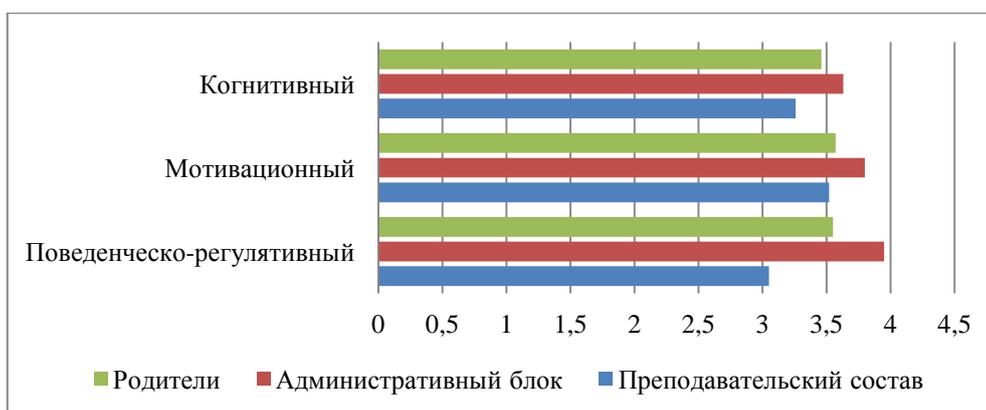


Рис. 4. Сравнительные результаты оценки коммуникативной компетентности по критериям (МАОУ Гимназия № 16)

Сходны во мнении и родители учащихся. Руководитель заинтересован в поддержании «статуса директора» перед родителями, так как от этого зависит имидж школы. Снижен лишь показатель личностных качеств, что может быть связано с отсутствием постоянных тесных контактов с директором.

Педагогический состав, несмотря на единичные исключения, в целом видит своего руководителя, как человека, имеющего достаточный уровень теоретических знаний, как в области педагогической, так и управленческой деятельности. Поскольку каждый учитель закреплен за определенным завучем, это исключает регулярность контакта с руководителем, тем самым уменьшает осведомленность сотрудников о его коммуникативных умениях при межличностных взаимодействиях. Это обуславливает невысокие результаты исследования.

Также, было подсчитано среднее числовое значение по каждой группе респондентов и выделены уровни сформированности коммуникативной компетентности (рис. 5).

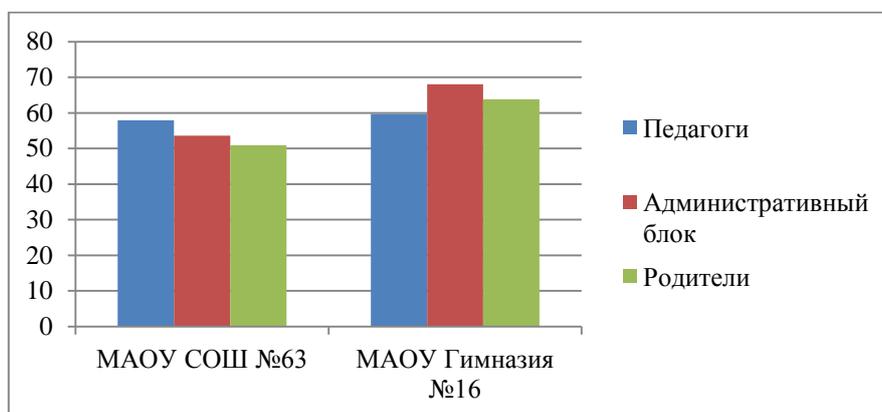


Рис. 5. Сравнительная характеристика уровня сформированности коммуникативной компетентности руководителя

Таким образом, при достаточно высоко развитой коммуникативной компетентности руководителей наблюдается дисбаланс в отношениях с субъектами образовательного процесса. В одном образовательном учреждении меньше всего внимания уделяется группе родителей, в другой – педагогам. Это значит, что имеющаяся система взаимодействия между участниками образовательных отношений не является достаточно эффективной и требует корректировки.

### Список литературы

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: учеб. пособие / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2016. – С. 120-145.
2. Коротаяева Е. В. Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве: научная школа Е. В. Коротаяевой // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 2. – С. 195-199.,
3. Мильруд, Р.П., Максимова И.Р. Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к общению на иностранном языке // Язык и культура. 2017. №38. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentsiya-kak-gotovnost-uchaschihsya-k-obscheniyu-na-inostrannom-yazyke> (дата обращения: 03.12.2017).
4. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ // СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

## РОЛЬ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Янбухтина Р.Ф.**

учитель-логопед, МАДОУ «Детский сад №47», Россия, г. Стерлитамак

**Бурмистрова Э.Ю.**

воспитатель, МАДОУ «Детский сад №47», Россия, г. Стерлитамак

**Тесленко Т.И.**

воспитатель, МАДОУ «Детский сад №47», Россия, г. Стерлитамак

В данной статье рассматривается значение фонематического восприятия для ребенка, а также важность целенаправленного развития фонематического восприятия у детей дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* фонематическое восприятие, обучение грамоте, звуковой анализ.

Общее недоразвитие речи – дефект, при котором у ребенка с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом оказываются несформированными основные компоненты языковой системы – фонетика, лексика и грамматика.

Поступление ребёнка в школу – важный этап в жизни, который меняет социальную ситуацию его развития. К обучению в 1-ом классе ребёнка необходимо готовить. Важно, чтобы дети 7-летнего возраста владели, прежде всего, грамотной фразой, развёрнутой речью, объёмом знаний, умений, навыков, определённых программой подготовительной группы дошкольных учреждений общего типа. Детский сад является первой ступенью в системе народного образования и выполняет важную функцию в подготовке детей к школе.

В современной методике обучения грамоте общепризнанным является положение о том, что практическое ознакомление со звуковой стороной слова – необходимая предпосылка для овладения чтением, а впоследствии и письмом на языках, письменность которых построена по звукобуквенному принципу.

Исследования ряда психологов, педагогов, лингвистов (Д.Б.Эльконина, А.Р.Лурия, Д.Н.Богоявленского, Ф.А.Сохина, А.Г.Тамбовцевой, Г.А.Тумаковой и др.) подтверждают, что элементарное осознание фонетических особенностей звучащего слова влияет и на общеречевое развитие ребёнка – на усвоение грамматиче-

ского строя, словаря, артикуляции и дикции. И будет лучше для ребёнка с речевыми нарушениями прийти в школу не только с фонетически чистой речью, грамматически правильной, лексически развёрнутой, но и умеющим читать.

Навык чтения формируется у ребёнка только после овладения слиянием звуков речи в слоги и слова. По мнению известного психолога Д.Б.Эльконина, «чтение – есть воссоздание звуковой формы слова по его графической (буквенной модели)». К.Д.Ушинский отмечал, что «сознательно читать и писать может только тот, кто понял звуко-слоговое строение слова».

То есть мы хотим, чтобы ребёнок усвоил письменную речь (чтение и письмо) быстро, легко, а также избежал многих ошибок, следует обучить его звуковому анализу и синтезу.

В свою очередь звуковой анализ и синтез должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии каждого звука родного языка. Фонематическим восприятием или фонематическим слухом, что по данным многих современных исследователей одно и то же, принято называть способность воспринимать и различать звуки речи (фонемы).

Эта способность формируется у детей постепенно, в процессе естественного развития. Ребёнок начинает реагировать на любые звуки со 2-4 недели от момента рождения, в 7-11 месяцев откликается на слово, но только на его интонационную сторону, а не на предметное значение. Это так называемый период дофонемного развития речи.

К концу первого года жизни (по данным Н.Х.Швачкина) слово впервые начинает служить орудием общения, приобретает характер языкового средства, и ребёнок начинает реагировать на его звуковую оболочку (фонемы, входящие в его состав).

Далее фонематическое развитие происходит бурно, постоянно опережая артикуляционные возможности ребёнка, что и служит основой совершенствования произношения (А.Н.Гвоздев). Н.Х.Швачкин отмечает, что уже к концу второго года жизни (при понимании речи) ребёнок пользуется фонематическим восприятием всех звуков родного языка.

Несовершенное фонематическое восприятие, с одной стороны, отрицательно влияет на становление детского звукопроизношения, с другой – тормозит, усложняет формирование навыков звукового анализа, без которых полноценное чтение и письмо невозможны.

Звуковой анализ в отличие от фонематического восприятия (при нормальном речевом развитии) требует планомерного специального обучения. Подвергаемая звуковому анализу речь из средства общения превращается в объект познания.

А.Н.Гвоздев отмечает, что «хотя ребёнок замечает разницу в отдельных звуках, но разложение слов на звуки им самостоятельно не производится».

Фонематическое восприятие – первая ступень в поступательном движении к овладению грамотой, звуковой анализ – вторая. Ещё один фактор: фонематическое восприятие формируется в период от года до четырёх лет, звуковой анализ – в более позднем возрасте. И наконец фонематическое восприятие – способность различить особенности и порядок звуков, чтобы воспроизвести их устно, звуковой анализ – способность различить то же самое, чтобы воспроизвести звуки в письменной форме.

В поступательном развитии фонематического восприятия ребёнок начинает со слуховой дифференцировки далёких звуков (например, гласных –согласных), затем переходит к различению тончайших нюансов звуков (звонких – глухих или мягких – твёрдых согласных). Сходство артикуляции последних побуждает ребёнка «заострить» слуховое восприятие и «руководствоваться слухом и только слухом». Итак, ребёнок начинает с акустической дифференцировки звуков, затем включается артикуляция и, наконец, процесс дифференцировки согласных завершается акустическим различением (Д.Б.Эльконин, Н.Х.Швачкин, С.Н.Ржевкин).

Одновременно с развитием фонематического восприятия происходит интенсивное развитие словаря и овладение произношением. Уточним, что чёткие фонематические представления о звуке возможны только при правильном его произнесении. По данным С.Бернштейна, «безусловно, правильно мы слышим только те звуки, которые умеем правильно произносить».

Только при чётком, правильном произношении, возможно, обеспечить однозначную связь между звуком и соответствующей буквой. Заучивание букв, когда их названия воспроизводятся неправильно, способствует закреплению у ребёнка существующих дефектов речи, а также тормозит усвоение им письменной речи.

Необходимыми предпосылками для обучения грамоте дошкольника являются: сформированное фонематическое восприятие, правильное произношение всех звуков родного языка, а также наличие элементарных навыков звукового анализа.

Подчеркнём, что все названные процессы взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Уровень развития фонематического слуха детей влияет на овладение звуковым анализом. Степень недоразвития фонематического восприятия может быть различна. Можно выделить следующие его уровни:

1. Первичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено первично. Предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень действий звукового анализа сформированы недостаточно.

2. Вторичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено вторично. Наблюдаются нарушения речевых кинестезий вследствие анатомических дефектов органов речи. Нарушено нормальное слухопроизносительное взаимодействие важнейший механизм развития произношения.

Фонематический слух, являясь одним из базовых звеньев речевой деятельности, обеспечивает и другие виды психической активности ребенка: перцептивную, когнитивную, регулятивную деятельность и др. В результате этого, по данным многих авторов, несформированность фонематического восприятия занимает одно из первых мест в числе причин, приводящих к учебной дезадаптации детей дошкольного и школьного возраста, что проявляется в виде стойких фонематических дисграфий, дислексий и дискалькулий (Л.С. Цветкова, М.К. Шорох-Троицкая, А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова и др.).

#### Список литературы

1. Гвоздев А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. – СПб.: Акцидент, 1995. – 64 с.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 1990.

3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. – СПб.: Союз, 2004.
4. Спирова Л.Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи. – М., 1957.
5. Ткаченко Т.А. В первый класс – без дефектов речи. СПб.: Питер, 1999. С. 129.
6. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Коррекционное обучение детей пятилетнего возраста с общим недоразвитием речи. – М., 1991.

Подписано в печать 10.06.2019. Гарнитура Times New Roman.  
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 10,46. Тираж 500 экз. Заказ № 142

ООО «ЭПИЦЕНТР»

308010, г. Белгород, пр-т Б. Хмельницкого, 135, офис 1  
ООО «АПНИ», 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а