



ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНЫХ И СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

в четырёх частях

ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 31 МАЯ 2017 Г.

2017
ЧАСТЬ 1



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
ГУМАНИТАРНЫХ И СОЦИАЛЬНО-
ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК

Сборник научных трудов

по материалам
Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 31 мая 2017 г.

В четырех частях
Часть I

Белгород
2017

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:
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, Почётный 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)

С 56 Проблемы и перспективы развития гуманитарных и социально-экономических наук : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 мая 2017 г.: в 4 ч. / Под общ. ред. Ж. А. Шаповал. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2017. – Часть I. – 174 с.

ISBN 978-5-9500092-8-0

ISBN 978-5-9500092-9-7 (Часть I)

В настоящий сборник включены статьи и краткие сообщения по материалам докладов международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития гуманитарных и социально-экономических наук», состоявшейся 31 мая 2017 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, педагогики, психологии.

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

Статьи и сообщения прошли научное рецензирование (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
© Коллектив авторов

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»	6
<i>Арчакова О.Б.</i> ОБЩЕДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ ГАЗЕТА «АМУРСКИЙ КРАЙ» И ЕЕ РОЛЬ В ПОЛИТИЧЕСКОМ И КУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ МАСС.....	6
<i>Батыхова А.К.</i> КАРТИНА МИРА ЖАНРА И ИСТОРИКО-ПОЭТИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС.....	9
<i>Батыхова А.К.</i> ПАМЯТЬ ЖАНРА КАК ФАКТОР СТАБИЛЬНОСТИ И ОБНОВЛЕНИЯ ПОЭЗИИ РУБЕЖА XX – XXI ВЕКОВ	12
<i>Богданова Е.Н.</i> ИННОВАЦИИ В РАМКАХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	15
<i>Бондарь Я.Ю.</i> ПРИЁМЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АНЕКДОТАХ	19
<i>Васильева В.П.</i> ПОДТЕКСТОВАЯ ИНФОРМАЦИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ	22
<i>Виноградский В.С., Куницына Н.В.</i> КОЛУМНИСТИКА ПЕЧАТНОГО МЕДИАФОРМАТА	27
<i>Герман Д.С.</i> ОБРАЗ ЖИВОТНОГО В ТВОРЧЕСТВЕ Д. АРБЕНИНОЙ	36
<i>Данг Ван Куанг</i> ПАРЕМИИ КАК ЯЗЫКОВЫЕ УНИВЕРСАЛИИ И ИХ МЕСТО В ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА.....	39
<i>Данг Ван Куанг</i> ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ – ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ И ИСТОРИИ РУССКОГО НАРОДА	43
<i>Надеева Р.Г., Сарангаева Ж.Н.</i> ПОНЯТИЙНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНЦЕПТА «ХИТРОСТЬ» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....	48
<i>Надтока О.А., Коваленко Г.Ф.</i> ВЕРБАЛЬНАЯ НОТА КАК ЖАНР ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	52
<i>Поспелова Н.В., Гуцина Л.Е., Иванова Д.Г.</i> ОНОМАСТИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО РАССМОТРЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Т. ДРАЙЗЕРА «SISTER CARRIE»).....	56
<i>Суркеева В.Б., Герезбекова Т.</i> ЧТЕНИЕ КАК ВИД ПЕРЦЕПТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕГО МЕХАНИЗМЫ.....	59
<i>Суркеева В.Б., Эркинбекова Г.</i> ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ.....	64
<i>Татанова Д.М.</i> ОСНОВНЫЕ ИДЕИ ТВОРЧЕСТВА К. БАЛЬМОНТА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ТЕОРИЙ И ГИПОТЕЗ.....	68

Татанова Д.М.	
ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В СТИХОТВОРЕНИИ К. БАЛЬМОНТА «ОТТУДА»	72
Трушков К.О., Коваленко Г.Ф.	
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПРИЗНАКА «PREPARING FOR A CRIME» В РОМАНЕ ДЭВИДА БАЛДАЧЧИ «THE COLLECTORS»	76
Федорова М.М.	
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	79
Чыонг Тхи Суан Хыонг	
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ АНТРОПОНИМИКИ	84
СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	89
Azarenkova M.I.	
A TEACHER AS UNESCO WORLD HERITAGE SITE BETWEEN TRADITIONS AND MODERNITY OF INTELLECTUAL AND PHYSICAL SURVIVING OF THE COMING FUTURE	89
Акименко Г.В., Михайлова Т.М.	
К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ И ПЕРСПЕКТИВАХ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА» В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	94
Голубева Н.Д., Климова Е.С.	
ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МАТЕМАТИКЕ У СТУДЕНТОВ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	97
Голубева Н.Д., Климова Е.С.	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МАТЕМАТИКЕ У СТУДЕНТОВ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	101
Джурраев Б., Эргашов К.	
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ЮРИДИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ	105
Захарова О.О.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	107
Иванова А.А., Норсоян Л.С.	
ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ЛЕЧЕБНОГО ФАКУЛЬТЕТА НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	110
Курсанова Д.В.	
АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОФИЛАКТИКИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У СОТРУДНИКОВ IT-СТРУКТУР	113
Кодирова К.М.	
УЧИТЕЛЬ МУЗЫКИ – ТВОРЕЦ ПРЕКРАСНОГО	118
Ломова Н.В., Маринич А.В.	
К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИОННО- ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ	121
Львова Е.А.	
ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО- ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	124

Львова Е.А. О ЗНАЧЕНИИ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ	127
Лямина С.В. ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ	129
Малиновская Н.В. СПОРТИВНО-МАССОВЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ	134
Мишина А.О. ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ТВОРЧЕСКИХ И «НЕ ТВОРЧЕСКИХ» ПРОФЕССИЙ	138
Ревенков А.Ю. СОДЕРЖАНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ИХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ	142
Репринцева Ю.С. КОНСТРУИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОГО УРОКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	146
Рябуха Е.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	150
Фетисова Т.А., Акуева З.И. ВЛИЯНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	154
Черненко В.В., Богатырев В.Г. К ВОПРОСУ КОРРЕЛЯЦИИ СВОЙСТВ ТЕМПЕРАМЕНТА, УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТА И УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ	159
Чумаченко Е.Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ.....	166
Чуприна Д.А., Ежак Е.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ	170

СЕКЦИЯ «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

ОБЩЕДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ ГАЗЕТА «АМУРСКИЙ КРАЙ» И ЕЕ РОЛЬ В ПОЛИТИЧЕСКОМ И КУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ МАСС

Арчакова О.Б.

доцент кафедры русского языка, коммуникации и журналистики,
канд. филол. наук, доцент, Амурский государственный университет,
Россия, г. Благовещенск

В статье рассматривается частное периодическое издание Благовещенска – «Амурский край», относящееся к общедемократическому направлению. Анализу подвергаются основные типоформирующие элементы издания: направление, формат, контент (рубрикация, тематика, проблематика материалов), аудитория, периодичность, цена. Рассматриваются вопросы, связанные с влиянием газеты на политическое и культурное воспитание населения Амурской области.

Ключевые слова: дореволюционная печать, частное периодическое издание, общедемократическое направление, типоформирующие элементы издания.

Возникновение разветвленной сети периодической печати на Дальнем Востоке отразило основные особенности социально-экономического и политического развития края на рубеже XIX-XX вв. Все дореволюционные дальневосточные издания можно разделить на три группы: 1) официальные органы печати; 2) научная периодика; 3) частные издания.

По мнению И.Г. Стрюченко, именно в этой группе дальневосточной периодике (частные издания – *прим. авт.*) с наибольшей полнотой проявились общие закономерности развития печати периода перехода капитализма в высшую стадию – империализм – и выхода на арену политической борьбы рабочего класса. Эта группа, во-первых, наиболее многочисленна. Во-вторых, в этой группе периодических изданий под воздействием рабочего революционного движения начнется идейно-политическое размежевание: одни издания перейдут на общедемократические позиции, другие наоборот, займут монархические, третьи останутся на позициях либеральной буржуазии [2, с. 54].

Частная периодика появилась в Благовещенске только в последнее десятилетие XIX в. и была представлена двумя изданиями: «Амурская газета» и «Амурский край». Оба эти издания относились к общедемократическому направлению. В данной статье подробному анализу будет подвергнуто частное издание «Амурский край» (1899-1910 гг.).

Первый номер «Амурского края» вышел в Благовещенске 31 октября (по старому стилю) 1899 г., последний – 2 сентября 1910 г. Подзаголовок: «Газета литературная и политическая». Издание печаталось в собственной типографии (благовещенской типографии «Г.И. Клитчоглу и Ко»). К нему существовало приложение под названием «Особое прибавление к Амурскому краю» («Экстренное прибавление») с 1899 до 1905 г.

Газета являлась печатным органом политических ссыльных-революционеров. Издателем был банковский служащий Г.И. Клитчоглу. Редакторы – Л.Г. Дейч (с 1899 по 1901 гг.), Г.И. Клитчоглу (с 1902 по 1910 гг.). Финансирование осуществлял П.Д. Баллод, главноуправляющий приисками Ниманской золотопро-

мышленной компании и политический ссылный. «Амурский край» обрел известность благодаря материалам оппозиционной направленности [1, с. 348].

Что касается периодичности, с 1899 по 1908 гг. газета выходила три раза в неделю: по воскресеньям, средам и пятницам. «Особые прибавления» публиковались по вторникам, четвергам и субботам. Номера не выпускались в послепраздничные дни. С 1906 по 1910 гг. «Амурский край» стал выходить ежедневно.

Издание занимало 4 страницы формата А3. Некоторые номера печатались на 8 страницах. Тексты размещались на 4-х столбцах. «Особое прибавление» выпускалось на 2-х страницах половины (1/2) формата А4 (журнального формата). Текст печатался в 2 столбца. «Экстренное прибавление» занимало 2-4 страницы 1/2 формата А4. Текст также размещался в 2 столбца.

Газета «Амурский край» продавалась в розницу и распространялась по подписке. В 1899-1908 гг. стоимость номера в продаже составляла 10 копеек, в 1908-1910 гг. – 5 копеек. Приложение стоило 5 копеек (до 1908 г.). За годовую подписку на газету цена устанавливалась в 9 рублей, на приложение – 2 рубля.

Аудитория газеты «Амурский край» в основном характеризуется по идеологическим предпочтениям. Издание ориентировано на читателей, придерживающихся демократических взглядов.

Общедемократический характер газеты проявился особенно сильно в вопросах культурно-просветительской деятельности, которая концентрировалась вокруг следующих проблем: народное образование и медицинское обслуживание, литература и театральная критика, пропаганда творчества местных авторов.

Так, например, 10 декабря 1899 г. газета публикует статью «Отношение хозяев к больным рабочим». В ней рассказывается о том, что хозяева приисков в целях экономии средств не откачивают воду из разрезов, и с ранней весны до поздней осени рабочие вынуждены работать стоя по колено в воде. Многие не выдерживают и заболевают. И тогда «эти господа все чаще и чаще стали выносить своих рабочих, заболевших цингой, в Горбицу (близлежащее казацкое село), где, приказав купаться в реке, бросают его без призрения и даже без куска хлеба на берегу реки в самом поселке. Покинутому больному, не могущему ходить, приходится переносить здесь и холод и голод...». Далее газета раскрывала всю выгоду для эксплуататоров такого «метода лечения». Паспорт рабочего они оставляют у себя: если рабочий вдруг выживает, с помощью полиции его можно будет вернуть на работу; если же умрет – никаких расходов по погребению хозяин не несет («Амурский край», 1899 г.).

Также в газете «Амурский край» поднимается аграрно-крестьянская проблема. Газета много писала о чрезмерно великих сборах разного рода повинностей с крестьян, об ухудшении их экономического положения по всей стране, жестокой эксплуатации, вынуждавшей бросать свое скудное хозяйство и идти в город на заработки, приводившей к росту батрачества.

В августе 1901 г. газета опубликовала большой очерк «Из жизни амурской деревни». Обозревая жизнь большинства деревень Амурской области, автор свидетельствовал: отсутствие лошадей, сельскохозяйственного инвентаря, трудности раскорчевки и распашки тайги, с одной стороны, с другой – близость золотодобывающих приисков, возможность приторговывать на них спиртом – все это привело к тому, что в большинстве деревень развелись спиртоносы. Деревни остались без мужиков, хозяйство хиреет. Это была панорама не одной крестьянской судьбы, а почти всей амурской деревни! («Амурский край», 1901 г.).

Газета «Амурский край» неоднократно вступала в полемику с реакционно-монархической газетой «Московские ведомости», писавшей о том, будто крестьянство при крепостном праве «жило так хорошо, что от зажирения обленилось», что ныне «тяжелый критический момент переживает помещичий класс». Опровергая эту злостную клевету, «Амурский край» подчеркивал, что не нежелание работать вынуждает мужика идти в город на заработки, а голод, общее направление жизни. На конкретных примерах, приводя убедительные цифры, газета доказывала, что «не выбивать из крестьян подати надо», как это советуют «Московские ведомости», а что-то делать для улучшения их жизни, потому что они, «как и рабочие в городе, живут хуже некуда» («Амурский край», 1901 г.).

Внимание общедемократических газет к положению российского крестьянства в целом объясняется тем, что газеты довольно верно, с прогрессивных позиций представляли связь общероссийских и местных социально-политических и культурных проблем и свою роль в общественной жизни. «Провинциальный орган, – писала газета «Амурский край», – прежде всего должен являться выразителем местных нужд и запросов. Газета может вызвать из спячки, возбудить самодеятельность, обличая людей самых разнообразных слоев населения. Но чтобы явиться фактором развития населения, – подчеркивала она далее, – провинциальный орган не может ограничиваться... местными запросами, он должен также ввести читателей в круг общих для всего цивилизованного мира интересов» («Амурский край», 1899 г.).

Основное содержание издания составляли общественно-политические материалы. Освещались события регионального, национального и мирового масштаба. В качестве источника новостей выступали сообщения «Российского телеграфного агентства», материалы газет «Московские ведомости», «Санкт-Петербургские ведомости», «Русские ведомости», а также различных иностранных изданий («Figaro», «Gulois», «DailyTelegraph», «BerlinerTageblatt» и др.). Помимо корреспонденций, в газете публиковались статьи и фельетоны обличительного характера.

Разделы «Хроника», «Законодательство, распоряжения правительства и проекты» размещались на первой полосе и являлись передовыми.

Таким образом, общедемократический характер газеты «Амурский край» характеризуется главным образом тем, что какие бы отрасли ни затрагивались, о каких бы вопросах промышленного развития ни писали, она всегда сводила их к одному – к положению рабочих на капиталистическом производстве, о взаимоотношениях крестьян и властей. Вскрывая правду жизни, показывая экономическое бедственное и политически бесправное положение рабочих, крестьян-переселенцев, газета «Амурский край» показывала социальную несправедливость существующего государственного строя, и тем самым будила общественное сознание масс.

Список литературы

1. Лосев А.В. Амурская край // Энциклопедия литературной жизни Приамурья XIX–XX веков / Составление, редактирование, вступ. статья А.В. Урманова. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2013. – С. 348.
2. Стрюченко И.Г. Печать Дальнего Востока накануне и в годы первой русской революции (1895–1907). Владивосток: Дальневост. кн. изд-во, 1982. – 238 с.

КАРТИНА МИРА ЖАНРА И ИСТОРИКО-ПОЭТИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Батыхова А.К.

старший преподаватель, Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова, Казахстан, г. Актау

Рубеж тысячелетий выравнивает общественно-историческую и художественно-эстетическую детерминированность жанра, постепенно освобождает сознание современника для надыдеологического осознания самоценности своей жизни, открывает доступ к культуре разных времен и народов, по-новому обращает к прошлому. В такой культурной ситуации жанровая модель мира становится особенно востребованной категорией как в практике художественного творчества, так и в теории литературы.

Ключевые слова: категория ядра жанра, жанровое содержание, псевдоклассицистическая система жанров, мирообраз, мироподобность.

Категория ядра жанра осмысливалась в трудах многих ученых-предшественников. Так, Ю.Н.Тынянов, анализируя жанр поэмы и отмечая невозможность свести различные исторические типы поэм к универсальному жанровому определению, пишет: “И все же в нем /жанре/ осталось нечто достаточное для того, чтобы не-поэма была поэмой... *Раз сохранен этот принцип конструкции, сохраняется в данном случае ощущение жанра...* (курсив наш – К.А.)” [1, с. 255]. Как видим, “конструктивным принципом” Ю.Н.Тынянов называет то, что в современном литературоведении именуется “ядром” или “моделью” жанра.

В своё время М.М.Бахтин предлагал называть жанром структуру, овладевающую “...лишь определенными сторонами действительности, ...ему /жанру – К.А./ принадлежат определенные принципы отбора, определенные формы видения и понимания этой действительности, определенные ступени широты охвата и глубины проникновения...” [2, с. 170]. Характеризуя жанровое содержание (тематику, проблематику, эстетический пафос), М.М.Бахтин подчиняет различные аспекты жанра закономерностям жанрового мирообраза.

Задачу “...разглядеть в многосложности содержания художественного произведения такую его сторону, такой его исторически повторяющийся аспект, который и является жанровым аспектом, в наличии которых и заключается вообще сущность жанра и его разновидностей...” [3, с. 156], также ставил перед собой Г.Н.Поспелов.

О наличии механизма, сохраняющего в процессе исторической эволюции жанра одно и то же «направление собственной изменчивости» рассуждает Н.Д.Тамарченко [4, с. 370], настаивая на термине “внутренняя мера жанра”. Комментарий исследователя к названному понятию позволяет до некоторой степени отождествить явления “ядра жанра” и “внутренней меры”: последняя “...не является готовой структурной схемой, реализуемой в любом произведении данного жанра, а может быть лишь логически реконструирована на основе сравнительного анализа жанровых структур ряда произведений...” [4, с. 370]. И далее: “...понятие “внутренней меры” фиксирует возможность образца выбора, ...цель этого выбора – создание нового варианта соотношения константных для жанра противоположностей” [4, с. 371]. Заключительная характеристика позволяет определить место термина “внутренняя мера” в жанрово-понятийном ряду: обозначенным понятием Н.Д.Тамарченко “перекрывает” пространство возможных жанровых трансформаций

ций – от конструктивного ядра жанра до его исторически-изменчивых жанровых вариантов.

Более определенно к вопросу о сущности жанровой модели мира подошел Н.Л.Лейдерман. С точки зрения исследователя “...смысл жанровой структуры ... состоит в создании некоторой образной “модели” мира, в которой всё сущее обретало бы свою цель и порядок, сливалось бы в завершенную картину бытия, свершающегося в соответствии с неким общим законом жизни...” [5, с. 18].

Действительно, логика становления и содержание эпохальных жанровых процессов убеждают в том, что востребованность жанров и принципиальный отказ от жанрового мышления мотивированы, в первую очередь, действенностью миромоделирующей функции жанра. Культура конца XX века подошла к тому рубежу, за которым утверждение прерогативы внежанровой поэтики окончательно теряет свою актуальность. Два предшествующих столетия основательно разрушили канонически-классическое представление о жанре. Деформация традиционной системы жанров явилась результатом смены общественно-экономических формаций и соответствующих типов личностного сознания, культурно-эстетических парадигм. Романтическое своеволие отбросило личность от «общего» и «сущего», запечатленного прежде всего в картине мира жанра, предопределив неизбежность возвращения поэтов будущего к «формульному» (т.е. жанровому) воплощению различных типов миропостижения. «Серебряный век» с его театральностью, миссионерством, бунтарством, богоборчеством отбросил наработанную на протяжении XIX века жанровую модель романа, но впоследствии вышел на «другой» уровень романизации, отдав предпочтение большим контекстным единствам. Революционный XX век, обезличивший человека, отнявший у него право на культурную память, на духовно-самодостаточное бытие, создавший свою систему жанров как отображение идеи времени, онтологически был чужд творчески-жанровому пересозданию действительности. «Псевдоклассицистическая» система жанров работала не на эстетическое требование времени, но на идеологический социальный заказ. Потому апофеоз поэмы в литературе советского периода необходимо рассматривать как факт не столько художественный, сколько идеологически-обусловленный. Аналогично складывается и ситуация вокруг других реконструируемых жанров (сказка, роман, ода, баллада).

Рубеж тысячелетий выравнивает общественно-историческую и художественно-эстетическую детерминированность жанра, постепенно освобождает сознание современника для надыдеологического осознания самоценности своей жизни, открывает доступ к культуре разных времен и народов, по-новому обращает к прошлому. В такой культурной ситуации жанровая модель мира становится особенно востребованной категорией как в практике художественного творчества, так и в теории литературы.

Данному утверждению не противоречит другой, не менее конструктивный в масштабах данной работы подход к проблеме жанров: *в лирике новейшего времени не возникает принципиально новых жанровых картин мира; время созревания и структурирования основных жанровых моделей осталось в глубоком прошлом.* Комментируя этот тезис, обратим внимание на несколько моментов. В первую очередь, на эстетическую природу жанра, сверхзадача которого – воспроизвести художественный эквивалент действительности, точнее, отношений личности к действительности. Познавая различные эстетические состояния (прекрасное, ужасное, безобразное, трагическое,...), первый человек воплощал в художественном творче-

стве различные (но исчислимые) эмоционально-моделированные картины мира. Логика жизни каждого человека в любой исторический отрезок времени неизбежно подводит к одним и тем же однажды обнаруженным ситуациям утверждения идеалов через прославление (ода, гимн, дифирамб), сомнение (сонет), разочарование (элегия), осмеяния псевдоценностей (комедия, басня) или их ниспровержения (памфлет) и т.д. Та или иная конкретизация идейно-эмоционального содержания влечет за собой определенную художественную форму, которая исторически повязана с одним типом мирообраза (о мироподобности первых фольклорных и литературных жанров писали О.М.Фрейденберг, А.Н.Веселовский, В.Я.Пропп, Е.М.Бахтин). Тысячелетия жизни на земле не могли кардинальным образом внести изменения в природу эстетического отношения к действительности. «Новое» время повлияло на характер эстетического переживания, раздробив последнее на ряд эмоционально разнонаправленных одновременно существующих типов оценки действительности. Такая концентрированность эстетических чувств не дает основания для введения кардинально новой жанровой картины мира, но объясняет существующую в литературе XVIII – XXI веков интенцию на синтез жанров.

Соответственно, вторым моментом, объясняющим наш взгляд на процесс становления жанровых моделей, является вопрос о факторах образования пражанров. Каждый жанр, как показала история литературы, был востребован состоянием эпохи, потребностью личности или внутренними закономерностями искусства (как, например, жанр сонета, вобравший в себя гармонические вожделения человека эпохи Возрождения, с одной стороны, и требования высоко развитого искусства поэзии, с другой). Однажды возникнув и обретя единство внутренней и внешней формы, жанр уже не перерождается изнутри, с позиции его модели мира. Те деформации, которым подвергается его внешний план, не меняют существа ядра жанра. (Конечно, не следует игнорировать историю тех жанров, которые за свою историю становления пережили несколько мирообразных “реинкарнаций” (как, например, это происходило с элегией, балладой), т.к. эти примеры свидетельствуют о невозможности создать универсальную научную концепцию жанров).

В целом, “мироподобность” в жанровых структурах не исчезает ни тогда, когда жанр откровенно нацелен на наследование традиций, ни в ситуации возникновения так называемых “новых” жанров, поскольку последние обнаруживают несомненную генетическую связь со своими архетипами. Такое содержание проявляется, например, в циклических жанровых контекстах, синтезирующих жанровые модели первокомпонентов (сонета, фрагмента, стансов, посланий, хокку, толгау) с древнейшей формой циклического миромоделирования. Синтетические жанровые образования, актуальные в поэзии порубежья XX – XXI веков, строятся либо на иерархии жанровых мирообразов («Сонеты В.Баевскому» А.Жовтиса, «Волшебная книга» А.Соловьева, книга поэм «Песня моллюска» Д.Накипова), либо на их принципиальной жанровой гетерогенности («Приди и останься. Маленькие поэмы» Н.Черновой, векзаметрические контексты Б.Канапьянова, «Цикл из двух писем по e-mail моему другу из Америки» Е.Зейферт и др.). В следующих главах настоящей работы мы аргументируем наблюдения над тем, как архетипическая картина мира каждого востребованного в современную эпоху жанра «оживает» в пространстве нового жанрового эксперимента.

Список литературы

1. Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. – М., 1972.

2. Стенник Ю.В. Системы жанров в историко-литературном процессе. // Историко-литературный процесс. Проблемы и методы изучения. – Л., 1974. – С.189.
3. Пospelов Г.Н. Проблемы исторического развития литературы. – Москва: Высшая школа, 1972. – С. 156.
4. Тamarченко Н.Д. Теория литературы. Т.1. – М., 2004. – С.361-398.
5. Лейдерман Н.Л. Движение времени и законы жанра. Жанровые закономерности развития советской прозы в 60 – 70 гг. – Свердловск, 1982. – 256 с.

ПАМЯТЬ ЖАНРА КАК ФАКТОР СТАБИЛЬНОСТИ И ОБНОВЛЕНИЯ ПОЭЗИИ РУБЕЖА XX – XXI ВЕКОВ

Батыхова А.К.

старший преподаватель, Каспийский государственный университет
технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова, Казахстан, г. Актау

В область бытового стихотворчества уходят в наше время жанры мадригала и эпиграммы. Казалось бы, малый объем, обращенность к другому сознанию, предельный лиризм должны были содействовать их активному возрождению в поэзии новейшего периода. Но эпиграмма, так же, как и мадригал, остается в архивах поэта и выходит в печать, как правило, после смерти автора.

Ключевые слова: модель жанра, память жанра, миробраз сонета, эпиграмма, мадригал.

В непосредственной взаимосвязи с понятием «модель жанра», осуществляющим познавательную функцию жанра, находится категория «память жанра», моделирующая действительность и, следовательно, выполняющая коммуникативные и оценочные функции. Термин «память жанра» прошел достаточную адаптацию в трудах Ю.Н.Тынянова, Г.Д.Гачева, В.Д.Сквозникова, М.М.Бахтина, Н.Л.Лейдермана, А.Я.Эсалнек. «Память жанра» можно уподобить нравственно-профессиональному кодексу литератора, ибо создавая свои произведения, он должен этично строить отношения с предшествующей литературой. *Умение соотносить свой человеческий и художественный опыт с существующими жанрами как готовыми «формулами» бытия регулируется актуальным во все времена понятием «памяти жанра».* Как правило, мировидение поэта или писателя обуславливает наличие в его творчестве одной или нескольких жанровых доминант. Эстетические идеи эпохи, в свою очередь, также определяют жанры времени – художественные образования, картина мира которых реанимирована памятью жанра художника. Но процесс реконструкции жанров происходит под влиянием встречно-обновляющих факторов – личностного сознания, культурно-эстетических и философских установок эпохи. В результате взаимодействия «старой» модели жанра с современной культурно-исторической действительностью образуется тот вариант жанра, который позволяет дать оценку текущему жанровому процессу. Соответственно, если поэты 1990-х годов новый взгляд на действительность «вложили» в жанровость циклического контекста, то данный факт позволяет обнаружить актуализацию мифического мышления как способа организации принципиально новой литературы постмодернизма. Ритм циклической повторяемости упорядочивает постмодернистскую раздробленность, хаотичность, напоминая современнику о вечных законах Бытия через жанровую модель лирического цикла.

Аналогичную гармонизирующую деятельность проводит мирообраз сонета. Память жанра поэта конца XX века актуализировала ядро жанра сонета, при этом максимально расшатав композиционный, субъектный, ассоциативный, формально-строфический, поэтический, стилистический уровни его жанрообразования. Преимущественный интерес поэтов к сонету реализует духовно-эстетический идеал порубежной эпохи – веру в гармоническое устройство мира.

Неполная социально-историческая востребованность элегического мирообраза сказалась на характере «опредмечивания» модели элегии в современном жанровом эксперименте. Реальность XX века не смогла удержать в элегических текстах того высокого драматизма, который возвел элегию на вершину романтической системы жанров. «Память жанра» обязала поэта-современника лишь частично воспроизвести модель жанра элегии и таким образом обусловило в литературоведении введение альтернативного понятия «элегический модус художественности» (В.И.Тюпа), в поэзии – появление жанра вексаметра и возрождение в письменной литературе жанра толгау, мирообразы которых включают элегический компонент.

Без сомнения, чтобы понять причины перерождения исторического жанрового мышления, необходимо уважительно отнестись ко всему корпусу жанров, так или иначе задействованному в процессе обновления культуры. Как правило, исследование жанровых процессов конкретного времени сосредотачивается на так называемых «больших» жанрах, выдвинувшихся в эпицентр жанровых реформ. Современное литературоведение собрало масштабный научно-теоретический материал о жанрах поэмы и романа, значительно меньше работ о повести, оде, элегии, сонете, элегии, эклоге, басне, мадригале, эпиграмме. Редкие литературоведы используют «минус-прием», пытаясь понять характер литературной эпохи через неактуальные жанры, как это сделали в свое время Ю.Н.Тынянов или В.Д.Сквозников, тогда как такая форма исследования позволяет откорректировать магистральные наблюдения.

Так, например, к «живым» жанрам современного поэтического сознания уже нельзя отнести ни альбу, ни секстину, ни газель, ни рондо. Память названных жанров свидетельствует о том, что последние некогда воспринимались как жанры, отражающие конкретную модель мира, но с течением времени стали восприниматься как структурные условности или твердые формы. Для действительности нового тысячелетия, до предела усложнившей межчеловеческие отношения, внесшей элемент симультаннизма в характер эмоционально-эстетического отношения к действительности, однотемность и абсолютная закрытость жанровых моделей альбы или газели оказалась неактуальной.

Ажурная структура секстины или рондо, изящество их мирообразов также не выдерживают напора стилистической эклектики современной культуры. «Чистые» художественные эксперименты с секстиной (см. «Туманная секстина» Д.Красавина [1, с. 54]) или рондо («Я умру» С.Маркс [2, с. 128]) выглядят утяжеленно-вычурно и надуманно, тогда как входя в контекст поэтического цикла как жанровости высшего порядка, и секстина, и рондо органично вписываются в современный поэтический поиск («Цикл из двух писем по e-mail моему другу из Америки» Е.Зейферт [3, с. 34]).

Интерес к «магии твердых форм и свободы» возник у современных молодых поэтов на момент проведения одноименного поэтического конкурса и не повлек за собой активного процесса освоения забывающихся жанров. А между тем условием непрекращающегося движения жанров является участие жанровых моделей в процессе частичной или тотальной трансформации. Период, когда каноны жанра-

предшественника корректируются более авангардными установками текущей культурно-исторической эпохи, необходимо рассматривать как время расцвета конкретного жанра и популярности жанрового мышления, в целом. Когда замещения одного исторического варианта жанра другим не происходит, жанр исчезает, распадается. В свете сказанного становится ясна цель литературного конкурса «Магия твердых форм и свободы»: так была предпринята попытка возродить уходящие в забвение жанры. Так было доказано, что только эпохально-личностное сознание может востребовать жанр и вернуть ему статус главного инструмента познания бытия.

В эпоху формирующегося нового исторического сознания, выводящего современника к *открытому* диалогу с эпохой и проявляющегося в стремлении обрести равновесие в бинарной оппозиции «личное – общее», невостребованной остается басня, аллегоричность которой нивелирует личностно-уникальный опыт жизни человека. Жанр, определяемый как «антидокументалистский» (М.С.Каган [4, с. 422]), уходит на другой полюс литературы современности. Дидактизм не позволяет басне выдвинуться в разряд значимых, «больших», жанров времени. В литературе начала XXI века басня создается для узкого круга читателей. Например, Е.Зейферт и Н.Ключенко создали тексты басен для детей, поскольку последние «принимают» названный жанр в силу возрастных особенностей (см. басни Е.Зейферт «Компьютер и книга» [3, с. 70-73], «Иголка, нитка и портниха» [3, с. 73-75], «Исповедь червячка, живущего в орехе» [3, с. 75-76], Н. Ключенко «Любопытство» [5, с. 77]).

В область бытового стихотворчества уходят в наше время жанры мадригала и эпиграммы. Казалось бы, малый объем, обращенность к другому сознанию, предельный лиризм должны были содействовать их активному возрождению в поэзии новейшего периода. Но эпиграмма, так же, как и мадригал, остается в архивах поэты и выходит в печать, как правило, после смерти автора. Такова судьба мадригалов А.Жовтиса, посвященных Т.Савченко («Вы – спец в анализе стихов...» [6, с. 98]), С. Матяш («У аспирантки С.Матяш...» [6, с. 99]), Л.Бельской («Зря пытался хищный ВАК...» [6, с. 99]). Эпиграммы включены в посмертный сборник стихов В.Шустера «Вечерний монолог» [7, с. 63], а также печатаются в редких жанровых подборках в качестве, например, иллюстративного материала к теоретико-аналитической статье «Волшебное зеркало мадригала»: авторы статьи приводят образцы мадригалов XIX, XX века, а также свои эксперименты (Лукпанова Г.Г., «Сашеньке на день её двадцатилетия» [8, с. 43]).

Отношение поэтической аудитории к эпиграмме и мадригалу информирует не только о высоком уровне филологического поиска (обнаруженные нами эксперименты свидетельствуют об оригинальных процессах обновления этих жанров), но о потаенных тенденциях масштабного поэтического процесса. С одной стороны, анализ степени востребованности эпиграммы и мадригала подводит к выводу о только начинающемся процессе ментального раскрепощения, где ещё не обнаруживается постоянно действующая «зона контакта» поэта с поэтом или поэта с читателем. Незначительность и второстепенность жанров эпиграммы и мадригала в системе поэтических жанров конца XX – начала XXI века воспринимается с этой точки зрения как тест на «зажатость» творческого сознания. Но, с другой стороны, накладывая мирообразные модели указанных малых жанров на масштабный вектор развития казахстанской поэзии последних десятилетий, обнаруживаешь минимальное совпадение жанропреобразовательных функций эпиграммы, мадригала (а

также басни) с *метажанровым* поиском всей поэтической системы. Новейшая поэзия ищет не камерно-доверительного, но глобального откровения, в силу чего ряд жанров сходит с арены популярности, чтобы открыть дорогу лиро-эпическим образованиям.

Список литературы

1. Магия твердых форм и свободы. Интерактивный поэтический конкурс // www.musagetes.kz/konkurs
2. Явь и сны. Новая поэзия Казахстана. – Алматы, 2001. – 332 с.
3. Зейферт Е. Малый сборник. – Караганда, 2002. – 136 с.
4. Каган М.С. Жанр как морфологическая категория // М.С.Каган. Морфология искусства. Историко-теоретические исследования внутреннего строения мира искусств. Части I, II, III. – Л., 1972. – С. 410-424.
5. Зейферт Е., Ключенко Н. Детский взгляд Караганды. – Караганда, 2004. – 128 с.
6. Жовтис А.Л. Единственная книжка стихов. – Алматы: Фонд XXI век, 2001. – 108 с.
7. Шустер В. Вечерний монолог. – Усть-Каменогорск: ВКГУ, 2000. – 156 с.
8. Савельева В.В., Лукпанова Г.Г. Волшебное зеркало мадригала // Книголюб. – 2005. – №82(3). – С. 31.

ИННОВАЦИИ В РАМКАХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Богданова Е.Н.

доцент кафедры иностранных языков, к.п.н.,
Поволжский государственный технологический университет,
Россия, г. Йошкар-Ола

В статье анализируются проблемы, возникающие перед преподавателем иностранных языков в вузе и предлагается обобщение инновационных разработок в рамках функционирования коммуникативной модели обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: инновационные технологии, коммуникативная модель обучения иностранному языку, традиционные и интенсивные методы обучения, схема обучения устной речи.

Анализируя проблемы, возникающие сегодня перед преподавателем иностранного языка в вузе, мы предлагаем обобщить инновационные разработки в рамках функционирования коммуникативной модели обучения иностранному языку в неязыковом вузе, беря во внимание в том числе практический опыт преподавания немецкого языка, накопленный на кафедре иностранных языков Поволжского государственного технологического университета.

Изначально следует уяснить, как согласуется социальный заказ общества – подготовить в короткий срок специалиста, хорошо владеющего иностранным языком – с требованиями учебной программы неязыкового вуза и минимальным количеством часов в действующем учебном плане. Нам представляется, что добиться поставленной цели – научить студента в течение ограниченного учебными рамками периода говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка в этом плане – можно, сочетая традиционные и инновационные методы, но делая решительный упор на принцип коммуникативности как в обучении, так и в

построении используемых учебных материалов и учебных пособий. Изучение особенностей устной научной речи должно учитывать новейшие данные психологической и методической науки, с одной стороны, и коммуникативные особенности языка специальности в соответствии с профилем обучения, с другой.

Традиционно обучение иностранному языку в техническом и любом другом неязыковом вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля. Сейчас акцент перемещается на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий, тем более, что работа над ними не мешает развитию навыков, умений и знаний, так как на них базируется. Устная речь в учебном виде должна, по-видимому, пониматься как слушание или чтение, понимание и репродуктивное воспроизведение прослушанного или прочитанного в формах как устной, то есть диалогической или монологической, так и письменной. Таким образом, речь идет о реализации речевого акта говорения в процессе устной коммуникации между двумя или более лицами. Запись прослушанного и использование написанного текста как источника устного речевого акта легко осуществимы в условиях учебной аудитории.

Схема обучения немецкой устной речи по специальности может, на наш взгляд, строиться с учетом следующих положений: определение коммуникативных признаков для большинства типов текстов данной специальности, которые описаны в лингвистической литературе [см. 1, 2. 6], и средств выражения этих признаков, то есть коммуникативных моделей; определение коммуникативных признаков устной речи и средств выражения этих признаков; сопоставление этих средств выражения и отбор моделей для пассивной и активной их тренировки; определение наиболее полного перечня коммуникативных признаков и моделей устной речи по изучаемой специальности и выработка системы упражнений для их активной тренировки; анализ различных коммуникативно ориентированных видов текстов по данной специальности, отбор отдельных видов текстов в учебных целях, определение их основных коммуникативных особенностей, моделей и разработка эффективной системы упражнений для тренировки отобранных структурных единиц; создание «базы предварительных знаний» /Vorkenntnisse/ для выработки речевых умений и навыков, то есть отбор и тренировка словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для чтения, понимания, аудирования и говорения; выработка и доведение до степени автоматизации у студента учебных алгоритмов по всем видам речевой деятельности; устная коммуникация от монолога к диалогу и, наоборот, с применением задач и игр проблемно-поискового характера.

Следует заметить, что в обучении должны широко использоваться современные дидактические принципы суггестивности, наглядности, использования аудио- и мультимедийных средств и т.д.

Немецкий научный текст, в целом, характеризуется: языковой экономией, выражающейся, например, в номинативном характере предложения, особенно в терминальных системах, специальных языковых штампах; своеобразной наглядностью (графические средства членения текста и абзаца); обстоятельностью изложения (схемы, таблицы, повторы, замена одних структурных единиц другими).

Устная же речь имеет другие особенности – это «разрыхленность» структуры предложения, преобладание простого предложения, ситуативная /не/завершенность отрезков фразы, особая эмоциональная окрашенность и т.п., что описано в работах многих лингвистов [например, в 4, 5, 7]. Уже на стадии первич-

ной тренировки структур речевого акта возникает необходимость в сопоставлении коммуникативных признаков научного текста и устной речи по данной специальности. Одни коммуникативные признаки и модели, служащие для их выражения, оставляем на уровне узнавания, другие тренируются активно. Грамматической базой устного акта коммуникации должно, как показывает опыт, служить простое предложение и наиболее распространенные типы сложноподчиненных предложений, которые не должны содержать большого числа второстепенных членов. Ряд изучаемых структур может носить характер клише и фразеологизмов. Например, *Mir scheint, dass... Ich glaube, dass Könnten Sie mir nicht sagen? Es sei betont, dass usw.* Кроме обычных стандартных оборотов речи и фразовых единств в разговорной речи (*Guten Tag. Verzeihen Sie bitte. Ich möchte.... gar nicht doch; keine Umstände usw.*), служащих для приветствия, извинения и т.п., в устную речь по специальности мы предлагаем активно вводить структуры для выражения различных речевых действий – информирующих, побудительных, оценочно-модальных, контактивных и т.д.

Необходимо подчеркнуть, что работа по созданию базовых знаний должна проходить, особенно на начальном этапе, по четким алгоритмам с озвучиванием всего материала. Начинать работу можно и с чтения текста, но в идеале нужно стремиться к восприятию информации «с голоса». Здесь может оправдать себя и использование «интонационного чтения» современных интенсивных методик. И, конечно же, следует шире использовать современные аудио- и мультимедийные средства. Возможна такая схема работы: образец 1 (вопрос, фраза) голосом диктора; повторение образца 1 обучаемыми в паузе; повторение образца 1 диктором; работа обучаемого с образцом 1 в паузе (повторение, дополнение фразы, ответ на вопрос) и создание, таким образом, образца 2 на пленку; образец 2 (возможно в вариантах) голосом диктора, то есть образец 3; сравнение обучаемыми своей записи, образца 2 с образцом 3 в паузе; повторение образца 3 обучаемыми. Работа может проходить по сокращенному или продолженному алгоритму в зависимости от целей коммуникации.

Текст как основная учебная единица при обучении иностранному языку должен, особенно на первых порах и для студентов со слабыми знаниями, озвучиваться и прослушиваться многократно и повторяться целиком, различными блоками. Лишь тогда обучаемый сможет научиться определять основную тему текста и его логическую структуру, то есть распределение элементов «тема-тема», что и должно быть базой акта коммуникации по специальности. Главное состоит в умении позднее правильно задать вопрос (логически и грамматически) и более или менее полно ответить на поставленный вопрос, т.е. уловить и поддержать беседу, помнить об основных проблемах и логике их изложения. Упражнения, коммуникативно-ориентированные на устную речь, должны включать в себя следующие моменты: наличие (предъявление) исходного материала или модели; (не обязательно) объяснение материала или модели; имитация модели; воспроизведение той или иной модели без изменения, с изменением, одним человеком, в коммуникативной паре и т.д.; собственная коммуникация [см.: 8, 9]. Обучение устной речи на иностранном языке, особенно по специальности в неязыковом вузе, – это сложный и трудоемкий процесс, так как в речи студента должны присутствовать элементы соответствующего текстового жанра, например научного стиля. Работа преподавателя облегчается тем, что речь эта может быть близка по многим параметрам положенному в основу обучения учебному тексту и иметь меньшее количество произ-

вольных ситуативных возможностей. Многие «жизненные» ситуации можно «проиграть» в аудитории, когда мы от тренировочных упражнений будем переходить к диалогу. Речь может идти о прослушивании, чтении, заучивании, пересказе диалогов, завершении их по заданной ситуации или языковому материалу и составлении их по тому или иному принципу свободно. Можно использовать полный или частичный обратный перевод и т.п. Главное состоит в умении вычленить основную тему проблемы, в умении правильно описывать, формулировать, возражать, отрицать, искать причину и т.п. [1, 3] При развитии навыков устной речи на иностранном языке по специальности необходимо помнить, что монологический ее элемент не уступает диалогическому. Поэтому далее следует идти на увеличение объема монологической реплики в диалоге и позднее к чисто монологическим формам устной речи – резюме, реферирование, аннотирование, описание схемы, явления или процесса – вплоть до записи услышанного, что пригодится в конспектировании лекций и работ [6, 2]. Естественно, что поставленной цели можно добиться только на основе коммуникативно-ориентированных учебников и учебных материалов. Разумеется, что на занятиях иностранным языком вырабатывается основной навык устной коммуникации, который может быть полностью реализован в жизни. Остальные виды речевой деятельности тренируются так же, поскольку, как мы видели, служат основой для развития навыков устной речи.

Следует заметить, что изложение темы по специальности на экзамене по иностранному языку не может служить мерилем знаний, умений и навыков студентов в этой области. Это, как мы видели выше, скорее одно из тренировочных упражнений. Лишь в беседе с преподавателем или в паре «студент-студент», в постановке вопросов, ответах на них, при определении основной темы предложенного материала, аннотации на него и т.п. можно выяснить степень подготовленности обучающегося к дальнейшему пользованию иностранным языком.

Таким образом, инновационные технологии преподавания иностранных языков в неязыковом вузе заключаются в сочетании традиционных и интенсивных методов обучения, основанных на функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка, и разработке целостной системы обучения студентов речевому общению на профессиональные темы.

Список литературы

1. Андронкина Н. М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. СПб., 2008. С. 150-160.
2. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб.: Союз, 2007. 278 с.
3. Гуль Н. В. Подготовка студентов к чтению неадаптированной литературы // Лингводидактические проблемы обучения иностранному языку. СПб., 2003. С.151-155.
4. Дмитриева Ю. М. и др. Немецкий язык: совершенствуем технику перевода. М.: Компания «Евразийский регион», 2006. 90 с.
5. Комарова Э. П. Структурно-композиционные характеристики научного текста // Новейшие методы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов. М.: МГУ, 1999. С. 15.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие. М.: ЭТС, 2001. 422 с.
7. Мильяр-Белоручев Р.К. Теория и методика перевода. М.: Московский лицей, 1998. 208 с.

8. Kontakt Deutsch. Langenscheidt Verlag, 2010.
9. Unternehmen Deutsch. Langenscheidt Verlag, 2009.
10. <http://www.yspu.yar.ru>

ПРИЁМЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АНЕКДОТАХ

Бондарь Я.Ю.

студентка, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), Россия, г. Таганрог

Статья посвящена изучению феномена «языковая игра» в теории английского анекдота. Анализу подвергаются понятия «языковая игра», а также приводятся примеры языковой игры в английском анекдоте, стилистические языковые средства, служащие для создания комического эффекта в английском анекдоте.

Ключевые слова: языковая игра, анекдот, паронимазия, омофоны, многозначность.

Английские анекдоты достаточно многогранны. Большинство английских анекдотов завязано на игре слов, с чем связаны трудности в их понимании. Благодаря этой многоаспектности, их можно разделить по следующим классам:

1) The elephant jokes – довольно глупые шутки, которые называют «слоновыми» – В пример можно привести анекдот:

Q: What time is it when an elephant sits on your fence?

A: Time to build a new fence [3].

В данном случае автор с юмором ответил на конкретно поставленный вопрос. Вместо определенного времени он сказал, что пора менять ситуацию, т.е. сам забор. Поэтому этот анекдот можно назвать смешным.

2) Slim jokes – утонченный юмор, основанный, в большинстве своем, на полисемии. В пример можно привести анекдот:

Name two pronouns? – Who? Me? [1]

В данном анекдоте мы можем пронаблюдать что, «name two pronouns» созвучно с «name to pronounce». «Who» и «Me» являются двумя местоимениями. Из-за неправильного понимания вопроса, ответчик, сам не зная того, ответил на /вопрос.

3) Dry sense of humour – Выделяется также иронии или «сухое» чувство юмора. Иронией – пронизан весь быт англичан. Примером может стать анекдот:

«Do you want some cake?»

«No way, who would want cake?» (the person is being sarcastic because of course he wants cake, everybody wants cake. He is being sarcastic or funny) [6]. Человек использует иронические комментарии для создания юмористического эффекта.

4) Banana skin sense of humour – примитивные шутки, к примеру падение на банановой коже:

Carrie kicked off her shoes and peeled her leotard down like a banana skin [3].

Примечательно, что во всех вышеперечисленных классах анекдотов наблюдаются приёмы языковой игры. Рассмотрим их на примерах англоязычных анекдотов.

1. Паронимазийная игра в английском анекдоте:

Языковая игра, построенная на паронимии двух слов, присутствует в анекдоте:

Three tomatoes are walking down the street, a poppa tomato, a momma tomato, and a little baby tomato. The baby tomato is lagging behind the poppa and momma tomato. The poppa tomato gets mad, goes over to the momma tomato and stamps on him (stamps on the ground) and says: «Catch up» [3].

Юмор данного анекдота заключается в том, что глагол «catch up» созвучен со словом «ketchup», названием соуса. Значение глагола «catch up» – succeed in reaching a person who is ahead of one, «ketchup» – is a spicy sauce made chiefly from tomatoes and vinegar, used as a relish [4].

Паронимийскую игру можно также наблюдать и в анекдоте:

I was arrested at the airport. Just because I was greeting my cousin Jack! All that I said was «Hi, Jack», but very loud [1].

Словосочетание «Hi, Jack» – is used as a friendly greeting or to attract attention [5]. Это словосочетание оказалось созвучно с английским глаголом «hijack» – steal (goods) by seizing them in transit [5]. Полицейские восприняли иное значение, что и вызвало непонимание и привело к трагическим последствиям.

2. Обыгрывание многозначности слов также создаёт бесконечное число возможностей для создания английских анекдотов. Например:

- Why was the picture sent to jail? Because it was framed [1].

Глагол frame имеет несколько значений:

1) Of a picture such as a painting or photograph, to add a decorative border;

2) produce false evidence against (an innocent person) so that they appear guilty [5].

Комизм создается столкновением двух значений многозначного слова «frame».

Рассмотрим следующий анекдот:

- Why would a pelican make a good economist?

Because it knows, how to stretch its bill [3].

Слово bill имеет несколько значений:

1) a printed or written statement of the money owed for goods or services;

2) the beak of a bird, especially when it is slender, flattened, or weak, or belongs to a web-footed bird or a bird of the pigeon family [5].

Как можно видеть в приведенных примерах, языковая игра строится на многозначности и комичность заключается в актуализации разных значений многозначного слова [2].

Благодаря многозначности слов создается комический эффект следующего анекдота:

- I never wanted to believe that my Dad was stealing from his job as a road worker. But when I got home, all the signs were there [3].

В данном анекдоте в когнитивный диссонанс входят разные ЛСВ слова «sign» –

1) symbol or word used to represent an operation, instruction, concept;

2) symbols on the road [6].

Выходит, что когда рассказчик приходит домой, то видит знаки того, что его отец ворует дорожные знаки с работы.

В следующем примере обыгрываются разные ЛСВ слова degree:

- If you ever get cold, just stand in the corner of a room for a while. They're normally around 90 degrees [3].

Слово «degrees» имеет значения:

1) a unit of measurement of angles, one ninetieth of a right angle or the angle subtended by one three-hundred-and-sixtieth of the circumference of a circle;

2) a unit in any of various scales of temperature, intensity, or hardness [6].

В данном случае комичность также строится на подмене нужного значения.

3. Эффект создания комического на основе омофонии очень распространён. Примером может служить следующий анекдот, связанный с графическим изображением. На рисунке изображен известный немецкий философ Иммануил Кант и под ним надпись «I want to stop philosophizing, but i Kant» [3].

Комизм заключается в том, что созвучны фамилия известного философа и отрицательная форма глагола cant.

Случай омофонии можно наблюдать и в анекдоте:

- Q: Why was six scared of seven?

A: Because seven «ate» nine [1].

Слово «ate» – [eit] по звучанию схоже с числительным «eight» – [eit] [16].

Комизм заключается в том, что, когда мы считаем: «seven, eight, nine», по-английски может заместить eight – числительное и ate – глагол из-за омофонии.

В следующем анекдоте:

- A man got hit in the head with a can of Coke, but he was alright because it was a soft drink [3].

«Soft drink» – A nonalcoholic drink, especially one that is carbonated. Но если воспринимать два слова по отдельности, их значения приобретают иной смысл: soft – easy to mold, cut, compress, or fold; not hard or firm to the touch. Drink – a liquid that can be swallowed as refreshment or nourishment [5]. Не зная значения устойчивого сочетания «soft drink», смысл анекдота теряется.

Итак, все проанализированные английские анекдоты, построенные на языковой игре, посредством которой создается комический эффект.

Языковая игра в приведенных анекдотах строится на:

- паронимии;

- многозначности слов;

- омофонии, которые могут выступать как единственным средством создания комического, так и объединяться для усиления шутки. Проанализированный материал показал, что подавляющее число шуток и анекдотов содержат эти основные средства языковой игры, которые используются в создании англоязычного анекдота.

Список литературы

1. Долгова, А. О. Лингвистические трудности перевода английского юмора (на примере английских шуток и анекдотов).

2. Николина, Н.А. Языковая игра в современной русской прозе или Русский язык сегодня: сборник статей. Вып. 1 / Н.А. Николина, Е.А. Агеева. – М.: Флинта, 2000. – С. 208.

3. The laugh factory comedy network – <http://www.laughfactory.com/jokes/word-play-jokes>.

4. Cambridge advanced learner's dictionary 4 the edition. – Cambridge, 2012. 756 p.

5. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/>

6. <http://slovar-vocab.com/english/longman-doce5-extras-vocab/banana-skin-6584374.html>

ПОДТЕКСТОВАЯ ИНФОРМАЦИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

Васильева В.П.

ассистент кафедры английского языка,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
Россия, г. Уфа

В данной статье рассматривается понятие подтекстовой информации в художественном дискурсе. Проанализированы основные подходы к определению термина «подтекст», его характеристики, средства выражения условия интерпретации и применение рецептивной модели распознавания. На основе данного анализа сделаны общие выводы.

Ключевые слова: информация, художественный текст, содержательно-подтекстовая информация, интерпретация подтекста, рецептивная схема интерпретации.

Понятие «информация» является одним из важнейших для современной науки в целом и для лингвистики, в частности. Филологию интересует информация, ее представление и интерпретация.

Термин «информация» восходит к латинскому «informatio» – разъяснение, осведомленность, изложение.

Данный термин может употребляться в 2 значениях: в общепринятом значении и в значении терминологическом.

«Информация» в бытовом значении – это любое сообщение номинативного характера, получаемое в процессе устной или письменной коммуникации.

В терминологическом значении в науке существует три основных подхода к определению термина «информация» [1].

1. Атрибутивный подход (В.М. Глушков). Приверженцы данного подхода рассматривают информацию как семантическое свойство материи, при этом она присуща всем элементам и системам объективной реальности, является их неотъемлемым свойством.

2. Функциональный подход. Существование информации в неживой природе отрицается в связи с тем, что информация осуществляет функцию управления в биологических, общественных и социотехнических системах, представляя собой одну из функций жизни, являясь основным отличием живого от неживого.

3. Антропоцентрический подход. Характерен для лингвистики и других гуманитарных наук, в нем информацию определяют непосредственно как часть человеческих знаний, полезную для реципиента и общества в целом. Информация – достаточно многозначное понятие, но нас она интересует как нечто новое, доступное для толкования из содержания сообщения.

Информация содержится в любом сообщении – как в устном, так и в письменном, но в зависимости от функционального стиля текста виды содержащейся в нем информации могут отличаться. Художественный стиль, на наш взгляд, сложнее остальных для интерпретации читателем, так как его информационная структура многомерна.

Художественный текст является особым видом коммуникации, отличительная черта которого заключается в передаче художественно-эстетической информации. Взаимодействие различных текстовых категорий и образует глобальное един-

ство, которое, в свою очередь, характеризующееся глубинными и поверхностными структурами, призванными отражать информационные слои [9, с. 196].

Традиционно лингвисты выделяют 3 типа текстовой информации: содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную и содержательно-подтекстовую [5, с. 26].

Содержательно-фактуальная информация, как следует из ее названия, включает сообщения о фактах, процессах и событиях в действительности данного текста. Для художественного стиля содержательно-фактуальная информация – самый поверхностный пласт, т.е. цепь событий, происходящих по ходу повествования, прямое описание мест, явлений, чувств, та информация, которая доступна и понятна даже неподготовленному читателю.

Содержательно-концептуальная информация – это уже более глубокий пласт, являющий собой творческое переосмысление представленного писателем в созданном им произведении, воплощение замысла автора и передача его содержательной интерпретации.

Содержательно-подтекстовая информация – самый глубокий слой информации, скрытый в тексте. Она интерпретируется благодаря способности языка порождать ассоциативные и коннотативные значения, способности предложений приращивать смыслы и, соответственно, способности человека их осмыслять. Этот тип информации характерен только для публицистических и художественных текстов.

Существует несколько подходов к определению подтекста.

1. Подтекст как часть поверхностной структуры текста.

Подтекстовая информация представляет собой рассредоточенный повтор, возникающий при углублении и изменении контекстуальных связей. Ученые критикуют данный подход, указывая на тот факт, что наличие подтекста не всегда предполагает наличие повтора, существуют и другие механизмы его отражения в поверхностной структуре текста.

2. Подтекст как семантическая структура текста.

Для приверженцев данного подхода подтекст – это «скрытый смысл высказывания, вытекающий из соотношения словесных значений с контекстом и особенно – речевой ситуацией» [6, с. 41].

Наиболее известным и традиционным представителем данного подхода является И. Р. Гальперин. И.Р. Гальперин отмечает, что подтекстовая информация возникает благодаря способности слов и словосочетаний «таить в себе скрытый смысл». При этом подтекстовая информация работает и на фактуальную, и на концептуальную информацию.

Тем не менее, некоторые исследователи (А. М. Камчатнов) критикуют концепцию И. В. Гальперина, указывая на противоречивость его логики: И.Р. Гальперин называет содержательно-фактуальную информацию передним планом произведения, содержательно-концептуальная информация подразумевается ученым как задний план, но далее в текстах своих работ ученый называет содержательно-подтекстовую информацию вторым планом информации произведения. На наш взгляд, грань между содержательно-концептуальной и содержательно-подтекстовой информацией, действительно, настолько тонкая, что не позволяет адекватно отделить одну от другой [6].

3. Подтекст как прагматическая структура текста.

Подтекст – это «сознательно избираемая автором манера художественного представления явлений, которая имеет объективное выражение в языке произведений». Подтекст представляет собой выбор тех или иных формальных семантических языковых средств в процессе речевой деятельности говорящего, являясь в данном толковании не смыслом, а процессом.

4. Структурно-аллюзивный подход.

В рамках данного подхода считается, что подтекстовая информация реализуется с помощью повторов, семантической многоплановости и многочисленных аллюзий. Аллюзия, расшифровывающая подтекст, может выражаться при помощи прецедентных текстов и социального контекста.

Подводя итог вышесказанному, все исследователи сходятся во мнении, что подтекст – скрытый, глубинный пласт информации текста, который может быть представлен либо как смысл, либо как процесс его выражения, он понятен не любому читателю, так как выражается с помощью разного рода аллюзий [6, с. 45].

Как отмечает Т.М. Воителева, «подтекстовая информация существует благодаря способности слов, словосочетаний, предложений в отдельных небольших отрезках текста таить в себе скрытый смысл» [4, с. 95].

Несмотря на различные подходы к сущности подтекста, данное лингвистическое явление в любом художественном тексте обладает следующими характеристиками:

- 1) информативность,
- 2) эксплицитность/имплицитность,
- 3) интенциональность.

Для выражения подтекстовой информации нет строго закрепленных средств, процесс порождения подтекста в каждом случае требует комплексного подхода и учета логических, психологических и лингвистических аспектов текста [9].

Однако, необходимо отметить, что многочисленные средства выражения подтекстовой информации, включают

- 1) дейктические и многозначные слова,
- 2) повторы – анафора, эпифора,
- 3) средства экспрессивного синтаксиса,
- 4) диминутивные морфемы,
- 5) изобразительно-выразительные средства языка – тропы и стилистические фигуры – аллюзия, парадокс, метафора и т.д.,
- 6) лексико-грамматические средства – заглавные буквы, суффиксы с положительным или отрицательным значением, использование артиклей или намеренное их опущение,
- 7) неопределенные указательные и отрицательные местоимения,
- 8) использование прилагательных в сравнительной и превосходной степени,
- 9) фонетические средства – эвфония, ассонанс, аллитерация и т.д.,
- 10) рифмы и ритмическую организацию текста – чередование звуков (ударных и безударных), инверсия, повтор слов, антитеза [2, с.56].

Тем не менее, для успешного выявления подтекста в художественном дискурсе существует ряд условий:

1. Наличие возрастного опыта – для определения подтекста нужно обладать жизненным опытом, который позволяет увидеть более глубинный пласт содержания текста, а не только прямо выраженную в нем информацию.

2. Наличие фоновых знаний о времени создания текста, о позиции автора, об историческом контексте эпохи, что позволяет читателю глубже интерпретировать текст, объяснить значимость тех или иных слов, явлений, действий, событий.

3. Способность к ассоциативному мышлению – умение сопоставлять факты, реализующееся при толковании обозначенных выше выразительных средств, используемых писателем.

Стоит также отметить, что извлечение скрытой подтекстовой информации требует наличия в сознании реципиента, то есть читателя, определенных когнитивных схем, которые И.А. Стернин [8] называет рецептивными схемами, или моделями понимания, используемыми в процессе восприятия текста. Восприятие и интерпретация подтекста как раз и осуществляется путем применения таких рецептивных схем.

Процесс применения любой рецептивной схемы соотносится с условиями восприятия, о которых мы уже писали выше, и обусловлен следующим:

1) рефлексивной деятельностью, состоящей в осмыслении собственного понимания текста: нельзя осознать заложенный автором глубинный смысл, не осмыслив все изложенное;

2) опорой на регулятивные структуры текста.

Регулятивное воздействие на читателя становится возможным благодаря отбору и организации текста в соответствии с авторским замыслом: текст характеризуют специфические средства, структуры и способы их организации и стратегии для осуществления диалога читателя с автором. Именно из-за регулятивности текст вызывает у реципиента эмоции, оценки и волевые побуждения.

«Подтекст предстает в качестве регулятора отношений между автором и реципиентом, зачастую становится основным уровнем передачи информации в произведении, а процесс постижения имплицитного смысла – единственным возможным способом анализа произведения» [3, с.186]

3) ассоциативными полями читателя. Ассоциативные поля отражают реакции адресата на текст.

4) эмоционально-оценочной информацией. Эмоции выражаются, в первую очередь, в форме переживаний удовлетворения или неудовлетворения актуальных потребностей, они обусловлены социокультурной средой, эпохой, поэтому то, что вызывает душевный отклик у одного поколения, может оставлять глухим другое. Помимо этого необходимо помнить об индивидуальных различиях эмоциональных реакций: так, сосредоточенность на собственной личности зачастую приводит к неспособности замечать и верно оценивать эмоциональное состояние других людей.

Передать эмоции с помощью слов, с помощью текста – очень трудная, порой невыполнимая задача, именно поэтому в художественном дискурсе используется метафора (в широком смысле этого термина) – она являет собой наиболее точный способ передачи чувств, основанный на переносе реальных действий и процессов в область психической деятельности человека. Интерпретация эмоциональной информации сложна тем, что для полного понимания недостаточно осознать эмоцию, здесь требуется способность практически физического переживания эмоций, автора, рассказчика или героя художественного текста. Следовательно, одной из предпосылок успешности интерпретации является сформированность эмоционального интеллекта.

Из вышесказанного следует, что для понимания и адекватной интерпретации подтекстовой информации в художественном дискурсе важно замечать не только что сказал автор, но и как он это сказал.

В художественном дискурсе план содержания и план выражения тесно взаимодействуют между собой, план выражения включает текстовые языковые и речевые знаки, из которых строится текст. За этими знаками читатель должен увидеть план содержания, т. е. значения этих знаков и стоящие за их совокупностью смыслы и понять содержательно-подтекстовую информацию, первоначально вложенную автором [7].

Таким образом, понятие информации в лингвистике текста – одно из важнейших, информация определяется как полезная часть человеческих знаний. В художественном дискурсе представлено 3 вида информации – содержательно-фактуальная, содержательно-концептуальная и содержательно-подтекстовая. Содержательно-подтекстовая информация представляет собой глубинный семантический пласт информации, скрытый смысл, вложенный автором в текст, который реализуется с помощью аллюзий и семантической многоплановости. Подтекстовая информация обладает такими характеристиками, как информативность, эксплицитность и имплицитность, интенциональность. Для интерпретации реципиентом подтекста необходимо наличие следующих условий: наличие возрастного опыта, фоновых знаний о времени создания текста, непосредственно о его авторе, позиции автора, а также способности к ассоциативному мышлению. Не существует определенного набора средств, позволяющих выразить подтекстовую информацию, она представлена повторами, средствами экспрессивного синтаксиса, тропами и фигурами речи, лексико-грамматическими средствами, морфологическими средствами, фонетическими средствами. Интерпретация читателем подтекста требует наличие в его сознании рецептивной схемы или модели понимания, которая обусловлена такими факторами, как рефлексивная деятельность, опора на регулятивные структуры текста, ассоциативные поля реципиента, эмоционально-оценочная информация. Эти факторы позволяют читателю увидеть план содержания за планом выражения.

Список литературы

1. Алексеев Е. Г., Богатырев С. Д. Информатика: учебник – Саранск: Морд. гос. ун-т, 2009.
2. Буглак К. И. Функциональные характеристики крылатых выражений // Лингвистические и методические аспекты преподавания иностранных языков : материалы IV междунар. науч.-практ. конф., Белгород, 22-23 нояб. 2013 г. / под ред. А.М. Аматава. – Белгород, 2013. – С. 54-58.
3. Благоев В. В. Особенности подтекстовой информации и средства ее выражения в поэтическом цикле М. И. Цветаевой «Провода» // Вестник Томского государственного педагогического университета, Выпуск № 10 (125), 2012. – С. 184-188.
4. Воителева Т. М. Анализ и интерпретация текста как путь к его пониманию (методический аспект) // РЕМА, Вып. 3. – М., Издательство Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», 2013. – С. 94-98.
5. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Ком-Книга, 2006. – 144 с.
6. Камчатнов А. М. Подтекст: термин и понятие // Филологические науки. – М., 1988. – № 3. – С. 40-45.
7. Симакова Е. С. Основания интерпретационной деятельности (на примере художественного текста) // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2015. № 1. – С. 54-57.
8. Стернин И. А. Метод аппликации ментальных схем в выявлении скрытого смысла высказывания (по материалам лингвистической экспертизы текста) / И. А. Стер-

нин. – Режим доступа: <http://sterninia.ru/index.php/izbrannye-publikatsii/item/118-izbrannye-stati-2006-2012>. Дата доступа: 30.05.2017.

9. Чепиль А. Р. Основные подходы к определению понятия «подтекст» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 5 (16) – Тамбов: Грамота, 2012. С. 195-197.

КОЛУМНИСТИКА ПЕЧАТНОГО МЕДИАФОРМАТА

Виноградский В.С.

доцент кафедры периодической печати, канд. ист. наук,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Россия, г. Москва

Куницына Н.В.

ст. научный сотрудник кафедры стилистики русского языка, канд. филол. наук,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Россия, г. Москва

Колумнистика печатного медиаформата открывает широкий простор для творческих экспериментов и открытий. Исследование авторской колонки в реальном медиапространстве представляется актуальным и современным. Композиционные возможности колумнистики создают условия для развития синтезированных моделей, когда план авторского «Я» расширяется в медиаконтексте. Коммуникативно-целевая установка соотносится с выбранной журналистом стратегией и тактикой.

Ключевые слова: коммуникативная матрица, журналистика, колумнистика, медиатекст, медиаформат, конвергентность.

Изучение журналистского произведения как особого типа медиатекста представляется актуальным и современным. В интерактивном медиамире журналистика претерпевает некоторые изменения: расширяются жанровые границы, создаются условия для развития конвергентных форм повествования. «Журналистика не сводится к организации коммуникаций в обществе, хотя выполняет в его представлении коммуникативные функции. Она не сводится к литературному творчеству, хотя литературная работа и составляет ее существенный компонент. Она не есть синоним публицистики, хотя журналист может выступать и в качестве публициста, обнародовав свое аргументированное мнение по тому или иному поводу. Но принципиально у нее – особое назначение и особый продукт» [4]. Речь идет прежде всего о создании журналистского произведения – «журналистского текста».

Несомненно, творческая активность и мобильность журналистов находят свое воплощение в поисках новых форм самовыражения. Интернет-общение позволяет свободно соотносить разные способы информирования, а также синтезировать «картину мира». Конвергентность и интерактивность как неотъемлемая часть мышления современного человека активно реализуется в журналистике. Медийная картина мира перенасыщена информацией, и удачно выбранный жанр помогает вычленив в новостном пространстве важнейший факт, интересно интерпретировать и комментировать событие.

Колумнистика печатного медиаформата – одно из важных явлений публицистической «картины мира», авторская колонка открывает широкие возможности

для презентации оценочного контекста, кроме того, создается необходимое пространство для диалога с читателем. Утверждение М. Бахтина о том, что «слово рождается в диалоге», а «понимание созревает лишь в ответе» [1], не потеряло своей актуальности. Интернет-общение позволяет свободно соотносить разные формы информирования, а также активизировать разговорно-диалогичную парадигму общения. Эта тенденция, несомненно, оказывает влияние на развитие печатных СМИ, и журналисты, которые осваивают жанровые особенности авторской колонки, понимают специфику целевой аудитории.

В интерактивном современном медиамире журналистика претерпевает некоторые изменения: расширяются жанровые границы, создаются условия для развития конвергентных форм повествования. «Журналистика не сводится к организации коммуникаций в обществе, хотя выполняет в его представлении коммуникативные функции. Она не сводится к литературному творчеству, хотя литературная работа и составляет ее существенный компонент. Она не есть синоним публицистики, хотя журналист может выступать и в качестве публициста, обнародовав свое аргументированное мнение по тому или иному поводу. Но принципиально у нее – особое назначение и особый продукт» [4]. Речь идет прежде всего о создании журналистского произведения – «журналистского текста».

Колумнист А. Мельман ведет рубрику «Теленеделя» в газете «Московский комсомолец». Нужно отметить авторский стиль подачи информационного материала. Юмор, порой сарказм, открытая оценочность, интенциональность журналистского текста воспринимается в общем контексте газеты как нечто особенное. Кроме того, А. Мельман нередко направляет свою сатиру в адрес известных медиаперсон: такая критика никого не обижает, но заставляет не остаться равнодушным к тому, что сейчас происходит в медиамире. Например, в одной из своих колонок [5] он рассказывает о том, как «Первый канал» хочет отнять «хлеб» у канала «Культура». Речь идет о включении в контекст «Первого канала» передач, посвященных литературе и искусству (литературный вечер, художественные фильмы). Мельман не скрывает своего мнения по этому поводу: стоит сохранять свой статус в медиапространстве – «Первый канал» ориентирован прежде всего на новости в разных сферах жизни, на аналитику и комментарии специалистов, а канал «Культура» сконцентрирован на темах культуры, искусства, образования.

Свою авторскую позицию А. Мельман выражает не прямо, а косвенно, привлекая весь арсенал сатиры и юмора. Поэтому информация не кажется скучной и неактуальной. Читатель сможет понять и оценить иронию и сатирический подтекст, если доверяет автору. И действительно, диалогическая форма повествования особенно удается Мельману: «Это я о “Первом канале”. Наверное, они общаются: но как же мы, такие все крутые, по жизни первые, а тут филиал “Культуры”... Да эта “Культура” ваша даже в десятку по рейтингам не входит» К кому обращены эти слова? Ко всем нам, и к хозяевам медиаиндустрии в частности.

Колонка А. Мельмана – «пестрая», под стать нашей современной жизни. Рядом с событиями на российском телевидении сосуществуют фрагменты из социума. «Девочки, ногами избившие свою подругу» в общежитии техникума в Ульяновской области, стали героинями московского ток-шоу “Прямой эфир” (“Россия 1”). Это огромный успех отечественной журналистики!». В таком небольшом вступлении уже сделаны авторские акценты, далее А. Мельман не щадит «сознание массового обывателя – главного надсмотрщика данного формата. Они не виноваты, просто их такими ТВ воспитало. Повозмущаются, посплетничают, посмотрят на

чужую жизнь сквозь телевизионную замочную скважину и будут счастливы. Где добро, где зло – не важно. Важно увидеть это! Такие ток-шоу никогда не умрут». Конечно, вывод далеко не оптимистичный, но хочется верить, что журналиста услышат его коллеги, по воле которых жанр ток-шоу становится разменным товаром на рынке медиаиндустрии.

Такое понятие, как «медиаперсона», стало знаковым в системе современных ценностей. Л. Якубович, В. Познер, Н. Сванидзе, В. Соловьев, А. Малахов и многие другие... Этим людей называют «звездами» телеэкрана. Портретная галерея «звезд» широко представлена в колонках А. Мельмана. Автор вводит в статусе «звездности» много оттенков и граней. Например, никто не отрицает престижа и авторитета В. Познера: образ светского человека, дэнди привлекает многих зрителей. Но все эти качества как бы отступают на задний план, когда речь идет о Л. Аркус, которая была приглашена на ток-шоу Познера [6]. Мы узнаем о том, как творчество и жизнь становятся неразрывны в судьбе кинокритика, режиссера и просто душевного человека. «Она создала группу совсем маленьких детей. Там нет разделения на “больных” и “здоровых”. Там все полноценны и нет ущербных, тех, кто нуждается в жалости. Ведь их не нужно жалеть, а всего лишь понимать. Они абсолютно такие же, как мы, не хуже и не лучше. Равноценные. Вот об этом Любовь Аркус и рассказала Владимиру Познеру». Человеческий фактор – важная составляющая такого жанра, как ток-шоу: увидеть в собеседниках прежде всего не знаменитостей, а людей, близких каждому из нас, – именно эти простые истины помогают завоевывать целевую аудиторию.

С легкой иронией А. Мальман рассуждает о том, как в России с почтением относятся к своей истории, отмечают праздники, переносят даты... Но порой забывают о главном – о своей культуре [7]. «Хотели, чтобы народ историю свою вспомнил, корни свои, подноготную. Гордился собой. Но народ почему-то не проникся. Да, сказали ему: празднуй, друг, 4-го, а не 7-го, какая разница. Он и празднует. Одно слово, выходной». Формальность становится какой-то национальной чертой отечественной психологии, может быть, кто-то и задумается о том, что такое «хорошо», а что такое «плохо».

«Но я-то смотрю телевизор. А там “Служебный роман” 1977 года выпуска... Так вот это и есть, по-моему, наша национальная гордость и наше единство. Поляки далеко, Кремль – за красной стеной, а “Служебный роман” – вот он, здесь, рядом. Всегда актуальный (во всех смыслах!), всегда живой (круче, чем Ленин!), включил – и уже не оторвешься. Тут даже двух мнений быть не может. А поляки пусть подождут...»

Авторские акценты сделаны профессионально, в расчете на целевую аудиторию, на тех людей, кто слушает и слышит, кто может понять оценочный подтекст. Журналист работает в разных жанрах, его колонки – это обзоры, портреты, «собранные пестрых глав». Общая стилистическая тональность – разговорность и монологичность – воспринимается в контексте сегодняшнего дня. Рядом с сатирическими зарисовками сосуществуют портретные очерки. «Людмила Максакова – это звучит гордо. Нет это звучит нежно, ласково». «Смесь гремучей змеи с колокольчиком – Фаина Раневская сказала так не про нее, а про Юю Савину. Интересно, а что бы она сказала про Максакову» [11]. Вопрос, поставленный в подзаголовке, настраивает читателя на размышления о творческой судьбе актрисы. Автор не уходит в описание биографии, не делает акцента на рейтинге популярности. Он выбирает форму свободного авторского повествования: много риторических вопросов или высказы-

ваний, обращенных к подготовленной целевой аудитории, к людям, которые знакомы с театральной школой. «...Это и есть Максакова. Та, которая была любимицей Рубена Симонова. В Вахтанговском театре он просто “ставил” на нее, тогда еще совсем девочку. Теперь вы понимаете, какая это школа?!»

Прослеживается тенденция разговорности, диалогичности: простота изложения придает повествованию особенный стилистический шарм. «Говорят о тяжелом характере. О недоступности, неподступности. Вранье! Да, не сразу пустит в свой мир, и не каждого. Но если вдруг вам так повезет и вы окажетесь рядом...» Мельман деликатно соблюдает дистанцию между участниками «действия» – автор – героиней – читатель, умело (по-журналистски) создает некую интригу по законам жанра. Может быть, читателю захочется домыслить, додумать... Именно в этом «захочется» скрыта авторская стратегия и тактика: действует классический принцип газетно-публицистического стиля – экспрессия–стандарт. «Благодаря взаимодействию информативной и воздействующей функций, а также в результате условий создания газетного текста (оперативность) последнему свойственно сочетание экспрессии и стандарта» [2]. Разработанные теоретиками языка законы построения журналистского текста развиваются в контексте современной медийной ситуации.

Интерактивность и мобильность как критерии медийного мышления оказывают большое влияние на журналистику. Границы «экспрессии–стандарта» подвижны, важно не попасть под влияние массовых стереотипов, не потерять индивидуальность. Газетная авторская колонка открывает широкие возможности для поиска новых способов самовыражения. А. Мельман нашел свою стиливую нишу в газетной публицистике. Но как не просто сохранить авторское «Я», не раствориться в атмосфере модных событий, когда рейтинг медиаперсон порой превышает границы публичности и известности.

Узнаваемый стиль колумниста – показатель его мастерства. В интервью «Веселый пророк» А. Мельман рассказывает о В. Войновиче. В небольшом вступлении проявляется авторская позиция – подчеркнуть особенности личности так, чтобы социальный оценочный план оказался лишь подтверждением уникальной судьбы писателя. «Владимир Войнович – живой классик, что там говорить. Только это определение никак к нему не подходит, не для него оно. С таким чувством юмора – и на свободе! Не сидел, слава Богу, но в брежневские благословенные времена был исключен ото всюду, откуда только можно исключить, и уехал. Да, Германия его пригрела. Но распалась тоталитарная система, и Войнович вернулся. Живет рядом тут, в Новой Москве. Только руку протяни, позвони... и встретишься с живым классиком. С таким чувством юмора! И на свободе» [10].

Какова тема интервью? Жизнь, политика, творчество – все это неразрывно в едином контексте. Беседа протекает плавно, такое ощущение, что журналист хорошо продумал сценарий, а может быть, умело подчинил свое авторское «Я» нравственным законам, требующим внимания к собеседнику, не нарушающим логику рассуждений. Интервью разделено на 4 части, каждая начинается цитатой из прямой речи интервьюируемого. Такое структурирование придает журналистскому тексту некую экспрессивность и динамичность, что помогает читателю ощутить атмосферу реальной ситуации, окружающей участников диалога.

- «Говорят, тебя преследуют, а у тебя курточка замшевая»;
- «Кто ты такой, чтобы на Солженицына нападать?!»;
- «Папа, сколько ты убил немцев?»;
- «После Путина будет попытка новой перестройки, неизбежно».

Такие разговорные экспрессы подтверждают мысль о том, что интервью – это полуфункциональный жанр. Диалогичность и спонтанность и в то же время композиционная завершенность и целостность являются стилеобразующими. Кроме того, ориентация на монологичность отнюдь не противоречит драматургии беседы. Речевой план интервьюируемого, создающий основную текстовую тональность, расширяется в зависимости от целевой установки журналиста – сделать акцент на проблеме или судьбе героя.

Газетный медиаформат, в отличие от журнального, в какой-то мере ограничивает творческие возможности журналиста, но опыт работы с медиатестом помогает А. Мельману быть конкурентоспособным в профессиональной сфере. Конвергентность и интерактивность как основные критерии современного мышления обуславливают рождение новых форм самовыражения. «С развитием конвергентных редакций газет и журналов в значительной степени меняется содержание работы и профессиональные компетенции журналистов» [12]. А. Мельман остается верен стилю колумниста, при этом совершенствуя свое мастерство в других аналитических и художественно-публицистических жанрах.

В журнальной периодике колумнистика представлена в широком медиаформате. Например, в журнале «Русский репортер» рубрика «7 событий» включает авторские колонки разных обозревателей – специалистов в области культуры и искусства. В литературном иллюстрированном журнале «Пионер» колумнисты – известные личности – преподают своеобразные уроки мастерства. *GQ* – глянцевого издания, рассчитанное на элитную аудиторию, – предлагает постоянную рубрику «Клуб *GQ*»: читатель может прочитать интересные, полемические эссе писателей, политиков, философов.

Стоит подробно остановиться на анализе колумнистики в «Русском репортере». Прежде всего хочется отметить, что медиаформат авторской колонки удачно соотносится с основным контекстом журнала демократической направленности. Эффективный механизм «обратной связи», разговорно-диалогическая форма повествования являются важной частью общей стратегии и тактики издания. Вступительное слово, или письмо к читателю, моделируются по принципу авторской колонки, что характерно для всех печатных СМИ. Но в «РР» есть некое своеобразие – к читателю может обратиться не только главный редактор, но и другие редакторы отделов, корреспонденты и обозреватели. Выбор автора зависит от основной темы номера, кто более компетентен, тот получит право пера. Создается непринужденный, доверительный стиль беседы, которая вовлекает предполагаемого собеседника в журнальный контекст. В рубрике «7 событий», помещенной в конце журнала и разделенной на разделы (музыка, фильмы, сериалы, книги, театр), выдерживается тот же принцип в подборе колумнистов: выбор авторов может варьироваться.

В разделе «Книги» читателя не может не заинтересовать стиль К. Мильчина, литературного обозревателя «РР». Автор выбирает из культурных актуальных событий самые важные и преподносит информацию как человек, равнодушный к происходящему. Речь идет о *PR*-акции, рассчитанной на стимулирование читательского спроса. В упаковочный дизайн книги включен небольшой текст – как правило какое-то смешное высказывание, заставляющее покупателя «не пройти мимо». Внутри такой упаковки – томик Габриэля Гарсиа Маркеса «Сто лет одиночества». «А рядом еще целый шкаф завернутых в бумагу книг...» [8]. На самом деле это далеко не абсурдная акция, а продуманная рекламная кампания, позаимствованная Т. Ларионовой, заведующей сектором рекламы Научной библиотеки Байкальского

государственного университета, у одного американского магазина. Об этой акции рассказали в социальных сетях, что получило соответствующий читательский отклик. Конечно, колумнист К. Мильчин поддерживает идею просвещения. «В общем, мораль у этой истории очень простая: пропаганда чтения может быть вполне успешной. Нужно просто иметь желание и воображение». Посоветовать, правильно ориентировать без особого пафоса и «нажима» – именно таков оценочный контекст литературного обозрения.

Колонка-мнение кинообозревателя В. Корецкого (отдел «Фильмы») строится по классическому принципу рецензии – от частного к общему. Сначала вводится аннотация к одному или двум популярным фильмам недели, далее – хроника с небольшими комментариями. Важно отметить профессионализм автора и его компетентность в сфере киноискусства. Рассказывая о новой работе Гуазаньино – ремейке французского «Бассейна» 1969 года с Аленом Делоном и Роми Шнайдер – Корецкий отмечает, что режиссер «работает в невозмутимо беллетристической манере, но теперь в ней меньше отчаяния Антониони и больше сатиры Феллини, больше фатализма и злого гротеска» [8]. Колумнист выдерживает баланс триединства «описание–повествование–рассуждение», при этом не забывает о том, что описание не должно быть скучным и затермилогизированным. Авторская оценочность умело встраивается в контекст. «В общем, уже очевидно, что Гуазаньино уничтожает монополию столь любимого у нас (и в мире) Паоло Соррентино на звание главного итальянского бытописателя современности».

Стиль рецензии как аналитического жанра, несомненно, отражается в подаче информационного материала. Но автор-рецензент уступает место автору-колумнисту, который стремится быть кратким, точным, немногословным и в то же время «услышанным». Для читателя-любителя важно то, что сделан акцент на занимательном сюжете, а для читателя, разбирающегося в киноискусстве, большое значение имеет сопоставление традиций и школ. В. Корецкий максимально использует структуру «колонки». Если журналист выбирает один абзац, то делается акцент на рассуждении без пауз, когда тема воспринимается статично и поступательно (№ 13, июнь 2016). Разделение колонки на два или несколько абзацев соотносится с актуализацией содержательных частей заявленной темы. Например, в рассказе о фильме «Приходит дракон» режиссера Мани Хагичи (события в Иране 1960-х годов) сначала делается акцент на историческом сюжете с элементами мистики. Далее, во втором абзаце, подчеркивается реальность происходящего. «Самое невероятное, что эта история основана на достоверных фактах» [8]. Создается некое драматургическое напряжение: «как бы то ни было, реконструированная Хагичи история отлично работает и как метафора, и как увлекательный экскурс в дореволюционную и малоизвестную для нас историю Ирана». В небольшой, но четко структурированной колонке обозревателя уживаются фактологичность и оценочность как важные компоненты журналистского текста.

Заголовки колонок, включенных в общую рубрику «7 событий», удачно концентрируют внимание читателя, например, «Продукт советской эпохи» или «Русский блюз» (раздел музыки). Важно, что эти разделы ведут музыканты, в повествовании прежде всего проявляется авторское «Я». Колумнист – непосредственный участник событий. «Меня советская музыка пропитала с детства, она – часть моей органики. И когда пишу песни, автоматически проскальзывают приемы, интервалы оттуда. Иногда мои музыканты вырывают из моей же мелодии в какой-то советский хит. А я только потом понимаю, откуда ноги выросли. Так что я – продукт со-

ветской эпохи», – признается С. Сурганова – вокалист и лидер группы «Сурганова и оркестр» [8]. И действительно, нельзя не поверить автору, когда речь идет о том, что сегодня в музыке не хватает «духовности и мелодичности».

Колонку «Русский блюз» ведет композитор, гитарист Ю. Наумов. «Порой мне удастся коснуться сокровенных струн в других людях, но в основном это обращение к самому себе». Такое признание подготавливает исповедальный характер повествования, стиль авторской колонки приближен к жанру эссе. Ассоциативный план рассуждений музыкантов объединяет такие понятия, как «русская душа», «состояние острой грусти». В то же время нет ощущения пафоса субъективности в раскрытии темы. Речь идет также о жанровых традициях развития блюза и в Америке, и в России. Типологические особенности эссе: свободная трактовка темы, ярко выраженное авторское «Я» – расширяют рамки журналистского текста.

Колумнист не может не откликнуться на медиасобытия: актуальность и оперативность как стилеобразующие компоненты новостной журналистики также являются неотъемлемой частью авторской колонки. Но как сложно журналисту-обозревателю К. Мильчину написать об умершем писателе, которого знал, с которым беседовал! Но тем не менее колумнист сумел найти нужные слова, сумел преподнести уходящее в контексте «настоящего». Писатель А. Гаррос вошел в историю русской литературы в начале нового столетия – роман «[Голово]ломка» (в соавторстве с А. Евдокимовым) «всех поразило и русскостью, и европейскостью» [13]. Используя неологизмы – «русскость», «европейскость» – К. Мильчин создает своеобразную оценочную ауру, смысловую параллель: речь идет о русской и европейской культуре, нередко не только сопоставляемых, но и противопоставляемых.

Авторская колонка дает возможность свободно структурировать журналистский текст: небольшие рецензии на книги А. Гарроса являются логическим продолжением воспоминаний К. Мильчина о коллеге-писателе. «Тяжело писать любой некролог, еще хуже писать некролог молодому писателю, совсем трудно писать про автора, с которым был знаком». Такое признание в начале «колонки» необходимо читателю для того, чтобы проникнуть в жизнь и судьбу А. Гарроса.

Колумнистика журнального медиаформата в рубрике «7 событий» моделируется в двух направлениях: автор приближается к жанру эссе или обозрения-рецензии. Задача колумниста, в отличие от журналистов, работающих в этих жанрах, в некоторой степени прагматическая – как можно убедительнее рассказать читателю о лучших культурных событиях недели. Очевиден диалогический дискурс, в который включены участники общего медиасобытия. Авторской колонке всегда соответствует хроника в стиле дайджест: визуальное и вербальное создают единый контекст. Кроме того, используют игровые элементы рекламного стиля. Каждое изображение (фильм, книга, спектакль, концерт) сопровождается небольшим символическим знаком: очки – это чтение для интеллектуалов, стрела – для любителей острых ощущений, солнце – для романтиков, условная фигура одного человека – для массовой аудитории, две фигуры (маленькая и большая) – для детей.

Таким образом, страница журнала структурируется по принципу коллажного дизайна: хроника-дайджест, в которой большое значение имеют краткие комментарии, дополняет и продолжает контекст основной колонки. Информационно-познавательный потенциал рубрики «7 событий» несомненный, такая подача фактологического материала может в какой-то степени конкурировать с активным интернет-общением.

В глянцевого журнале *GQ* колумнистика предполагает широкий медиаформат. Рубрика «Клуб *GQ*» занимает, как правило, более шести страниц. Колумнисты инсценируют своеобразный «круглый стол», который объединяет разных знаменитостей: писателей, философов, политиков. Колумнистика приближается к печатному формату так-шоу [3], когда журнал выступает как предполагаемый ведущий, приглашающий гостей и задающий тон беседы. Задача – расширить жанровые границы полумнистики в интегрированном повествовании ток-шоу – заслуживает особого внимания. Но, к сожалению, содержание авторских колонок уводит читателя в специфический мир ассоциации и размышлений рассказчика. Колумнистика явно не соответствует своей первоочередной задаче – заинтересовать читателя в предложенной теме. Авторы будто разговаривают сами с собой, увлекаясь своей медиаперсоной. Может быть, кому-то важны философские изыскания тех или иных современных писателей и политиков, арт-деятелей и знатоков «высокой кухни»... Но настолько ли это целесообразно в рубрике «Клуб *GQ*», которая должна создавать условия для развития интересной дискуссии или беседы! Конечно, наше мнение не может быть абсолютным. Разные точки зрения о колумнистике как новом жанре лишь подтверждают исследовательский характер в подходе к этому вопросу.

Важно и первостепенно, на наш взгляд, сохранять лучшие журналистские традиции, когда автор не старается догнать или перегнать моду на имена и бренды. Литературный иллюстрированный журнал «Русский Пионер», так же как и *GQ*, создает некую публичную медиаплатформу и приглашает знаменитых людей. Основная тема определяется в небольшом вступлении главного редактора. «Я очень надеялся, что наши колумнисты смогут отличить грядущее от будущего. И я не ошибся. Более того, для кого-то черта оказалась роковой. Найдите этих людей сами. И еще вот что по итогам сделанного и прочитанного номера. Говоря о будущем, не думайте о прошедшем. Да, трудно. Да, почти никак. Но ведь пока вы думали о прошедшем, грядущее им стало. А в этом ничего обнадеживающего нет. И не будет» [9].

Действительно, философская тема «времени» никогда не потеряет своей актуальности. На первый взгляд кажется, что приглашенные авторы-колумнисты могут увлечь читателя своими интерпретациями и аргументами. 26 авторских колонок формируют философский контекст, журнал стремится создать атмосферу светской беседы, включая юмор, не пренебрегая редкой оценочности. Наверное, редактор преследовал цель – собрать как можно больше людей разных профессий: президента Пушкинского музея Ирину Антонову, актера Максима Галкина, который, оказывается, «профессиональный лингвист», генерального директора Агентства стратегических инициатив Андрея Никитина, историка Константина Михайлова и многих других. Конечно, колумнистика не сможет «прожить» без такого модного писателя, как Виктор Ерофеев! Можно прочитать о том, что «колумнисты «РП» неоднократно в этом номере цитируют строки И. Бродского о грядущем. Но композитор Алексей Журбин цитирует эти строки с особым значением. Можно узнать о том, что президент Курчатовского института Михаил Ковальчук рассказал «не только о своем грядущем». Можно догадаться о том, что библиист Андрей Десницкий будет обращаться к «Апокалипсису», рассуждая о будущем...

В одной из колонок указано: «Заинтересованный читатель не только обнаружит в этой колонке Андрея Бильжо свою фобию (а в колонке представлен набор фобий на любой вкус), но и узнает, что с ним и его фобиями может произойти в грядущем. Есть смысл к предостережению прислушаться. Все-таки автор – про-

фессиональный психиатр». Возникает вопрос: «Кто же указанный “заинтересованный читатель”?». Интеллектуал, который наверняка сам найдет нужную литературу? Рассчитывать на массовую аудиторию не приходится: в нашей стране философствовать любит элита. Журнал, который позиционирует себя как литературный и развивает медиаформат колумнистики, не может не учитывать эффект обратной связи.

Выбрана игровая модель дизайна: журнал делится на пять частей – «Четыре четверти» и «Группу продленного дня». Названия рубрик относят нас в школьные времена: «Урок истории», «Пионервожатый», «Прогул уроков», «Сочинение». Кроме того, к каждой части или разделу дается небольшой подзаголовок. Например, «Четвертая четверть. Урок мужества. Повелитель джойстика. Обозреватель “РП” меняет профессию. Фотоувеличитель. Открытки из будущего». Такая игра «в прятки» может запутать даже суперагентов по интернет-коммуникациям. И философская тема номера журнала кажется какой-то выдуманной и искусственной.

Несомненно, печатные СМИ стремятся быть конкурентоспособными на медиарынке, поэтому ищут новый язык и стиль дизайна, новые контент-стратегии. И колумника печатного медиаформата открывает широкий простор для творческих экспериментов и открытий. Наше исследование авторской колонки в реальном медиапространстве позволило нам прийти к следующим выводам:

– Традиции развития жанра колумнистики важны для понимания журналистского текста как некой медиаединицы. Выявление стилистических и композиционных особенностей авторской колонки помогает рассмотреть журналистское произведение в медийном дискурсе.

– Условия конвергентности предполагают функционирование разных типов журналистского текста: колонки-обозрения, колонки-комментария, колонки-эссе. Авторская колонка – это открытое пространство для жанровых экспериментов.

– Печатный формат колумнистики – важный сегмент современной медиаиндустрии. Слово в руках мастера-колумниста обретает особую значимость. Тенденция к разговорности и диалогичности – стилиеобразующие в журналистском произведении, ориентированном на целевую аудиторию, которая готова к восприятию авторской рубрики или колонки.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975. – С. 106-107.
2. Костомаров В. Г. Русский язык на газетной полосе. – М., 1971. – С. 125.
3. Куницына Н. В. Синтез медиажанров. О некоторых тенденциях развития. – Научный рецензируемый журнал «Научные ведомости» Белгородского ун-та. – Белгород, 2015.
4. Лазутина Г. В. Журналистика в жизни общества – пером теоретика и практика. – М.: Ф-т журн. МГУ, 2016. – С. 69-70.
5. «Московский комсомолец». – 22 янв., 2016.
6. «Московский комсомолец». – 30 окт., 2015.
7. «Московский комсомолец». – 6 нояб., 2015.
8. «РР». № 13, июнь 2016.
9. «Русский Пионер», март, 2016.
10. МК. 11 марта. 2016.
11. МК. 26 сент. 2015.
12. Смирнова О. В., Свитич А. Г., Шкондин М. В. Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. «информационный потенциал общества и ресурсы медиасистемы». – М., 2015.
13. РР, 2017, 24 апр.

ОБРАЗ ЖИВОТНОГО В ТВОРЧЕСТВЕ Д. АРБЕНИНОЙ

Герман Д.С.

учитель русского языка и литературы,

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 125
Красноармейского района Волгограда», Россия, г. Волгоград

В статье рассматривается образный строй рок-поэта Д. Арбениной (группа «Ночные снайперы»). В рок-стихотворениях поэтессы дается характеристика образов животных, а также их место в ее поэтической картине мира. В итоге выявлены закономерности использования анималистической образности.

Ключевые слова: лирический герой, метафора, образ, рок-поэзия, современный литературный процесс.

Анималистическая образность – уникальное явление литературы ремифологизованного XX века и важная черта моделирования реальности, выраженная различными по своим функциям в пределах художественного текста образами, призванными, по нашему мнению, более типично описать картину окружающей лирического субъекта действительности.

Присутствие животных в городском пространстве находим и у Д. Арбениной – рок-поэтессы, лидера группы «Ночные снайперы»: «ты мотор заводил. Пели птицы» [1, с. 141] («atlast», 2007), «вечер в крыму. // мыши в углах [1, с. 193] («крым», 1999), «а на улице вечер // и сырая метель // и озябшие псы [1, с. 174] («романс №4», 1998).

Заметим, что подобные образы животных – статические, лишённые мифологического кода константы. Они дополняют и наиболее подробно характеризуют пространственные зоны, как, например, в стихотворении «все живут» (1997) [1, с. 33-34]:

в зверинце сторож на посту –
он охраняет только льва.
проглотит сон усталый страж.
лев помечтает о тайге.

Здесь лев лишен своего экзотического статуса: во-первых, лев находится в городском зверинце, то есть, лишен сакрального титула царя зверей; во-вторых, художественная деталь «помечтает о *тайге*» (курсив наш – Д. С. Герман), дает понять, что это, скорее всего, тигр – лирический повествователь подменяет обозначение образа, таким образом, еще сильнее определяя семантические пробелы, и, наконец, проводя параллели между образами льва и сторожа, окончательно разуподобляет его.

Подобное ироничное изображение «экзотического» образа находим и в антипесне «горелову» (2006) [1, с. 82]:

три кошки в уютном доме
весну встречать наготове
как африканские львы.

Арбенина использует сравнение через метонимию, проводя аналогию между кошками со львами как между частью и целым, и, несомненно, иронизирует над образовавшимися семантическими лакунами.

Можно сделать вывод, что подобные образы в творчестве Арбениной являются в первую очередь именно образами-константами вещного мира, так или иначе репрезентирующих гуманистическую позицию автора, а также дающих возможность лирическому субъекту видеть несовершенство мира и человека из толпы:

сенбернары ты знаешь
недолго живут.
одного в жизни любят.
и только к нему.
а после с ним вместе попадают в рай.
и прячут слезы огромные псы.
в горячие лапы тычут носы.
а я не люблю маленьких собак.

(«сенбернары», 2004) [1, с. 229]

Данное стихотворение-инвектива, в котором обвинительный вектор лирического субъекта направлен на игнорирующую его чистое чувство женщину, демонстрирует новый тип отношений между анималистическим образом и лирическим субъектом: описывая существенное качество или признак определенного животного, герой Арбениной эксплицирует это качество или признак на себя, сравнивая себя с животным, создавая объемный образ, и, таким образом, более наглядно может показать искренность своего романтического чувства, потому, в конечном итоге, согласимся с мнением И. Б. Казаковой и О. Л. Поляковой, что эти животные «скорее аллегоричны, чем символичны: эти образы не таят в себе духовную глубину, они заимствуют лишь отдельные функции человеческого существования» [2, с. 235].

Наряду с подобными статичными образами-экспликаторами душевного и физиологического состояния лирического субъекта можно выделить и динамичные. Так, в песне «paris», написанной в 1995 г., меланхолическая грусть героини от боязни безответного чувства репрезентируется при помощи метафорического изображения быстрого взлета воробья через выстрел при сравнении с резким жестом возлюбленного:

приносишь боль пустых сомнений
и ненужность бытия.
и только жест
последний как арест
как выстрел воробья.

И далее, отчаяние героини доходит до высшей точки:

мы
разлучены навек
теплом твоих ресниц
печальные кроты
уводят в темноту меня [1, с. 190].

Арбенина использует развернутую метафору, построенную на образе *слепого* крота, ведущего героиню в *темноту*, то есть в отчаяние и грусть.

Можно предположить, что подобное функционирование анималистических образов в художественном пространстве восходит, по определению В. Я. Проппа, к мифологическому «волшебному помощнику» [3, с. 76], призванному помочь главному герою:

она погладила собаку
по широкому лбу.
и почему-то вспомнила
про птичку и про бу-бу.
(«бу-бу», 1998) [1, с. 184]

Характер помощи животного-помощника Арбениной, в-основном, не через поступки зверя, а в виде ментального симбиоза между персонажами. Именно образ собаки в контексте рассмотренного выше стихотворения продуцирует в сознании героини ряд забытых образов, то есть в каком-то смысле предлагает ей свою помощь, на что указывает семантическая и синтаксическая связь формы глагола «погладила» и последующее «и почему-то вспомнила».

В стихотворении «по волнам твоих слез» (1995) наблюдаем несколько другие отношения, приобретающие паразитический характер: здесь образ животного помогает лирическому субъекту преодолеть разрыв, полностью забирая физическое страдание на себя:

отпусти меня! видишь
я уже на коне!
а печальная птица
сломала крыло
возвращаясь домой [1, с. 169].

Животное-помощник исполняет те функции, которые специфичны для героя, то есть способность к душевному переживанию. Отметим, что Арбенина, передавая животному код страдания героя, не ограничивается эпитетом-характеристикой *печальная*, а репрезентирует этот мотив физическим увечьем – *сломанным* крылом, что может свидетельствовать как о крайней форме психологических колебаний героини, так и о разной степени «болевого порога» у человека и животного, что в свою очередь придает сакральную функцию образу и усиливает его жертвенное начало.

В мировидении солистки «Ночных снайперов» образуется некая связь между лирическим «я» и животным, где последнее является частью мира героя, существует внутри него: «в моем горле живет кит» [1, с. 202] («россия 37», 2000), «а в горле грею соловья» [1, с. 230] («осень ну и что?», 2004).

Таким образом, в системе образов Д. Арбениной особое место занимают образы животных. Животные не всегда могут становиться средством метафорического обозначения какого-либо предмета, явления или субъекта, а нередко являются собственно образами вещного мира для более точного, на наш взгляд, воссоздания художественной действительности. Д. Арбенина развивает этот образ, наделяя образ животного мифологическими качествами волшебного помощника, когда животное отражает внутреннее и внешнее состояние героя, тем самым помогая ему.

Список литературы

1. Арбенина Д. Дезертир сна. М. : Астрель, 2008. 272 с.
2. Казакова И. Б., Полякова О. Л. Анималистика в живописи и литературе эпохи романтизма // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2011. № 6 (2). С. 232-236.
3. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. М. : Издательство «Лабиринт», 2001. 192 с.

ПАРЕМИИ КАК ЯЗЫКОВЫЕ УНИВЕРСАЛИИ И ИХ МЕСТО В ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

Данг Ван Куанг

аспирант кафедры русского языка,

Московский педагогический государственный университет, Россия, г. Москва

В статье паремии рассматриваются в качестве языковые универсалии в национальной культуре. Автор рассматривает отношения между культурой и паремиями, влияния национальной культуры на паремии, определяет место паремий в фразеологической картине мира.

Ключевые слова: паремии, паремия, языковая универсалия, фразеологическая картина мира, национальная культура.

Проявляясь на разных уровнях языковой системы, паремии как языковые универсалии находят свое отражение и во фразеологии. В частности, само существование фразеологического уровня в языке относится к лингвистическим универсалиям: нет такого языка, в составе которого не было бы фразеологических единиц.

При контрастивном изучении фразеологии разных языков обнаруживается, что многие языки для выражения определенных коммуникативных намерений часто используют идентичные фразеологические единицы. Причиной чего в первую очередь являются неязыковые факторы, прежде всего многовековые политические, экономические и культурные контакты между народами.

Национально-культурное своеобразие паремий особенно наглядно проявляется при сопоставлении языков, что позволяет выявить сходство и различие в образах и символах, лежащих в основе фразеологизмов. Одним из основных характеристик фразеологических систем разных языков является единство общего (универсального) и особенного (национально своеобразного).

Любой язык отображает установленный способ восприятия и концептуализации окружающей среды. Формулируемые в нем роли определяются в некоторый единый порядок суждений, в корпоративную философию, которая вверяется обязательно всем носителям языка.

Паремии относятся к части общемировоззренческих фразеологизмов, описывающих культуру людей, способных небольшим количеством средств защищать характерные черты национального мировосприятия носителя языка. В данном контексте почти все ученые оценивают паремии по образу устойчивых фраз, воплощающих этническую философию и психологию.

Отличительными особенностями паремий от других фразеологизмов является то, что они должны иметь «краткое изложение, нравоучительный семантический характер».

Паремии всегда были самой оживленной и в то же время самой устойчивой частью национальных языков, подходящей для состязаний с высказываниями и афоризмами выдающихся мыслителей.

В поговорках и пословицах более ярко выражена картина национального мышления, а также особенности национального характера. Пословицы и поговорки – это часть фольклора, короткая, но глубокая по смыслу. Они выражают взгляды на людей по их социальным и идеальным функциям. Притчи и поговорки включают в

себя некоторые определенные особенности исторического развития и культуры людей.

Семантическая сфера пословиц очень широка и не может их ограничивать. Пословицы описывают каждую ветвь жизни людей. Дело в том, что пословицы и поговорки схожи по смыслу, несмотря на их разнообразие в форме и языке. Чтобы доказать сказанное выше, приведем несколько примеров:

A bird in hand is worth two in the bush.

Лучше синица в руках, чем журавль на небе.

Даже если форма, структура слова и стилистическая структура этих пословиц различны, они имеют одно и то же значение. Пословицы меняют свое значение и форму очень редко, у них есть длинные живые черты. Распространение любой пословицы среди людей осуществляется так же медленно, как и создается.

Паремии проходят повторную проверку по географической области, которая собирается признать их только после того, как пословица или поговорка может стать ее собственностью.

Один из выдающихся русских ученых, автор «Словаря яркого русского языка», В. И. Даль писал: «... пословицы выражают полный конечный смысл, а поговорка – это фраза, выражающая беглый смысл. Поговорки считаются половиной пословиц. Можно также добавить, что пословицы и поговорки – это разные жанры, которые отличаются друг от друга».

Несмотря на свои особенности, пословицы имеют общие стороны, которые также принадлежат к другим типам фольклора. Одна из таких особенностей пословиц состоит в том, что они создаются в языке очень долго и исчезают в течение длительного периода.

Это связано с формальной особенностью содержания пословицы. Чтобы превратить некоторые мудрые мысли в пословицы, требуются некоторые условия. И эти условия могут быть следующие: в первую очередь пословицы должны описывать экономическую, социальную и политическую жизнь людей. К указанию к словарю Даля Шолохов писал, что среди всех пословиц, люди выбирают те, что ближе и важнее, и отвергают те, которые стары и не подходят для них, чтобы строить новую жизнь. Например, в русском языке мы можем найти пословицу «Где хан, там и Орда», «Старших и в Орде почитают»; Эти пословицы можно считать старыми и не использующимися в наши дни, потому что они не описывают современную жизнь и политику. Но такие пословицы можно было бы изменить и сказать: «Где царь, там и народ».

Во-вторых, идея, выраженная в пословице, должна иметь глобальный характер. Это означает, что те пословицы, которые описывают персонажей, связанных с людьми, одинаковы во всех языках.

В-третьих, идея, которую можно использовать в качестве образца и ответы на вышеуказанные условия, должна быть полной в литературно-христианской форме. Когда идея шаблона отвечает на эти три вопроса, она становится пословицей. Также следует отметить, что характер немедленного создания пословиц связан с общинной структурой, преобладанием и непостоянством политической, культурной, социально-экономической жизни.

Содержание, выраженное в пословице, изменяется в зависимости от изменения социальной жизни. Это можно утверждать из вышеупомянутой пословицы о «хане» и «Орде». Она либо расширяется, либо сужается, и это дает развитию совершенно другого значения. В этом мы видим, что вторая особенность пословицы

состоит в том, что она связана с общественной жизнью, и она близка к образу жизни людей.

Притчи служат редкой базой для исследования или изучения людей: уровня их культурной, политической, экономической жизни в древние времена или периоды. Как пословицы отражают жизненную практику людей в разные периоды, а также они отражают моральные нормы и религиозную веру нации. Еще одна особенность пословиц заключается в том, что пословицы часто используются в разговорной речи людей и распространены в разнообразных формах, таким образом, формируя фразеологическую (в узком смысле – паремическую) картину мира.

Лингвокультурологический аспект в исследовании паремий расширяет рубежи обычного воззрения, позволяя их как с точки зрения языкового символа, так и культурально важного текста. Как и текст, паремии владеют слоем образных специфик. Кроме этого, образные качества паремий гарантируют не только орнаментальную функцию и экспрессию оборотов, а и предстают принципиальным условием в выработывании нужного для тех либо иных целей содержания (поговорки христианского содержания, сегодняшние трансформанты либо антипословицы и т.п.).

Отличия между языковыми картинками показывают себя, в первую очередь, во фразеологии и паремиологии, никак не переводимой на иные языки и заключающей в себе специальные для этого языка концепты. Комплекс взглядов о мире, заключенных в смысле различных слов и оборотов этого языка, формируется в некоторый цельный порядок взглядов, либо предписаний. Изучение лингвоспецифичных слов (как и паремиологических концептов) в их связи уже сейчас дает возможность сказать о реконструкции учеными довольно существенных частей языковых картин мира (и российской паремиологической картины мира в том числе) и конституирующих их мыслей.

Наиболее массивной основой интерпретации национальных идеалов служит паремиологический ресурс. Стоит заметить, что паремии способны входить в разные связи между собой, в смысловом плане создавая многомерный космос с непростой структурой – паремиологическая картина мира.

Под паремиологической картиной мира понимается отнюдь не элементарный порядок поговорок и пословиц, сопряженных меж собой разными видами взаимоотношений, а особенности языковой картины мира, в которых можно заметить отклик в языке непростого и полиэдрального порядка суждений русских людей о закономерностях существования и законах гуманного сообщества, о высоконравственных и житейских ценностях, о повадках и нраве человека [6, с. 341].

Обобщенность ролей, лежащих в ядре смысла стабильных единиц, присутствие в них знаков и идеалов миропонимания есть итог общественного суждения. Национально-культурный вес стабильных единиц осознаётся в основе машинального либо осмысленного соотнесения данного живого смысла с «кодами» культуры, и знакомыми говорящему, что является сутью национально-культурной коннотации. Являясь отображением опыта человека (народа), паремии, паремические обороты, народные суждения, поговорки и пословицы имеют все шансы давать глубокую характеристику менталитета, характеризовать и выверять речевое /поведение.

Наиболее принципиальным в дефиниции особенностей того, что принимается как паремическая картина мира может показаться на первый взгляд не её иерархическим положением, а фактически функционально-семантический ценз выделения паремий в качестве особого средства создания ЯКМ. При этом паремиче-

ская картина мира определяется как отображение в языке непростого и полиэдрального порядка взглядов русского народа о закономерностях существования и законах человеческого общества, о моральных и жизненных ценностях, о повадках и нраве человека.

В особенности стоит отметить нравоучительный, «рекомендательный» характер подачи информации, который дает возможность анализировать паремии не только как сокровищница житейской мудрости, что непрерывно подчёркивается изыскателями этнических афоризмов, однако и как полностью многофункциональный в современном мире уложение советов сообразно устройству общества и межличностных взаимоотношений.

Паремии смотрятся будто тексты, вобравшие в себе культуру народа, его суждения о зле и добродетели, духовные и умственные ценности. Эти тексты в особенности отчетливо и живо воссоздают те участки человеческого существования и сознания, которые соединены с пониманием человеком своей сути, закономерностей человеческого бытия, с восприятием законов общества и осмыслением его обычаев, с сохранением важных для человека и сообщества ценностных категорий. Особенное пространство паремий в картине мира предрешено тем прецедентом, что в них живо, обоснованно и лапидарно сосредоточился цельный ансамбль культурных смыслов, накопленных этим народом в процессе долгого периода времени собственного существования.

Данные культурные смыслы отображают все аспекты человеческого существования, характеризуют сам парадокс человека, его возможности осознать и дать оценку всему сущему вблизи него, способность созидать общности сообразно конкретным основам.

Особенный вес паремий содержится и в том, что они не просто высказывают умозаключение касательно какого-либо положения вещей или выразительно охарактеризовывают объект с позиций народной моральной и эстетической оценки, — однако и «вводятся в контекст в качестве вторичного мини-текста, при этом паремии обозначаются в качестве специфичной аллюзии (гиперссылки, апелляции) к целостному фонду житейской мудрости (паремиологическому фонду языка)» [5, с.716-719]. Применяя паремии, обладатель языка дает общее стереотипное (типичное) мировоззрение народа, затрагивающее конкретную общественную ситуацию.

Ценностная установка считается тем условием, в основе которого кристаллизуется конкретная лингвокультура [1, с. 37]. Бесспорно, в историческом контексте, изменение социокультурного мира ценности имеют все шансы модифицироваться, но базисные, выработанные столетиями, закрепившиеся в традициях народа, ценности довольно устойчивы. Как и устойчивы лексико-паремиологические единицы, их вербализующие.

В нюансе лингвокультурологии вопросы интерпретации окружающего мира и его репрезентации в языке получают новое будущее. Паремии считаются отображением всеобщего национального взгляда об окружающей реальности, в том числе и о конфигурации ценностей — мнений, в большей мере сопряженных с эталонами общества, явлений внешнего либо внутреннего мира, возымевших наиболее положительную оценку членов сообщества.

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм: Монография. — М.: Элпис, 2008. — 271 с.
2. Алефиренко Н.Н. Семенов. — М.: Флинта: Наука, 2009. — 344 с.

3. Гаврин С.Г. Фразеология современного русского языка (в аспекте теории отражения). Пермь: Пермск. гос. пед.ин-т, 1974. – 146 с.
4. Жуков В.П. Русская фразеология. М.: Высшая школа, 1986. – 158 с.
5. Семененко, Н.Н. Отражение ценности «свобода» в паремиологической картине мира/ Н.Н. Семененко // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. – № 4. – С. 716-719.
6. Семененко, Н.Н. Русские паремии: функции, семантика, прагматика: Монография/ Н.Н. Семененко. – Старый Оскол: Изд-во «РОСА», 2011. – 353 с.
7. Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления / М. Хайдеггер / сост., пер. с нем. и ком. В. В. Бибихина. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ – ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ И ИСТОРИИ РУССКОГО НАРОДА

Данг Ван Куанг

аспирант кафедры русского языка,

Московский педагогический государственный университет, Россия, г. Москва

История России во фразеологии. Фразеологизмы, рождённые историческими событиями, особенно колоритны. Они часто связаны с военной и царской тематикой («как Мамой прошёл», «казанская сирота»). Фразеологизмы в современной русской речи.

Ключевые слова: фразеология, фразеологические единицы, культура, фразеологическая картина мира, русский язык.

Фразеологизмы, или фразеологические единицы, отражают национальную специфику языка, его самобытность. Во фразеологии запечатлен богатый исторический опыт народа, в ней отражены представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей. Изучение фразеологии составляет необходимое звено в усвоении языка, в повышении культуры речи. Правильное и уместное использование фразеологизмов придает речи неповторимое своеобразие, особую выразительность, меткость, образность.

Русский язык является формой и зеркалом культуры. Он вбирает в себя и своеобразно преломляет всю совокупность знаний и представлений человека о мире. Своеобразие национальной культуры, отражённой в языке, наиболее ярко проявляется в лексике, и фразеологический фонд русского языка служит тому прекрасным примером. В исконно русской фразеологии отражается картина «русского мира». Быт, традиции, обычаи, нравы русского народа, природные явления, родственные отношения, религиозные представления, история – таковы основные рубрики этой картины.

Фразеологический фонд русского языка включает в себя целый набор ключевых концептов, которые определяют национальную специфику языка и отражают культурно-исторический опыт народа.

Духовная культура нашла отражение во фразеологических единицах, связанных с почитанием рода-племени (семьи) и Рода как божества. Истоки выражения «без роду-племени» или «ни роду ни племени» можно найти, обратившись к русскому фольклору. Род-племя здесь является самым общим представителем фольклорных наименований родственников, конкретизированных сочетаниями «отец-

мать”, “тятенька-маменька”. В песенной традиции оборот “род-племя” употребляется как параллель к концептам “отец-мать”:

Отцу-матушке большой поклон,
Роду-племени челобитьице.

У русских предков, особенно у восточных славян, существовал особый культ Рода – всеобъемлющего божества Вселенной со всеми её мирами. В этимологическом отношении – это божество, с которым связано и рождение всего живого (ср. родить, народ), и природа с водными источниками (родник, урожай), и даже молния, которая в древнерусском языке обозначалась словом “родиа”. Мифологический подтекст концепта “род” в сочетании с “племенем” ощущается в некоторых восточнославянских сочетаниях: “клясться родом и племенем”, “поминать их род-племя”. Они свидетельствуют о том высоком почитании рода и родства, которое вылилось в обожествление Рода как творца всего рождаемого на земле. В дальнейшем оборот “род и племя” обогащался новыми вариантами: “род да племя” (в значении “родственники, родня”), “ни роду ни племени” (отсутствие родственников), “без роду-племени” (низкого, незнатного происхождения), “из рода в род” (из поколения в поколение), “род людской” (народ).

В историко-культурном плане важную роль играют фразеологизмы, связанные с почитанием Бога во многих русских выражениях, пословицах, в которых смыслообразующим ядром является слово “бог”. Его возвышенные обозначения – творец, всевышний – появились позднее, в лоне христианского учения о Едином Боге. Но, заглянув в этимологические недра этого слова, можно увидеть, что оно связано с такими славянскими словами, как русское “збожье”, белорусское “збоже”, которые означают достаток, богатство, счастье. Русские слова “богатый”, “богатство” – однокоренные слова со словом “бог” – сохраняют следы этого древнейшего “материального” значения: “дай бог”, “не дай бог”, “бог дал – бог взял”, “бог послал”. Восклицания “Бог мой!”, “Боже мой!”, “Счастлив твой бог!” сохраняют следы прежнего многобожия, характерного для язычников.

Исконно русские пословицы и поговорки, взятые из народной речи, свидетельствуют о том, что перед нами следы русского идолопоклонения: “Где жить, там и молиться”, “Не гони бога в лес, коли в избу влез”, “Каков бог, такова ему и свеча”, “Что тому богу молиться, который не милует”.

Итак, в русских народных пословицах и поговорках представление о боге сводится к признанию всесильности и всемогущества Бога, почитанию его, но в то же время отмечается ироническое отношение к Богу: “Бог правду видит, да не скоро скажет”, “Русский бог – авось, небось и как-нибудь”. В этой способности шутить над своими богами проявляется сила народного характера.

Как бы далеко ни уходила цивилизация, мифологические представления о боге не покидают нашу речь: “слава богу”, “бог знает что”, “бог весть”, “не дай бог”, “ради бога”, “на боже мой”. Они живут в нашей речи, переосмыслиются, приобретают другое семантическое и стилистическое обличье.

В истории духовной культуры человечества особое место занимают суеверия, поверья, гадания, которые дали жизнь многим фразеологическим оборотам, пополнившим культурный фонд нашей речи. Например, существовало великое множество заговоров от зубной боли. Так появилось насмешливо-ироническое выражение “заговаривать зубы”, показывающее недоверие к знахарским операциям. Обобщённое значение этого оборота – вводить в заблуждение, обманывать. Заклинаниями, заговорами можно было не только бороться с болезнями, но и противо-

стоять порче, сглазу, наговорам. В таких случаях происходил своеобразный поединок двух знахарей или “напускателей порчи”: один её наводил, другой – отводил. Так появился известный оборот – “для отвода глаз”. Сейчас он значит – делать что-либо для отвлечения внимания, чтобы ввести кого-либо в заблуждение. В знахарском обиходе “отводить глаза” имело терминологически точное значение – “создавать маару или мороку, наваждение, которое заставляло обманутых поверить знахарю”. Отсюда появилось выражение “морочить голову”.

Ярче всего обычай целительных “отводов” отразился в обороте “как рукой сняло” (быстрое излечение от болезни или тяжёлых душевных травм). Знахари широко пользовались “руководством”. Особенно часто отводили рукой зубную или головную боль. Больное место заговаривалось, и при этом знахарь проводил по нему рукой, делая своеобразный массаж, облегчающий боль. У больного создавалось впечатление, что боль его буквально “снимается рукой”. Этот способ врачевания был распространён у многих народов. Известен он нам и по Библии, где Иисус и его апостолы исцеляют больных, касаясь их рукой.

В народном врачевании исключительное значение имела и вода – источник жизни, средство магического очищения. “Свежесть” – чистота, проточность воды в магических операциях являлась непременным условием их успешного действия. Об этом и говорит выражение “вывести на чистую воду”, т.е. разоблачить, поймать кого-либо на совершении чего-либо запретного. Выражение “как в воду глядел” тоже связано с магическими операциями “выведения на свежей воде” образа человека, совершившего злое дело. Значение этого оборота – знать заранее, предугадать. О гаданиях напоминают и другие русские выражения: “гадать на кофейной гуще”, “разводить на бобах”, “чудеса в решете” и др. В разнообразных процедурах мантики отражался культ предков, имевший большое значение для духовной жизни русского народа.

Множество фразеологизмов пришло в нашу речь из Библейских текстов. Некоторые из них так активно вошли в употребление, что мы порой даже не задумываемся, что они имеют тесную связь с религией. Это такие фразеологизмы, как “бросить камень”, “кому мало прощается, тот мало любит”, “кто не со Мною, тот против меня”, “левая рука не знает, что делает правая”, “не ведают, что творят”, “не судите, да не судимы будете”, “соль земли” и др. Многочисленные фразеологические обороты возникли в русском языке на базе новозаветных образов и ситуаций путём их переосмысления. Такими, например, являются обороты: “блудный сын”, “бревно в глазу”, “внести лепту”, “идти на Голгофу”, “конец света” “петь Лазаря”, “тяжёлый крест”, “заблудшая овца” и т.д.

Оборот “внести свою лепту” восходит к рассказу о бедной вдове, положившей всё своё пропитание – “две лепты” – на жертву для храма. “Притча о блудном сыне” дала русскому языку выражения: “блудный сын” и “возвращение блудного сына”.

Слова Христа в Евангелии от Матфея о том, что никто не может служить двум господам (Богу и Мамоне), бытуют в современном языке в виде таких фразеологизмов: “служить двум господам”, “слуга двух господ”. Благодаря библейским сюжетам, был создан огромный пласт фразеологизмов, подтверждающих неисчерпаемость и богатство ресурсов русского народа с его интереснейшими традициями и великой русской душой.

Духовная культура тесно связана с культурой материальной, воплощённой в бытовых реалиях повседневной жизни старой России. Так, без концептуального

понятия “печь” – символ домашнего очага, благополучия, гостеприимства русского народа – не возникла бы группа фразеологизмов, построенных на этом образном сравнении: “лежать на печи” (совсем ничего не делать), “танцевать от печки” (начинать с привычного, простого), “печки-лавочки” (короткое знакомство с кем-либо). Неудивительно, что печка и лавочка стали фразеологическими символами домашнего очага: они – два “стержня” крестьянской избы. Русская печь занимала чуть ли не третью часть всей жилой площади: она грела, в ней варили щи да кашу, выпекали хлеб, а нередко использовали как баню.

Печь – символ гостеприимства, ибо дорогого человека угощают по принципу: “Всё, что есть на печи, на стол мечи”. А если он продрог или вымок под дождём, то укладывают спать на печь. Недаром пословица гласит: “Кто сидел на печи, тот не гость, а свой”. Печь – символ благосостояния семьи, и потому она играет большую роль в свадебных обрядах. Во многих краях России был распространён обряд “глядения печи” при сватовстве, который заключался в пристрастном осмотре хозяйства жениха. Свято соблюдая “сору из избы не выносить”, семья использовала печь для сжигания мусора.

Концептуальный образ печи нашёл богатое отражение в русском фольклоре. Вот пословицы и поговорки, которые демонстрируют любовь и уважение к этому источнику тепла: “хлебом не корми, только с печи не сгони”, “На своей печи – сам себе голова”, “Мала печка, да тёпленька”, “До 30 лет греет жена, после 30 – рюмка вина, а после и печь не греет”, “Словно у печки погрелся”. Самой выразительной является пословица: “Печь нам – мать родная”.

Слово “печь” ассоциируется со словом “хлеб” – главным и основным продуктом питания. Недаром народная мудрость гласит: “Худ обед, когда хлеба нет”, “Хлеб в человеке воин”, “Хлеба край – и под елью рай, хлеба ни куска – и в полатях тоска”. Бережное отношение к хлебу передавалось от поколения к поколению. Не меньшее значение имел и такой продукт питания, как соль. Не случайно эти два слова соединились в устойчивый элемент народного этикета: “Хлеб да соль!” Этот оборот в России долго являлся приветствием. Обычно гость произносил эти слова, входя в избу. Материальная и духовная символика “хлеба-соли” отразилась почти во всех жанрах русского фольклора. В одной из свадебных песен поётся:

Прошу милости на свадьбу
Хлеба-соли моей кушать,
Пива-вина моего пити.

Не менее важной частью материальной культуры у восточных славян были пироги – самое распространённое блюдо русской кухни. В известной русской пословице говорится? “Колчан пригож стрелами, а обед пирогами”. Являясь простым, понятным, тесно связанным с жизнью и бытом народа, слово “пирог” становится тем языковым элементом, при помощи которого люди выражают своё национальное видение окружающей действительности. Передают представление о добре и зле, о морали и нравственности, о духовности: “Лучше хлеб с водой, чем пирог с бедой”, “Со всякого по крохе, голодному пироги”, “Негоже хвалить пирог, пока тесто месишь”, “Доброе слово лучше мягкого пирога”.

Культура – это своеобразная историческая память народа, и язык хранит её, обеспечивая диалог поколений из прошлого в настоящее.

Интересна группа исторических фразеологизмов, в которых прослеживается специфика российского исторического развития: “вольный казак”, “Мамаево побоище”, “как Мамай прошёл”, “казанская сирота”, “во всю ивановскую”, “заварить кашу”, “вот тебе, бабушка, и Юрьев день” и др.

Выражение “вольный казак” таит в себе не только память о беглых крепостных, скрывающихся от царских властей на окраинах России и добровольной пограничной службой купавших себе свободу, но и языковую метку вольности: ведь тюркское слово “казак” буквально означало “вольный человек”. Это выражение имеет такие вариации: “вольный как казак”, “ходит как вольный казак” (о молодом человеке, ни от кого не зависящем).

“Казанская сирота” напоминает о взятии войсками Ивана Грозного столицы татарского Казанского ханства в октябре 1552 года. Татарские князья-мурзы, стремясь приспособиться к новой власти, переходили в христианство и слали царю челобитные, в которых именовали себя по традиции “сиротами”, жалуясь на свою якобы горькую участь. Народ это наименование превратил во фразеологическую насмешку: так говорят о людях, прикидывающихся несчастными, беспомощными, обиженными.

В оборотах “Мамаево побоище” или “как Мамай прошёл” – память о славном сражении на Куликовом поле в 1380 году, которое положило начало освобождению от ордынского ига. Мамай – фактический правитель на большой территории Золотой Орды с 60-х г. XIV века – прошёл со своим войском, как смерч, чтобы позорно бежать после разгрома в Крым и найти там смерть. Вариации оборота о Мамае: “здесь как будто Мамай прошёл”, “как будто после Мамаева побоища”, “словно шёл Мамай с войной”.

К историческим фразеологизмам относятся и те обороты, которые отражают представления о различных сферах жизни России: военного происхождения (“кликнуть клич”, “брать на пушку”); связанные с прежним делопроизводством (“бить челом”, “положить под сукно”, “отложить в долгий ящик”); с развитием техники (“на всех парах”, “дать зелёную улицу”, “довести до белого каления”). Несомненно, многие из таких оборотов прямо связаны с историческими событиями или реалиями. Например, оборот “отложить в долгий ящик” возник в период царствования Алексея Михайловича. В то время к стене царского дворца был прикреплён длинный ящик, в который опускали прошения на имя царя. Рассматривали их очень долго, а иногда и вообще не рассматривали. Фразеологизм о долгом ящике символизировал медлительную чиновничье-бюрократическую процедуру судопроизводства.

Способ поведения человека в определённой ситуации определяется его жизненным опытом. Вот ряд пословиц, посвящённых разрешению противоречий методами силового воздействия: “Чем ругаться, лучше собраться и подраться”, “Не всё горлом, но и руками”, “Больше дерутся, да смирнее живут”. Немало фразеологизмов, отражающих этапы противостояния двух сторон – от обычных разногласий до ссоры: “накалить атмосферу”, “говорить на разных языках”, “встретить в штыки”, “жить как кошка с собакой”, “с пеной у рта”, “нож в спину”. В данных фразеологических единицах даны обобщённые представления людей относительно норм своего поведения.

«Язык есть исповедь народа, в нем слышится его природа, его душа и быт родной...» – писал П.Вяземский.

О минувших периодах истории мы судим не только по сохранившимся до наших дней памятникам культуры, в том числе по рукописям и различным надписям на памятниках, глиняных черепках, служивших вместо бумаги, но и по языку, в котором отразились многие явления жизни людей. Мы употребляем слова и выражения, которые были порождены давно ушедшими в прошлое обычаями. Они –

живые свидетели прошлого, знание их происхождения обогащает наш ум, дает возможность лучше постигнуть язык, более сознательно им пользоваться.

Итак, система образов, закреплённых в русской фразеологии и отражающих склад ума народа, связана с материальной, социальной и духовной культурой нации. Языковые единицы – это “бесценные ключи” к пониманию всех аспектов культуры.

Список литературы

1. Булатов М.А. Крылатые слова – М.: Детгиз, 1958.
2. Введенская Л.А., Баранов М.Т., Гвоздарев Ю.А. Методические указания к факультативному курсу «Лексика и фразеология русского языка». – М., 1991.
3. Волина В.В. Я познаю мир. Детская энциклопедия. Русский язык – М.: Издательство АСТ, 1997.
4. Евлампиева Е.А. Методические рекомендации к учебному пособию. Русская фразеология. Практический курс. – Чебоксары: Клио, 1995.
5. Фомина Н.Д., Бакина М.А. Фразеология современного языка – М.: Издательство Университета дружбы народов, 1985.
6. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молотова. – М.: Русский язык, 1987.

ПОНЯТИЙНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНЦЕПТА «ХИТРОСТЬ» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Надеева Р.Г.

студентка 4 курса,

Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова, Россия, г. Элиста

Сарангаева Ж.Н.

доцент кафедры германской филологии, к.ф.н.,

Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова, Россия, г. Элиста

В данной статье дается лексико-семантическое описание эмоционального концепта «хитрость» в английском и русском языках. Для определения концепта «хитрость» рассматриваются его этимологический анализ, описываются словарные дефиниции, синонимические ряды, выявляются тематические группы слов, обозначающих данное лингвистическое явление.

Ключевые слова: концепт, хитрость, дефиниция, язык, понятийный анализ, синонимические ряды.

В настоящем исследовании концепт «хитрость» рассматривается как условная ментальная единица, обладающая закрепленными языковыми средствами вербализации. Основной и значимой единицей интерпретации концепта признают анализ его понятийной составляющей.

Обратимся к данным этимологических словарей, чтобы определить историю становления концепта «хитрость» в английском и русском языках.

В английском языке лексическим репрезентантом концепта «хитрость» выступает лексема «cunning». Согласно данным этимологических словарей, развитие значения прилагательного *cunning* представлено следующим образом: Middle English: perhaps from Old Norse kunnandi ‘knowledge’, from kunna ‘know’ (related to can

I), or perhaps from Middle English: *cunne*, an obsolete variant of ‘*can I*’. Early 14 c. of *cunnen* ‘to know’. The original sense was ‘learned’, ‘(possessing) great academic knowledge or skill’ and had no implication of deceit; the sense of ‘skillfully deceitful’ is probably 14 c; the sense ‘deceitfulness’ dates from late Middle English [1].

По сведениям этимологических словарей русского языка, лексема «хитрый» уходит своими корнями в общеславянский язык, представляя собой полную форму праславянского *хутъ > хыть, трансформированную в рамках русского языка в хитр: «изворотливый, лукавый» (в украинском хитрий – тождественное [ы] сохраняется). Праславянское *хутъ образовано с суффиксом большой степени признака -г- > -р- от глагола *хутити «хватать, хватить» [2].

Рассмотрим развитие значения прилагательного «хитрый»:

«Др.-рус. хыть, хытый – (с дописьменной эпохи) «вещий», «мудрый», (с XI в.) «разумный», «знающий», «благопристойный», «творческий», «замысловатый», (как сущ.) «художник», (только в Сл. плк. Игор.) «хитрый», хытро – «мудро» (Пов. вр. л. под 6495 г.), «искусно», (с XII в.), (с XI в.) хытити «придумывать», «соображать», (с XIII в.) «обманывать», (с XI в.) хытность – «разум», «умение», «знание», «искусство», (с XIII в.) «лукавство», «обман», «хитрость», (с XI в.) хытрыць > хытрець – «художник», «творец», «искусный в чем-л.» [3].

Как показывают словарные статьи, этимологически концепт «хитрость» в английском и русском языках имеет динамичный характер с определенным вектором развития. Например, в английском языке с XIV в. зафиксированы следующие обозначения лексемы «хитрость»: «изучение мудрости», «умение», «способность», «искусность», «ловкий обман». Необходимо отметить дополнительные значения, которые определяли своеобразие прилагательного *canny* (хитрый): «проницательный», «умный», «тихий», «предусмотрительный». Также было выявлено, что изначально в английском языке лексические репрезентанты концепта «хитрость» наделены позитивной эмоциональной оценкой: “(possessing) knowledge” / “просвещенный”, “learned” / “эрудированный, начитанный”, “(possessing) great academic knowledge or skill” / “обладающий глубокими научными знаниями”.

Современное значение языковой единицы «хитрость» отражено в толковых словарях. Обратимся к словарным дефинициям:

Cunning – someone who is cunning uses their intelligence to get what they want, especially by tricking or cheating people [4];

Cunning – 1. Someone who is cunning is clever and good at deceiving people in order to get what they want. 2. Behavior or actions that are cunning are clever but dishonest and unfair, and are used to get what you want. 3. A cunning object or piece of equipment is clever and unusual. 4. American English old-fashioned, attractive [5];

Cunning – 1. (disapproving) able to get what you want in a clever way, especially by tricking or cheating sb. 2. clever and skilful [6];

Cunning – 1. Someone who is cunning has the ability to achieve things in a clever way, often by deceiving other people. 2. Cunning is the ability to achieve things in a clever way, often by deceiving other people [7].

Согласно словарным толкованиям, хитрость – 1) нравственно этическое качество личности, проявляющееся в ловкости, обмане, лукавстве, тайном действии, скрытом поступке; 2) способ обмануть бдительность противника или средство получить какой – либо желаемый иной результат.

В английском языке синонимический ряд имени концепта состоит из ряда лексем с дифференциальным семантическим признаком. Так, например, словарь – тезаурус Roget's предлагает следующие синонимические единицы:

noun Deceitful cleverness: art, artfulness, artifice, craft, craftiness, foxiness, guile, slyness, wiliness.

The act or practice of deceiving: deceit, deceitfulness, deception, double-dealing, duplicity, guile, shiftiness. See honest

adjective Deceitfully clever: artful, crafty, foxy, guileful, scheming, sharp, sly, tricky, wily. See ability, honest, means [8, с. 242].

На наш взгляд, такое разнообразие языковых единиц, номинирующих хитрость в английской лингвокультуре, может свидетельствовать о том, что непосредственное выражение хитрости базируется на эмоциональной составляющей, проявление которой носит образный характер. Более того, характеристики хитрости как модели поведения, основанной на эмоции, способствуют детальному членению ее наименований и наделению данных эмоций специальным именем.

В синонимическом словаре Ю. Д. Апресяна толкования синонимов уточняются через отсылку к прилагательному *cunning*: sly, cunning, artful, crafty, tricky, foxy, wily с общим признаком – «такой, которому свойственно идти к достижению своей цели обманным путем» (ср. хитрый, коварный, лукавый, ловкий). *Sly* и *cunning*, как правило, подразумевают отсутствие искренности в поведении, акцентируя такие качества как лицемерие, способность действовать осторожно, скрывая свои истинные намерения. Оба предполагают обычно близкую цель, достижение которой не требует особой проницательности, и поэтому могут характеризовать людей, обладающих самыми заурядными способностями: *I was not intelligence, but a low kind of cunning / slyness. Crafty* и *artful*, в свою очередь, обычно актуализируют наличие развитого интеллекта, умение путем искусного маневрирования во всей полноте рассчитывать свои действия, достигать более отдаленных, сложных и важных целей. Между первой и второй группами промежуточное положение занимают *foxy* и *wily*. Следует отметить, что с первой они схожи по признаку «лицемерный» и «скрытный», а со второй соотносятся по признакам «умный» и «проницательный». *Tricky* стоит особняком от представленных лексем, описывая лживого, изворотливого и ненадежного человека: «*Fear a tricky opponent more than a crafty one*». Более того, в паре *sly – cunning* первая лексема подчеркивает, что внешние черты проявления обуславливают скорее свойства характера, выраженные проявлением врожденного двуличия или коварства, нежели отражают результат сознательного расчета: «*women are sly and catty and wanting to get their own back*». *Cunning*, наоборот, предполагает скорее расчет, чем естественную склонность к двуличию: «*he was very cunning in dealing with his customers*». В паре *crafty – artful* использование второго синонима подразумевает более умное и тонкое маневрирование, проявление находчивости и т. п.: «*crafty man of affairs; being artful she cajoled him with honey-mouthed flattery*». В паре *foxy – wily* первое прилагательное предполагает наличие жизненного опыта, знание людей и умение использовать их слабости, в особенности, падкость на лесть; поэтому *foxy* зачастую является характеристикой немолодых людей: *he is a foxy old man*. *Wily* отличается от *foxy* почти таким же образом, как *sly* от *cunning*, предполагая не столько расчетливое использование людей в своих целях, сколько коварство как свойство характера: *a wily fox! we never knew what a rascal he was*» [9, с. 396-397].

Приведенные словарные дефиниции, служащие в английском языке средством вербализации концепта «хитрость», можно представить в виде следующего набора признаков: 1) коммуникативное поведение человека, 2) обусловленное возникновением эмоциональной реакции, 3) способность действовать осторожно, 4) сокрытие своих истинных намерений, 5) наличие развитого интеллекта, 6) искусное маневрирование, 7) проницательность, 8) проявление находчивости, 9) лицемерие, 10) лживость, 11) изворотливость, 12) ненадежность, 13) двуличие, 14) обман, 15) коварство, 16) сознательный расчет.

В синонимическом словаре русского языка лексема «хитрость» уточняется через отсылку к прилагательному «хитрый», которому свойственны следующие эквиваленты: хитроумный, лукавый, плутоватый, уклончивый, изворотливый, коварный, вероломный. При этом отмечается, что наиболее широким значением обладает лексема «хитрый», поскольку *хитрый* человек может преследовать разные цели – личные, общественно значимые, масштабные, мелкие, низменные, благородные. Предполагается, что хитрый человек наделен умом, умением выбирать обходные пути, изобретать уловки, чтобы достичь своей цели с минимальной затратой сил. Свойство *хитроумного* зачастую оценивается положительно, так как такому человеку несвойственно использовать недостойные средства для достижения своих целей. *Лукавый*, как положительное свойство личности, актуализирует артистичность субъекта, игру, любовь к шуткам, особенно если речь идет о женщинах или детях. С другой стороны, лукавый обуславливает отсутствие искренности и прямоты у субъекта, выраженных в поступках, словах, намерениях. Преследуя личные цели, лукавый человек старается произвести более выгодное впечатление на собеседника, утаить что-то или узнать некие факты о другом человеке для того, чтобы использовать в своих интересах. Для *плутоватого* человека характерно отсутствие нравственных ценностей, ему присущи мелкие цели, связанные с материальной выгодой субъекта. Тем не менее, в отличие от хитрого, плутоватый сознательно не желает зла другим, хотя способен нанести им урон. Прилагательные *уклончивый* и *изворотливый* характеризуют субъектов, действующих под давлением внешних факторов и подчеркивают, что субъект прибегает к недомолвкам, хитростям с целью оттянуть принятие рискованного решения, выиграть время в борьбе с оппонентом. В свою очередь, *коварный* и *вероломный* акцентируют стремление нанести кому-либо ущерб, указывая на предательство или обман чьего-либо доверия [10].

Как показывают словарные толкования, в английском и русском языках хитрость представляет собой коммуникативное поведение человека, интерпретированное, в частности, в контексте социального взаимодействия людей, обусловленное возникновением эмоциональной реакции. В обеих культурах хитрость сопряжена с понятием мастерства. Основными концептуальными признаками концепта «cunning / хитрость» в обоих языках являются *deceit* / обман, *craftiness* / лукавство, *deception* / жульничество, *cheating* / мошенничество, *slyness* / ловкость, *ingenuity* / изобретательность. В свою очередь, концептуальные признаки «мудренность», «замысловатость» можно отнести к основным только при объективации концепта «хитрость» в русском языке, в то время как концептуальные признаки «shrewdness» / сообразительность», «cleverness / ум» в большей степени присущи реализации концепта «cunning» в английском языке.

Более того, следует подчеркнуть, что в английском и русском языках первоначальное значение лексемы-реализатора концепта «хитрость» с позитивной эмоциональной оценкой уходит на периферию. В обоих языках происходит изменение

отношения социума к рассматриваемому в концептуальном отношении феномену. Доминирующей становится негативная эмоциональная оценка, т.е. в ядерной части анализируемого концепта происходит актуализация прилагательного «хитрый» со значением «использование не прямых, обманных путей», «умение манипулировать, достижение цели, искажение фактов, действительности путём обмана и мошенничества».

Список литературы

1. Online Etymology Dictionary (<http://www.etymonline.com>)
2. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. М.: Прогресс, 1986.
3. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. 13560 слов. 3-е издание, стереотипное. – М.: Изд-во «Русский язык», 1999.
4. The Concise Oxford Dictionary of Current English. 6th Ed. – Oxford: Oxford University Press, 2004. (COD)
5. Longman Dictionary of Contemporary English. – Harlow and London, 2002. (LDCE)
6. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. A.S.Hornby with A.P.Cowie, A.C.Gimson. Oxford University Press, 1980. (OALD)
7. Collins COBUILD English Language Dictionary. – London: Collins, 2005.
8. Roget's Thesaurus of English words and phrases. New edition prepared by Betty Kirkpatrick. London, 2000.
9. Англо-русский синонимический словарь / Ю.Д. Апресян, В.В. Ботякова, Т.Э. Латышева. – М.: Русский язык. – Медиа, 2004.
10. Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка: Ок. 9000 синонимических рядов / Под ред. Л.А.Чешко. М.: Русский язык, 1975.

ВЕРБАЛЬНАЯ НОТА КАК ЖАНР ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Надтока О.А.

магистрант первого курса, Тихоокеанский государственный университет,
Россия, г. Хабаровск

Коваленко Г.Ф.

доцент кафедры ЛМК, канд. филол. наук,
Тихоокеанский государственный университет, Россия, г. Хабаровск

В данной работе рассмотрено понятие дискурса и его типы, выделяемые в социолингвистике. Выделены основные жанровые характеристики вербальной ноты на материале дипломатические ноты организации United Nations: Nations Unies. В статье рассмотрена структура вербальной ноты и выявлены функции вербальной ноты как жанра дипломатического дискурса.

Ключевые слова: дискурс, дипломатический дискурс, дипломатическая переписка, вербальная нота, информативность, конвенциональность.

В связи с текущим ходом глобализации, государства всего мира подвержены различного рода идеологическим, психологическим и политическим преобразованиям, которые влекут за собой изменения в нашем восприятии действительности. Большое количество факторов послужили причиной таких изменений, и, бесспорно, стремительное развитие международной дипломатии сыграло огромную роль в

этом, а именно процесс дипломатической коммуникации, который принято именовать дипломатическим дискурсом.

Дискурс есть интерактивная деятельность участников общения, направленная на установление и поддержание контакта, представляющая собой информационный обмен в рамках тематически обусловленной коммуникации, продуктом которой являются определенные жанры. Соответственно данному определению, в социолингвистике выделяют два основных типа дискурса: персональный (личностно-ориентированный) и институциональный (статусно-ориентированный) [3, с. 250]. В первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве своего внутреннего мира, во втором – как представитель определенного социального института. Важной особенностью институционального типа дискурса является то, что взаимодействие коммуникантов, как представителей определенных статусных групп, основано на институционально-социальных взаимоотношениях.

Процессы, происходящие в мире, не могут не влиять на дипломатическое общение и не отражаться на содержании дипломатического дискурса. Поэтому границы современного дипломатического дискурса значительно расширились и включают в себя элементы экономического, юридического, коммерческого, военного и, конечно же, политического дискурса. Дипломатический дискурс – это устойчивая система статусно-ролевых отношений, сложившихся в коммуникативном пространстве социального института дипломатии. Как и в любом другом институциональном дискурсе, здесь также присутствуют неотъемлемые компоненты коммуникативно-речевой деятельности: отправитель – сообщение – получатель. Декодирование заложенного в текст содержания происходит благодаря вариативности восприятия и интерпретации внутри- и внетекстовой информации получателем. Это и есть качество дискурса как процесса [1, с. 187].

В дипломатическом дискурсе развита система письменных жанров, существует множество типологий дипломатических текстов, составленных специалистами в области международных отношений. Среди документов дипломатической переписки принято выделять следующие основные жанры: меморандум, памятная записка, личная нота, вербальная нота.

Дипломатическое общение – это межведомственное, межгосударственное общение, где целью коммуникации является изменение поведения, установление связи и оказание влияния не по отношению к отдельной личности, а к целому государству или ведомству. Личностный фактор, который ощутим только в случае личной ноты, составляемой от первого лица, значительно уступает в случае дипломатического дискурса, так как участники коммуникации обязаны строго соблюдать правила составления документов, выступая в роли не отдельной личности, а представителя определенной социальной группы, имеющего определенный статус и наделенного соответствующими полномочиями. Автор вербальной ноты, которая составляется от третьего лица, еще более отдаляет свою личность, стремясь по возможности объективно изложить факты и избежать личностных оценок, так как любой дипломатический документ в первую очередь должен передавать точку зрения государства [7, с. 56].

По мнению специалиста по документной лингвистике С. П. Кушнерука, каждый документ имеет собственную устойчивую композиционную структуру. Это означает, что текст, входящий в документ, воспроизводится такой структурой, которая соответствует данному виду документа [4, с. 145].

Дж. Вуд и Ж. Серре составили общую структуру документов дипломатической переписки: обращение (указывает официальный титул адресата); адрес-титул (указывает полученный титул адресата); комплимент (выражение вежливости, которым заканчивается письмо); подпись (удостоверяет данный документ); дата (должна включать день месяца, год и место написания письма); адрес (полная фамилия, титул и адрес) [2, с. 211].

Следует отметить, что в зависимости от жанра документа, та или иная рубрика может отсутствовать.

Объектом исследования в данной статье является текст вербальной ноты, которая представляет самый распространенный жанр дипломатической переписки. Цель данной работы – выявить основные жанровые характеристики вербальной ноты. Материалом исследования послужили дипломатические ноты организации United Nations: Nations Unies.

В большинстве случаев вербальная нота является итогом переговоров – устной формы общения участников дипломатического дискурса, о чем свидетельствует и название жанра. Изначально вербальная нота являлась заявлением, сделанным устно во время личной встречи с собеседником и затем изложенным на бумаге, чтобы суть заявления не была утрачена [5, с. 236].

По объему вербальная нота, как правило, не превышает одной страницы. Печатается данный жанр на нотном бланке, который изготавливается типографическим способом на особой, нотной бумаге, имеющей водяные знаки. Под титульным наименованием или справа от него указывают индекс подразделения и номер вербальной ноты. Адрес получателя пишется либо вверху справа от титула отправителя, либо внизу слева, после текста ноты:

Dr. Ljubo Vujovic

General Secretary, Tesla Memorial Society of New York

P.O. Box 863837

Ridgewood, NY 11386 [6].

В отличие от личной ноты, текст вербальной ноты составляется в 3-м лице от имени направляющего ее дипломатического представительства соответствующему представительству другой страны и состоит из пяти частей:

а) вступительный комплимент, содержащий стандартные фразы вежливости (обычно репрезентируется в обращении к адресату, например: *Excellency, Dear Mr. Ambassador, Dear sirs* и т.д.);

б) содержание ноты (например: *On behalf of Secretary-General Kofi Annan, I wish to acknowledge receipt of your message of 14 February 2002, which has been referred to this office for reply...*) [6];

в) стандартная фраза, которой заканчивается основное содержание вербальной ноты (*Yours sincerely, Yours faithfully, Yours truly*);

г) место и дата написания вербальной ноты;

д) адрес получателя.

Одна из главных особенностей вербальной ноты – это информативность, которая реализуется денотативной функцией. Для достижения данной функции активно используются:

– названия организаций: *the International Court of Justice, the General Assembly, the Permanent Court of Arbitration, the United Nations Secretariat*;

– названия должностей: *the Secretary-General, Principal Officer, the Security Council, Under-Secretary-General, Chief de Cabinet, Minister for Foreign Affairs of Denmark*;

- названия мероприятий: *the First Global Forum on Human development*;
- даты: *29 July 1999, 5 February 2000*;
- географические названия: *New York, Geneva, Denmark*.

Не менее значимой особенностью жанра вербальной ноты является конвенциональность. Термин конвенциональность часто используется в культурологии и социологии и обозначает неотъемлемое качество культурного объекта, приобретаемое в результате признания за ним (вследствие установления согласия между участниками социокультурной коммуникации) определенного набора устойчивых характеристик, выделенных в качестве значимых [9]. Речевой этикет и тактика вежливости являются главными составляющими в категории конвенциональности. Задача данных составляющих – демонстрация доброжелательности во избежание конфликта.

Согласно Н. И. Формановской, существуют две функции речевого этикета, реализующиеся в вербальной ноте: контактно-устанавливающая и контактно-размыкающая [8, с. 180].

В вербальных нотах контактно-устанавливающую функцию, в первую очередь, выполняет титульное наименование учреждения-адресанта, и его местоположение в заглавии. Текст ноты начинается со вступительного комплимента, а далее следует переход к основному содержанию письма. Для реализации контактно-устанавливающей функции в тексте широко используются клише:

- *On behalf of the Secretary-General, I should like to invite your attention to the fact that...*
- *In accordance with Articles 4 and 13...*
- *I have the honor to refer to paragraph 1 of Article 4...*
- *Further to your letter of 17 June...*
- *I would like to thank you for your letter of 17 May...*
- *With this provision in view, the national group...* [6].

Контактно-размыкающая функция репрезентируется в заключительном комплименте, для этого используются оценочная лексика, выражения благодарности и устойчивые словосочетания:

- *The Secretary-General should be grateful if you would kindly forward...*
- *Please accept, Excellency, the assurances of my highest consideration.*
- *The Secretary-General is very pleased to accept this invitation.*
- *Yours sincerely, ...*
- *..., along with our best wishes for a successful event* [6].

Таким образом, вербальная нота представляет собой совокупность контекстных признаков дипломатического дискурса, включающий социальный хронотоп, который выражается в обязательном указании даты и места составления вербальной ноты. Главной целью вербальной ноты является поиск компромиссов, предотвращение или урегулирование международных конфликтов, а также принятие решений приемлемых для обоих государств.

Список литературы

1. Викулова Л.Г. Основы теории коммуникации. М., 2008.
2. Вуд Дж., Серре Ж. Дипломатический церемониал и протокол. М.: Прогресс, 1974.
3. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград, 2000.

4. Кушнерук С.П. Документальная лингвистика: учеб. пособие. – Волгоград, Волгоградское научное издательство, 2007.
5. Самойленко В.В. Дипломатическая служба: учеб. пособие. – М.: Инфра-М, 2010.
6. Тексты вербальных нот United Nations. Nations Unies. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.un.org/en/index.html> (дата обращения: 10.05.2017).
7. Трабелси Х. Дипломатическая переписка и ее характеристики: автореферат дис. канд. филол. наук. М., 2013.
8. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика: теория коммуникации. – М.: ИКАР, 2007.
9. Этнопсихологический словарь 1999 [Электронный ресурс]. URL: <http://ethnopsychology.academic.ru> (дата обращения: 20.05.2017)

ОНОМАСТИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО РАССМОТРЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Т. ДРАЙЗЕРА «SISTER CARRIE»)

Поспелова Н.В.

доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации,
канд. филол. наук, доцент, Елабужский институт Казанского федерального
университета, Россия, г. Елабуга

Гущина Л.Е., Иванова Д.Г.

студентки 3 курса, Елабужский институт Казанского федерального университета,
Россия, г. Елабуга

В данной статье представлено исследование лексической единицы Чикаго (США) в историческом аспекте в XIX веке. Исследование позволяет раскрыть историю становления и развития города, для осуществления интеллектуального и творческого воспитания личности, духовного саморазвития.

Ключевые слова: реалии, Чикаго, ономастические реалии, лексическая единица, лингвострановедческий анализ, культура.

В данной статье представлено исследование лексической единицы (далее ЛЕ) Чикаго (США) в историческом аспекте в XIX веке. Город Чикаго (Chicago) является ономастической реалией США, наряду с такими как Статуя Свободы (the Statue of Liberty), Национальный парк Йеллоустоун (Yellowstone park), Ниагарский водопад (Niagara Falls), Эмпайр Стейт Билдинг (Empire State Building), Гора Рашмор (Mount Rushmore), Диснейленд (Disneyland) и т.д.

Актуальность данной работы заключается в лингвострановедческом анализе реалий, в том числе ономастических реалий, способствующих формированию лингвокультурологических компетенций у изучающих иностранные языки. Влияние лингвокультурологических компетенций способствует развитию интеллекта, интереса к изучению языка.

Целью данной статьи является лингвострановедческое описание реалий на материале произведений Т. Драйзера «Сестра Керри». В ходе исследования были применены такие методы работы, как метод сплошной выборки, текстовый поиск, метод семантизации, метод «изъяснения» и контекстуальный анализ.

Язык служит средством общения между народами, способом передачи своих культурных, нравственных ценностей. Лексика очень уязвима у любого народа, значительные перемены происходят очень часто, меняя языковой состав языка. Вследствие чего возникают слова-реалии. Слова-реалии представляют собой часть фоновых знаний, т. е. совокупности представлений о том, что составляет фон, на котором протекает жизнь другого народа, другой страны [1, с. 130]. Историю городов можно проследить не только в специально-разработанной литературе, а также в романах, стихотворениях, в письмах авторов тех времен, т.е. аутентичных материалов, представляющих собой огромный источник знаний.

Роман Т.Драйзера «Sister Carrie» является богатым источником лингвострановедчески-насыщенных слов, ценностных слов, слов-реалий, таких как ономастических реалий, этнографических реалий (т.е. реалий, обозначающих продукты питания, одежду), реалий из области культуры и искусства, географические реалий и т.д.

Изучение ономастических реалий города Чикаго в XIX веке представляет большой интерес. Во-первых, современный образ города Чикаго сильно отличается от исторической версии города. Во-вторых, город Чикаго приобрел всеобщее внимание, так как является одним из ведущих городов-туристов. В-третьих, Чикаго является городом, подавшим всему миру пример возведения небоскребов, чего в XIX веке не наблюдалось, так как именно в это время, началось становление города. В XIX веке Чикаго становился развитым городом, вследствие чего привлекал большое количество людей. "In 1889 Chicago had the peculiar qualification of growth" [1, с. 25]. По выражению Карла Сэндберга «Чикаго-город с широкими плечами» ['City of broad shoulders'] [2]. И в настоящее время, Чикаго-третий по числу жителей (после Нью-Йорка и Лос-Анджелеса) город США, второй по значимости финансовый центр страны и крупнейший транспортный узел Северной Америки. Расположен на юго-западном побережье озера Мичиган в штате Иллинойс; административный центр округа Кук [Wikipedia]. Чикаго часто называют "Второй Город" [The Second City] или "Город Ветров" [Windy City], под "вторым городом" подразумевается лидерство в экономическом плане, а кличку "город ветров" он получил из-за колебаний городской власти [10].

В произведении Sister Carrie представлены названия улиц: Fifth Avenue, Van Buren Street, Halstead Street, Jackson Street и т.д. Далее рассмотрим некоторые из них. Например, "In passing through Fifth Avenue, south towards Van Buren Street..." [1, с. 42]. Van Buren Street – туннель, позволяющий добраться по деловому центру города в кратчайшие сроки. Проходил под Чикагской рекой [Chicago River] [3, с. 101], Каупервуд (американский бизнесмен) был основоположником строительства этого туннеля, он купил значительный участок земли к северу от моста и таким образом получил возможность беспрепятственно приступить к работам.

Кроме того, мы встречаем описание ресторанов, "Rector's restaurant" [2, с. 35] – известный ресторан, привлекавший людей из высших слоев общества. "...rector's with polished marble walls and floor, its profusion of lights, its show of china and silverware, and above all, its reputation as a resort for actors..." [1, с. 35]. HENRY VOIGT (a member of the Ephemera Society, Grolier Club, Library Company of Philadelphia, and Delaware Bibliophiles) писал: «Rector's is one of the most important restaurants in American social history» [3]. David Kamp в газете New York Times писал: «George Rector generated a lot of hype, providing the press with highly-exaggerated accounts of his restaurant and its clientele, such as the legendary gourmand "Diamond Jim" Brady [4, с. 28]. Действительно в романе Т. Драйзера, ресторан выступает как предмет

роскоши, не позволяющий простому человеку побывать в «сказке». Так, например, ужин в ресторане стоил около 20 долларов, что примерно составляет 520 долларов на сегодняшний день, позволить перекусить в таком заведении мог себе позволить только знатный человек. Опираясь на исторические факты, стоит отметить, что George Rector считал необходимым идти в ногу со временем: «In fact, the menu appears to be out of step with the times, featuring upper-class dishes of the nineteenth century» [4, с. 29]. Благодаря известному ресторану, принесшему большую выгоду для своего хозяина, в 1910-1913 годах был построен отель носивший имя «Rector Hotel» [4, с. 29].

Стоит отметить, что не меньшей популярностью пользовались и рестораны для среднего класса населения. „...old windsor dining-room, which was then a large, comfortable place, with an excellent cuisine and substantial service...” [1, с. 69]. Т.Драйзер описывал ресторан как для людей среднего класса, ужин в данном заведении могли позволить себе не только богатые люди, но и рабочие фабрик, рынков. “Old windsor dining-room” – в современном 21 веке это известный семейный отель, позволяющий приятно провести время в благоприятной обстановке. Согласно данным официального сайта: «this downtown Chicago hotel is located steps away from Michigan Avenue’s Magnificent Mile and boasts stunning views of Lake Michigan» [official information]. Несмотря на то, что ресторан был популярным в 19 веке, некоторые традиции сохранились и на сегодняшний день: «Today, the Windsor Dining Room remains in Lawry’s The Prime Rib».

Несмотря на большое количество бутиков в Чикаго, средний класс населения предпочитал покупать одежду, продукты питания на базаре. “...she reached Dearborn Street. Here was the great Fair store with its multitude of delivery wagons about its long window display, its crowd of shoppers...” [1, с. 81]. “...great Fair store” базар, позволяющий людям покупать предметы быта, одежду по недорогой цене. Базар можно встретить в каждом городе, чаще всего он является людным местом. Впервые рынок появился в 1874 году, штат Иллинойс. Свое название базар получил благодаря Ernst J. Lehmann (Founder), он описывал рынок следующими словами: “the store was like a fair because it offered many different things for sale at a cheap price” [6, с. 33]. В современном обществе, понятие «рынок» является частью словарного обихода человека, для людей двадцать первого века, рынок – место розничной торговли под открытым небом или в торговых рядах.

Культура населения города Чикаго также становилась более образованной и эстетически развитой, вследствие чего, появлялись театры. «...theatres, Mr. Frank A. Hale, manager of the Standard theatre...” Standard theatre – популярный театр открывшийся в 1913 году, первоначальное название театра «Immenhausen’s Theatre», но спустя время получил другое название. Владельцами театра были Burt Ross, Joel Ross and Edward Ross, бизнесмены того времени. The theater was located on Clark Street at Chicago Avenue, in Chicago’s Near North Side neighborhood. В 1960 году театр прекратил свое существование, но уже в 1969 году здание было реконструировано и восстановлено, вместо театра, свои двери распахнул кинотеатр [the Le Image Cinema]. На сегодняшний день, постройка используется как винный магазин, имеющий успех у населения Чикаго, благодаря истории здания [7].

Что действительно важно, так это то, что спустя два столетия названия улиц из романа Т.Драйзера и на сегодняшний день сохранили свое название. «...he had selected in East Adams Street, and thereafter they took a cab to what was then a pleasant evening resort out on Cottage Grove Avenue near 39th Street...» [1, с.157]. East Adams

Street была построена между 1890-1930 годами, привлекала свое внимание за счет викторианского стиля в оформлении домов. East Adams Street – an infamous and wonderful road in Maycomb, Illinois. It is the biggest party street in the mid-west, as it borders Western Illinois University and has the majority of the schools frat houses on it. Adams street – исторический район, являющийся одним из пяти исторических районов в Национальном регистре в городе Франклин. Улица Адамс, также обозначена как местные исторический район города, делая его предметом восхищения [9]. Большое количество людей желают посетить Adam Street, так как она находится на пересечении с известным Бруклинским мостом, обладающим высокой исторической ценностью.

Вкратце сделаем следующие выводы. Лингвокультуроведческое описание романа Теодора Драйзера «Сестра Керри» способствует более яркому восприятию его художественного контекста. В процессе лингвострановедческого анализа были выявлены следующие культурно-маркированные, территориально-детерминированные слова и словосочетания: Chicago River, Rector's restaurant, Ephemera Society, Library Company of Philadelphia, "Diamond Jim" Brady, «Immenhausen's Theatre», Burt Ross, Joel Ross, Edward Ross, Western Illinois University. Таким образом, благодаря интерпретации слов-реалий нам удастся воссоздать более полную картину города в 19 веке, изобразить реальный географический и культурный уклад жизни.

Список литературы

1. Мисуно Е. А. Перевод с английского языка на русский язык. – Минск, 2009. – 255 с.
2. Томахин Г.Д. Реалии – американизмы. Пособие по страноведению. М.: Высш. шк., 1988. – 239 с.
3. David Kamp, New York Times, 30 December 2008 (<http://www.nytimes.com>) (дата обращения: 12.04.2017 в 12:40).
4. Ledermann, Robert P. Christmas on State Street: 1940s and Beyond. (September 30, 2002). (дата обращения: 11.04.17 в 11:36).
5. <http://www.uspoetry.ru/poem/126> (дата обращения: 11.04.2017 в 16:50).
6. <http://homewoodsuites3.hilton.com/en/hotels/illinois/homewood-suites-by-hilton-chicago-downtown-magnificent-mile-CHIHUHW/attractions/index.html> (дата обращения 14.04.17 в 12:36).
7. <http://cinematreasures.org/theaters/4513> (дата обращения 15.04.17 в 7:43).
8. <http://www.nationalregisterofhistoricplaces.com> (дата обращения: 16.04.17 в 14:40).
9. <https://www.smileplanet.ru/usa/chikago/> (дата обращения 16.04.17 в 17:20).

ЧТЕНИЕ КАК ВИД ПЕРЦЕПТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕГО МЕХАНИЗМЫ

Суркеева В.Б.

доцент кафедры русского и сопоставительного языкознания, канд. филол. наук,
Ошский государственный университет, Киргизия, г. Ош

Герезбекова Т.

магистрант факультета русской филологии,
Ошский государственный университет, Киргизия, г. Ош

Статья посвящена чтению как активному процессу приема и переработки сообщений, графически закодированных в знаках определенного языка. Механизмами чтения яв-

ляются оптические сигналы, движение глаз, опознавание букв и буквосочетаний, обработка зрительного сигнала и др.

Ключевые слова: чтение, механизмы чтения, опознавание, информация.

Чтение – это процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной в знаках определённого языка. В чтении разграничиваются два звена. Первое – это восприятие печатного текста, являющееся перцептивной переработкой информации. Второе – это осмысление воспринятой информации, т.е. смысловая переработка информации.

В результате чтения формируется образ восприятия в сознании чтеца и происходит его интерпретация. Со временем оперативные единицы восприятия укрупняются и сокращаются. Более мелкие элементы объединяются в комплексы и, переходя в мыслительный план, интериоризуясь, преобразуются в существенную мысль и смысл.

Чтение предполагает физическое и волевое усилие чтеца, которое направляется на расшифровку символов (букв, слов, иероглифов, цифр, линий, кавычек, скобок и т.д.), на извлечение из своей памяти соответствующих значений и на построение из них смыслового образа текстовой информации.

Чтение может быть описано и классифицировано на различных основаниях – в зависимости от мотивов и установок, от организации работы, от особенностей протекания, от результатов и т.д. Например, в зависимости от установки чтение может быть критическим, реферативным, обзорным и ориентирующим (И.П.Толкачёва), в зависимости от познавательной потребности чтеца оно может быть изучающим, ознакомительным, просмотрным и поисковым (В.А.Бухбиндер, С.К.Фоломкина). В зависимости от функций чтение может иметь виды – информационно-поисковое, аналитико-критическое и творческое (И.В.Усачёва, Н.Н.Ильясов). Даже один из подвидов чтения – информативное чтение, направленное на знакомство с новой информацией и завершающееся с её присвоением, выделяет внутри себя оценочно-информативную, присваивающе-информативную и создающе-информативную (творческую) разновидности (Л.С.Балахонов). Наиболее полный обзор видов и подвидов чтения на основании соотношения характера, целей и условий речевой деятельности читающих представлен в монографии З.И.Клычниковой «Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке» [1, с.68-69] и в книге Е.И.Пассова «Основы методики обучения иностранным языкам» [2, с.182]. Но в этих трудах чтение рассматривается с точки зрения дидактики как одно из звеньев учебно-речевой деятельности. **Чтение как вид речи, конечно, значительно шире и его свойства в полной мере не укладываются в схемы учебного чтения.**

Считаем, что полное представление о чтении и его видах может быть осуществлено в **дихотомических классификациях**. В этом случае всё многообразие видов чтения сводится к двучленным противопоставлениям: **учебное – неучебное (обычное), выразительное – невыразительное, аналитическое – синтетическое, индивидуальное – групповое, подготовленное – неподготовленное, сплошное – выборочное, переводное – непереводное, словарное – бессловарное, интенсивное – экстенсивное, быстрое – медленное, вслух – про себя, классное (аудиторное) – внеклассное (внеаудиторное), с пониманием – без понимания, комментированное (объяснённое) – некомментируемое (необъяснённое) и т.д.**

Это говорит о том, что выявление и характеристика видов чтения опираются на различные принципы и осуществляются на самых различных основаниях. В одном случае в основу деления кладётся цель осуществления чтения, в другом случае – условия, в которых протекает или от которых зависит чтение, в третьем – характер чтения. Иногда при классификации и определении чтения принимается во внимание участие голоса, состав читающих, место чтения, наличие дополнительных средств для его осуществления и т. д.

Чтение основано на определённых знаниях, умениях и навыках. Прежде чем читать, чтец должен **знать** алфавит, то есть систему графических знаков того или иного языка. Будучи не знакомым с иероглификой, невозможно извлечь информацию из текста на корейском или китайском языке. Чтение невозможно без умения узнавать буквы, соотносить графический знак со звуком, зрительный облик речевой единицы (слова, словосочетания и фразы) с её слухо-речедвигательным образом, соотносить слухо-речедвигательный образ единицы с её значением. То есть при чтении визуальные действия переходят в речедвигательные, которые, в свою очередь, вступают в сферу речевого мышления.

Чтение предполагает определённые умения – распознавать буквы и другие графические знаки (точку, тире, иероглиф и др.), соотносить их со звуками, распознавать слово, словосочетание, фразу, осуществлять проговаривание, соединять речевые единицы между собой, осмысливать их и извлекать из текста информацию. Умение читать, как готовность к извлечению информации из текста основывается на отдельных автоматизированных действиях, называемых **навыками**. Это уже сфера техники чтения. Опираясь на технику чтения и на осознание значения речевых единиц, чтец воссоздаёт содержание всего текста и понимает его смысл. При этом любой текст выступает каждый раз как новое сочетание речевых единиц, использованных в новых ситуациях, в новом контексте, имеет иное содержание и иной смысл.

Навыки чтения иноязычного текста, известно, имеют многоступенчатый характер. Они состоят из ступеней или **уровней произнесения отдельного звука, слога, слова, синтагмы (словосочетания), фразы и текста**. Уровень произнесения текста является самым высоким среди произносительных навыков чтения. Для полного овладения техникой чтения необходимы тренировки на уровне фразы или группы фраз. Подобные тренировки, как показывают наши наблюдения и данные других специалистов, обеспечивают чтение без внешнего озвучивания. Беззвучное чтение означает «автоматизацию и свёртывание (сокращение) речевых мыслительных процессов, что и делает возможным почти мгновенный перевод зрительно воспринимаемых графем в беззвучно произносимую (внутреннюю) речь» [4, с. 203; см. также 1, с. 38]. Но имеется закономерность: чем лучше реципиент читает вслух, тем лучше и легче читает он про себя. Чтение вслух закрепляет и усиливает у чтеца навыки артикуляции и интонирования, что и является подспорьем к выразительному чтению.

Механизмы чтения и аудирования имеют и общие, и дифференциальные признаки. Они оба направлены на перцепцию, на восприятие речи. И в то же время они отличаются друг от друга по целому ряду существенных признаков.

Во-первых, чтение и аудирование опираются на разные органы чувств: первое – на зрение, второе – на слух.

Во-вторых, темп и объём поступающей информации при чтении выше и больше, чем при аудировании [2, с. 186].

В-третьих, при чтении наблюдаются меньшая внутренняя активность и утомляемость, чем при аудировании.

В-четвёртых, аудирование имеет больше опознавательных знаков, чем чтение. Такие признаки речи, как интонация, пауза, логическое ударение, свойственны только аудированию речи (П.П.Блонский, А.Н.Соколов, Е.И.Пассов, З.И.Клычникова, Ж.Дуйшеев и др.).

В-пятых, при аудировании темп осуществления речи устанавливает отправитель информации, а при чтении – сам получатель.

Чтение базируется на различных механизмах.

Изначальным механизмом при чтении являются **оптические сигналы** в виде букв или графем, которые декодируются в органах зрения. Восприятие оптических сигналов, поступающих из текста, осуществляется во время движения глаз.

Движение глаз фиксирует последовательные отрезки строки, делая определённые остановки. Как отмечают специалисты, во время движения глаз отсутствует восприятие зрительного сигнала. Процесс чтения осуществляется в момент остановки глаз. Это даёт возможность не смешивать зрительные сигналы. Глаз опытного и грамотного чтеца движется примерно с одинаковой скоростью, делая за секунду три-четыре движения. Количество фиксаций при чтении иноязычного текста увеличивается. Известно, что разница между хорошим и плохим чтецом состоит не в скорости, с которой движется глаз, а в количестве и качестве тех сообщений, которые он воспринимает в каждую фиксацию, в наличии или отсутствии регрессивных движений глаз [1, с. 11]. Регрессивные движения обуславливаются трудностями восприятия и переработки информации. Важно, чтобы глаза чтеца совершали меньше фиксаций на строку, то есть увеличивать поле чтения, чтобы фиксации были кратковременными, а регрессивные движения были сведены до минимума.

Опознавание букв, буквосочетаний и других графических знаков имеет целью создание в сознании чтеца образа воспринимаемого отрезка текста.

Процесс узнавания при чтении рассматривается как аналитико-синтетическая **обработка зрительного сигнала**, выделение и сравнение представленных в нём признаков с эталоном, хранящимся в долговременной памяти, в их отождествлении с последним. При восприятии текста слово выступает в качестве универсального знака со своим означающим и означаемым. Оно сигнализирует о том или ином предмете или явлении действительности, о их признаках. Узнать слово – это значит идентифицировать его как знакомое, бывшее в прошлом опыте. Слово является «накопителем умственной энергии» [3, с. 100]. Только известные слова узнаются мгновенно и быстро, слова, встречавшиеся реже, – медленнее. По этой же причине иноязычные слова воспринимаются с некоторыми трудностями. Узнавание слова включает в себя нахождение границ слова в тексте, идентификацию прочитанного слова с ранее встречавшимися и понимание содержания слова, опирающееся на вспоминание надконтекстного значения слова и на определение его ситуативно обусловленного (контекстного) значения.

В процессе чтения значительна роль **речедвижения**. Оно связано с зрительным восприятием текстовых знаков. На начальном этапе связь «буква – звук» установлена ещё непрочной, вследствие чего узнавание буквы задерживается. Затем постепенно происходит свёртывание речедвижений. Процесс восприятия и осмысления текста интериоризуется. Если вначале воспринимается и узнаётся какой-то

мелкий элемент текста (буква, слог, слово), то затем, по мере автоматизации, из комбинаций ранее усвоенных образов вырабатывается новый сложный образ, новый зрительный комплекс. Здесь мы видим, что «зрительный синтез читающего поднимается на более высокую ступень» [2, с. 187-188]. С помощью таких зрительных комплексов, организованных синтетически, протекает процесс извлечения информации из текста.

Механизм логического понимания состоит из членения текста на смысловые блоки, нахождения в них смысловых вех, осознания внутренней связи и построение логико-информативной структуры этих блоков.

Чтение базируется на **внутренней речи, на механизме внутреннего речевого слуха**. Работа артикуляционного аппарата является обязательным компонентом не только чтения вслух, но и чтения про себя. Правильное озвучивание про себя возможно только тогда, когда у чтеца прочно сформированы произносительные навыки во внешней речи. При чтении текстов на втором языке читающие не только видят текст «комплексно», проговаривают его вслух или про себя, но и как бы слышат себя. Здесь осуществляется взаимодействие органов зрения, слуха и речи. Слуховые образы направляют, контролируют и закрепляют правильность речедвижений и их соответствие зрительным образам.

При чтении, как и при аудировании, активно работают **механизмы апперцепции, антиципации и ассоциации**. Перечисленные механизмы чтения работают в самых различных условиях. Они нередко комплексно действуют, особенно в условиях двуязычия.

Кыргызская интеллигенция разделилась на три «крыла» по вопросу произношения слова «кыргыз» или «киргиз».

Представители первого крыла выступают за соблюдение правил русской орфографии и орфоэпии, за сохранение в русскоязычном тексте написания данного слова в виде *киргиз*. В киргизоязычной печати их называют *кыргызами*.

Сторонники второго крыла предлагают писать и произносить название титульной нации республики по-кыргызски в виде *кыргыз*. Некыргызские написания они считают оскорбительными и оценивают как неуважение к нации. В русскоязычной печати «кыргызы» называют их *кыргызами*.

Представители третьего крыла допускают параллельное использование вариантов произношения и свободу их выбора.

Всё это говорит о том, что механизмы чтения действуют комплексно и многопланово в условиях двуязычия.

Итак, чтение есть активный процесс приема и переработки сообщений, графически закодированных в знаках определенного языка. Построение смыслового образа текстовой информации в сознании чтеца осуществляется в результате расшифровки символов (букв, слов, иероглифов, цифр и др.), извлечение из памяти соответствующих значений и их комбинирование.

Механизмами чтения являются оптические сигналы, движение глаз, опознавание букв и буквосочетаний, обработка зрительного сигнала и др. В условиях двуязычия чтение и звуковое воспроизведение иноязычного слова осуществляется под влиянием алфавита, орфографии и орфоэпии родного языка.

Список литературы

1. Клычныкова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М., 1973.
2. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М., 1977.

3. Смирнов А.А. Понимание // Психология. – М., 1988.
4. Соколов А.Н. Электромиографический анализ внутренней речи и проблемы нейродинамики мышления // Мышление и речь. – М., 1963.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ

Суркеева В.Б.

доцент кафедры русского и сопоставительного языкознания, канд. филол. наук,
Ошский государственный университет, Киргизия, г. Ош

Эркинбекова Г.

магистрант факультета русской филологии,
Ошский государственный университет, Киргизия, г. Ош

Статья посвящена готовности реципиента к восприятию текста на неродном языке. Уровень и характер восприятия текста зависят как от индивидуальных особенностей реципиента, так и от внешних факторов.

Ключевые слова: реципиент, иноязычный текст, восприятие текста, потребитель текста.

Человек сталкивается с иноязычным текстом в различное время, в различных условиях, в различном возрасте. Восприятие текста соответственно может быть различным – произвольным и непроизвольным, поверхностным и глубоким, беглым и основательным и т.д. Уровень и характер восприятия текста зависят как от индивидуальных особенностей реципиента, так и от внешних факторов.

На характер восприятия реципиентом содержания текста оказывают влияние следующие черты его личности:

- 1) возраст и жизненный опыт;
- 2) интеллект, способности, характер и др.;
- 3) уровень образования и культуры;
- 4) языковое чутье и компетенция; уровень владения ярусами языка – фонетикой (графикой), лексикой, грамматикой и стилем;
- 5) индивидуальные и социальные интересы;
- 6) воля и умение сосредоточиться;
- 7) эмоциональное состояние и т.п.

Внешними факторами, оказывающими влияние на восприятие текста, являются:

- 1) графика (и фонетика) читаемого текста;
- 2) наличие дополнительных средств для облегчения восприятия (словарей, аудиовидеоаппаратуры, справочников и т.д.);
- 3) присутствие репетитора, преподавателя или учителя;
- 4) наличие времени и удобного места для чтения или аудирования текста;
- 5) отсутствие различных помех;
- 6) объем и строение текста;
- 7) авторитет создателя текста и т.д.

Произвольное восприятие текста осуществляется спонтанно, непринужденно. Так воспринимаются тексты, например, в рекламных роликах, в паспортах технических средств иностранного производства.

Учебный процесс предполагает произвольное восприятие текста. Каждый школьный учебник представляет собой определенное множество текстов на родном или на неродном языке. Госстандарты предъявляют жесткие требования к усвоению их содержания. Школьник должен овладеть минимумом определенных программой и учебником знаний, умений и навыков. Деятельность учителя и учащихся направлена на достижение этой цели. Учитель одинаково преподносит материал учащимся и в целом стремится, чтобы они одинаково усвоили его. А индивидуальные особенности школьников делают «амплитуду колебаний» восприятия весьма различной.

Готовность реципиента к восприятию текста является в целом психолингвистическим явлением. Она, с одной стороны, связана с психологическим состоянием читающего и характеризует его эмоциональное отношение к читаемому. С другой стороны, готовность реципиента к пониманию текста определяется содержанием и лингвостилистическими характеристиками самого текста.

В теории языковой личности понятие готовности используется широко. В ней разработана готовностная модель учебно-речевой деятельности [1, с. 59-61], основанная на «стимулировании и использовании коммуникативных потребностей учащихся, мотивации и развитии этих потребностей, связанных с общественной необходимостью и индивидуальной заинтересованностью в изучаемом языке» [1, с. 57].

В этой модели речевых действий все «умения» и «навыки» заменены словом «готовность» и изложены по уровням. Эта модель в перцептивном плане включает в себя:

1) на вербально-семантическом уровне – готовность к перцепции букв, звуков, слов, грамматических структур, к пониманию и воспроизведению в речи средств выражения мысли в определенном темпе, владение навыками качественного чтения и т.д.;

2) на тезаурусном уровне – готовность осознавать понятия и их определения, готовность отыскивать, извлекать, понимать и перерабатывать необходимую информацию в тексте (с опорой на ключевые слова, понятия), готовность к пониманию фонового содержания текста и коннотативных смыслов в нем и др.;

3) на мотивационно-прагматическом уровне: готовность учитывать в общении «фактор адресата», его пресуппозицию (степень осведомленности), готовность управлять общением, оказывая влияние на ход речи собеседника (мимикой, жестом, репликой, ответом ...), готовность оперировать подязыком разговорной речи и понимать ее, готовность к перцепции текстовой информации в соответствии с темой, сферой и стилем речи, готовность к различным видам и формам чтения и слушания (быстро, при наличии помех ...), готовность к критическому анализу информации в тексте, к прогнозированию хода мысли автора и сюжетной линии текста, к пониманию национально-культурного содержания и т.д. [1, с. 60-61].

Готовность к чтению или аудированию иноязычного текста относится прежде всего к сфере чувств субъекта и поэтому рассчитана на возникновение у реципиентов устойчивого интереса к общению на иностранном языке, к получению информации из иностранных книг, журналов, газет и телерадиопередач.

Известно, что чувства являются стимулятором любой деятельности. Именно **эмоции активизируют познавательную деятельность**. Особенно важны положи-

тельные эмоции в стремлении человека к поиску и познанию истины. Из практики мы знаем, что не всякий текст из учебника нравится школьнику, будит у него ответные чувства и вызывает интерес. Далеко не каждый ученик любит читать дополнительную литературу. А дополнительное чтение, которое не вызывает у него положительных эмоций, не приносит результата.

Эмоциональное отношение к тексту у учащегося возникает тогда, когда содержание текста соответствует его интересам, желаниям, когда оно связано с его личностными устремлениями. Особый интерес вызывают художественные тексты, которые заставляют реципиента переживать чувство, испытываемое героями читаемого. Литературный образ, глубоко воздействуя на его сознание, захватывает эмоциональную сферу читающего и способствует формированию его личности.

Эмоциональное отношение к читаемому возникает еще в силу того, что в тексте содержатся какие-то новые, неизвестные учащемуся факты. Стремление к освоению научных фактов и законов вызывает у него то психическое состояние, которое обычно называют познавательным интересом. **Познавательный интерес является одной из составляющих готовности реципиента к восприятию новой для него информации.**

Познавательный интерес возникает преимущественно тогда, когда сообщаемые факты и явления имеют личную значимость для реципиента и связаны с его **потребностями в познании и свершении нового**. Удовлетворение познавательного интереса осуществляется в результате приобретения новой информации и развивает такие положительные интеллектуальные чувства, как чувство изумления и чувство нового. Именно познавательный интерес направляет и стимулирует текстовую деятельность реципиента, обеспечивая достижение ее конечных результатов.

Готовность реципиента к восприятию текста носит всегда прагматический характер и обуславливается ожидаемым познанием нового и конечными полезными результатами.

Лингвopsихологическое состояние реципиента, называемое готовностью к восприятию текста, определяется в значительной степени его возрастными особенностями. С возрастными особенностями реципиентов тесно связан фактор специальности и профессии, поскольку специализация и выбор профессии осуществляются и прекращаются параллельно с наступлением у людей определенного возраста.

Исследователи перцептивной деятельности школьников на неродном языке, в частности З.И.Клычникова, подробно осветили вопрос о причинах предпочтения учащимися различных классов тех или иных книг [2, с. 184-188].

В Кыргызстане данная проблематика была предметом изучения Л.А.Шеймана, А.П.Селиверстовой, В.Г.и Н.Г.Каменецких, К.З.Зулпукарова, Н.М.Варич, О.Т.Симоновой, Г.У.Соронкулова и других на материале восприятия русскоязычного текста носителями кыргызско-русского двуязычия.

Обучение в вузе связано с выбором специальности. Тексты, предназначенные для чтения и понимания в вузе, обладают высоким теоретическим и понятийным уровнем. В них имеется солидный научный аппарат. Они должны, прежде всего, работать на специальность.

Готовность к восприятию текста обеспечивается действиями как самого читающего или слушающего, так и педагога-учителя или преподавателя, и мыслится, нами как обусловленное языковыми и внеязыковыми факторами состояние реципиента, выражающееся в возможности совершать тот или иной вид перцептивной речевой деятельности. Готовность в области чтения определяется как владение ми-

нимумом языковых знаний, умений и навыков, необходимых для понимания содержания читаемого текста, с отработанной техникой чтения (выражающейся в нормальном темпе и точности буквенно-звуковых соответствий), соответствующей общей культуре, возрасту и образованию реципиента.

Готовность к чтению или слушанию обеспечивается:

- 1) деятельностью педагога: а) подбор текста в соответствии с возрастными, интеллектуальными, культурными и другими особенностями реципиента; б) предъявление мотивов, целей и причин, побудивших выбор текста; в) подготовка дополнительных средств, способствующих глубокому осмыслению текста (семантизация новых слов и выражений, прослушивание записи на магнитной ленте, демонстрация иллюстрации к тексту и т.д.); г) сообщение о большом контексте или фоновых материалах, в которых яснее проявляется содержание текста; д) определение тона эмоционального отношения к содержанию текста с целью пробуждения у читающего интереса к нему и т.д.;
- 2) деятельностью обучающегося: а) осознание мотивов чтения или аудирования текста; б) владение лексикой и грамматикой языка текста; в) владение техникой чтения и слушания; г) реализация наличных языковых знаний, умений и навыков в процессе восприятия текста; д) анализ и синтез единиц языка в тексте (определение и соотношения букв и звуков, выделение слов и определение их значений и т.д.).

Выше дважды подчеркивалось значение культурного компонента в понимании текста. Это важный момент при восприятии содержания иноязычного текста.

Понятие культуры имеет широкое значение. Оно включает в себя всю цивилизацию и ее составляющие: письменность, образование, искусство, литературу, спорт, коммуникацию, технику, науку, религию и т.д.

Каждый читающий текст человек является представителем определенной культуры. Так или иначе культура выражается в языке, в тексте.

Современное образование нивелирует культурные различия народов, потому что во всех странах школьные предметы (ботаника, анатомия человека, неорганическая химия и др.) в целом имеют общее (если не сказать – идентичное) содержание.

Тем не менее, современного человека всюду сопутствуют коллизии, являющиеся результатом его принадлежности к той или иной культуре.

Культурный компонент составляет специфику любого текста. Иногда этнокультурное содержание полностью охватывает текст, иногда представляется отдельными фактами.

Итак, проанализированный во время исследования лингвистический и психолингвистический материал подводит нас к формулированию общих выводов:

1. В перцептивной текстовой деятельности важную роль играет наличие полной ориентировочной основы речевых действий в виде ключевых слов и выражений, в виде схемы композиции текста, в виде перечня трансформ, фраз, составляющих текст, которые обеспечивают готовность реципиента к восприятию текстовой информации.

2. Готовность включает в себя языковые знания, умения и навыки, языковое чутье и компетенцию, мотивацию, определенный жизненный опыт, способности, интеллект и т.д., имеет по крайней мере вербально-семантический, тезаурусный и мотивационно-прагматический уровни и обеспечивается деятельностью реципиента (в определенных условиях и педагога или переводчика).

3. Готовность к восприятию текста определяется как обусловленное языковыми и внеязыковыми факторами состояние реципиента, выражающееся в возмож-

ности совершать тот или иной вид перцептивной речевой деятельности – чтение или аудирование.

Список литературы

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1984.
2. Клычнюкова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М., 1973.
3. Зимняя И.А. Психологическая схема смыслового восприятия // Восприятие речевого сообщения. – М., 1976.

ОСНОВНЫЕ ИДЕИ ТВОРЧЕСТВА К. БАЛЬМОНТА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ТЕОРИЙ И ГИПОТЕЗ

Татанова Д.М.

старший преподаватель, Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова, Казахстан, г. Актау

Сопряженность современных перечисленных научных открытий и гипотез с творчеством К.Д.Бальмонта не вызывает сомнения. Изучение жизни и творчества поэта в свете новейших достижений науки представляется нам перспективным и заманчивым проектом, который поможет по-новому засиять самоцветам бальмонтовской поэзии, и, возможно, позволит переоценить место К.Д.Бальмонта в истории русской и мировой литературы.

Ключевые слова: картина мироздания, идея единства противоположностей, антологическая двойственность, гротесковость, символ Мирового дерева.

К. Бальмонт был ярчайшим выразителем идей своего поколения. Но в то же время, эти идеи, преломляясь через сознание поэта, в совокупности с тем, каким знает и чувствует Бальмонт окружающий мир, превращались под его пером в оригинальные стихи, ценность которых для русской поэзии трудно переоценить.

Исходным пунктом всего творчества Бальмонта является восприятие лирическим героем всей картины мироздания, разгадывание непостижимой тайны бытия, а одним из ключей к разгадке вселенских загадок служат для поэта различные древние мифы. Бальмонт обращается к мифологическим традициям разных народов. Миф становится инструментом в руках поэта для создания некоей «второй действительности». Используя мифопоэтические образы, Бальмонт создает зрительный портрет мироздания, образно-понятийную копию Вселенной, центральное место в которой принадлежит человеку.

Стихи поэта, написанные еще в конце XIX – начале XX века, не потеряли своей актуальности и сегодня. В реалиях современного общества XXI века, когда быстро развивающийся процесс глобализации, помимо всего прочего, несет с собой угрозу вымирания самобытных традиционных культур, а неустойчивость, непредсказуемость динамики событий порождает все более осознаваемую потребность сохранения национальной и культурной близости народов, на наш взгляд, изучение поэтического наследия Бальмонта становится наиболее актуальным: Бальмонт через возрождение древних культур в своем творчестве показал идентичность культурных начал народов мира, тем самым, указывая путь мировому сообществу на диалог культур и сближение народов, и в своих поэтических творениях отразил все многообразие мира в его безраздельном единстве. Изучение творчества

Бальмонта в данном формате может стать своеобразным мостом к мирному сосуществованию на земле разных народов.

Еще одна ярко выраженная идея творчества К. Бальмонта – это идея единства противоположностей. Мир, воспринимаемый и изображенный Бальмонтом – многоликий, вечно меняющийся, состоящий из различных противоречивых начал, борьба между которыми есть необходимое условие изменения, прогресса. Придавая дополнительные смысловые характеристики мифологическим героям и персонажам, Бальмонт воспринимает мироздание, как универсальное целое, сложенное из различных противоположных начал, где одно не исключает присутствия другого, наоборот, противоположности взаимодополняют друг друга, следовательно, они нерасторжимы и в совокупности представляют единое целое.

Поэтические тексты Бальмонта с различными мифологическими образами отражают особенности не мифа, а индивидуальное мировидение самого автора, которое складывалось под воздействием не только различных народных поверьев, фольклора, своеобразия русского быта в целом, но и мировой науки, культуры и философии. Картина мира, которую выстраивает поэт в своем творчестве, не противоречит традиционному представлению о мире славянскими народами. Славянский взгляд на мир был сформирован в нем еще в детстве русским бытом, фольклором, народными традициями, а позднее могучей русской литературой, которую он очень высоко ценил. «В тех своих книгах, в которых он находился под впечатлением индийской мудрости, религии зороастризма или мифологии народов Америки, он, тем не менее, «извне» [5].

Для Бальмонта, как в прочем и для символизма в целом, было характерно обращение к космогоническим вопросам. В освещении космогонических вопросов Бальмонт также продолжает тему взаимодополняемости противоположных начал Бытия, их нерасторжимого единства. Сущность мироздания по Бальмонту – соединение противоположностей, конфликт между вечностью и временем, материей и духом. В произведениях поэта, в которых он обращается к космогоническим мотивам, раскрывается бинарный парадокс жизни – парадокс внутренней связи противоположностей, загадка двойственности как первопричины любой деятельности. Поэт утверждает, что союз двух начал – основной конструктивный элемент мироздания, одновременно он выявляет непродуктивность опоры лишь на один принцип.

Если в основе мироздания присутствуют противоположные силы, то в человеке, как в микрокосме, также живут различные противоположности. Отсюда – неоднозначный, противоречивый образ лирического героя Бальмонта. Внутри Поэта сочетаются противоположные начала, которые выступают как единый комплекс, как необходимое условие совершенства, повторяющаяся во многих бальмонтовских текстах: «Во мне конец с началом были слиты» (Наваждение) [2, с. 262]; «Моя душа озарена / И Солнцем, и Луной» (Лунная соната) [1, с. 303]; «Люблю я свет и тьму. /... / В воспоминании светло / Живут добро и зло» (О, да, молитвенна душа...) [2, с. 317].

В стихотворениях поэта земное Бытие обладает антологической двойственностью как равновесие сил Бога и Дьявола, противостояние которых – условие функционирования жизненного процесса («В начале времен») [2, с. 484]. Дьявол, по Бальмонту, безраздельная часть Бытия. Поэт и его лирический герой в одинаковой степени признают и Бога, и Дьявола:

Я люблю тебя, Дьявол, я люблю Тебя, Бог,
Одному – мои стоны, а другому – мой вздох,
Одному – мои крики, а другому – мечты,
Но вы оба велики, вы восторг Красоты [2, с. 336].

Лирический герой Бальмонта в своей противоречивости необычайно целостен. О его безраздельной целостности Бальмонт говорит в ряде стихотворений. В стихотворении «Далеким близким» об этом сказано прямо и недвусмысленно:

Мне чужды ваши рассужденья:
«Христос», «Антихрист», «Дьявол», «Бог»

<...>

Вы разделяете, сливаете,
Не доходя до бытия.
Но никогда вы не узнаете,
Как безраздельно целен я [2, с. 317].

Мысль о раздвоенности человеческого сознания не является нововведением Бальмонта. Истоки двойничества лежат в древних мифах, в поэзии и философии древних греков. Множество примеров проявления раздвоенного сознания можно найти в и западной (Стендаль, Э.Золя, Бальзак, Теккерей, Голсуорси), и в русской литературе (Гоголь, Достоевский, Чехов). Таким образом, двойничество К. Д. Бальмонта не было уклонением от традиционных литературно-эстетических норм, как это представлено многими современниками поэта и последующей литературной критикой. Бальмонт в нашем понимании является своеобразным продолжателем мировой и русской литературной традиции. Но особенность бальмонтовского двойничества в том, что в его произведениях противоположности не взаимоисключают друг друга, а сосуществуют в описываемых объектах единовременно, они взаимонеобходимы, так как являются составляющими единого целого, будь то образ лирического героя, представление о Бытии или мироздании в целом. В подтверждение такого заключения можно привести высказывание жены поэта: «Он то взывал к Христу, то к Дьяволу, то воспевал Зло, то Добро, то склонялся к язычеству, то преклонялся перед христианством ... противоречивые начала его не смущали, быть может, потому, что они объединялись в его чувство космической цельности, мирно уживаясь рядом, выливаясь то в одну, то в другую форму законченного стихотворения» [1, с. 353].

Совокупность различных точек зрения на один и тот же предмет или явление окружающего мира – это не раздробленность сознания поэта – наоборот, целостное, многогранное, многоаспектное, представление о мире, которое позволяет создать богатейшие поэтические образы, постоянно меняющиеся и преобразующиеся, как сама жизнь.

В своем творчестве Бальмонт обращается к символам, олицетворяющим безраздельную целостность мира. Символ мирового древа является одним из них. Трансформируясь из одного стихотворения в другое, раскрываясь совершенно по-разному, не повторяясь ни в одном из них и олицетворяя собой то трагический конец человеческой жизни, то, наоборот, являясь источником жизни, олицетворяя женское начало, он предстает в эротической ипостаси, символизирует вечно пылающую любовь, то выступает символом упорядоченности мироздания, гармонии

человеческого бытия. В совокупности всех проявлений символ Мирового дерева выступает как организующее начало неоднозначного, многоликого, порой противоречивого и раздвоенного мира в единое целое – организованный Космос.

Ярко выраженный экспрессионизм бальмонтовских стихов затрудняет постижение их скрытого символистского смысла. Скрытый смысл стихов поэта не до конца разгадан и по сей день, как не разгаданы до конца тайны Вселенной (по Бальмонту – *Бездны*), которые стремился постичь поэт и его современники.

Говоря о невозможности «постичь Бездну», Бальмонт утверждает глубоководную мысль о незавершенности процессов мироздания, о неограниченности познания – вопросы, имеющие глубокий философский смысл. Хотя некоторые современники поэта о философских стремлениях Бальмонта высказывались весьма скептически: «Философия в стихах вообще плохая вещь, у Бальмонта же в особенности... Дар созидания идей, творчество в области разума вообще не даны ему» [7, с. 99]; «В Бальмонте бессознательная жизнь преобладает над сознательной. Но гордый своим светлым оком, он, этот прозревающий слепец, слишком полагается на силу своего прозрения. <...> Везде, где сила в сознательности, в ясности мысли, Бальмонт слабее слабых» [4, с. 83]. Таковы мнения современников поэта – Эллиса и Брюсова. Однако время доказывает обратное – мысли поэта, представленные в его стихах лишь штрихами, в современной науке развернуты в целые теории, гипотезы и принципы: современные гипотезы о многомерности пространства и времени, «философия нестабильности» лауреата Нобелевской премии И.Пригожина, который указывает на необходимость пересмотра традиционного отношения к миру как гармонии. Автор подчеркивает, что такой подход «весьма отличен от классического образа мира, но он легко соотносим с современной физикой и космологией» [6, с. 46-47]. М.М. Бахтин говорит о том, что «нестабильность мира» заложена в природе народной культуры, подтверждая эту мысль гротесковостью, «удваивающим» пародированием, диалогичностью модусов и ощущением «незавершимой целостности бытия» в народном творчестве. [3, с. 137].

Сопряженность современных перечисленных научных открытий и гипотез с творчеством К.Д. Бальмонта не вызывает сомнения. Изучение жизни и творчества поэта в свете новейших достижений науки представляется нам перспективным и заманчивым проектом, который поможет по-новому засиять самоцветам бальмонтовской поэзии, и, возможно, позволит переоценить место К.Д.Бальмонта в истории русской и мировой литературы.

Список литературы

1. Андреева-Бальмонт Е.А. Воспоминания. – М., 1996.
2. Бальмонт К.Д. Полное собрание поэзии и прозы в одном томе. – М.: АЛЬФА-КНИГА, 2011.
3. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М., 1990.
4. Брюсов В.Я. Среди стихов, 1894-1924: Манифесты, статьи, рецензии. М., 1990.
5. Галактионова Н.А. «Национальная картина мира в поэзии К. Д. Бальмонта» дис. ... канд. филол. наук. Тюмень: Тюменский государственный университет, 1998.
6. Пригожин И. Философские нестабильности // Вопросы философии. 1991. № 6.
7. Эллис (Кобылинский Л.Л.). Русские символисты. Томск, 1996.

ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В СТИХОТВОРЕНИИ К. БАЛЬМОНТА «ОТТУДА»

Татанова Д.М.

старший преподаватель, Каспийский государственный университет технологий
и инжиниринга имени Ш. Есенова, Казахстан, г. Актау

Обращение К. Бальмонта к теме Востока шло в русле общего, глобального для рубежа XIX–XX вв. стремления по-новому осмыслить устройство мироздания, проблему национального самосознания, мечту о новом универсальном миропостижении XX в. Но важной особенностью ориентальной темы у К. Бальмонта является абсолютное снятие национальных и религиозных аспектов. Восток в поэзии К. Бальмонта органично вписан в пространство культуры, где происходит процесс поиска путей преображения мира и символов мировой гармонии.

Ключевые слова: хронотоп, мифологическое пространство, внутритекстовая ассоциация, духовный центр, тема ислама.

Существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе, Бахтин называет хронотопом. «В литературно-художественном хронотопе имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета истории. Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем» [1, с. 235].

Мифологическое пространство и время в творчестве К. Бальмонта создается с помощью мифопоэтической картины видения мира поэтом.

У К. Бальмонта Мифологическое пространство одухотворено и качественно разнородно. Оно заполнено разнообразными сакральными предметами и объектами, мифологическими богами и героями. Обычно оно не описывается в деталях, а лишь обозначается наиболее значимыми для автора образами.

Рассмотрим особенности изображения пространства и времени в стихотворении «Оттуда», входящим в книгу К. Бальмонта «Горящие здания» и явно ориентированную на традиции восточной культуры.

Приведем стихотворение в целом:

*Я обещаю вам сады...
Коран.*

*Я обещаю вам сады,
Где поселитесь вы навеки,
Где свежесть утренней звезды,
Где спят нешепчущие реки.*

*Я призываю вас в страну,
Где нет печали, ни заката,
Я посвящу вас в тишину,
Откуда к бурям нет возврата.*

*Я покажу вам то, одно,
Что никогда вам не изменит,
Как камень, канувший на дно,
Верховных волн собой не вспенит.*

*Идите все на зов звезды,
Глядите, я горю пред вами.
Я обещаю вам сады,
С неомраченными цветами.*

Стихотворение ориентировано на культурную традицию ислама, что просматривается и в элементах структуры стихотворения (эпитет – «*Я обещаю вам сады...*» – цитирование русского перевода Корана, название стихотворения «*Оттуда*»), и в стиле изложения субъекта речи, и в принципах художественного моделирования образов, и в подборе характеристик и предметов.

В соответствии с Кораном и эстетикой символизма в рассматриваемом стихотворении моделируется художественный хронотоп двоемирия. Внутритекстовая ассоциация строится на противопоставлении мира земного, бытийного – неземному, потустороннему. Таким образом, мифопоэтическое пространство стихотворения состоит из двух плоскостей. Первая плоскость, условно назовем «земная», отражает реальную жизнь людей. «Небесная» плоскость – пространство рая – находится во власти субъекта речи – некоего надмирного Абсолюта, Бога. Следовательно, пространство обладает таким свойством, как абстрактность и приобретает вертикальную направленность «верх – низ».

Два мира существуют параллельно. Мир реальный – на земле, «внизу», пространство рая – «вверху», в небесной сфере. Обещание жизни без печали звучит для праведников «оттуда» – из другого мира, другого пространства – «небесной плоскости» и направлено к людям, в «земное» пространство (пространственная траектория – «сверху вниз»). В тоже время, субъект речи призывает людей покинуть реальный мир – «земное» пространство» и прийти туда, в ирреальный мир «небесный» (пространственная траектория – «снизу вверх»), что позволяет нам говорить о двунаправленности пространственных отношений стихотворения.

Мифопоэтическое пространство стихотворения К.Бальмонта «Оттуда» характеризуется так же и мифологемой пути, причем этот путь представлен к Небу, к «Первоисточнику».

В статье «Кальдероновская драма личности» К. Бальмонт пишет: «Земная жизнь есть отпадение от светлого Первоисточника». [2, с.78.] Именно в этом он видит главную причину трагедии человечества. По мнению поэта, выход из «пустынь бездуховности», путь к спасению человечества – в преодолении ложных идеалов, в единении с Всевышним, т.е. возвращение к Первоисточнику. В рассматриваемом стихотворении поэт вновь возвращается к этой мысли.

Семантика пространства в «Оттуда» подчеркивается многократным повтором указательного местоимения *где* (повторяется четыре раза), местоимениями *откуда* («*Откуда к бурям нет возврата*»), *пред вами* («*я горю пред вами*»), каждым конкретным словом: «*камень, канувший на дно*», «*верховные волны*», «*сады, с неомраченными цветами*».

Природное устройство мира «там», в пространстве рая почти такое же, что и на земле: «там» тоже реки, сады, утро, звезда. Однако качественная характеристика миров разная. Характеристика земного мира является весьма своеобразной: она представлена в монологе субъекта речи в виде отрицаний типичных признаков мирской жизни, всего того, что является сутью жизни земной. Здесь, в земной жизни, нет того, что ждет праведника там, в раю, с его благами, недоступными для человека в мирской жизни. В стихотворении доминирует хронотоп запредельной из-

бранности субъекта речи, вневременной хронотоп Бога. Его основными показателями являются вечность и космическая беспредельность: «*сады, где поселитесь вы навеки, где свежесть утренней звезды*», «*призываю в страну ... где нет ... заката*». В характеристике картины рая слова-символы наполнены смыслом, которые закреплены за ними исламской культурной традицией. Например, синонимом рая в монологе субъекта речи выступает сад, как образ идеального мира, космического порядка и гармонии. Сад представляет собой «зримое благословение Господа, способность человека достигнуть духовной гармонии, прощения и блаженства» [3, с. 319.] Деталь картины рая – «неспешущие реки», т.е. реки без течения, остановившиеся, что противоположно традиционному истолкованию реки как «символа движения, уходящего времени и жизни» [3, с. 304.]. Звезда символизирует превосходство, предводительство, защиту, устремленность. Цветы – символ красоты, духовного совершенства, природной невинности, божественного благословения, доброты, радости рая. *Сады, с неомраченными цветами* – (семантика слова *неомраченными* – отрицание мрака, тьмы) – указывает на отсутствие смерти, греха, невежества и других негативных сторон бытия. «*Камень, канувший на дно*» символизирует постоянство, силу, целостность.

Таким образом, пространство рая – мир гармоничный, устроенный. Основной признак рая – способность «остановиться», стабильность, («остановившиеся реки»), «статика, спроецированная в вечность» [4, с. 90]. Здесь местоположение субъекта речи.

Мир реальный наделяется признаками дисгармоничности, непокоя и страдания. Признаки реального мира – «бесконечное изменение», «угрозы», «отсутствие стабильности». Вся оценочная система ясно, совершенно недвусмысленно отсылает читателя к внетекстовой – религиозной – системе ценностей.

Символом возможного духовного изменения, нахождения смысла существования выступает мотив «*Идите все на зов звезды*» – пожелание встречи с Богом, с Абсолютом.

Духовный центр – центр мироздания, где возможна встреча – отводится Творцу. В этом центре время превращается в пространство, здесь местопребывание бессмертия, здесь открывается смысл вечности. Знаком духовного центра в стихотворении выступает звезда, образ которой на символическом уровне совмещает несколько смыслов, связанных с образом рая. В первой строфе стихотворения звезда определяется как «утренняя», содержащая «свежесть». На языке символов утро – «время восстановления сил, когда человек сбрасывает вчерашние заботы и усталость, утро – избавитель от страхов и иллюзий ночи, время обретения ясности и силы ума» [3, с. 221.]. Общая семантика слова – начало чего-то. В контексте стихотворения: начало новой формы жизни, нового сознания. В четвертой строфе говорится о «*зове звезды*», она «*горит*», т.е. излучает свет, который содержит в себе и сущность, и жизнь, и означает сознание. От звезды исходит призыв к людям прийти в духовный центр и овладеть новым сознанием.

В исламе звезда в сочетании с полумесяцем «обозначает верховную власть и богатство» [5, с. 79]. Если же вспомнить основное значение слова «зов», то следует говорить о том, что от звезды исходит призывный звук, призывающий голос Всемогущего, готового вести уверовавших по прямому пути и обещающего им то, чего у них никогда не было в жизни земной.

Из сказанного выше видно, что в стихотворении нашло отражение увлечение К. Бальмонта историей и философией ислама. Однако «слово субъекта речи адре-

совано людям разных вероисповеданий. Его вера трансцендентно обеспечена духовным импульсом, это вера духовная, наступательная, пассионарная, стремящаяся к власти над душами людей. Но она не в желании обратить всех в ислам, а в желании установить закон Бога на Земле. Это призыв ко всем любящим Бога, ко всем, для кого дальнейшее более реально и драгоценно, чем ближнее, ко всем, кто не смиряется перед потоком тварного существования.

Субъект речи предстает как носитель глобальной идеологии, направленной на реализацию универсального проекта – воцарение справедливости» [6, с. 167]. В стихотворении устами субъекта речи глаголет Бог.

«Оттуда» включено Бальмонтом в цикл «Антифоны» (от греческого *antiphono* – звучащий в ответ – «песнопение, исполняемое в христианском храме попеременно двумя хорами или солистом и хором» [7, с. 53]. Поэт игнорирует формальную сторону антифона, второй голос в его стихах присутствует имплицитно. Рассматриваемое стихотворение можно отнести и к вариациям на тему Корана. Вариация – это «использование чужого текста посредством его переработки, оставляющей в неприкосновенности некоторые структурные черты источника. Сохраняя инвариантность идейно-тематических и художественных особенностей источника, автор вариативно меняет многие его черты, сюжетные линии, характеристики героев, композиционные блоки» [8, с. 46]. Подобное определение вариации вполне применимо к стихотворению Бальмонта «Оттуда»: поэт почти до неузнаваемости перерабатывает мотивы и стиль Корана, особенности священной книги мусульман преломляются через призму сознания поэта-символиста.

Обращение к теме ислама не было нововведением Бальмонта в русскую литературу. «Своеобразие и новаторство поэта в том, что он предложил новую концептуализацию одного из моментов мусульманской эсхатологии. <...> В слове субъекта речи он тонко синтезирует смыслы и ценности других религий, и прежде всего, христианства, развивает идею об едином для всего человечества Боге»» [6, с. 167]. Бальмонт, стремившийся примирить разные религиозные концепции, при изображении загробной жизни делает акцент на общности представлений о рае последователей ближневосточных религий – ислама, христианства, иудаизма, зороастризма, выдвигает на первый план в представлениях о рае последователей этих религий то, что объединяет их и, наоборот, опускает все то, что разнит эти религии. Например, в стихотворении нет напоминаний об евангельском представлении о рае, как городе (небесном Иерусалиме) или то, что смущало христиан в исламе (вечно молодые, черноокие девственницы, данные в супруги и некоторые другие моменты).

Обращение К. Бальмонта к теме Востока шло в русле общего, глобального для рубежа XIX–XX вв. стремления по-новому осмыслить устройство мироздания, проблему национального самосознания, мечту о новом универсальном миропостижении XX в. Но важной особенностью ориентальной темы у К. Бальмонта является абсолютное снятие национальных и религиозных аспектов. Восток в поэзии К. Бальмонта органично вписан в пространство культуры, где происходит процесс поиска путей преображения мира и символов мировой гармонии.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе Очерки по исторической поэтике. Электронный источник URL: <http://philologos.narod.ru/bakhtin/hronotop/hronmain.html> (дата обращения: 06.02.2014).

2. По П.В.Куприяновский, Н.А.Молчанова «Поэт с утренней душой»: Жизнь, творчество, судьба Константина Бальмонта. М. : Индрик, 2003. – 464 с.
3. Трессидер Дж. Словарь символов. М., 1999.
4. Спесивцева Л.В. Тема Востока в лирической поэме Серебряного века. «Гуманитарные исследования». 2013. №2 (46).
5. Ивлиев О.А. Полная энциклопедия символов. М., 2004.
6. Исаев Г.Г. Код исламской культуры в творчестве русских писателей. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет» 2009. – 261 с.
7. Современный словарь иностранных слов. СПб., 1994.
8. Ранчин А. Роль традиций в литературном процессе // Теория литературы. Т.4.: Литературный процесс. М., 2001.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПРИЗНАКА «PREPARING FOR A CRIME» В РОМАНЕ ДЭВИДА БАЛДАЧЧИ «THE COLLECTORS»

Трушков К.О.

магистрант первого курса, Тихоокеанский государственный университет,
Россия, г. Хабаровск

Коваленко Г.Ф.

доцент кафедры ЛМК, канд. филол. наук,
Тихоокеанский государственный университет, Россия, г. Хабаровск

В данной работе рассмотрено понятие художественного концепта, проведен дефиниционный анализ имени концепта “Crime”, выявлены средства вербализации концептуального признака “preparing for a crime” в романе Дэвида Балдаччи “The Collectors”.

Ключевые слова: художественный концепт, дефиниционный анализ, репрезентация, концептуальный признак.

А. А. Залевская определяет концепт как «спонтанно функционирующее в познавательной и коммуникативной деятельности индивида перцептивно когнитивно-аффективное образование динамического характера, подчиняющееся закономерностям психической жизни человека» [4, с. 39].

Укорененность концептов в культуре, их наиндивидуальный характер подчеркивается в работах лингвокультурного направления: «концепт – это единица коллективного знания/сознания, отправляющая к высшим духовным ценностям, имеющая языковое выражение и отмеченная лингвокультурной спецификой» [3, с. 70].

Вводя понятие художественный концепт, представляют его как индивидуально-авторское психическое образование и как элемент национальной художественной традиции, национальной художественной картины мира. Первое понимание характерно для лингвостилистических работ, выполненных в русле когнитивной поэтики и коммуникативной стилистики [2, с. 15]. Так, в диссертации О. В. Беспалова трактуется художественный концепт как единицу сознания поэта или писателя, которая получает свою репрезентацию в художественном произведении или совокупности произведений и выражает индивидуально-авторское осмысление сущности предметов или явлений» [1, с. 6]. Такой ракурс рассмотрения роднит когнитивную поэтику с психолингвистической трактовкой концепта, что предопреде-

ляет сходство моделируемой структуры этого ментального феномена [6, с. 16]. Иной подход демонстрируют лингвисты, определяющие художественный концепт как частную реализацию концепта культуры.

Л. В. Миллер, предлагает рассмотреть концепт как ментальное образование, принадлежащее «не только индивидуальному сознанию, но и (в качестве составляющей эстетического опыта) психоментальной сфере определенного этнокультурного сообщества», как «универсального художественного опыта, зафиксированного в культурной памяти и способного выступать в качестве строительного материала при формировании новых художественных смыслов» [5, с. 42].

Объектом данного исследования является художественный концепт “Crime”. Актуальность исследования обусловлена материалом исследования, в качестве которого выбран малоизученный роман современного писателя. Целью данной работы является выявление плана выражения концептуального признака “preparing for a crime” в романе Дэвида Балдаччи “The Collectors”.

Обратимся к дефинициям имени концепта “Crime”: crime – an illegal activity or action; commit a crime (do something illegal); the scene of a crime (where it happened); solve a crime (find out who did it); something that is morally wrong or a mistake; be a crime to do something [9]; crime – activities that involve breaking the law; (against somebody) an illegal act or activity that can be punished by law to commit a crime (do something illegal); an act that you think is immoral or is a big mistake [8]; crime – illegal activities in general; an illegal action which can be punished by law; something that someone is blamed or criticized for doing – use this when you think someone is treated very unfairly [10].

Дефиниционный анализ лексической единицы *crime* выявляет следующие признаки концепта: 1) *an illegal activity*; 2) *the scene of crime*; 3) *being morally wrong*; 4) *breaking the law*; 5) *punishment*. Концептуальный признак “preparing for a crime” не выявлен в ходе дефиниционного анализа имени концепта “Crime”, однако он объективирован в контекстах исследуемого романа.

Обратимся к материалу исследования. Рассмотрим отрывок, в котором репрезентирован концептуальный признак “preparing for a crime”:

Seagraves wore a blue jumper suit with “Service” stenciled on the back. The key he’d made earlier fit the simple lock of the vacant building that was awaiting extensive renovation. His toolbox in hand, he took the steps two at a time until he reached the top floor and entered a room facing the street. He flashed a penlight around the empty space, noting the single window. He’d left it unlocked and well oiled on an earlier visit. He opened his toolbox and quickly assembled his sniper rifle. Next he attached the suppressor can to the muzzle, chambered a single round he was nothing if not confident crept forward and drew up the window a bare two inches, just enough to allow the can to fit in the opening [7].

Номинантами концептуального признака “preparing for a crime” являются текстовые единицы: *wore a blue jumper suit with “Service”* (синяя роба с надписью “Сервис”); *the key he’d made earlier* (ключ, который он сделал ранее); *toolbox* (ящик с инструментами); *he’d left it unlocked and well oiled on an earlier visit* (он оставил окно открытым в свой первый визит); *assembled his sniper rifle* (собрал свою снайперскую винтовку); *entered a room facing the street* (вошел в комнату, которая выходила на улицу). Данные текстовые единицы объективируют подготовку к совершению убийства: приготовление одежды и необходимых инструментов для маскировки под представителя определенной муниципальной службы, а также выбор и подготовку места для осуществления убийства.

Рассмотрим следующий контекст, репрезентирующий исследуемый концептуальный признак:

The night before, they had switched the metal box containing bank brochures that was bolted to the side of the ATM with a box of Tony's manufacture. He'd earlier stolen a box from another ATM and built an exact replica in the garage of the rental house Annabelle had them staying at. Inside the fake brochure box, Tony had placed a battery-powered video camera with wireless feed pointed at the keypad and card slot for the ATM. The camera could send the picture up to two hundred meters away, well within range of the van [7].

Номинантами концепта "Crime" являются следующие текстовые единицы: *switched the metal box* (заменяли металлический контейнер); *he'd earlier stolen a box from another ATM and built an exact replica* (еще раньше он свинтил ящик с другого банкомата и изготовил его точную копию); *fake brochure box* (фальшивый рекламный ящик); *placed a battery-powered video camera with wireless* (установил камеру с микрофоном). Данные номинативы указывают на следующие действия: подготовка к грабежу; подготовка специальных устройств для получения необходимой для совершения кражи информации.

Далее перейдем к рассмотрению следующего контекста, актуализирующего концептуальный признак "preparing for a crime": *"Yes, you have," Annabelle said. "Okay, here's the plan." She perched on the arm of a chair. "I've rented cars for all of us under fake ID packs. The three of you each take eight cards, and I'll take six, which makes our total thirty cards. You'll individually hit forty ATMs in the metro area and perform two transactions at each. You'll alternate the cards you use at every ATM, so at the end you'll have accessed each account ten times. "I've got lists of all the ATMs. And I've plotted it out for each of you. They're all drive-through, and there's hardly any distance between them. And we're all in disguise because of the ATM cameras. I've got outfits for everybody." [7].*

Исследуемый концептуальный признак представлен следующими текстовыми единицами: *rented cars for all of us under fake ID packs* (арендовала машины для всех нас по фальшивым документам); *each take eight cards* (каждый берет по 8 карточек); *lists of all the ATMs* (лист с расположением банкоматов); *plotted it out for each of you* (для каждого будет свой); *we're all in disguise because of the ATM cameras* (все мы будем работать в париках и гриме, поскольку в банкоматах находятся камеры).

Данные номинанты объективируют следующие действия в ходе подготовки к грабежу: аренда автомобилей; подделка документов; распределение обязанностей; лист с расположением банковских автоматов; изменение внешности с помощью париков и грима.

Таким образом, текстовые единицы, выявленные в ходе анализа романа Д. Балдаччи "The Collectors", объективируют концептуальный признак "preparing for a crime" и указывают на подготовку преступников к убийству и к грабежу банковских автоматов. Подготовка к первому виду преступления включает выбор и подготовку места преступления, а также все необходимое для маскировки под представителя муниципальной службы. Подготовка к коллективному ограблению банковских автоматов предполагает четкое распределение обязанностей, подготовку фальшивых документов, изменение внешности.

Выявление текстовых единиц, репрезентирующих исследуемый концептуальный признак, способствует более глубокому пониманию текста и осмыслению

сущности предметов и явлений, раскрывающих индивидуально-авторское отношение к действительности.

Список литературы

1. Беспалова О. В. Концептосфера поэзии Н. Гумилева в ее лексикографическом представлении: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2002.
2. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста: Словарь-тезаурус. Томск, 2008. 384 с.
3. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. №1. С. 64-72.
4. Залевская А. А. Текст и его понимание. Тверь, 2001. 177 с.
5. Миллер Л. В. Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория // Мир русского слова. 2000. № 4. С. 39-45.
6. Пищальникова В. А. Психопоэтика. Барнаул, 1999. 176 с.
7. Baldacci D. The Collectors. MACMILLAN (Pan Macm), 2006. 507p.
8. Hornby. A. S. Oxford Learner's dictionary [<http://www.oxfordlearnersdictionaries.com>]
9. Randall Michael. MacMillan dictionary [<http://www.macmillandictionary.com>]
10. Bullon Stephen. Longman dictionary [<http://www.ldoceonline.com>]

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Федорова М.М.

преподаватель, Северный (Арктический) федеральный
университет имени М.В. Ломоносова, Россия, г. Северодвинск

В статье рассматриваются основные направления современной сопоставительной лингвистики. Описаны лингвистические и экстралингвистические причины развития. Проанализирован ряд научных исследований. Выявлено, какие аспекты языка находят отражение в лингвистических работах.

Ключевые слова: сопоставительная лингвистика, направления, психолингвистика, лингвокультурология, лексикография, переводоведение, лингводидактика.

Интерес лингвистов к сопоставительным исследованиям постоянно растет [17, с. 3]. Это объясняется лингвистическими и экстралингвистическими причинами. К лингвистическим причинам, стимулирующим развитие сопоставительной лингвистики, относятся следующие: 1) потребность в выявлении универсальных черт разнообразного языкового материала; 2) постоянно растущий интерес к изучению национальной специфики языкового мышления; 3) необходимость совершенствования двуязычных словарей [18, с. 4]; 4) стремление к изучению в сопоставительном аспекте вопросов, связанных с дискурсом, речевыми актами и языковыми метафорами и др.; 5) рассмотрение новых областей применения метода сопоставительного анализа, таких, как сопоставительная прагматика, сопоставительная риторика и сопоставительная текстология; 6) тенденцию к использованию функционального подхода к сопоставлениям языков [13].

Экстралингвистические причины включают: 1) стремление описать национальные картины мира носителей разных языков; 2) расширение сферы преподавания иностранных языков [18, с. 4].

Как показывает анализ публикаций, в последние годы наиболее активно сопоставительные исследования осуществляются в следующих направлениях:

– лингводидактическом (Н.Г. Баженова, А.Х. Загаштоков, Е.П. Иосифов, Э. Мухаммадиев, Л.Д. Умарова, К. Халиков, Г.Ж. Ханов, С.С. Хромов, Н.Х. Шарыпова, К. Мустейкис, A. Gudavičius и др.). В данном направлении рассматриваются вопросы межъязыковой интерференции, проблемы лингвострановедения с точки зрения преподавания иностранных языков, разрабатываются новые методики освоения всех аспектов языка. Так, Н.Г. Баженова провела сопоставительный анализ кинетических средств французской и русской коммуникативных систем и разработала методику обучения невербальным средствам общения в курсе иностранного языка [1];

– психолингвистическом (Е.В. Бабаева, Ф.Н. Гукетлова, Х.Д. Закирова, В.И. Карасик, П.В. Яньшин, Р. Chinn, A. Häcki Buhofer, K. Sachs-Hombach и др.). В рамках сопоставительной психолингвистики изучаются особенности функционирования национальных сознаний, обусловленных культурой и зафиксированных с помощью средств языка. Так, Х.Д. Закирова исследует психологические аспекты ощущения цвета в контексте сопоставительного анализа русских и английских лексем, рассматривает психологические аспекты восприятия в контексте национально-культурных особенностей английского и русского образов языкового сознания [9];

– лингвокультурологическом (В.В. Воробьев, О.А. Дмитриева, Б.Т. Кашаров, В.Г. Костомаров, В.В. Красных, В.П. Кропотухина, М.Г. Лебедько, С.В. Лескина, А.С. Мельников, М.В. Милованова, M. Hellinger, I. Maksuti, C. Schatte и др.). Исследования, выполненные в данном направлении, позволяют выявить «...сходства и различия не только в структуре сопоставляемых языков, но и в культурном, духовном состоянии народов, чтобы в дальнейшем представить общую картину мира, отражающую индивидуальное видение нации или отдельно взятой личности, принадлежащей к тому или иному языковому сообществу» [2];

– переводоведческом (А.Г. Анисимова, А.А. Горбачевский, Д.И. Ермолович, Л.Н. Лунькова, Л.С. Макарова, M. Baker, G. Catford, J. House, M. Snell-Hornby, G. Toury и др.). Сопоставительное переводоведение занимается изучением механизмов и способов реализации перевода, выявлением языковых и внеязыковых факторов, оказывающих на него влияние. В центре внимания исследователей оказываются коммуникативные ситуации, ролевые структуры общения, социальные факторы и условия функционирования языка. В частности, Н.С. Жукова исследовала перевод немецких и русских рекламных слоганов [8]. С этой целью ею были рассмотрены концептуальные составляющие оригинала, соотнесен их статус в сравниваемых языках, изучены взаимосвязи национальных концептосфер, культурных стереотипов, менталитета народов и национальных языков;

– лексикографическом (О.И. Блинова, А.Д. Жакупова, Л.И. Зимина, И.П. Зленко, Г.Н. Ловцевич, Е.А. Маклакова, О.В. Паничкина, Н.В. Проценкова, Н.М. Репринцева, Г.В. Рябичкина, А.С. Савенко, Н.А. Тихонова, Т.А. Чубур, H.J. Holzinger, H.-P. Kromann, P. Lutzeier, B. Igla, P. Petkov, H.E. Wiegand и др.). Сопоставительная лексикография дает возможность «выявить как системность содержания образа сознания, стоящего за словом в той или иной культуре, так и системность языкового сознания носителей той или иной культуры как целого и показывает уникальность и неповторимость образа мира каждой культуры» [20, с. 105]. Подобные исследования помогают выявить универсальные и идиоэтнические закономерности, присущие лексическому ассоциированию носителей различных

языков [3]. Так, Н.Д. Голевым, например, на материале казахского, китайского, русского, сербского и французского языков разработан «Разноязычный словарь обыденной семантики бионимов» [3].

Кроме того, все чаще появляются работы в таких областях сопоставительной лингвистики, как:

а) сопоставительное словообразование (И.Ф. Беликова, Т.М. Возный, А.Д. Зверева, Т.К. Иванова, Г.П. Нещименко, Е.А. Смирнова, В.Г. Фатхутдинова, Н. Baalla, K. Willems, R. Würstle и др.). Е.А. Смирнова в своем исследовании «Сопоставительный анализ коллоквиальных субстантивных композитов в английском и турецком языках: прагматический аспект» проводит сопоставительный анализ семантических особенностей названных английских и турецких сложных слов, раскрывает их эмоционально-оценочный и экспрессивный потенциал, анализирует факторы, которые обуславливают реализацию прагматического потенциала лексических единиц в речевом общении [16];

б) сопоставительная мотивология (О.И. Блинова, А.Д. Жакупова, Н.А. Тихонова, А.С. Саенко, А. Hansen-Löve и др.). В названном направлении лексические единицы рассматриваются с точки зрения их мотивированности / немотивированности, разрабатывается и апробируется методика мотивационно-сопоставительного анализа. Мотивационно-связанные слова исследуются на материале художественных произведений и в текстах средств массовой информации. Кроме того, разрабатываются концепции мотивационно-сопоставительных словарей, среди которых – русско-английский словарь наименований растений и птиц А.С. Филатовой [21];

в) сопоставительная стилистика (Т.Б. Баранникова, Я. Дагмар, С.В. Донсков, М.А. Рыбаков, Н. Brini, J. Mala, Chr. Nord von Eger). В частности, С.В. Донсков в диссертационном исследовании «Сопоставительное исследование жанровых особенностей англоязычных и русскоязычных газетных текстов» выделяет основные метажанры газеты и проводит сопоставительный анализ англоязычных и русскоязычных газетных текстов [7]. Я. Дагмар в работе «Стилистика перевода разговорных и просторечных единиц с русского языка на немецкий» осуществляет сопоставление стилистических систем русского и немецкого языков, а также анализирует стилистические пометы в словарях изучаемых языков [5];

г) сопоставительная метафорология (Ю.В. Алферова, Е.В. Бакумова, Э.В. Будаев, Ф. Боерс, М.Р. Желтухина, А.А. Каслова, С.Н. Муране, Т.В. Шмелева, Е.А. Шудегова, А.Р. Яковлева, J. Charteris-Black и др.). В своей работе А.Р. Яковлева изучает встречающиеся в англоязычных и российских текстах образованные метафорическим путем аллофронные элементы, к которым она относит языковые единицы, содержащие в своей структуре противоречия логико-семантического или прагматического характера [22, с. 160], рассматривает оценочные значения, которые передают изучаемые единицы [22];

д) сопоставительная концептология (Л.Н. Горянова, Р.Г. Жамсаранова, О.В. Николаева, М.В. Пименова, В.В. Тугарева, А.Г. Файзуллина, G. Lakoff, M. Johnson и др.). В исследовании Л.Н. Горяновой «Структуры концептов "мудрость" и "wisdom" и способы объективации их признаков в русской и английской языковых картинах мира» раскрываются вопросы этимологии сравниваемых концептов, изучаются их понятийные, оценочные, ценностные и символические признаки, а также устанавливаются общие и специфические характеристики изучаемых концептов [4]. В.В. Тугарева в работе «Лексико-семантическая представлен-

ность концепта "разум" в английском и русском языках» сопоставляет семантику ядерных лексем, образующих названные концепты, определяет сходства и различия составов синонимических полей концептов в английском и русском языках [19];

е) сопоставительная дискурсология (М. Душанка, Е.К. Павлова, Л. Попович, J. Kiesendahl). Так, Е.К. Павлова в своем исследовании «Гармонизация глобального политического дискурса на сигнификативном уровне (на примере США И России)» рассматривает и классифицирует новые разновидности коммуникативного пространства политического дискурса, изучает коммуникативное воздействие эмоционально-оценочной политической номинации в синхронии и диахронии, раскрывает проблему переводимости эмоционально-оценочной и идеологически окрашенной лексики, описывает экстралингвистические предпосылки, способствующие гармонизации политической лексики в публичном дискурсе [14];

ж) сопоставительная текстология (В.П. Белянин, В.И. Глумов, Л.Ю. Дондик, В.Г. Красильникова, О. Kronsteiner, K. Treu). Например, Л.Ю. Дондик рассматривает встречающиеся в текстах пунктуационные знаки, выявляет их функции при речевосприятии, раскрывает особенности реализации функционального потенциала во французских и русских письменных текстах [6];

з) сопоставительная прагматика (Ю.Д. Апресян, Н.А. Вострякова, Г.П. Грайс, Е.М. Кирсанова, М.А. Кобозева, Н.М. Леонова, Л.Г. Попова, Л.Ю. Резниченко, И.В. Труфанова, Н. Bickens, J. Thomas, G. Yule). В рамках сопоставительной прагматики проведено исследование Е.М. Кирсановой «Прагматика единиц семантического поля "пища": системный и функциональный аспекты: на материале русского и английского языков» (2009). Автор подробно рассматривает семантические поля "пища" английского и русского языков, определяет прагматическую сущность гастрономической метафоры, изучает этнокультурную специфику употребления [10]. В диссертации «Прагматика обращенности внутренней речи в немецких и русских художественных текстах» Н.М. Леонова занимается изучением прагматических особенностей выражения внутренней прямой речи в художественном тексте в сопоставляемых языках, рассматривает прагматику воспроизведения обращенности внутренней косвенной и внутренней пересказанной речи и определяет семантические разновидности внутренней косвенной и пересказанной речи [12];

и) сопоставительное изучение картин мира (Г.М. Алимжанова, В.В. Мокиенко, О.В. Николаева, Т.С. Нифанова, А.С. Самойленко, Ю.П. Солодуб, Э.М. Солодухо, Л.М. Шатилова, A. Wierzbicka). В исследованиях, выполненных в рамках данного направления, рассматриваются те или иные фрагменты языковых картин мира, выявляются сходства и различия разнообразных по значению, частеречной принадлежности и структуре совокупностей единиц, отображающих какую-то из сторон одного и того же объекта действительности. В частности, О.В. Лавровой рассмотрены языковая и научная классификации наименований животных в русской и китайской картинах мира, изучено содержание анализируемых зооморфизмов, сопоставлены оценки и характеристики, выражаемые изучаемыми единицами русского и китайского языков, выявлены сходства и различия в сравниваемых языковых картинах мира [11];

й) сопоставительные корпусные исследования (Н.Б. Гвишиани, Д.О. Добровольский, А.А. Кретов, А.Л. Кривенко, В.В. Рыков, P. Drulak, M. Davies). Сопоставительные корпусные исследования дают возможность разра-

ботать параллельные корпуса текстов, которые состоят из множества исходных оригинальных текстов и их переводов на один или несколько языков. Примерами параллельных корпусов текстов могут служить англо-русские, русско-английские и немецко-русские корпуса, разрабатываемые группой ИРЯ РАН под руководством Д.О. Добровольского и учеными Воронежского государственного университета под руководством А.А. Кротова [23];

к) сопоставительная фонология (Е.В. Абрамова, Ю.И. Ворфоломеева, Н.И. Кесебежева, Д.Д. Пиругланова). Вопросы сопоставительной фонологии – консонантные системы лезгинского и английского языков – подробно рассматриваются в диссертации Д.Д. Пируглановой «Консонантизм лезгинского и английского языков: сопоставительный анализ» [15]. Автор изучает состав консонантных систем, общие и специфические особенности фонем в сопоставляемых фонетических системах [15].

Таким образом, сопоставительная лингвистика развивается в различных направлениях, делаются продуктивные попытки выявить алломорфные и изоморфные характеристики языков разных народов.

Список литературы

1. Баженова Н.Г. Методика обучения невербальным средствам общения в курсе французского языка: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2000. – 182 с.
2. Воробьёв В.В., Полякова Г.М. Сопоставительная лингвокультурология как новое научное направление // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2012. – № 2. – С. 17.
3. Голев Н.Д., Дебрени М. Разноязычный сопоставительный словарь обыденной семантики бионимов: концепция, лексикографический проект и опыт его реализации // Вестник Новосибирского государственного университета: Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2013. – Т. 11, Вып. 2. – С. 80-92.
4. Горянова Л.Н. Структуры концептов "мудрость" и "wisdom" и способы объективации их признаков в русской и английской языковых картинах мира: дис. ... канд. филол. наук. – Кемерово, 2012. – 184 с.
5. Дагмар Я. Стилистика перевода разговорных и просторечных единиц с русского языка на немецкий: дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2000. – 193 с.
6. Дондик Л.Ю. Функционирование пунктуационных знаков в тексте: сопоставительное исследование на материале французского и русского языков: Дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2007. – 179 с.
7. Донсков С.В. Сопоставительное исследование жанровых особенностей англоязычных и русскоязычных газетных текстов: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2004. – 191 с.
8. Жукова Н.С. проблема перевода рекламных текстов в аспекте когнитивной и прагматической лингвистик (на материале немецких и русских рекламных слоганов) // Язык и культура. – Томск, 2012. – Вып. № 4 (20) – С.22-32.
9. Закирова Х.Д. Психологические аспекты ощущения цвета в контексте сопоставительного анализа русских и английских лексем // Интерэкспо Гео-Сибирь – Новосибирск: Изд-во Сибирский государственный университет геосистем и технологий. – 2008. – Вып. № 2, Т. 2 – С.220-222.
10. Кирсанова Е.М. Прагматика единиц семантического поля "пища": системный и функциональный аспекты: на материале русского и английского языков: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2009. – 294 с.
11. Лаврова О.В. Языковая и научная классификации наименований животных в русской и китайской картинах мира // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2015. – Вып. № 1, Т. 1 – С. 206-213.

12. Леонова Н.М. Прагматика обращенности внутренней речи в немецких и русских художественных текстах: дис. ... канд. филол. наук. – Тамбов, 2005. – 162 с.
13. Маслова А.Ю. О состоянии и перспективах сопоставительных исследований в славистике // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Сер. 9 – 2007. – Вып. 3. – Ч. II – С.184-187.
14. Павлова Е.К. Гармонизация глобального политического дискурса на сигнификативном уровне (на примере дискурса США и России): дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2013. – 459 с.
15. Пиругланова Д.Д. Консонантизм лезгинского и английского языков: сопоставительный анализ: дис. ... канд. филол. наук. – Махачкала, 2012. – 167 с.
16. Смирнова Е.А. Сопоставительный анализ коллоквиальных субстантивных композитов в английском и турецком языках: прагматический аспект: дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 2007. – 213 с.
17. Соколова О.Л. Семантические свойства вещественных существительных в русском и французском языках: автореф. дис.... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2004. – С. 3.
18. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. М.: Восток-Запад, 2006. – С. 4.
19. Тугарева В.В. Лексико-семантическая представленность концепта "разум" в английском и русском языках: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2011. – 207 с.
20. Уфимцева Н.В. Образ мира русских: системность и содержание // Язык и культура. – Томск: Издательство: Национальный исследовательский Томский государственный университет. – 2009. – № 4. – С. 105.
21. Филатова А.С. Тематические группы русского языка в мотивационно-сопоставительном аспекте: дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 2004. – 295 с.
22. Яковлева Я.Р. Процессы аллофронизации в языке российской и англоязычной прессы // Вестник Челябинского государственного университета. – Челябинск, 2012. – № 13 (267) – С. 160-164.
23. <http://ruscorpora.ru/corpora-about.html#parallel>

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ АНТРОПОНИМИКИ

Чыонг Тхи Суан Хыонг

аспирант Института иностранных языков,
Московский педагогический государственный университет,
Россия, г. Москва

В статье рассматривается происхождение антропонимики и источники формирования антропонимической системы в разноструктурных языках.

Ключевые слова: антропонимика, имя собственное, псевдоним, имена.

Антропонимика – (греч. 'человек' + 'имя'), раздел ономастики, изучающий имена людей (антропонимы); их происхождение, эволюцию, закономерности их функционирования. Антропонимом называется любое имя собственное, которым зовется человек: имя личное (Иван, Мария / Марья, Ваня, Маня); отчество (Иванович / Иваныч, Савельевич / Савельич, Ивановна / Иванна); фамилия (Иванов, Ивановский, Ивановских); прозвище (Хомяк, Кувшинное Рыло, Тетя Лошадь, Косолапый); псевдоним (Иегудиил Хламида – М. Горький, Казак Луганский – В. Даль); клички (Коняга, Коба) [Никонова и Суперанской, 35].

В древнейшие времена человек воспринимал себя как частицу Вселенной и пытался найти в ней свое место. Люди верили в свое происхождение от растений, животных, стихийных явлений, и это отразилось на их именах. Древнейшие системы личных имен базировались на семантическом принципе, и для именования родственников использовались слова, обозначающие одни и те же или близкие понятия.

Помимо древнерусских, русские пользовались общеславянскими двусловными именами: Ярослав, Мстислав, Всеволод. После 14 в. при именовании князей и их приближенных такие имена перестали употребляться. У лиц более низкого звания они сохраняются до конца 17 в. В подборе этих имен в отдельных семьях также наблюдалось соименование: стремились, чтобы в именах всех членов семьи были общие компоненты [4, с. 165].

Древнерусские имена обладали богатой словообразовательной системой, что было очень важно для показа отношений в семье при отсутствии строгой документации и удостоверений личности. Ср.: Бобр – Боброк, Бобрик, Бобрец, Бобрешёнок; Ворон – Воронко, Воронец, Воронёнок; Тур – Турик, Турко, Турёнок. Адаптируясь к системе русского языка, христианские имена стали образовывать аналогичные формы: Иван – Иванко, Иванок, Иванец, Иванёнок; Федор – Федорко, Федорец, Федоренок и т.п. При этом первоначальная система была такова: Иванко, Иванок, Иванец – сыновья человека по имени Иван, а Иваненок – его внук или самый младший сын (структурное соименование внутри семьи).

Обращение в христианство повлекло за собой первое искусственное вмешательство в именование русского человека. Теперь русским рекомендовалось брать личные имена из церковного списка, т.е. обращаться к агионимам. Изменилась концепция имени. Правильными, системными, по официальному предписанию, стали антропонимы, повторяющие агионимы. Основной идеей соименования стало согласование антропонимов с агионимами. Круг последних был достаточно широк – весь сонм святых.

Первоначальный список христианских имен включал около 80 имен, которые присоединились к хорошо разработанной системе древнерусских имен как некоторое дополнение. К 13 в. христианских имен стало около 300. Увеличение их числа происходило постепенно за счет приобретения новых книг. В 14 в. произошло очередное искусственное вмешательство в установившуюся было системность русских личных имен, когда на равных правах употреблялись имена церковные и древнерусские, а именно появилось требование, чтобы в официальных случаях люди звались только церковными именами. Так произошла победа церковных имен над древнерусскими. Последние идут на убыль при личном именовании людей, но не уходят из жизни. Они оказали по крайней мере двойное воздействие на русскую антропонимическую систему. Во-первых, древнерусские имена (наряду с церковными именами и индивидуальными прозвищами) стали самыми массовыми основами русских фамилий; во-вторых, древнерусские имена и их модели способствовали адаптации заимствованных (церковных) имен. В частности, конечные элементы церковных имен перестроились под влиянием наиболее типичных конечных элементов древнерусских имен. Заимствованные имена обрели народные разговорные формы, не похожие на церковные, а также сокращенные, уменьшительные, ласкательные формы, которых нет у агионимов. Например, Павел – Павлей (ср. Куклей, Маслей), Евдоким – Овдак (ср. Дудак, Зубак, Новак), Климент – Климух (ср. Дедух, Рыжух), Конон – Конаш (ср. Белаш, Головаш) [4, с. 178].

Благодаря этому церковные имена стали ядром русской антропонимической системы. Христианство возникло на грани старой и новой эры в пяти епархиях: Александрийской, Антиохийской (Сирия), Иерусалимской, Константинопольской (Византийской), Римской, первоначально имевших равные права. Имена первых христиан во всех епархиях были народными именами тех мест. Ранние христиане испытывали жестокие гонения, многие погибли за веру. Их имена вносились в мартирологи – повествования о мучениках и мучениях. Наряду с мартирологами в первый период христианства (1-4 вв.) составлялись синодики, или диптихи – книги, в которые все желающие записывали имена своих родственников, живых и умерших, для постоянного поминовения на литургиях и панихидах. Новорожденным предлагалось давать имена из синодиков, чтобы не забывать первых христиан. С развитием монастырей синодики стали дидактическими книгами. Они были в числе первых книг, принесенных патриархом Фотием на Русь при князе Владимире.

В книге «Системы личных имен у народов мира» (отв. ред. М.В. Крюков. М.: 1989) выделяют следующие компоненты:

1. Античный компонент, восходящий к языкам Древней Ойкумены при господствующем влиянии древнегреческого языка. В именах людей повторялись имена богов и их эпитеты. Например, Георгий (греч. Georgios, от georgos 'земледелец'): одной из функций Зевса было покровительство земледелию, в особенности разведению маслин; Сильван/Силуян (лат. Silvanus, от silva 'лес'): одной из функций Марса было покровительство лесу и его обитателям.

Верховный бог пантеона Зевс имел максимальное число эпитетов. Значительное число русских календарных имен связано с Зевсом. В древнегреческом языке при склонении слова Зевс (Zeus) начальное z переходило в d. Таковы формы косвенных падежей (род.п. Dios, дат.п. Dii), давшие русское имя Дий с вариантом Дей. От формы родительного падежа имени Зевс образованы сложные имена Диоген ('потомок Зевса'), Диодор и Диодот ('дар Зевса'), Диокл ('слава Зевса'), Дион ('Зевсов'). Имя Афродисий, хотя и созвучно с именем Афродиты, было эпитетом Зевса, ее отца (греч. aphrodisios 'любовный'). С эпитетами Зевса связаны также имена Аристарх, Афанасий, Аэтий и др.

Многие боги имели по несколько эпитетов, и одни и те же эпитеты давались разным богам. Например, эпитет Август (лат. augustus 'священный') относился к Аполлону, Асклепию, Марсу, Минерве; Аристос (греч. aristos 'лучший') – к Зевсу, Аполлону, Артемиде. 2. Ветхозаветный компонент, восходящий к Библии, арамейскому и древнееврейскому языкам, частично – к греческому. В состав русских календарных имен вошли имена библейских пророков, а также некоторых предков Иисуса Христа. Димитрий Ростовский отмечает, что «пяти мужем знаменитым прежде рожества их имя бысть от Бога предначертано: Измаилу, Исааку, Соломону, Иосии, Иоанну Предтече, по сих – Христу Спасителю нашему». Авраам как праотец переходит из Ветхого Завета в Новый, отсюда его имя заимствуется в христианские месяцесловы. Имена его потомков попадают в христианскую литературу и выходят далеко за пределы Палестины. У пуритан Англии и Америки библейские имена одно время были очень популярны. В православный обиход они вошли ограниченно.

К древнееврейскому языку восходят имена Иоанна Крестителя и Девы Марии, знаменующие переход от древней религии иудеев к христианству. Согласно легенде, священнику и пророку Захарии в преклонном возрасте явился архангел Гавриил и возвестил, что у него родится сын и тот назовет его Иоанном (др.-евр.

йоханан 'Бог милует'). Захария не поверил и удивился, что за имя было предложено ему для сына, ведь до тех пор так никто не звался, но все же выполнил веление Бога. Имя Мария произносилось как Мирьям в библейских текстах и Мариам, Марьям, Мария в Евангелии. В греческом языке оно обрело форму Мария, а Мариам стало восприниматься как его винительный падеж. В русском народном языке форма Мариам /Марьям превратилась в Марьяма и Марьяна, а Мария – в Марья. Со временем имена Иван и Марья стали любимыми национальными именами тех стран, куда проникло христианство, именами-презентантами многих народов: французские Жан (Jean), и Мари (Marie), английские Джон (John), Мэри (Mary), итальянские Джованни (Giovanni), Мария (Maria), русские Иван да Марья.

2. Романский компонент – более существенен для имен Западной Европы. После падения Римской империи в ее бывших границах постепенно складываются новые самостоятельные государства со своими национальными языками при значительном участии латинского языка, бывшего общегосударственным письменным языком Империи, проводником культуры, политики, просвещения. Латинский язык долгое время оставался языком церкви и науки. В середине I тысячелетия Римской церковью был создан ряд искусственных имен, отражающих черты идеального христианина: кротость (Clemens), набожность (Pius), постоянство (Constantinus). Дальнейшее пополнение состава римских католических имен шло за счет канонизации римских пап (54 первых и многие последующие). Некоторые из римских имен проникли к восточным христианам: Лев папа Римский, Мелания Римляныня.

3. Германский компонент. Нашествие варваров-германцев на Римскую империю в середине I тысячелетия принесло с собой мощный приток германских имен, преимущественно в Западную Римскую империю. По подсчетам А.Доза, соотношение германских и романских имен на территории современной Франции в 5 в. было 1:3; в 6 в. оно стало 1:1; в 8 в. на территории современной Италии от 2/3 до 4/5 имен были германскими, «языческими», не имевшими ничего общего с христианством. Чтобы хоть как-то контролировать антропонимическую ситуацию на территории бывшей Римской империи, Римская церковь в 761 издала указ: «Пусть каждый приходский священник заботится о том, чтобы при крещении детям давались христианские имена. Если люди этому противятся, то к имени, выбранному родителями, следует добавить имя какого-нибудь святого и записать оба имени в церковной книге». Постепенно многие германские имена были канонизированы, поскольку Римская церковь причислила к лику святых епископов, отшельников, князей, королей: Карл, Альберт, Бернхард, Эрхард, Адольф, Рудольф и др. По-видимому, с данным указом связана традиция западных стран иметь по два-три имени.

Святые, признаваемые Римско-Католической и Восточно-Византийской церквями, совпадают, если они были канонизированы до их размежевания. После 11 в. канонизация православных и католических святых осуществлялась независимо друг от друга. Вследствие этого у католиков нет многих византийских имен (Афинодор, Досифей, Галактион), к православным не попали такие имена, как Вильгельм, Эдгар, Амалия, Кунигунда.

4. Восточный компонент. В христианский ономастикон вошли также слова и имена, звучавшие в языках Сирии, Египта, Иордании, Палестины, Ливана. Значительную роль в этом сыграл персидский язык, из которого, по-видимому, заимствованы такие православные имена, как Усфазан, Хусдазат. К языку коптов восходит имя Пафнутий 'тот, который принадлежит Богу'. Структурно сходное с ним

имя Таисия объясняется из греч. *ta Isios* 'принадлежащая Исиде', египетской богине Нила, сестре и жене Осириса. Ряд православных имен содержит начальное Ав-, восходящее к арабскому абу 'отец'. На Востоке людей, имеющих детей, принято звать 'отец такого-то', а не их собственными личными именами. Отсюда: Аввакир 'отец Кира', Авудим 'отец Димы'. Русской церковью был канонизирован Ахмед – татарский царевич, пострадавший за христианство в 17 в. Первоначально на Русь проникло около 80 христианских имен. Пополнение их состава происходило постепенно, по мере приобретения новых церковных книг и по мере канонизации отдельных святых. В минеях 11–13 вв. насчитывалось 330 мужских и 64 женских имени; в Житиях всех святых, опубликованных в 1916 И.Бухаревым, – 863 мужских и 232 женских; в Церковном календаре за 1960 – 874 мужских и 228 женских. Диспропорция числа мужских и женских имен изначально объяснялась тем, что Церковь канонизировала борцов за веру, а ими были преимущественно мужчины [4-7].

Список литературы

1. Тупиков Н.М. Словарь древнерусских личных собственных имен. СПб, 1903.
2. Антропонимика. Под ред. В.А.Никонова и А.В.Суперанской. М., 1970.
3. Карпенко М.В. Русская антропонимия. Одесса, 1970.
4. Веселовский С.Б. Ономастикон. Древнерусские имена, прозвища и фамилии. М., 1974.
5. Данилина Е.Ф. Прозвища в современном русском языке. – В кн.: Восточнославянская ономастика. М., 1979.
6. Никулина З.П. О структуре и формировании семантики прозвища. – В кн.: Семантическая структура слова. Кемерово, 1984.
7. Системы личных имен у народов мира / Отв. ред. М.В. Крюков. М., 1989.
8. Унбегаун Б.О. Русские фамилии. М., 1989.
9. Калакуцкая Л.П. Фамилии. Имена. Отчества. М., 1994.
10. Суперанская А.В. Словарь русских личных имен. М., 1998.
11. Королева И.А. Происхождение фамилий и отчеств на Руси. Смоленск, 1999.
12. Петровский Н.А. Словарь русских личных имен, 6-е изд. М., 2000.

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

A TEACHER AS UNESCO WORLD HERITAGE SITE BETWEEN TRADITIONS AND MODERNITY OF INTELLECTUAL AND PHYSICAL SURVIVING OF THE COMING FUTURE

Azarenkova M.I.

Ph.D., Associate Professor of Foreign and Russian Languages Department,
Military institute of Railway troops and military communications,
Russia, Saint-Petersburg

For several years, my colleagues and I have experimented with a future search teachers' team findings collection that integrates ideas from different developmental streams. From good will and common sense, enriched by experience we learned concepts and processes for managing teaching and upbringing consistent with human values. We learned from each other the importance of "going back to the future". We have used variations in traditional approaches to teaching and new findings from the point of view some modern demands and appreciation of traditional old international experience. We have witnessed activities carried forward for years. Teachers of the world team generate important new learnings that influence educational organization's future course for many years. Search communication of different kind, distant and real cooperation, research work, international conferences produce new insights in teaching, building a sense of common values and noble sustainable development purpose. Each teaching event as a subject of learning and discussion involves all those interested in teaching action planning for the future. Today we say about exercise in learning, awareness, mutual support and understanding. Every comment and idea are valid. Every contribution of common activity is a task- focus meeting, leading to corporate philosophy of education, intellectual and spiritual culture, new technologies, and new leadership. Effective teaching may also uncover new possibilities that can't be born in any other practice, as prolonged real and virtual forum of professionals faced the future of the planet. It's future is no less that teachers' mission, duty and responsibility.

Keywords: sustainable development, leadership, mission, international experience, common sense, new possibilities, integrating, effectiveness, participating, UNESCO values, structured tasks, mutual support, previous achievements, organization's past and future, significant change, influence, insight, faced problem, generation, contribution, task-focus activity, envisioning preferred future, more satisfying ways of working, intelligent strategic decisions.

Introduction

*"Five things constitute perfect virtue:
gravity, magnanimity, earnestness,
sincerity and kindness"
Confucius.*

People around the world, day by day are affected by international issues. Personally. Our lives are shaped by the cross-border flow of information, environmental pollution, refugees, labor, capital, raw materials, doubts and fears. Increasingly. Our communities are involved in and influenced by the strength of global financial systems and risks, the outcome of civil conflicts half a world away. Who is responsible for improving the situation as a whole, who is ready to declare "what to do" in order to explain "why?". The growing impact of international developments demands the attention of the world's most capable and dedicated professionals, who can challenge people to care about the moral,

philosophical and practical implications of today's independent world and, that is even more important- show, demonstrate and teach in what way to act for the sake of the common-sense-world.

To be able to appreciate beauty one must look and look all things, and here is where the teacher steps in. Life around us may tell us about all these things, but the teacher has the wonderful power to show them to us. It is he or she who is able to draw our attention to student's and colleagues' personality, emphasizes his individuality, character, talents and abilities. He reveals to us the inseparable links that exist between him and the surrounding society and the world, he enables us to feel the spirit of the times. And face the times. And improve it. With the help of the teacher the world begin to see the beauty in our students, as the beauty of the future, which hitherto was hidden from our eyes, and which it seemed to us needed no interpretation. The more we understand by (while) listening to a teacher, the more we perceive, the wiser we become, and so fewer "unexplainable" things remain. This understanding, donated to us by education, knowledge and love to our world, inculcates love to all nations, break the fetters of narrow nationalism. The more we while remembering, suffering, enjoying, trying to understand and remember, comprehend the past of our Motherland and different peoples, the deeper we love what is ours; the fuller we appreciate what is not ours. The teachers of the world are ours, belonging to the whole world independently and absolutely. So, in accordance with this truth we open- as discover- one major aim: come to a better understanding of the ways to deal with linguistic, psychological-emotional and cultural diversity in educational settings in order to develop more including learning environment for diverse not only students but adults in educational systems and spheres through intercultural communication, which becomes Art through common sense and reliability of living values. While teacher is the main intercultural value in the world of tensions and misunderstanding within and across societies, intercultural engagement through correct professional, traditional, and innovative cultural teaching is becoming more and more important as intellectual vehicle for cooperation and peace. From this point of view a teacher becomes an object and the core of the culture, if culture – the only ground, soil, firm land, capable to save intellectual and moral future for the world. So, if you have a passion to teach and are open to new cultures, teaching is an international context may suit you. From the point of view of future vision, it means cultural self-identification, building cross-cultural professional competence, moving intercultural communication from education to application, approach to mastering mental space of a culture (including foreign culture).

Culture as an object and subject of realization through mental and spiritual sources of human beings' possibilities becomes context and outline of the problem of teaching and defining teacher as a world leader, responsible for the future forming and shaping [1, p.755].

As a result, self-estimation and self-understanding is the reward for doing the work, which arises naturally out of the work. Not only with students. With their parents. And this is the very relevant approach to modern education. School- Family teaching is becoming more and more important as intellectual vehicle for cooperation, development and peace. Unity of family and school on the way of a growing personality is a model of common combined practice, where a teacher is a leader, a captain, a friend and a partner. Teachers and parents are team-players in a play, where everyone is to act in behalf of the others [2, p.10].

Culture is the capacity to translate intentions into reality and sustain it. Education as Cultural Development involved in the process of raising-forming-creating Personality

through Teaching and Upbringing is a wise using to impose a private intellectual Cultural Will upon a global intellectual and moral fellow creature.

Each day our life is becoming more cosmopolitan. When we say “Culture without borders” – we are right meaning education for the sake of progress and peace. Culture of teaching on the road to education is always a kind of discovery. Penetrating through it by means of teaching, learning, training, schooling, coaching and doing the best in all aspects of Culture, Science and diplomacy of living itself – is in closely connection with Good Will, Beauty of Intellect, Happy Expectations, Hopes and Peace. An international team of teachers is a unique highly skilled group, surviving in the activity the very opportunity, realizing more than others clearly the modern world needs and demands.

So, today we would like to concentrate on the idea of participation through International Cultural Communication. Today, cultural networks carry e-mail information, additionally to traditionally existing, and provide cultural access to local and international cultural databases and cultural bulletin boards (mass media, press, scientific journals, etc.) We are beginning to be used for distributed cultural systems. It means a great responsibility for teachers to explain “What is good for all nations and people, and what is bad”. The very teaching represents Political, economical, social, moral, ethic and aesthetic items of our living and form a personality as a center of a progressive leadership, declaring key characteristics – traits. Responsibility, respectability, positive attitudes, honesty, ambition, pride, self-image, neatness, initiative, self-motivation, cooperation, courtesy – pave the road to happiness and perfection of a personality with golden opportunities of international intercultural communication.

From this point of view, the very Teacher has the wonderful power to show all these opportunities to a society, a community, students – youngsters and adult, and a family, as a social product of a society. And to explain it to those interested. Being a teacher is an honor [3, p.118, 128]. Cultural data-bases are used within a cultural context in teaching and upbringing for many purposes, being used to hold effective teacher’s professional findings as methods and details so they can be accessed from anywhere within an International Teachers’ Association (with center in Denmark) or cultural network of different schools, colleges and Universities through this organization or independently.

The role of a teacher is as unique as a notion of Culture, as a strategy of cultural life and leadership. Energized, creative, radiating positive energy, ready to move people forward – teachers give to the World the evidence of active experience.

A teacher, as a conductor of a cultural education, is able to draw attention to student’s personality, emphasizing his individuality, character, talents and abilities. The aim of the practice is to widen and improve “professional seeing”(skills) and enriched vocabulary by teaching students more dynamic cultural alternatives to everyday life-situations and English words and phrases, helping to prevent conflict, to explain conflict situation, to learn the methods of making wise decisions. Cultural education can help each teacher to be more confident and productive in all kinds of activity.

We consider cultural education to be a process of working up the knowledge of the others. It is always the task for those more clever and more moral as individuals.

The ability to accommodate the problems of everyday living starts with a family as the first classroom to prepare children to cultural learning-living. as there The second classroom is school, then college, or University. Those who pass most of cultural way of thinking and behavior tests of cultural learning living, have the consciousness of appreciating the good in people and in situations. The theme of Culture, as an object and subject of effective and productive communication of parents with their children must start with

understanding such a notion as “Don’t” stop talking. Some “Do’s” and “Don’ts” of communicating, described in many research works of the foreign scientists. We consider it to be interesting in the light of our theme. They are:

Do have your whole family practice good communication skills from the most trivial conflicts.

Don’t give a standard lecture when your teen has a problem. Don’t use statements like: “When I was your age...”, “After all we have done for you...”, “What will the neighbors say...”, “Act your age...”, etc. Instead, personalize your feelings with “I” statements such as “I am really concerned about your health...” etc.

Do use praise. Everyone loves to feel appreciated. But Don’t use it manipulatively or you could lose your teenager’s trust.

Don’t give in, and Don’t give up if at first you don’t succeed. Try different approaches.

It is the very first presentation of correct models of communication from the point of view intellectual culture.

Conception of upbringing, teaching and cooperation with a teacher, Personality for a Future denotes a process of shaping A model of a New Personality [4, p.71].

A real and honest human – being’s life has only one way – to a Intellectual Culture as a knowledge, ready to learn to bare, to admit and to adopt critics. Only in such a way of existence a Culture as a method and arm (not weapon!) possesses it’s protective power.

If we change the very approach, recognizing this fact, we acquire additional opportunities to everybody. There is a wise explanation in a story of Jacob.A. Riis’s, we want our students to read and think over: “Look at the stone cutter hammering away at his rock, perhaps a hundred times without as much as a crack showing in it. Yet at the hundred-and-first blow it will split in two, and I know it was not the last blow that did it, but all that had gone before. ”People need some kind of an additional mental and moral information in order to understand – “What is a cultural education itself.”

A human being Personality is the unique and specific expression and performance in one shape and form. In the process of education we penetrate not only through specific professional information needed for a future career. We consider it to be an independent inner perfection of an individual, as insight, when the whole education promote the personal’s development without discouraging it occasionally. Declaring some necessary items of a new education we take a definition of” A Winner. A Teacher. A Leader.”

We each find self-fulfillment in unique ways, defined by what we value and what we hope to accomplish for ourselves and our community, even in case when community stretches to the borders of different countries and people.

The stability of international teacher’s unity comes from the spirit of equality and oneness the noble values embodied in core universal unity. The whole Association is built from a shared vision of right Teaching, a noble hope and a cause for the common good. They establish themselves with wisdom. So, the line of qualities to discussed looked like that below: sense of power, feeling important, feeling self-confidence, feeling natured, feeling valued/respected, knowing and living by ones’ 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/trustworthy.

Teachers are the very persons have the power to face it. We all have the freedom to choose our behavior. The teachers can be the ones whose behavior comes under the influence of the atmosphere in a family, school, university. The teachers can be the ones who change the atmosphere, demonstrating those positive attributes and beliefs through behavior, denoting, what values do they stand for.

It gives them commitment to follow those highest values as responsibility, confidence, sense of useful, stability and high professional qualification. That is why the teachers are capable to propose the students, community, society the tasks should be solved out in the process of common-team work.

A Tolerant teaching itself has a fast-growing research culture. It brings together a unique combination of knowledge about teaching and an artistic combination of professional skills, subjects and educators, quality parenting findings and wise theoretical new approaches of international researchers. The global aim is to unite everything in a strict system of a new understanding world global vision. This is one more hypothesis the teachers all over the world have been trying to realize, to work out and forward to. At the head of the process of this pedagogical construction is idea of raising and advancing the mental- intellectual level of a personality. The motto and sense of cooperation in such a way is:

1. Future thinking.
2. Critical thinking.
3. Systems thinking.
4. Participation: engaging all in sustainability issues and actions.

Conclusion

Cultural education creates the world. Education through cultural values, findings, treasures of upbringing and friendship, scientific approaches to communication of children and adults, professionals of creative pedagogical work, as teaching and personal, as example of behavior- is a hard labor. At the same time it is a blessing inspiration, a huge responsibility, a great mission. That is why we dare to remind an old prayer and look at it from the position of those overcoming obstacles on their way to sustainable development intercultural world: "Time passes. Life happens. Distance separates. Children grow up. Jobs come and go. Love waxes and wanes. Men don't do what they are supposed to do. Hearts break. Parents die. Colleagues forget favors. Careers end. But! Every day teachers come to the World back to real treasures of life, surviving and saving the main of them on the base of Culture without borders – Intellect, Justice, Beauty, Responsibility, Honesty and Peace.

References

1. Azarenkova M. Education as Cultural Data-System Development through teaching and upbringing, "Education, Power and Empowerment: Transcending Boundaries", 2016. p.755.
2. Azarenkova M. School and Family in connection for education and living values. Some thoughts and proposals about our daily work and future practice, "International Teacher Post", no. 2, 2015. p. 10.
3. Azarenkova M. Tolerant education in International Cultural Communication System as unique chance for Human Being in Present and Future [in:] R.Kucha (ed), H.Cudak (ed), European ideas in the works of famous educationalists, Spoleczna Akademia Nauk, Lodz., 2013 . P. 118, 128.
4. Buchholz T. Conducting educational research, Florida., 1944. P. 71.

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ И ПЕРСПЕКТИВАХ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА» В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Акименко Г.В.

доцент кафедры истории и психологии, к.и.н.,
Кемеровский государственный медицинский университет, Россия, г. Кемерово

Михайлова Т.М.

старший преподаватель кафедры истории и психологии,
Кемеровский государственный медицинский университет, Россия, г. Кемерово

В статье рассмотрены вопросы, связанные с организацией изучения курса «Психология» в постсоветское время, современное состояние, проблемы и перспективы изучения дисциплины «Психология и педагогика» в медицинских вузах России.

Ключевые слова: психология, медицинская психология, Болонский процесс, гуманитаризация высшего образования.

В России развитие психологии начиналось и проходило в рамках медицины. Именно в рамках медицинских учреждений создавались первые экспериментально-психологические лаборатории. Известные российские психологи – А.Р. Лурия, К.К. Платонов, А.Ф. Лазурский и другие – имели базовое медицинское образование. Вместе с тем, до 1996 года в медицинских вузах в минимальных объемах шло преподавание курса «Медицинская психология» для будущих врачей-психиатров. Курсы общей и социальной психологии в учебных планах всех медицинских факультетов отсутствовали.

В настоящее время курс психологических дисциплин в медицинском университете призван развивать как общекультурные, так и профессиональные аспекты личности студента.

По ФГОС ВО самый большой по объему курс «Психологии и педагогики» предусмотрен для трех специальностей: «Лечебное дело», «Педиатрия» и «Медико-профилактическое дело». Объем в аудиторных часах – 72 или всего 3 у.е. В процентном отношении это всего 0,83% от общего объема часов. Еще 10 лет назад этот процент составлял 1,2% и это по оценке специалистов было недостаточно если придерживаться стандартов стран-участниц Болонского процесса [1, с. 115].

Для лучшего понимания современного положения дел в этой области профессиональной подготовки врачей нам представляется важным кратко охарактеризовать основные этапы внедрения психологии в программы обучения студентов-медиков на этапе преддипломной подготовки начиная с начала перестройки.

В 90-е годы XX века был взят курс на гуманистически ориентированное высшее образование в России, в том числе и в медицинских вузах. Курс «Психологические и педагогические основы деятельности врача» вошел в блок обязательных гуманитарных дисциплин. В медицинском институте на изучение курса отводилось 3 семестра или 9 у.е. и плюс появились элективные курсы по психологии. Вместе с тем, судьба курса «Медицинской психо-

логии» вызывала много вопросов. Отсутствие этой дисциплины в учебном плане приводило к тому, что студенты знакомились с медицинской психологией в рамках курса психиатрии.

В середине 90-х годов мы видим три тенденции, имеющие различные корни, но объективно усиливающие друг друга в части интереса к психологии и педагогике в медицине.

Первая тенденция – собственно гуманитаризация высшего образования, носящая неспецифический (для медицины) характер и соответствующая широкой психолого-педагогической проблематике. Примером могут служить учебник и дополняющий его практикум профессора Н.Д. Твороговой. Они ориентируют студента-медика в проблемах общей психологии (вместе с тем они не предполагают каких-либо практических занятий в клинике) [2].

Сама по себе тенденция «гуманитаризации» медицины в целом играет положительную роль, тем более, что проблемы здоровья и болезни человека все чаще рассматриваются с социально-психологических позиций.

Вторая тенденция связана с набирающей силу клинической психологией и с усилением активности медицинских психологов непосредственно в лечебном процессе. С этой позиции перенесение изучения психологии на младшие курсы и вытеснение психологии с клинических баз также оказалось не обоснованным. К сожалению, на наш взгляд, эта тенденция имеет место и в настоящее время.

Начиная с ФГОС 2000 года название курса: «Психология и педагогика».

Акцент на младшие курсы. Преподавание дисциплины закреплено за гуманитарными кафедрами.

В этот период курс «Медицинская психология» включается последовательно то в дисциплины, читаемые на младших курсах, то перемещается на старшие курсы. Преподаватели, читающие курс, относятся или к гуманитарным кафедрам, либо к кафедре психиатрии.

Следует подчеркнуть и тот факт, что курсы «Психологии и педагогики» и «Медицинской психологии» в медицинском университете направлены в первую очередь на формирование у студентов представлений о норме психического функционирования. Исходя из этого максимальное количество часов по дисциплине «Психология» с учетом наличия кадров, имеющих одновременно и медицинское, и гуманитарное – психологическое образование, на наш взгляд, должно быть сосредоточено на гуманитарных кафедрах. В настоящее время на кафедре психологии в КемГМУ 60% преподавателей имеет два высших образования: медицинское и психологическое, а на кафедре психиатрии – только медицинское. В каждом конкретном случае, на наш взгляд, нужно решать вопрос о том, специалисты какой кафедры будут читать курс «Медицинской психологии». И это должно быть сделано исключительно в интересах студентов с учетом ситуации в каждом конкретном вузе, а точнее в рамках конкретного научно-образовательного медицинского кластера.

Важно и то, что в настоящее время существует определенный временной разрыв: курс «Психологии и педагогики» изучается на младших курсах, а курс «Медицинской психологии» – на старших. На наш взгляд, эти курсы

должны идти последовательно, и предпочтительно на старших курсах. И, в завершении, например, на выпускном курсе должны читаться элективные курсы по прикладной психологии врача: «Психология общения», «Психология стресса и профессионального выгорания врача», «Психология семьи» и другие.

Думается, что одной из проблем в организации изучения психологии в медицинских университетах является и то, количество дидактических единиц, которые необходимо отработать в рамках изучения курса «Психология и педагогика» крайне недостаточно. На внедрение современных инновационных технологий в практику обучения, например, методов «case-study», «деловых игр», написания эссе, подготовки презентаций и других крайне не хватает времени. И, это при том, что современные ФГОС ВО ориентируют вузы на увеличение времени на самостоятельную работу студентов в рамках концепции непрерывного, в том числе самостоятельного образования врачей.

Существует и проблема профессионально подготовленных кадров. Дипломированные практика ориентированные психологи практически не работают в медицинских вузах, как правило, из-за невысокой оплаты труда и необходимости иметь учёную степень. Медицинский психолог не устраивается на гуманитарную кафедру, так как эти кафедры работают вне клинических баз, с другой стороны, далеко не всегда медицинский психолог находит себе место на кафедре психиатрии из-за уже сложившегося там видения медицинской психологии как раздела психиатрии и неврологии.

Еще одна проблема, связанная с изучением «Психологии и педагогики» на I семестре обучения в вузе: обучающиеся приходят на занятия не имея знаний как в области естественных наук (нормальной физиологии), так и гуманитарных (философии, культурологии, социологии), что создает определенные трудности в формировании содержания рабочей программы дисциплины. Сама логика формирования медицинских знаний подразумевает сначала изучение нормальных параметров анатомии и физиологии человека, а лишь затем – патологии и нозологических единиц.

Таким образом, механическое разделение относительно небольшого курса психологии и педагогики между кафедрами гуманитарными и кафедрами психиатрии не решает главной задачи – становления медицинской психологии как профессионально важной дисциплины для врача общей практики. Такой подход формировал у студентов весьма размытое представление о границах психической нормы и патологии, что, в свою очередь, часто приводит в дальнейшем к неадекватной оценке психического состояния пациентов, особенно соматического профиля.

Можно с определенной уверенностью утверждать, что в некоторой временной перспективе в медицинских вузах возникнет потребность усилить качество подготовки будущих врачей, создавая кафедры психологии и педагогики, укомплектованные дипломированными медицинскими психологами, которые объединят подготовку студентов младших и старших курсов, будут работать на клинических базах, и будут реально формировать профессионально-важные компетенции будущего врача.

Список литературы

1. Петров С.В., Строев Ю.И., Фионик О.В., Чурилов Л.П. Болонский процесс и опыт англоязычных медицинских программ / Материалы межвузовского семинара «Россия и Европа на пути интеграции в единое образовательное пространство» (под ред. Микушина М.И.). 3.11.2004. – СПбГУ, 2004.

2. Урываев В.А. О перспективах развития преподавания психологии в медицинских вузах с позиций профессиональной подготовки врача. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2009. N 1. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 26.05.2017).

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МАТЕМАТИКЕ У СТУДЕНТОВ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Голубева Н.Д.

к.ф.-м.н., доцент, Самарский государственный технический университет,
Россия, г. Самара

Климова Е.С.

к.ф.-м.н., доцент, Международный институт рынка, Россия, г. Самара

В статье анализируется проблема обучения студентов нематематических специальностей математике. Выявлена специфика обучения студентов нематематических специальностей. Разработан комплекс психолого-педагогических условий, способствующий формированию ценностного отношения к математике у студентов нематематических специальностей.

Ключевые слова: ценностное отношение, педагогическая культура, математические знания, прикладные задачи, компьютерные программы, контекстная задача.

Главное для успеха учебной деятельности – это установка самого ученика на принятие им ее смысла, осознание значимости деятельности. Если он не осознает и не принимает подлинного смысла учения, никакая система обеспечения качества ему не поможет. Педагогический опыт показал, что учение будет эффективным, если в качестве его мотивов будут выступать: ответственное отношение к обучению как к гражданско-нравственной обязанности; радость от встречи с этим предметом, с его явлениями, проблемами и методами; интерес к процессу, творчеству, игре, а не учеба ради оценки; желание проверить, испытать на трудных задачах, преодолеть свою неумелость; знание предмета для общения с интересными людьми, партнерами, знатоками предмета; восприятие предмета как части будущей профессии.

На восприятие предмета и степень заинтересованности бесспорно влияет и личность преподавателя. Имидж преподавателя, статус, позиция по отношению к ученикам, направленность его деятельности-все это участвует в процессе формирования ценностного отношения к изучаемой дисциплине. В современных условиях конкурентно способным ресурсом деятельности преподавателя вуза являются не только специальные предметные знания, освоенные технологии обучения и воспитания, но общая и профессионально-педагогическая культура, обеспечивающая личностное развитие студента, выход за пределы нормативной деятельности, спо-

способность создавать и передавать ценности, выходить на уровень смыслового педагогического общения. Педагогическая деятельность одновременно является предметно-специализированной и человековедческой, ее важнейшей функцией является обеспечение духовного уровня жизнедеятельности, предполагающей личностно-смысловое, ценностное отношение ко всему, что окружает человека.

Под педагогической позицией понимается положение, которое занимает педагог по отношению к своим студентам и которое определяет его поведенческий выбор в момент взаимодействия с ними. В позиции присутствуют две стороны: мировоззренческая, выражающая осознание личностью значимости своей профессии и себя в ней; поведенческая, выражающая способность личности принимать ответственные решения в разнообразных ситуациях профессиональной деятельности. Интерес представляет точка зрения Н.В. Кузьминой на сущность педагогической позиции: «Подлинно профессиональная педагогическая позиция формируется в условиях своеобразного отречения, обусловлена тем, что педагог осознает, что главный результат педагогического труда не в том, что и как говорю и действуя я, а в том, как научается мыслить, вести себя и работать ученик» [5], то есть основанием позиции является четко выраженная гуманистическая направленность.

Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская выделяют «предметно центрическую» и «смысловую» позиции педагогов. В позиции, ориентированной на поиск смыслов, просвечивается тенденция к реализации на практике образов понимания себя, мира, Другого в образовательном пространстве, преподаватель «выходит за свои пределы», за пределы своего предмета, обнаруживают трансцендентные мотивы педагогической деятельности, личностные смыслы. В установке педагогов, реализующих предметоцентризм, акцентируется внимание на образовательных стандартах, способах, формах их усвоения, не берется во внимание взаимодействие с Другим, личностная позиция в оценке собственных качеств. В.П. Зинченко полагает, что миссией образования является помощь человеку выйти из пространства предметов в пространство человеческой деятельности, жизненных ценностей и смыслов. Для этого необходимо осуществить переход от технократической (исполнительской) педагогики к педагогике смысловой (культуротворческой); от предмета – к человеку, от человека образованного – к человеку культуры. Образование, ориентированное на личностное развитие субъекта, особую роль отводит авторской точке зрения преподавателя как носителя и транслятора социокультурных ценностей и смыслов. «Смысловая» позиция педагога может способствовать формированию ценностного отношения к математике у студентов нематематических специальностей.

Следует отметить, что педагог должен обладать определенным видом культуры, называемым педагогическая культура. Педагогическая культура – предмет научной рефлексии, часть общечеловеческой культуры, имеющий своим содержанием мировой педагогический опыт. Педагогическая культура в концепции И.Ф. Исаева – это мера и способ творческой самореализации педагога в разнообразных видах педагогической деятельности, направленная на освоение, передачу и сохранение педагогических ценностей и технологий [5].

Для формирования ценностного отношения к предмету, необходим творческий подход преподавателя к своей деятельности. Умение подстраиваться под аудиторию, изменять стиль изложения материала в зависимости от потребностей студентов – важнейшие условия для установления контакта с аудиторией. Педагог должен быть интеллектуальным человеком, эрудированным. Именно такая личность способна устанавливать междисциплинарные связи, что необходимо при

преподавании математики студентам нематематических специальностей. Педагог обязан стремиться совершенствовать не только свое педагогическое мастерство, но и личные качества. Также по отношению к учащимся должны быть выполнены основные принципы межличностного общения, такие как: уважение к личности учащегося, признание достоинства и важности этой личности, что предполагает равноправие, справедливость, партнерство педагога и учащегося и проявляется в доверии, интересе к личности учащегося, терпимости; недопустимости унижения его личного достоинства; требовательности (объективно целесообразной, доброжелательной, понятной, реально выполнимой); сочетание формальных (официальных) отношений и неформальных (общечеловеческих).

По словам Ю.М.Колягина: «Прикладная направленность обучения математике состоит в ориентации содержания и методов обучения на применение математики в технике и смежных науках, в профессиональной деятельности, в сельском хозяйстве и в быту».

Содержание современного курса математики в высшем учебном заведении тесно связано не только с задачей получения фундаментального естественно-научного образования, но и с задачей формирования представлений о математике как о необходимой для каждого человека составляющей общих знаний о мире и понимания значимости этой науки для общественного прогресса. Важной частью общей культуры является широкий набор знаний, которые человек активно использует в быту, в профессиональной деятельности. Умение применять полученные теоретические знания на практике может служить критерием оценки уровня культурного развития человека. Поэтому одним из традиционных направлений в преподавании математики является освещение вопросов прикладной направленности.

Под прикладной направленностью принято понимать требование к обучению математике, при котором не только будут изучены некоторые факты математической теории, но и показано, как эта теория может быть применена в той или иной предметной области, внешней по отношению к данной теории. А в качестве основной задачи прикладной направленности математики может выступать задача формирования такого уровня математической культуры студента, который характеризуется осознанным пониманием происхождения математических объектов, представлением о возможности применения математики к решению практических задач, возникающих в разнообразных областях знаний, о её приложениях к различным сферам деятельности человека. К числу средств реализации данной задачи можно отнести: использование в процессе обучения прикладных задач; изучение разделов прикладного характера: элементов теории вероятности, математической логики и др.; выполнение практических и лабораторных заданий, связанных с наблюдением и выделением математических закономерностей в окружающей природе, в той или иной сфере человеческой деятельности; использование компьютерных программ, связанных с моделированием реальных объектов (процессов) и обработкой статистической информации; подготовку лекций и кратких сообщений о методах использования математического аппарата в разных науках, в разных профессиях, в разных направлениях человеческой деятельности; выполнение учебных проектов с прикладным содержанием.

Перенасыщенность программ теоретическими сведениями, недостаточное количество отведённого для этих целей времени, мизерное количество задач прикладного характера, показывающих связь теории и её практического применения в жизни, в будущих профессиях далеко не способствуют их реализации. При подбо-

ре содержания элективных курсов, как по математике, так и по другим направлениям следует значительное место отводить практической направленности, их связи с жизнью, с будущей профессией. При этом необходимо учитывать ряд наиболее важных принципов: прикладные вопросы должны лежать в сфере возрастных интересов слушателей и отражать имеющие место в реальности ситуации; приложения могут быть подобраны в соответствии с определённым профилем обучения, но не должны сужать круг естественных интересов учащегося; излагая прикладные вопросы, необходимо подчёркивать связь математики с другими науками, с жизнью; содержание приложений должно нести значимую практическую информацию, понятную учащимися либо в силу полученных ими знаний, либо исходя из жизненного опыта и интуитивных представлений; используемые приложения должны быть математически содержательны. С этой целью следует использовать различные технологии. Наиболее продуктивной является технология имитационного (игрового) моделирования, которая включает в себя моделирование жизненно важных профессиональных затруднений в образовательном пространстве и поиск путей их решения, участниками игры. Данная технология включает в себя игровые методы (деловая игра, игровое проектирование); неигровые (анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач). Решение задач, как и всякая другая деятельность, есть мотивированный процесс. Осмысление ситуации, приложение к ней категорий и законов, предполагает определённую психологическую готовность ученика к выполнению этих операций. Приобретая знания в процессе решения задач, ученик вместе с тем осознаёт, для чего служит это знание. Оно никогда не будет для него абстрактным, поскольку его освоению сопутствует и представление, когда и в каких условиях оно применяется, почему именно такие утверждения содержит данный закон. Задача является эффективным средством усвоения межпредметных связей, поскольку она входит в сферу реальности, где неизбежно соприкосновение с предметными областями других наук. Именно установление межпредметных связей является залогом успешного принятия математики студентами нематематических специальностей.

Для наилучшего понимания и применения математических знаний следует использовать контекстные задачи. Контекстная задача – это вопрос, задача, проблема, изначально ориентированные на тот смысл, который данные феномены имеют для обучающегося. [13] При этом учитывается его мотивация, ценностные ориентации, его жизненные и профессиональные планы, предпочтения, интересы, стиль учебной деятельности, личностная позиция. Однако контекстная задача – это не просто адаптация к личности обучаемого, но и способ актуализации его личностного потенциала, пробуждения его смыслопоисковой активности, осознания ценности изучаемого. В этом смысле контекстный подход становится одним из эффективных средств развития гуманитарного сознания, личностного опыта учащихся, видения ими места математики в общей системе человеческого бытия.

В [7] выделены основные типы задач для естественно-научных дисциплин, при этом для формирования ценностного отношения к математике у студентов технических специальностей следует использовать следующие задачи: задачи в контексте практико-преобразовательной деятельности человека: политехнические, технико-прикладные, проективные, экспериментально-измерительные, моделирующие, расчетно-монтажные. Сюда же могут быть отнесены задачи, связанные с различными сферами производства, видами техники, предметами и орудиями труда, материалами и технологиями, эргономикой и характеристиками деятельности

человека; задачи с элементами ценностно-ориентационной деятельности; задачи, связанные с коммуникационными потребностями человека. Связи человека с другими людьми имеют не только социально-психологическую, но и естественно-научную основу. Проблемы связи, передачи сообщений, телерадиокоммуникаций, физических основ радиоэлектроники и информатики; проблемы передачи вещества, энергии, информации; вопросы свойств пространства и времени, перемещений и траекторий – все это органично связано с жизнедеятельностью человека.

Перспективным направлением в поиске путей формирования учебной мотивации на занятиях по математике является использование метода проектов. Обучение по данному методу требует от преподавателя не столько преподавания, сколько создания условий для проявления у студентов интереса к познавательной деятельности, самообразованию и применению полученных знаний на практике. Также использования специализированных компьютерных программ, таких как Maple, Statistica на занятиях по математике способствуют принятия математики студентами нематематических специальностей, так как отражают прикладной аспект математических знаний, который студент может непосредственно проверить опытным путем. Таким образом, использование имитационных, информационных технологий способствует наилучшему пониманию математики, ввиду активизации познавательных, мыслительных процессов студентов.

Список литературы

1. Бурбаки Н. Очерки по истории математики: М., 1962. – 257с.
2. Гильбух Ю.З. Психологические предпосылки сотрудничества учителей и учащихся / Сов. педагогика. 1990. -№ 5. С. 81-87.
3. Исаев В.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: Воспитательный аспект. М.; Белгород, 1992.
4. Кольцова В.А. Общение и познавательные процессы / Познание и общение. М., 1988. С. 12.
5. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя. – Л.: Знание, 1988. – 119с.
6. Сенько Ю.В. Педагогика понимания: учебное пособие / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.
7. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Сериков; Под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Издательский Центр «Академия», 2008. – 256 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МАТЕМАТИКЕ У СТУДЕНТОВ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Голубева Н.Д.

к.ф.-м.н., доцент, Самарский государственный технический университет,
Россия, г. Самара

Климова Е.С.

к.ф.-м.н., доцент, Международный институт рынка, Россия, г. Самара

В статье анализируется проблема обучения студентов нематематических специальностей математике. Уточнено содержание и признаки понятия «ценностное отношение к

математике». Проанализирована проблема формирования ценностного отношения к математике у студентов нематематических специальностей в педагогической теории и практике высшей школы. Выявлена специфика обучения студентов нематематических специальностей.

Ключевые слова: ценность, ценностное отношение, познавательный процесс.

Методология существующего естественно-математического образования не предполагает обращения учащихся к его смысловой и ценностной основам. Она ориентирована на выполнение действий, ограниченных традиционной схемой передачи готовых знаний и опыта поведения. Однако, уже нет необходимости доказывать, что на современном этапе этот компонент образования не достаточен и мало эффективен. Приоритетными должны стать не программные знания, а знания, обращаемые учителем непосредственно к личности, ее проблемам, к опыту личностного созидания, смыслотворчества, самоорганизации; не предметные требования, а педагогическая поддержка.

Категория ценности стала предметом философского осмысления в отечественной науке начиная с 60-х гг. XX столетия, когда возрос интерес к проблемам человека, морали, гуманизма, к субъективному фактору в целом. Категория ценности применима к миру человека и обществу. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может, так как оно представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений. Ценности не первичны, они производны от соотношения мира и человека, подтверждая значимость того, что создал человек в процессе истории. В обществе любые события так или иначе значимы, любое явление выполняет ту или иную роль. Ценность того или иного объекта определяется в процессе его оценки личностью, которая выступает средством осознания значимости предмета для удовлетворения ее потребностей. Принципиально важно понять разницу между понятиями ценности и оценки, которая состоит в том, что ценность объективна. Она складывается в процессе социально-исторической практики. Оценка же выражает субъективное отношение к ценности и потому может быть истинной (если она соответствует ценности) и ложной (если она ценности не соответствует). В отличие от ценности оценка может быть не только положительной, но и отрицательной. Именно благодаря оценке происходит выбор предметов, нужных и полезных человеку и обществу [4].

Ценностные отношения возникают тогда, когда субъект осознает для себя проблематичность удовлетворения возникшей потребности. Чем проблематичнее возможность удовлетворения той или иной потребности, тем большей ценностью обладает тот или иной предмет (явление) для субъекта. Ценностное отношение выступает необходимым компонентом ценностной ориентации, деятельности и отношений, которые выражаются в ценностной установке. Ценностные отношения важнейшие элементы структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида и ограничивающие значимое, существенное от незначимого, несущественного, обеспечивает устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности.

Под ценностным отношением мы будем понимать субъективное отражение объективной действительности. Объектом ценностного отношения являются значимые для человека предметы и явления. Таким образом, ценностное отношение трактуется как значимость того или иного предмета, явления для субъекта, определяемая его осознанными или неосознанными потребностями, выраженными в виде

интереса или цели. Ценностное отношение исторически рассматривается как один из атрибутов социокультурного существования человека – носителя ценностного отношения. Природа ценностного отношения эмоциональна, так как оно отражает субъективную и личностно-переживаемую связь человека с окружающими предметами, явлениями, людьми. Сами ценности существуют независимо от индивидуального, личностного отношения к ним человека. Именно появление отношения порождает субъективное значение или личностный смысл объективных значений.

Под ценностным отношением студентов к знаниям будем понимать их сознательное, индивидуальное положительное отношение к знаниям, которое проявляется в оценке важности этих знаний для общей и профессиональной подготовки и в глубоком познавательном интересе к ним. Проблеме формирования ценностных отношений к знаниям, к учебно-познавательной деятельности у студентов и учащихся посвящены исследования О.П. Акинъшиной, П.М. Бурцевой, И.Е. Лихтштейна, Т.П. Роньшиной, В.И. Терентьевой, О.П. Филатовой, П.М. Хвастуновой и др. Анализ этих исследований указывает на то, что в процессе обучения студента в вузе, в том числе и в процессе его предметной подготовки, необходимо создавать условия для активной учебно-познавательной деятельности, направленной не только на формирование у него определенной суммы знаний, умений и навыков, но и обеспечивающей осознание студентами ценности этих знаний, их действенности и возможностей их использования для решения практических задач и задач будущей профессиональной деятельности, для успешности в личной, профессиональной и общественной жизни.

Ценностное отношение к математике – это интегративное свойство личности (качественно новый уровень личностного развития студентов), характеризующееся: осознанием и принятием учащимися математического знания как личностно значимого в контексте профессионально-трудового самоопределения; осознанием значимости математических знаний для перспектив профессионально-трудового самоопределения; устойчивой, избирательной и предпочтительной связью учащегося с изучаемым предметом, который, выступая во всем своем социальном значении, приобретает для него личностный смысл и расценивается как значимое для его собственной жизни и жизни общества. Процесс формирования ценностного отношения к математике у студентов технических специальностей включает в себя четыре этапа: рефлексивный – развитие познавательной рефлексии, осознание динамики математических знаний, общечеловеческой значимости этих знаний, значимости математических знаний для профессионально-трудового самоопределения; поисково-ориентировочный – активизация поиска и открытия личностного смысла изучения математики и применения этих знаний в контексте профессионально-трудового самоопределения студентов (с разных ролевых позиций); принятия личностного смысла – анализ путей достижения жизненных целей в процессе обучения; профессионально-трудовое самоопределение – закрепление личностного новообразования. Перечислим основные параметры, по которым мы можем оценить уровень ценностного отношения к математике у студентов технических специальностей: 1) устойчивость познавательного интереса к математическому знанию; 2) осознанность места и роли математического знания в связях с объективным миром; 3) осознанность места и роли математических знаний в связях с собственным миром в контексте личностного профессионально-трудового самоопределения; 4) креативность применения математических знаний в индивидуальной преобразующей деятельности [8].

Как говорил Ломоносов: «Математику уже затем учить следует, что она ум в порядок приводит». По словам И.Канта: «Учение о природе будет содержать науку в собственном смысле лишь в той мере, в какой может быть применена в ней математика. Луи Пастер считал: «Из всех народов первым будет всегда тот, кто опередит другие в области мысли и умственной деятельности» [3,6,2].

Приведенные высказывания, а их число нетрудно увеличить, так или иначе отражают ту систему ценностей, которой характеризуется математика и математическое образование. В них отражены характеристики трех взаимосвязанных и взаимопроникающих ценностей – личностно значимых, общественно и государственно-значимых. В процессе математического образования, главным образом, формируется логическое и образное мышление учащихся. Нынешняя ситуация такова, что студенты нематематических специальностей зачастую не осознают важность математических знаний, а особенно не видят их дальнейшего применения в своей профессии. Именно изначальная установка на негативное отношение к математике осложняет преподавание данной дисциплины у студентов нематематических специальностей.

Следует обратить внимание еще на одну не менее существенную причину кризиса математического образования, специфичную для современного российского образования. С развитием в России демократических начал в обществе и образовании, естественно, началась борьба за гуманизацию образования. Постепенно термин гуманизации образования постепенно стали подменять призывами к гуманитаризации, понимаемой как усиление гуманитарной составляющей образования в ущерб естественно-математическому.

На современном этапе развития высшего профессионального образования основной акцент при обучении высшей математике студентов технических специальностей вузов делается на выработке у них процессуальных умений выполнять мыслительные операции, вычислять, решать стандартные учебные и профессиональные задачи и др. При этом, как показывает массовая практика, недостаточное внимание уделяется смысловой стороне изучаемых понятий, нахождению профессиональных смыслов в изучаемом, что является необходимым признаком индивидуализации обучения. Индивидуализация обучения высшей математике осуществляется чаще всего через формулируемые преподавателем задания разного содержания и уровня сложности. В выборе этих заданий и способов их выполнения обучаемые, как правило, участия не принимают.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: специфика процесса обучения математики студентов технических специальностей состоит в том, что для успешного принятия математических знаний, их усвоения студентами данных специальностей, преподавателю необходимо заинтересовать группу, показать на практике профессиональную значимость математики, при этом корректируя материал лекций, делая его более доступным, информативным.

Список литературы

1. Арнольд В.И. Что такое математика / В.И. Арнольд. – МЦНМО, 2002. – 104 с.
2. Бурбаки Н. Очерки по истории математики. М., 1962. – 257 с.
3. Гильбух Ю.З. Психологические предпосылки сотрудничества учителей и учащихся / Сов. педагогика. 1990. -№ 5. С. 81-87.
4. Дробницкий О.Г. Некоторые аспекты проблемы ценностей./ Проблема ценности в философии / под ред. А.Г. Харчева. – Л.: Наука, 1966.С. 25-40.

5. Исаев В.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: Воспитательный аспект. – М.; Белгород, 1992.
6. Кант И. Соч. Т. 6. М.: Мысль, 1956. С. 55-57.
7. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя. – Л.: Знание, 1988. – 119 с.
8. Филатова О.П. Формирование ценностно-смыслового отношения старшеклассников к предметам естественно-математического цикла : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Волгоград, 2000. 202 с. РГБ ОД, 61:01-13/1277-2.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ЮРИДИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Джураев Б.

старший научный сотрудник-соискатель,
Каршинский государственный университет, Узбекистан, г. Карши

Эргашов К.

студент, Каршинский государственный университет, Узбекистан, г. Карши

В данной статье представлен анализ научно-методических аспектов формирования понятий и описан оригинальный методический прием по созданию педагогического условия для усвоения юридических понятий учащимися.

Ключевые слова: формирование понятий, юридические понятия, понятийные знания, педагогические условия, методический прием.

Овладение знаниями в любой предметной области сложный, многоэтапный процесс, эффективность которого зависит от множества факторов. Одним из важнейших условий овладения знаниями, безусловно, является усвоение системы понятий. Поскольку, как подчеркивают специалисты, понятия являются одним из главных составляющих в содержании любого учебного предмета [6]. Поэтому не вызывает никаких сомнений правомерность утверждения о том, что при неадекватном усвоении понятий перед учащимися будут возникать серьезные трудности в дальнейшем движении, направленном на понимание как всей области знаний, так и сущности самого понятия [6]. В данной статье рассмотрены некоторые организационно-методические аспекты авторского педагогического подхода, который зарекомендовал себя в нашей практике как весьма эффективный способ обеспечения устойчивого усвоения юридических понятий учащимися средних специальных учебных заведений.

На основе результатов специальных исследований, Н.Ф.Талызина делает важнейшее научно-практическое заключение о том, что словесное знание определения понятия не меняет, по существу, хода процесса усвоения этого понятия, что убедительно доказывает невозможность передачи понятия в готовом виде. Согласно Н.Ф.Талызиной, ребенок может получить его лишь в результате своей собственной деятельности, направленной не на слова, а на предметы, понятия о которых необходимо сформировать [6].

О.В.Шашков в разработке проблемы формирования математических понятий у учащихся и студентов обращает внимание на то, что в этом процессе необходимо учитывать определенный уровень понятий, которые сам автор делит на пять уров-

ней (от общедоступного уровня понятий до философского уровня). О.В.Шашков на основе личного педагогического опыта делает заключение о том, что умение применения математических понятий при решении тех или иных математических задач, хотя и не может служить критерием усвоения понятия академического уровня, но является достаточным показателем уровня усвоения математических понятий в школе и на технических специальностях вуза [8]. Е.А.Корниловой предложена технология последовательного формирования физических понятий [4]. О.В.Шашков предлагает в качестве инструмента контроля усвоения математических понятий использовать такую форму контроля как математическая беседа [8]. Опираясь на личный педагогический опыт и его научное осмысление, мы считаем, возможным предложить один из вариантов своеобразного авторского методического решения обсуждаемой проблемы. На практике нами успешно применяется интерактивное упражнение с условным названием «Стилевые преобразования». Суть упражнения в том, что учащимся предлагается целый набор юридических понятий с определениями. После индивидуального ознакомления с содержанием понятий раздаточный материал возвращается педагогу, который далее диктует под запись примеры различных действий людей посредством формулировок, основанных на разговорном стиле изложения. Далее перед учащимися ставится задача – переформулировать изложения предложенных примеров с разговорного стиля на официально-деловой стиль с использованием ранее изученных юридических понятий. Например, если педагог предложил в качестве примера такое действия как «Они поженились», то правильными будут считаться такие варианты учащихся как «Между ними составлен брачный договор», «Зарегистрирован акт об их гражданском состоянии», «У них возникли новые социальные обязательства», «Они оформили между собой добровольный и равноправный союз» и т.д.

На основе анализа ряда работ Н.В.Зелесова делает заключение о том, что основными педагогическими условиями формирования научных понятий у учащихся являются: создание проблемных ситуаций для организации активной познавательной деятельности, создание комфортной образовательной среды, использование разнообразных эвристических методов и приемов [2, с. 126]. Проанализировав общую логику и содержание нашего методического подхода, на наш взгляд, можно увидеть в нем наличие всех вышеперечисленных педагогических условий. Во-первых, перед учащимися ставится проблемная задача, которая генерирует проблемную ситуацию. Во-вторых, суть задания позволяет и даже требует свободного варьирования, некоторого в положительном смысле озорства для всяческих преобразований предложенных действий, что не может не отразиться положительно в создании свободного и творческого климата на занятии. В-третьих, предлагаемый методический прием обладает признаками эвристических методов обучения, поскольку, проявляется как способ управления умственной деятельностью учащихся, средство стимулирования интуитивного мышления с целью оптимального выбора идей и решения творческих задач.

Естественно, в каждом инициативном предложении обнаруживаются как положительные стороны, так и некоторые аспекты, достойные нарекания. Оставляя слабые стороны изложенного методического приема для критики оппонентов, отметим, некоторые его преимущества: 1) в процессе выполнения задания, в силу обнаружения насколько формалистически могут звучать простые житейские действия человека, есть вероятность вкрапления элементов легкого юмористического отражения возникающей ситуации; 2) учащиеся в результате выполнения заданий начина-

ют не только понимать, но и на деле через юридический язык ощущать всю строгость и серьезность повседневной и казалось бы совсем простой жизни человека.

Список литературы

1. Вольская С.Ф., Зайцев А.А. Проблемы формирования правовой грамотности студентов технического вуза // Вестник МГТУ, 2006, том 9, №4. – С. 590-593.
2. Залесова Н. В. Формирование научных понятий// Известия Уральского государственного университета. – 2009. – № 4(68). – С. 126-134.
3. Карибай Г.Ж., Белесова Д.Т., Жайлаубаев Н.М., Бахбердиева К.М. Формирование математических понятий у учащихся начальных классов // Современные проблемы науки и образования – 2012. – №6. – С. 48.
4. Корнилова Е.А. Модель методики формирования у учащихся физических понятий // УГПИ – школе. Математика. Физика. Информатика: Пособие для учителя. – Уссурийск: Издательство УГПИ, 2010. – С. 158-160.
5. Никитина О.А. Формирование правовой культуры студентов в процессе изучения иностранного языка: автореф. дисс. ... к.пед.н. – Рязань: РГУ, 2006. – 22 с.
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
7. Фиогино Л.Н. Критерии формирования понятий о некоторых грамматических категориях//Научный вестник международного гуманитарного университета. – Одесса, 2011, №3. – С.47-49.
8. Шашков О.В. Объектный подход к формированию математических понятий у учащихся основной школы // Преемственность математического образования в системе «ДОУ – начальная школа – основная школа»: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Орск: Издательство ОГТИ, 2010. – С. 55-58.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Захарова О.О.

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

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Аванесян Л.Р.

В статье рассмотрена проблема подготовки детей к обучению в школе с точки зрения педагогического и психологического подходов. Перечислены основные компоненты педагогической готовности и психологической готовности детей к школьному обучению. Сделаны выводы об обязательных условиях формирования готовности к школе.

Ключевые слова: педагогический подход, психологический подход, готовность к школе, школьная зрелость, специальная педагогическая готовность, предпосылки к учебной деятельности.

Одной из задач, стоящих перед дошкольным учреждением, является задача подготовки детей к школе. Изучением проблемы подготовки детей к школе занимались не только педагоги, но и многие психологи. К настоящему времени сформулированы десятки точек зрения на основные показатели готовности ребенка к успешному обучению.

Ещё Я.А. Коменский призывал родителей и педагогов ответственно подходить к поступлению ребенка в школу и заранее готовиться к нему. По мнению уче-

ного, к моменту поступления ребенка в школу у него должны быть сформированы начальные познания в различных областях окружающего мира, способность к логическому рассуждению, познавательная направленность и стремление к учебной деятельности [3].

Одна из современных трактовок термина «готовность к школе» звучит как «совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематически организованному школьному обучению» [2, с. 297]. В литературе также можно встретить употребление термина «школьная зрелость», т.е. степень созревания нервной системы ребенка, развития уровня психических процессов и других показателей.

Рассмотрим готовность к обучению в школе в контексте психологического и педагогического подходов.

С точки зрения психологического подхода проблема готовности к школьному обучению является важной и многогранной.

Критерием психологической готовности Л.И. Божович называет новообразование «внутренняя позиция школьника», представляющее собой новое отношение ребенка к окружающей среде, возникающее в результате сочетания познавательной потребности с потребностью в общении со взрослыми на новом уровне [1, с. 15].

По Л.С. Выготскому, Д.Б. Эльконину помимо произвольности, способов познавательной деятельности, мотивации и коммуникативных умений будущий первоклассник должен обладать готовностью принять новую социальную позицию – позицию школьника, имеющего круг определенных прав и обязанностей и занимающего особое положение в обществе.

Перечислим компоненты готовности ребенка к обучению в школе с точки зрения психологического подхода.

К моменту перехода от дошкольного детства к школьному у ребенка должны быть сформированы произвольность учения, мотивация, коммуникативные навыки и пр. Однако в силу того, что будущий ученик еще не отошел окончательно от игровой деятельности, он еще мало чем отличается от дошкольника. Окончательное изменение социального статуса ребенка произойдет тогда, когда ребенок захочет осуществлять общественно значимую деятельность, по-новому научится смотреть на свои взаимоотношения с окружающими, найдя компромисс между собственным мнением, мнением общественности и первым общественным авторитетом учителя.

Ребенок должен научиться быть самим собой. Данную степень развития личности многие ученые (Божович Л.И., Фельдштейн Д.Б. и др.) относят к стадии социализации личности, а не адаптации, как это было в дошкольном детстве. В таком случае говорят о формировании новой социальной позиции «Я в обществе», которая означает наличие у школьника круга прав и обязанностей, и особого, в отличие от дошкольников, положения в обществе. Стремление выполнять общественно значимую и оцениваемую деятельность (учебную) становится внутренним ориентиром школьника. Такая внутренняя позиция свидетельствует о психологической готовности ребенка к школе.

Перейдем к рассмотрению готовности к школе сквозь призму педагогического подхода. Н.В. Микляева выделяет общую и специальную педагогические готовности ребенка к обучению в школе [2, с. 298]. К общей готовности ученый относит заложенные еще на ступени дошкольного образования качества, такие как развитие любознательности, способностей ребенка, формирование творческого во-

ображения, коммуникативности, переходящие благодаря преемственности содержания дошкольного и начального образования в начальную школу.

Важнейшим компонентом общей педагогической готовности В.А. Якименко называет физическую готовность как основной комплексной характеристикой личности ребенка старшего дошкольного возраста, облегчающей процесс адаптации первоклассника к школе, являющуюся залогом его успешного обучения. Физическая готовность к школьному обучению включает в себя следующие компоненты: положительные показатели состояния здоровья; гармоничное физическое развитие; развитие функциональных систем соответственно возрасту; высокий уровень физической подготовленности в целом и мелкой моторики, в частности, а также высокий уровень самообслуживания и овладения культурно-гигиеническими навыками [4].

С 5-6 летнего возраста попутно с всесторонним воспитанием (физическим, умственным, трудовым, нравственным, эстетическим) детей начинают готовить к усвоению тех предметов, которые он будет изучать в школе. В результате к моменту поступления в школу дети обладают навыками связной речи, звуковой культуры речи, умениями звукобуквенного анализа, достаточным уровнем сформированности лексического и грамматического строя речи и др.

К концу дошкольного периода у детей развиты элементарные математические представления, ориентировка на сенсорные признаки предметов (цвет, форма, величина), количественные, пространственные и временные представления, навыки счета. Все вышеперечисленные качества относят к **специальной** педагогической готовности.

Педагогический подход к подготовке ребенка к школе подразумевает развитие у дошкольника интереса к учению, способности планирования, организации и контроля действий и деятельности в целом.

Неотъемлемой частью готовности к школьному обучению является навык произвольности, благодаря которому ребенок может управлять своим поведением, вниманием, памятью, что облегчит процесс его обучения в школе.

Исследование показало, что готовность к школе – многогранная понятие. И психологические, и педагогические компоненты являются неотъемлемыми частями этого понятия, поэтому для реализации подготовки детей к обучению в школе в условиях дошкольных образовательных организаций необходимо сочетание обоих подходов и недопустим перевес в сторону одного из них.

Список литературы

1. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н.И. Гуткина. – СПб.: 2004. – 4-е изд., перераб. и доп. – 208 с.
2. Дошкольная педагогика учебник для академического бакалавриата [Текст] / Н.В. Микляева, Ю. В. Микляева, Н.А. Виноградова ; под общ. ред. Н. В. Микляевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 411 с. – Серия: Бакалавр. Академический курс.
3. Шустов, Е. А. Технология формирования школьной готовности детей с задержкой психического развития, воспитывающихся в дошкольных образовательных учреждениях [Текст] : дис ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е.А. Шустов. – Шадринск, 2000. – 175 с.
4. Якименко, В. А. Педагогические условия формирования физической готовности старших дошкольников к обучению в школе [Электронный ресурс] : автореф. дис ... канд. Пед. Наук : 13.00.01 / В.А. Якименко. – Калининград, 2007. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-fizicheskoi-gotovnosti-starshikh-doshkolnikov-k-obuch>, свободный.

ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ЛЕЧЕБНОГО ФАКУЛЬТЕТА НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Иванова А.А., Норсоян Л.С.

студентки лечебного факультета,

Кубанский государственный медицинский университет, Россия, г. Краснодар

В данной статье представлена информация о том, как тип темперамента студента может повлиять на процесс его обучения в медицинском ВУЗе. Кроме того, приведены данные о связи между типом высшей нервной деятельности человека и его дальнейшей специализацией в области медицины.

Ключевые слова: темперамент, классификация темпераментов, медицинское образование, медицинская специализация, особенности обучения.

Профессия врача является одной из самых сложных в мире, но, как ни странно, очень популярной. Каждый год сотни выпускников поступают в медицинские ВУЗы, собираясь стать первоклассными специалистами в области медицины. Но процесс обучения в этом университете достаточно своеобразен и отличается от такового в школе: двух- и трехчасовые занятия, которые зачастую длятся с раннего утра до позднего вечера, объемные домашние задания, новый незнакомый материал, бессонные ночи, практически нет свободного времени. Эти условия нельзя назвать комфортными, но именно в них раскрываются личностные качества каждого студента, основой которых, безусловно, является темперамент.

Темперамент – индивидуально своеобразные свойства психики, определяющие динамику психической деятельности человека, которые одинаково проявляются в разнообразной деятельности независимо от ее содержания, целей, мотивов, остаются постоянными в зрелом возрасте и в своей взаимной связи характеризуют тип темперамента. Конкретные проявления типа темперамента многообразны. Они не только заметны во внешней манере поведения, но словно пронизывают все стороны психики, существенно проявляясь в познавательной деятельности, сфере чувств, побуждениях и действиях человека, а также в характере умственной работы, особенностях речи и т.п. [3, с. 84].

Различают 4 типа темперамента:

Флегматик: неспешен, невозмутим, имеет устойчивые стремления и настроение, внешне скуп на проявление эмоций и чувств. Он проявляет упорство и настойчивость в работе, оставаясь спокойным и уравновешенным. В работе он производителен, компенсируя свою неспешность прилежанием.

Холерик: быстрый, страстный, быстро вовлекаемый в любое интересное дело, однако также быстро истощимый. Вследствие этого он быстро устает от однообразной рутинной работы, кроме того, чувствует резкий упадок сил и разочарование. Холерик также характеризуется тем, что ему редко удастся сдержать свой гнев и негодование.

Сангвиник: живой, целеустремленный, амбициозный человек, однако легко относящийся к собственным неудачам. Он очень позитивный, редко впадает в отчаяние и не видит безвыходных ситуаций. Пожалуй, одним из его недостатков является то, что сангвинику сложно заставить себя заниматься однообразной и неин-

тересной для него работой. Ее он будет делать спустя рукава, так как будет безразличен к процессу данной деятельности.

Меланхолик: человек легко ранимый, склонный к постоянному переживанию различных событий, он мало реагирует на внешние факторы. Свои астенические переживания не может сдерживать усилием воли, он чересчур впечатлителен, легко эмоционально раним.

На основании этих характеристик мы решили выяснить, как влияет тип темперамента студентов на их обучение в медицинском университете, и совпадают ли эти описания с их отношением к учебе. Для этого был проведен опрос среди студентов первого курса лечебного факультета Кубанского государственного медицинского университета.

Участвовавших в анкетировании ребят, мы попросили определить свой тип темперамента и ответить на несколько вопросов, касающихся их отношения к учебному процессу в ВУЗе, а также к профессии в целом, таких, как «Почему Вы решили стать врачом?», «Возникает ли у Вас резкое желание оставить учебу в медицинском ВУЗе и заняться другой профессией?», «Сильно ли Вы разочаровались в профессии после поступления в медицинский университет?» и т.п. Из 48 опрошенных большую часть составили сангвиники – 56%. Если следовать описанию, люди энергичные, эмоциональные, подвижные, но поверхностные. И именно эти черты подтвердили результаты нашего исследования. Они показали, что эти ребята легко переживают свои неудачи в виде плохих оценок или порицания преподавателей за невыученный материал, быстро садятся учить, но концентрируются на задании не более часа, разбирают тему в общем, не касаясь деталей, к процессу обучения относятся как к элементу повседневной жизни, не задумываясь о перспективах и пробелах в знаниях, у многих даже возникает желание оставить медицинский университет и заняться другой профессией. Тем не менее, эти люди менее подвержены психологическому давлению, быстро решают каждодневные проблемы и принимают решения, оптимистично смотрят на жизнь, не концентрируясь на неудачах. Как ни странно, большинство сангвиников продолжение своей врачебной деятельности видят в хирургии, там, где необходимы глубокие знания и выдержка. С большой вероятностью можно предположить, что им будет достаточно трудно работать в этой области, т.к. нужно будет умерить свою импульсивность и восполнить пробелы в знаниях, однако, именно их деятельная натура позволит достаточно быстро освоить все методы лечения и проведения операций, а также им не составит труда влиться в новый коллектив или завоевать доверие пациента, т.к. эти ребята очень легко находят контакт с людьми.

На втором месте оказались холерики – 21%. Это очень интересный тип людей, который сразу хватается за все, но ничего не доводит до конца. Для таких студентов учеба в медицинском университете – тяжелейшая обязанность, которая ограничивает их свободу. Большинство из них, около 70%, призналось, что им очень трудно заставить себя учить что-либо, а даже если все-таки смогли, непосредственному изучению материала отводится не более 30 минут пристального внимания. В результате, на домашнее задание тратится колоссальное количество времени, которого не хватает на отдых. Такой режим обучения является очень тяжелым психологически, поэтому больше половины этих ребят (60%) всерьез задумываются о выборе другого жизненного пути. И тем не менее свою дальнейшую карьеру они также представляют в области хирургии, что неудивительно, принимая во внимание их страстную, порывистую, деятельную натуру, которая просто не со-

здана для спокойного ведения пациентов. Но здесь есть также и положительные стороны. Студенты с таким типом темперамента отличаются энергичностью, оптимистичным отношением к жизни, умением быстро находить решение сложных проблем, поэтому неудачи и ошибки не могут выбить их из колеи, а только подогревают интерес и заставляют искать нестандартные подходы для решения той или иной задачи.

Меньшую часть студентов составили флегматики – это 10% из всех опрошенных. Согласно описанию, одним из наиболее выраженных качеств этого типа темперамента является уравновешенность. Феноменальное спокойствие помогает флегматику стойко переносить стрессовые ситуации, внешне оставаясь невозмутимым. Ни один из четырёх типов темперамента не отличается такой выдержкой, которой обладает человек-флегматик. Всё, за что бы он ни взялся, будет сделано «на совесть». Они никогда не бросают начатое дело. Подтверждением выше сказанному является тот факт, что, несмотря на все сложности обучения в медицинском университете, у около 80% опрошенных флегматиков никогда не возникло желания оставить учёбу и заняться другой профессией. Кроме того, они оказались единственными из всех, кто готовится практически к каждой паре, тщательно выполняя домашнее задание. Ровно 100% флегматиков не испытывают сложностей в самостоятельном изучении нового материала, и тут сыграла важную роль их способность легко выполнять любую рутинную работу. Благодаря этому большая часть из них может быть длительное время сконцентрирована на выполнении домашнего задания. Интересным и в то же время закономерным фактом является то, что лишь 20% флегматиков предпочитают хирургию. Причиной этому, вероятно, служит то, что людям этого типа сложно приспосабливаться к изменившимся условиям среды, рисковать, быстро принимать решения. Напротив, большая часть этих студентов хотела бы заниматься диагностикой, ведь это спокойная работа, требующая от них лишь хороших и глубоких знаний, а нестандартных ситуаций, к которым не приспособлены флегматики, в этом направлении нет.

Чуть меньше 13% опрошенных являются типичными меланхоликами. Это целенаправленные, мыслящие, организованные люди, однако довольно замкнутые и пессимистичные. Подтверждением этому является то, что 66% меланхоликов считают, что после поступления в медицинский университет, их мировоззрение изменилось, а 50% и вовсе были сильно разочарованы. Кроме того, 60% представителей этого типа темперамента признались, что им очень сложно заставить себя сесть за выполнение домашнего задания и более 80% из них предпочитают последние ряды на лекции. Однако следует сказать, что меланхоликам нравится находить решение в сложных и запутанных ситуациях, они склонны и длительному изучению вопроса. Такие качества, как нельзя лучше подходят для грамотного терапевта. Ведь постановка верного диагноза, исходя лишь из внешней симптоматики, является очень сложной задачей требующей тщательного анализа. Вышесказанное предположение подтверждается тем фактом, именно меланхолики из всех опрошенных в большей степени склонны к направлению в области терапии.

Таким образом, влияние типов темперамента студента на процесс обучения в медицинском университете очевидно, а их характеристики полностью совпадают с теми, которые были даны в начале этой статьи. Также следует сказать, что не существует хороших и плохих темпераментов, все они имеют как положительные, так и отрицательные стороны. Проанализировав их, мы пришли к выводу, что для врачебной профессии важны все типы темпераментов, т.к. каждый из них в боль-

шей или меньшей степени характерен для определенной области медицинской практики: хирургии, терапии, диагностического или научного направления, и выделить один «самый подходящий» невозможно.

Список литературы

1. Батаршев А.В. Диагностика темперамента и характера / А.В. Батаршев. – СПб.: Питер, 2013. – 168 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Academia, 2013. – 304 с.
3. Психология и педагогика / под ред. А.А. Радугина. – 2-е изд. – М: Центр, 2002. – 256 с.
4. Соколов Е.А. Профессиональное становление личности специалиста / Е.А. Соколов. – М.: Университетская книга, 2012. – 341 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОФИЛАКТИКИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У СОТРУДНИКОВ IT-СТРУКТУР

Кирсанова Д.В.

Российский государственный социальный университет, Россия, г. Москва

В статье освещается проблема формирования компьютерной зависимости у сотрудников IT-компаний, которые в силу своей профессиональной деятельности работают на компьютере в течение всего рабочего дня. В ней приведены результаты исследования 56 сотрудников одного из таких трудовых коллективов г. Москвы. В частности, представлены данные о степени сформированной у них компьютерной зависимости, об уровне социально-психологической адаптации, удовлетворенности жизнью и особенностях общительности. По результатам исследования сделан вывод о необходимости разработки для сотрудников IT-структур программы социально-психологической профилактики компьютерной зависимости.

Ключевые слова: сотрудники IT-компаний, компьютерная зависимость, социально-психологическая адаптация, удовлетворенность жизнью, общительность, профилактика.

В настоящее время умение работать на компьютере может стать предпосылкой успеха в профессиональной деятельности, особенно в области компьютерных технологий [4; 7]. Понятно, что интенсивно пользуются компьютером и сетью Интернет представители многих профессий. Однако к концу XX века ученые заговорили о вреде Интернета – была обнаружена компьютерная зависимость и выделены ее признаки (далее – КЗ) [1; 5; 6]. Однако мы не нашли сколь-нибудь серьезного исследования по проблеме диагностики, коррекции и профилактики этого феномена у сотрудников IT-компаний, хотя, по-видимому, она существует [8; 9].

Актуальность исследования проблемы компьютерной зависимости у людей, которые в силу должностных обязанностей проводят за компьютером не менее 8 часов в день, обусловлена также и необходимостью научной оценки обыденных представлений населения о том, что компьютер «вреден» – вызывает отрицательное воздействие на психику человека (особенно детей), разрушает межличностные отношения в семье; что за компьютером больше времени проводят те, кто в силу негативного личного опыта общения не желает и/или не может конструктивно об-

щаться с людьми (некоммуникабелен); кто несчастлив в реальных условиях жизнедеятельности и не удовлетворен жизнью.

В нашем эмпирическом исследовании принимали участие 56 сотрудников мужского пола одной из IT-компаний г. Москвы, профессионально-трудовая деятельность которых напрямую связана с компьютером. Использовались следующие методики психологической диагностики: 1) методика определения интернет-зависимости К. Янг; 2) методика определения интернет-зависимости С. Чена (CIAS); 3) методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (СПА); 4) индекс жизненной удовлетворенности Н.В. Паниной (ИЖУ); 5) методика оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского.

Полученные результаты представлены ниже в виде таблиц и рисунков.

1. Результаты, полученные с помощью методики определения интернет-зависимости К. Янг представлены ниже в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1

Результаты диагностики компьютерной зависимости по тесту К. Янг

Уровни компьютерной зависимости	Количество сотрудников (чел.)	% от общей выборки
Нет КЗ	22	39,3
Формирующаяся КЗ	33	58,9
КЗ	1	1,8

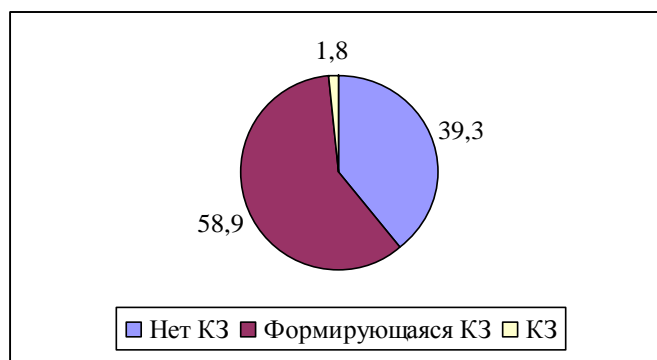


Рис. 1. Результаты диагностики компьютерной зависимости по тесту К. Янг (в %)

И таблица 1, и рисунок 1 показывают, что проблема КЗ достаточно остро стоит в этом трудовом коллективе – 60,7% сотрудников имеют симптомы КЗ.

2. Результаты, полученные по методике CIAS С. Чена, представлены в таблице 2, а также на рисунке 2.

Таблица 2

Распределение сотрудников по уровням компьютерной зависимости

Уровни компьютерной зависимости	Количество сотрудников (чел.)	% от общей выборки
Минимальный риск возникновения компьютерно-зависимого поведения	9	16,1
Склонность к возникновению компьютерно-зависимого поведения	21	37,5
Выраженный и устойчивый паттерн компьютерно-зависимого поведения	26	46,4

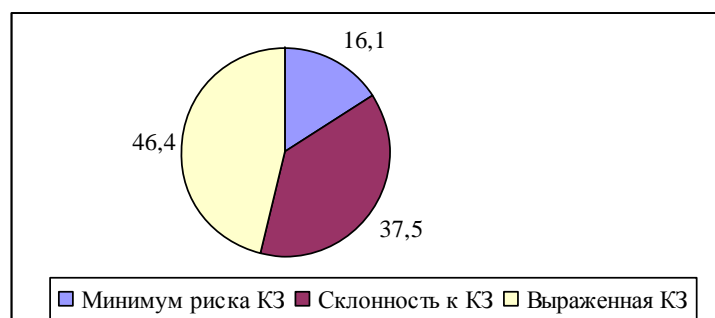


Рис. 2. Результаты диагностики компьютерной зависимости по тесту С. Чена (в %)

Очевидно, что результаты теста С. Чена показывают более мрачную картину по сравнению с результатами теста К. Янг: проблема КЗ в той или иной степени наблюдается у 83,9% сотрудников, причем почти половина из них имеет характерные признаки компьютерно-зависимого поведения.

3. Результаты диагностики социально-психологической адаптации (СПА) представлены в таблице 3 и на рисунке 3.

Таблица 3

Выраженность показателей СПА у сотрудников

Показатели социально-психологической адаптации	Уровни выраженности показателя		
	Высокий	Средний	Низкий
1.Адаптация	6 (10,7%)	41 (73,2%)	9 (16,1%)
2.Самопринятие	24 (42,9%)	30 (53,5%)	2 (3,6%)
3.Принятие других	6 (10,7%)	34 (60,7%)	16 (28,6%)
4.Эмоциональный комфорт	7 (12,5%)	32 (57,1%)	17 (30,4%)
5.Интернальность	16 (28,6%)	37 (66,1%)	3 (5,6%)
6.Доминирование	5 (8,9%)	33 (58,9%)	18 (32,1%)
7.Эскапизм	6 (10,7%)	39 (69,6%)	11 (19,6%)

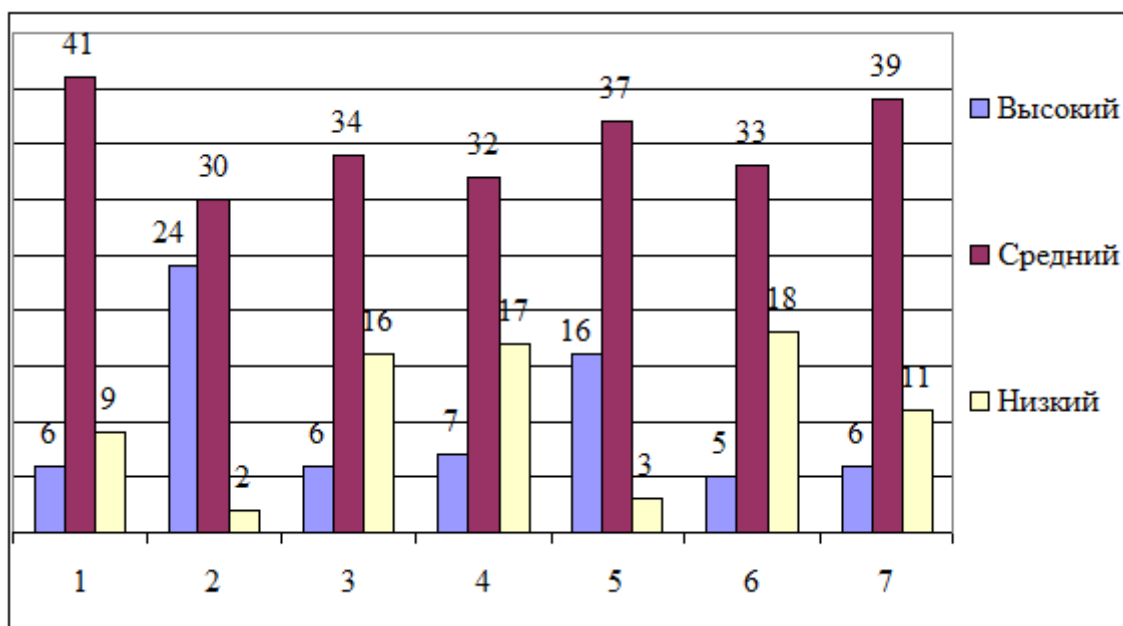


Рис. 3. Выраженность показателей СПА у сотрудников

4. Результаты исследования жизненной удовлетворенности сотрудников по тесту «ИЖУ» Н.В. Паниной представлены в таблице 4 и на рисунке 4.

Таблица 4

Результаты исследования жизненной удовлетворенности сотрудников

Показатели жизненной удовлетворенности	Уровни выраженности показателя		
	Высокий	Средний	Низкий
1. Интерес к жизни	3 (5,4%)	49 (87,5%)	4 (7,1%)
2. последовательность в достижении целей	15 (26,8%)	30 (53,5%)	1 (1,8%)
3. Согласованность между поставленными и достигнутыми целями	8 (14,3%)	46 (82,1%)	2 (3,6%)
4. Положительная оценка себя и своих поступков	7 (12,5%)	48 (85,7%)	1 (1,8%)
5. Общий фон настроения	12 (21,4%)	44 (78,6%)	0 (0%)

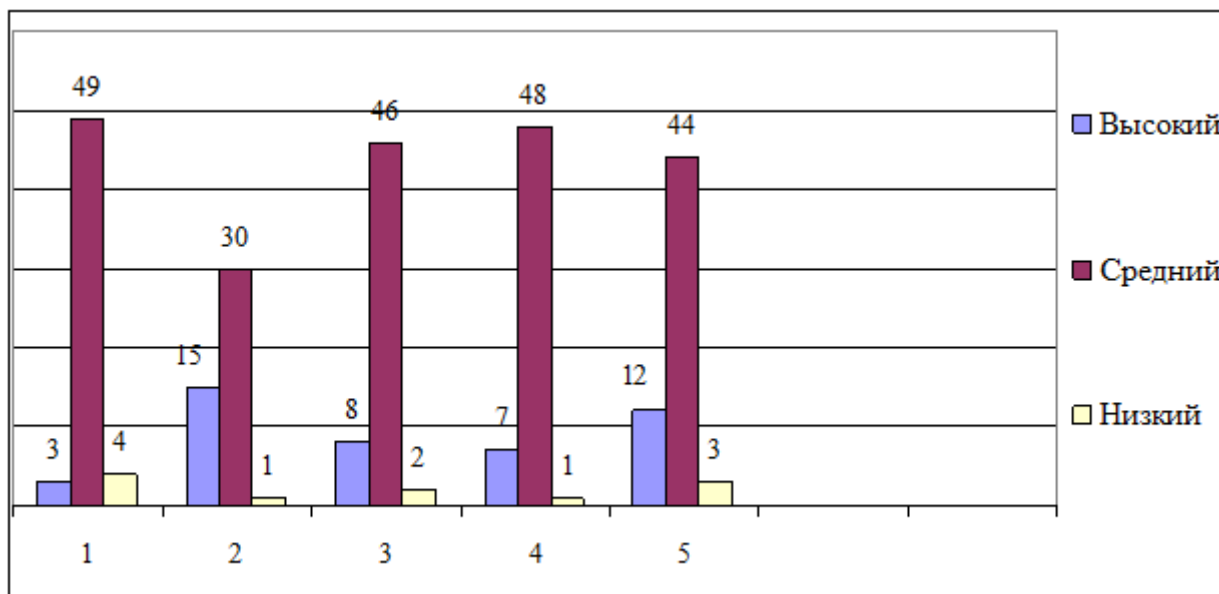


Рис. 4. Результаты оценки жизненной удовлетворенности сотрудников

5. Результаты оценки особенностей общительности, полученные по тесту В.Ф. Ряховского, представлены ниже в таблице 5 и на рисунке 5.

Таблица 5

Распределение сотрудников в зависимости от особенностей общительности

Категории	Количество сотрудников (чел.)	% от общей выборки
1. Многословие и конфликтность	1	1,8
2. Общение с претензией на всезнание	10	17,9
3. Чрезмерная словоохотливость	17	30,4
4. Коммуникабельность	19	33,9
5. Осторожность и неуверенность	6	10,6
6. Замкнутость	3	5,4

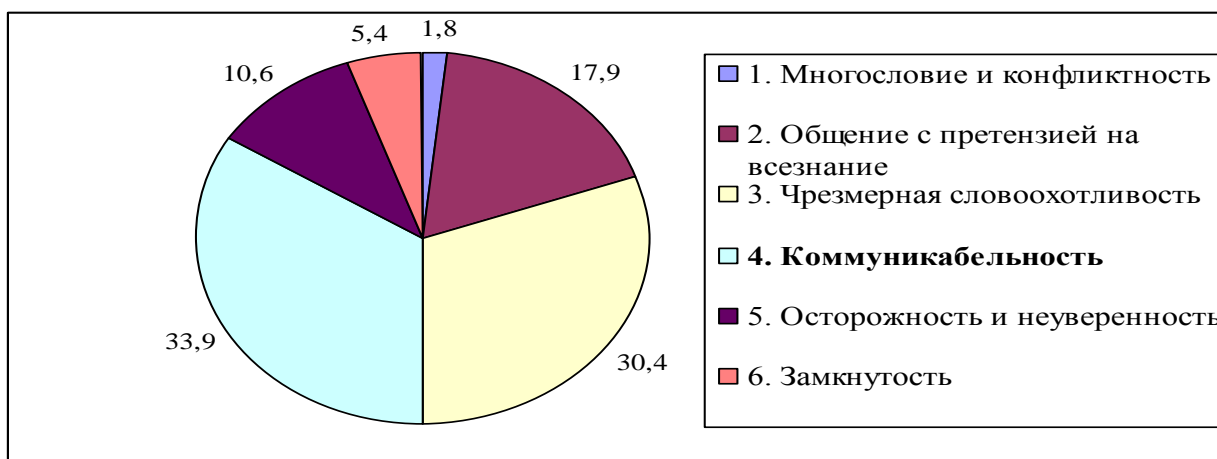


Рис. 5. Распределение сотрудников в зависти от особенностей общительности (в %)

Стоит заметить, что КЗ как один из показателей нарушения межличностных отношений уже попала в поле зрения ученых и полученный нами результат лишь подтверждает уже проверенные гипотезы – лишь 33,9% из 56 обследованных сотрудников одной из IT-компаний отличаются коммуникабельностью, т.е. готовностью и способностью общаться [2].

Корреляционный анализ, выполненный с помощью непараметрического критерия ранговой корреляции Спирмена, позволил выделить ряд тесных корреляционных взаимосвязей, наиболее интересными из которых являются следующие: 1) чем выше у сотрудников уровень социально-психологической адаптации, тем ниже риск формирования КЗ и появления связанных с ней проблем; 2) чем выше у сотрудников уровень социально-психологической адаптации, тем больше поставленных целей они достигают; 3) чем выше у сотрудников уровень КЗ, тем ниже их показатели принятия других и наоборот; 4) чем выше уровень КЗ у сотрудников, тем ниже уровень их эмоционального комфорта; 5) чем выше уровень эмоционального комфорта, тем выше показатели достижения целей; 6) чем ниже у сотрудников показатели принятия других, тем выше возможность формирования у них КЗ и тем больше симптомов КЗ уже есть у сотрудника; 7) чем выше у сотрудников уровень КЗ, тем выше их уровень общительности, т.е. сотрудники в зависимости от степени сформированности КЗ отличаются либо многословием и конфликтностью, либо повышенной инициативой в общении с претензией на всезнание, либо чрезмерной словоохотливостью. Иными словами, у них есть желание общаться, но не развита способность к общению.

Сравнительный анализ данных по критерию Манна-Уитни показал, что: 1) сотрудники, отнесенные в группу сотрудников без КЗ, имеют в целом более высокие результаты по всем замеряемым показателям, особенно по уровню социально-психологической адаптации в целом и интереса к жизни; 2) группа сотрудников с формирующейся или уже сформированной КЗ имеет достоверно более низкий уровень само принятия и принятия других; у сотрудников этой группы достоверно больше внутри личностных и связанных с КЗ проблем.

В целом эмпирическое исследование и опыт анализа и систематизации научных работ по данной проблеме показал, что существует несколько направлений научных поисков, которые со временем, вероятно, объединятся в новую научную область психологии «Психология работы с компьютером и сетью», а профессиональное воспитание студентов [2; 3] будет включать задачу психопрофилактики КЗ. Полученные нами результаты также показывают назревшую потребность в

разработке программы социально-психологической профилактики компьютерной зависимости у сотрудников IT-структур.

Список литературы

1. Выгонский, С.И. Обратная сторона Интернета. Психология работы с компьютером и сетью / С.И. Выгонский. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – 320 с.
2. Крюкова, Е.Н. Интернет-зависимость как один из показателей нарушения межличностных отношений [Электронный ресурс] / Е.Н. Крюкова // Вестник Самарского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 87-92. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/95705392.pdf>. – Загл. с экрана.
3. Рыбакова, Н.А. К вопросу о профессиональном воспитании: путеводитель профессионального становления личности социального работника / Н.А. Рыбакова // Российский журнал социальной работы. – 1996. – № 1. – С. 117 – 122.
4. Рыбакова, Н.А. Социальная работа и социальное образование: условия сохранения и развития жизненных сил человека в динамике социобития: Монография / Н.А. Рыбакова. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2000. – 184 с.
5. Самойлик, А.А. Интернет-зависимость – актуальная проблема современного общества [Электронный ресурс] / А.А. Самойлик // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – Т. 2, № 2 (48). – С. 126-128. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/60093209.pdf>. – Загл. с экрана.
6. Ушакова, Е.С. Интернет-зависимость как проблема современного общества [Электронный ресурс] / Е.С. Ушакова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2014. – №1 (4). – С. 44-51. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/18996102.pdf>. – Загл. с экрана.
7. Цветкова, Н.А. Основы психологического консультирования: Учеб. пособие / Н.А. Цветкова. – М.: РУСАЙНС, 2017. – 316 с.
8. Юрьева, Л.Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография / Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Бельбот. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.
9. Янг, К. Диагноз – интернет-зависимость [Электронный ресурс] / К. Янг // Мир Интернет. – 2000. – №2. – С. 24-29. – Режим доступа: <http://september.fox.ucoz.ru/biblio/kimberly.html>

УЧИТЕЛЬ МУЗЫКИ – ТВОРЕЦ ПРЕКРАСНОГО

Кодирова К.М.

студентка, Каршинский государственный университет, Узбекистан, г. Карши

Урок музыки, как урок музыкального искусства всегда должен быть целостным, объединяющим все входящие в него элементы в единое понятие музыка, музыкальное искусство. Для того чтобы проводить на уроках реализацию важнейших задач музыкального воспитания – формирования высоких музыкально-эстетических вкусов, развитие творческих способностей, потребности общения с музыкой нужен творческий специалист.

Ключевые слова: учитель музыки, урок музыки, творческий процесс, анализ прослушанного, умения, навыки, формирование.

Творчество как активная самостоятельная деятельность, порождает нечто новое. Новизна творчества может быть оценена с объективной и субъективной точек зрения. В первом случае критерием становится социальная ценность и новизна решения, здесь можно говорить о творчестве в полном смысле слова как деятельно-

сти художника, ученого, изобретателя, педагога и т.д. Во втором случае творческий процесс не обладает новизной и социальной значимостью, но тем не менее в процессе творческой деятельности могут иметь место те же психологические процессы, которые характерны для полноценных форм творчества. Это объясняется тем, что субъект творчества во втором случае также совершает открытия, но – для себя самого, и таким образом обогащает свои способности, творческий потенциал и внутренний мир в целом. Именно поэтому творческая деятельность учащихся в самых разнообразных проявлениях становится важным средством успешного развития многих социально-значимых креативных качеств личности (воображение, мышление, смелость, решительность, волевые качества), и приобщение к данной деятельности рассматривается современной дидактикой как необходимый элемент содержания образования.

Исследуя процессы взаимосвязи творчества и образования, ученые приходят к выводу, что они в своей основе представляют «искусство поиска, применения комбинации знаний новыми методами», «... поиск совершенно новых новаторских педагогических решений и целевых систем» [5].

Педагогический процесс в общеобразовательной системе должен обеспечивать планомерное развитие способностей личности, которые стимулируют деятельность, получая добавочный импульс, энергию, для более интенсивной творческой деятельности. Примечательны в этом плане суждения о том, что «... сегодня много и плодотворно работают над вооружением педагога научными знаниями в области, совершенствуется общая и психолого-педагогическая подготовка учителя. Но, как это ни парадоксально, мало внимания уделяется совершенствованию самой личности педагога, ее ... природных качеств, не подвергается активному воспитательному воздействию сама человеческая природа педагога, которую и сам учитель осознает недостаточно, не всегда может ею распоряжаться и управлять в различных областях деятельности» [2]. При этом, «творчество педагога не только в том, что он должен разрабатывать приемы, а в том, что он, имея дело каждый раз с новыми обстоятельствами, с изменчивой, не стоящей на месте, постоянно развивающейся природой детей, становится в необходимость оригинально мыслить, действовать, избегая прямого копирования» [1].

Творческий процесс педагога рассматривается учеными, как «деятельность, направленная на постоянное решение бесчисленного ряда учебно-воспитательных задач в меняющихся обстоятельствах, во время которой педагогом вырабатываются и воплощаются в общении с детьми оптимальные, оригинальные для данной педагогической индивидуальности не стандартными педагогическими решениями, опосредованные особенностями объекта-субъекта педагогического воздействия» [4].

Анализ различных источников по проблеме творчества в педагогической науке позволяет нам сделать вывод о том, что оно характеризует собой важнейший показатель социальной и профессиональной зрелости педагога, который проявляется в таких чертах как: стремление к постоянному профессиональному, интеллектуальному, культурному и моральному самосовершенствованию; заинтересованность в успехе деятельности; потребность к творческой самореализации в труде, поиске, оригинальности, конструктивности мышления в отношении к миру; умение находить оптимальные пути и способы устранения недостатков в получении лучших результатов деятельности, предвидеть последствия своих действий и поступков; способность принимать на себя ответственность за результаты собственной деятельности, коллектива; умение самостоятельно варьировать, находить недостаю-

щие методы и средства для реализации целей своей творческой деятельности; результативность деятельности, достижение успеха в любом начинании и т.д. Следует лишь добавить, что без стремления к творчеству в любой сфере деятельности, будь то педагогическая, воспитательная, организаторская, сложно и трудно добиться значимых результатов. В создании оптимальных условий для полной (всесторонней) реализации индивидуальных творческих возможностей (способностей), в активизации творческого мышления путем поиска и решения творческих нестандартных задач, в развитии интеллектуальных умений и навыков, в выработке самостоятельности, инициативности, в постоянном неослабевающем стремлении к достижению высоких результатов, происходит развитие творческого потенциала личности, направленное на творческую преобразующую деятельность не только во время обучения, но и будущей деятельности.

Необходимость широкой и многоплановой подготовки и многогранной деятельности учителя музыки общеобразовательной школы отмечали такие исследователи музыкальной педагогики, как Б.Ф.Асафьев, В.Н.Шацкая, О.А.Апраксина, Н.В.Ветлугина, Л.Г.Арчажникова, Д.Б.Кабалевский, Э.Б.Абдуллин и др., ученые нашей республики: С.Аннамуратова, Х.Нурматов, З.Рахимова, И.Ревес, К.Мамиров и др., считая, что их работа связана с решением множества задач, требующих активизации творческих умений и навыков.

Достижение высокого уровня педагогического мастерства учителя музыки продиктовано реализацией поставленной цели – формирование музыкальной культуры учащихся как неотъемлемой части общехудожественной, где важное значение имеет музыкально-эстетическое воспитание, которое предполагает формирование у личности способности восприятия, правильного понимания прекрасного в искусстве, выработке эстетического понятия, вкусов и идеалов, в развитии творческих задатков. Не случайно по этому поводу отмечено, что «необходимо воспитывать студентов не узкими ремесленниками, а дать им широкое общее музыкальное развитие...», – которое позволит обрести музыкальный кругозор, достичь высокого уровня музыкального мышления, сформировать эстетические вкусы и взгляды... Более того, подчеркивается, что без реализации проблемы профессиональной готовности будущих учителей музыки к профессиональной деятельности, повышение профессионального уровня и совершенствование педагогического мастерства будущих учителей музыки немыслимо без выработки у них потребности в творческой работе и готовности к постоянному самообразованию.

Следовательно, процесс формирования профессиональной готовности педагога-музыканта непосредственным образом зависит от развитости творческих качеств личности, от реализации творческих проявлений ее в процессе профессиональной подготовки.

Чтобы наметить основные направления подготовки будущих учителей музыки к учебно-воспитательной работе в общеобразовательной школе, нужно выявить те знания, умения, навыки, которые необходимы учителю -организатору по музыкально-эстетическому развитию обучающихся.

В целом, овладение музыкальной культурой активизирует профессиональную направленность деятельности учителей музыки. Однако развитию творческой деятельности учителя музыки препятствует неразработанность целостной методической подготовленности учителя музыки, которая «позволяет будущему специалисту адаптироваться к любым сменам обстоятельств своей деятельности, умело апеллировать к разнообразным приемам и способам обучения, вариативно приме-

нять, комбинировать методические знания, умения, навыки, сочетая традиционное и новаторское в рамках педагогической «лаборатории»». Только на основе творческого подхода к методической подготовке учителя музыки возможно формирование и совершенствование основ педагогического мастерства, благодаря которому учитель повседневно предстает как конструктор каждый раз нового и универсального произведения – урока. В этом проявляется одна из важных сторон целостного учебного процесса на музыкально-педагогических факультетах, способствуя эффективному развитию творческой, профессиональной направленности будущих учителей музыки.

Урок музыки, как урок музыкального искусства всегда должен быть целостным, объединяющим все входящие в него элементы в единое понятие музыка, музыкальное искусство. Для того чтобы проводить на уроках реализацию важнейших задач музыкального воспитания – формирования высоких музыкально-эстетических вкусов, развитие творческих способностей, потребности общения с музыкой, по нашему мнению, нужен творческий специалист. Если мы ставим перед собой задачу всестороннего, гармонического развития учащихся, то надо, прежде всего, позаботиться о всестороннем, гармоническом развитии преподавателей. А это значит, что только творческий учитель музыки, как носитель высокой художественной культуры, становится «творцом» музыкального искусства.

Список литературы

1. Аннамуратова С.К. Художественно-эстетическое воспитание школьников Узбекистана. – Т.: Фан, 1991. – 370 с.
2. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение, 1990.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
4. Нурматов Х. Укитувчи ва эстетик маданият // Т.: Халк таълими, 1992. – № 4-5.
<http://www.kazportal.kz/formirovanie-pedagogicheskogo-tvorchestva-u-budushhego-uchitelya/>

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ

Ломова Н.В.

к.п.н., доцент, Донской государственный технический университет,
Россия, г. Ростов-на-Дону

Маринич А.В.

студентка кафедры психологии,
Донской государственный технический университет, Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье предлагается обзор такой проблемы, как мотивационно-потребностная сфера. Представлена структура мотивации, подходы в изучении мотивационно-потребностной сферы, её использование в бытовой жизни и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, потребность, мотив, стимулы, профессиональная деятельность.

Актуальность исследования проблемы особенностей мотивационно-потребностной сферы в профессиональной деятельности человека обусловлена

тем, что на современном этапе развития человеческого общества значительно возросли требования к профессионализму специалиста, качеству выполняемой им работы в любых сферах профессиональной деятельности.

Мотивационно-потребностная сфера человека – это сфера, которая состоит из аспектов, побуждающих личность к действию и вызывающих его активность с определенной целью. Мотивы, потребности и действия объединены между собой различными связями, которые и обуславливают строение мотивационно-потребностной сферы. Любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами. В первом случае речь будет идти о психологических свойствах поведения субъекта, а именно мотивах, потребностях, целях, намерениях, желаниях, интересах. Во втором – о внешних условиях и обстоятельствах его деятельности, то есть стимулах, исходящих из сложившейся ситуации [5, с. 6; 8, с. 160].

Разберём подробнее понятие «мотивационно-потребностная сфера».

Мотивация – это совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности. К ним относятся мотивы, потребности, стимулы, ситуативные факторы, которые детерминируют поведение человека.

Потребности – субъективные явления, побуждающие человека к деятельности и представляющие собой отражение нужды организма в чем-либо [1, с. 2-4; 6, с. 13-16].

Так же немало важным является понятие мотива. Мотив – это относительно устойчивые проявления личности. Мотивы – это относительно устойчивые проявления, атрибуты личности, связанные с его потребностями.

На сегодняшний день существует множество различных, иногда противоречивых теорий о том, что побуждает человека к тем или иным действиям. На этой основе возникают вопросы: по какой причине одни добиваются успеха в той сфере, в которой другие потерпели неудачу, при одинаковых шансах и возможностях для достижения цели.

Изучением вопроса мотивации занимаются как отечественные, так и зарубежные психологи. Но столь долгий процесс изучения феномена так и дал однозначного ответ о происхождении и механизмах мотивации. Разные подходы к изучению феномена мотивации представляют свои теории о механизмах и возникновении. Например:

- роль внешних стимулов, которые поступают из среды окружающей человека и являются основополагающей причиной возникновения той или иной мотивации;
- мотивация является внутренним стимулом, который ответственен за все действия, совершаемые индивидом для достижения какой-либо цели;
- изучение механизмов мотивации как таковых, и предположение о том, что мотивы могут быть как врождёнными, так и приобретёнными [7, с. 280].

Кроме этого изучается вопрос о том, служит ли мотивация для определения и ориентирования деятельности человека с целью достижения определённых целей или просто является источником некой энергии для осуществления поведенческих актов [3, с. 50].

В следствии развития в психологии такого понятия и явления как мотивация появился термин «мотив». Мотив является одним из ключевых понятий в теории деятельности, и представляет из себя неосознаваемое желание устранить дискомфорт, возникший у индивида. Другими словами, мотивация состоит из множества мотивов, которые побуждают человека к активным действиям.

Одним из направлений исследования проблем можно считать изучение мотивации достижений, её мотивации психологическое содержания и структура. Дж.Спенс и Р.Л.Хелмрайх, изучив данный феномен предложили идею трехкомпонентной структуры мотивации достижения, выделив следующие составляющие

- стремление к мастерству;
- стремление к работе;
- стремление к соперничеству [9, с. 240].

Идея сложности мотивации достижения имеет сегодня немало сторонников, а модель Дж.Спенс и Р.Л.Хелмрайх, подкрепленная опросником, все чаще используется в исследованиях.

Как и мотивация, потребности являются внутренними возбудителями активности. Потребности человека побуждают его к деятельности. Испытывая нужду в объектах, необходимых для существования и развития, человек проявляет активность. Потребность как динамическая сила, исходящая из организма, организует и направляет познавательные процессы, воображение и само поведение человека. Потребности постоянно изменяются и совершенствуются в зависимости от роста общей культуры человека [2, с. 29; 4, с. 13-25].

Наличие самого большого количества потребностей свойственно именно для человека. Помимо физических и первичных биологических потребностей у человека также имеются духовные потребности, а также социальные, проявляющимися в стремлении жить в обществе. Помимо этого так же важно взаимодействовать с окружающими его индивидами. Значительное число потребностей присущих человеку определено биологической необходимостью и носят название витальные или биогенные. К ним относятся потребности:

- в безопасности, самосохранении;
- в продолжение рода;
- в пище;
- в восстановлении энергии и в двигательной активности;
- в подготовке к преодолению препятствий [11, с. 66-81].

Из всего выше сказанного можно сделать вывод о том, что психологические исследования отечественных и зарубежных психологов предлагает достаточное количество различных теорий и концепций мотивационно-потребностной сферы, которые, в свою очередь, нередко не просто различаются, но иногда противоречат друг другу. При этом общее сравнение различных направлений в исследовании мотивационно-потребностной сферы человека показывает, что общим моментом для большинства из них является ориентация на личность и комплексность, целостность способов положительного влияния на развитие личности [10, с. 155-163].

Список литературы

1. Беляев И. А. Ограничение и компенсация способностей и потребностей целостного человеческого существа. Вестник Оренбургского государственного университета. – 2009. – № 2 (96), февраль. С. 2-6.
2. Беляев И. А. Целостность человека в аспекте взаимосвязи его способностей и потребностей. Челябинск, 2012. С. 29.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – С. 50.
4. Ильясов Ф. Н. Методология ресурсного подхода к анализу трудовых мотивов и установок. Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2013. № 5. с. 13-25.
5. Мансуров Р. Е. Методы нематериальной мотивации персонала 2012. С. 6.

6. Щербатых Ю. В. Общая психология. – СПб.: Питер, 2008. С. 13-16.
7. Шалыто А. Заметки о мотивации. – СПб.: «Мозаика НК», 2013. – 280 с.
8. Ключков А. К. KPI и мотивация персонала. Полный сборник практических инструментов. – Эксмо, 2010. – 160 с.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. С. 240.
10. Zentall S.R., Morris B.J. "Good job, you are so smart": The effects of inconsistency of praise type on young children's motivation // Journal of Experimental Child Psychology. 2010. Vol. 107, № 2. P. 155-163.
11. McDermott P.A. The Preschool Learning Behaviors Scale: Dimensionality and External Validity in Head Start / P.A. McDermott, S.H. Rikoon, C. Waterman, J.W. Fantuzzo // School Psychology Review. 2012. Vol. 41, № 1. P. 66-81.

ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Львова Е.А.

ассистент, Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Россия, г. Комсомольск-на-Амуре

В статье раскрываются понятия «эмоционально-поведенческая сфера детей дошкольного возраста» и «арт-терапия». Причины возникновения эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста. Предложены диагностические методики для выявления причин возникновения эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: арт-терапия, эмоционально-поведенческие нарушения, дети дошкольного возраста, причины возникновения; диагностические методики.

Спектр эмоциональных нарушений в дошкольном возрасте чрезвычайно велик. Это могут быть тяжёлые невротические конфликты, неврозоподобные состояния у ребёнка вследствие органического поражения центральной нервной системы, преневротическое состояние и др. В психологической литературе эмоциональное неблагополучие у детей дошкольного возраста рассматривается как отрицательное состояние, возникающее на фоне трудно разрешимых личностных конфликтов.

Эмоциональная сфера личности рассматривается в работах К. Изарда, А.Г. Ковалева, Н.Д. Левитова, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, А.Ц. Пуни, П.В. Симонова и других ученых. Исходя из определений перечисленных авторов, в своей статье, руководствуемся следующим определением эмоционально-поведенческой сферы ребёнка дошкольного возраста – это совокупность особых психических состояний, проявляющихся в субъективных отношениях, переживаниях и в экспрессивно-коммуникативном поведении.

При нарушении или расстройстве эмоциональной сферы у детей появляется чувство сильной тревоги или апатии, настроение становится мрачным и ребёнок замыкается в себе, начинает проявлять агрессию или погружается в депрессивное состояние.

Детские психологи полагают, что основными причинами возникновения эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста могут стать:

1. Перенесённые заболевания и стрессы;

2. Особенности физического и психоэмоционального развития ребёнка, в том числе задержки, нарушения или отставания в интеллектуальном развитии;
3. Микроклимат в семье, а также особенности воспитания;
4. Социально-бытовые условия проживания ребёнка, его близкое окружение.

Таким образом, одной из важнейших задач психолога и педагога дошкольного образовательного учреждения состоит в выявлении причин расстройств эмоционально-поведенческой сферы у каждого ребёнка. Так как с одной стороны знание причины даёт выход на эффективную коррекцию, с другой стороны, данные расстройства имеют очень серьезные последствия негативного характера для ребёнка.

Актуальность обращения к заявленной теме, обусловлена недостаточностью разработки проблемы развития и коррекции эмоционально-поведенческих нарушений детей дошкольного возраста в теории и практике отечественной дошкольной психологии и педагогике, а также большой социальной педагогической значимостью изучаемой проблемы, так как в последнее время появляется все больше детей дошкольного возраста с эмоционально-поведенческими нарушениями, что в свою очередь затрудняет общение ребенка с окружающими, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности и в дальнейшем служит препятствием при овладении школьной программы.

Ребенок в детском саду – самое уязвимое звено педагогического процесса. Только придя в детский сад, он испытывает сильнейший стресс, который иногда затягивается на несколько месяцев, переходя в тяжелую форму адаптации. В течение последующих 4-5 лет пребывания в ДОО у любого ребенка еще не раз могут возникнуть ситуации, вызывающие сильное эмоциональное напряжение. В подготовительной группе на пороге школы он снова попадает в стрессовую ситуацию.

В подобной обстановке необходимо сохранение психического здоровья ребенка путем создания комфортных условий для творческого самовыражения и развития личности.

Один из доступных и приятных для ребенка дошкольного возраста способов снятия эмоционального напряжения на будущее выступает арт-терапия.

Причиной направления детей на арт-терапию служат результаты диагностики и наблюдений психолога, а также отмечаемые педагогами и родителями проявления поведенческих и эмоциональных нарушений.

В качестве диагностических методик мы предлагаем использовать следующие: проективную методику исследования личности «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич [1], проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А. Ореховой [6, с. 59], анкетирование родителей и воспитателей с помощью анкеты М.М. Безруких [8, с. 179].

Цель арт-терапии заключается не в том, чтобы научить ребенка рисовать, а помочь посредством рисования справиться с проблемами, вызывающими у него запредельные эмоции (которые зачастую он не может вербализовать), дать выход творческой энергии.

Особенности механизма коррекции средствами арт-терапии в работе с детьми дошкольного возраста заключается в том, что задания, подбираемые психологом, должны быть таковы, чтобы коррекция проходила в обход функций контроля и осознания. Ребенок не боится испачкаться, выйти за рамки листа и измазать стол (а по сути – нарушить традиционные барьеры активности).

Когда ребенок может быть активным в обход социальных норм, прививаемых ему с раннего детства, он становится менее тревожным и уязвимым, проис-

ходит снижение контроля и требований к результатам своих действий, и он просто получает удовольствие от своей активности. Без оценок, поправок, направлений со стороны взрослого. Только принятие и поддержка.

Новые изобразительные способы мотивируют деятельность, направляют и удерживают внимание. Также имеет значение получение ребенком необычного опыта. Раз опыт необычен, то при его приобретении снижается контроль сознания, ослабевают механизмы защиты. В таком изображении присутствует больше свободы самовыражения, а значит, неосознанной информации.

Для ребенка чаще важен не результат, а сам процесс рисования. Именно поэтому арт-терапия так эффективна в работе с детьми дошкольного возраста.

Л.Д. Мардер в своей работе «Цветной мир» пишет о том, что «по мере того как дети взрослеют, родители ожидают от них все больших успехов. Соответственно возрастает напряжение ребенка, связанное с реакцией взрослого на продукт его деятельности, возрастает напряжение родителей, связанное с ожиданием успехов их чада» [5, с. 8].

Арт-терапия позволяет вернуть ребенка в ту атмосферу, которая окружала его в доизобразительный период: безусловное принятие, признание достоинств, понимание потребностей. Возвращается ощущение успешности и значимости для окружающих его действий: «я чего-то стою, что-то могу», «у меня есть способности», «я признан другими», «мое мнение учитывается», «я могу справиться с трудностями», «я не избегаю неудачи, а стремлюсь к успеху». В ходе взаимодействия с детьми ребенок меняет свои ожидания от социальных отношений: «я вижу успехи других детей», «мне легко общаться со взрослым», «меня понимают», «мне помогают, меня поддерживают».

В заключении, цитируя Копытина А.И. и Свистовскую Е.Е. отметим, что «несмотря на тесную связь с лечебной практикой, арт-терапия во многих случаях имеет преимущественно психопрофилактическую, социализирующую и развивающую направленность, что может иметь большое значение в деятельности образовательных учреждений, реабилитационных проектах и в социальной работе» [3, с. 12-13].

Список литературы

1. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. – СПб.: Речь, 2007. – 340 с.
3. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. – М.: «Коги-то-Центр», 2007. – 197 с.
4. Кэджусон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой терапии. СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
5. Мардер Л.Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Генезис, 2007. – 143 с.
6. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций. Типология развития. – СПб.: Речь, 2008. – 176 с.
7. Сенчищева М.В. Снежная арт-терапия: занятия для учащихся любого возраста // Школьный психолог. – 2006. – №7. – С. 46-47.
8. Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч.ред.проф. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.

О ЗНАЧЕНИИ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ

Львова Е.А.

ассистент, Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
Россия, г. Комсомольск-на-Амуре

В статье перечислены преимущества использования ИКТ в ДОУ. Обозначены проблемы некомпетентности педагогов ДОУ по проблеме применения ИКТ в образовательном процессе. Предложен примерный перечень тем для повышения уровня ИКТ-компетентности педагогов ДОУ.

Ключевые слова: инновационные ИК технологии, ИКТ-компетентность педагогов, программа обучения педагогов, компьютерно-игровой комплекс, методика ознакомления.

Использование компьютерных технологий в деятельности воспитателя позволяет внедрять инновационные процессы в дошкольное образование. Информационные технологии значительно расширяют возможности воспитателей и специалистов в сфере обучения детей дошкольного возраста. Использование ИКТ в ДОУ вполне оправдывает и приносит большую пользу в развитии всех сфер личности дошкольника, взаимодействии с родителями воспитанников, организации деятельности воспитателя, значительно способствует повышению качества образовательного процесса. Основная задача педагогов дошкольного учреждения – выбрать методы и формы организации работы с детьми, инновационные ИК технологии, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности. Современные педагогические технологии в дошкольном образовании направлены на реализацию государственных стандартов дошкольного образования.

Преимущества использования ИКТ в дошкольном образовании:

1. Инновационные технологии вовлекают воспитанников в воспитательно-образовательный процесс, способствуя наиболее широкому раскрытию их способностей, активизации умственной деятельности, а также раскрытию их творческого потенциала.

2. ИКТ дают возможность воспитанникам наглядно представить результат своих действий, выявить достижения в процессе работы, зафиксировать моменты, на которых были допущены ошибки, для их дальнейшего исправления.

3. Наличие современных информационно-технических средств и навыков работы с ними позволяет дошкольному работнику намного эффективнее выполнять поставленные задачи.

4. Использование ИКТ значительно повысит культуру труда педагога, а также качество проводимых организационно-методических мероприятий и предоставляемых сопроводительных материалов, расширяет возможности для самореализации.

Актуальность проблемы состоит в том, что во многих дошкольных образовательных учреждениях нет компьютерных классов/группового помещения, отсутствует интерактивная доска в групповой комнате, а отсюда вытекает проблема не достаточной компетентности педагогов дошкольного образования по инновационным ИК технологиям и применения их в образовательном процессе.

Следовательно, необходимо повышать уровень знаний и практическое применение этих знаний в практике дошкольного образования.

Таким образом, исходя из анализа литературных источников по проблеме «Инновационные ИК технологии» в программу обучения педагогов дошкольного образования по дисциплине «Инновационные ИК технологии обучения и воспитания дошкольников» предлагаем включить для изучения следующие темы:

1. Коммуникационные возможности современных компьютерных сетей (классификация компьютерных сетей. Сеть Интернет и ее сервисы. Безопасность в Интернет. Правовые нормы использования информационных ресурсов в сети Интернет. Информационное облако: понятие, структура, предназначение. Поиск профессионально-ориентированных web-ресурсов в сети Интернет. Создание каталога web-ресурсов, связанных с профессиональной деятельностью и его размещение на одном из облачных сервисов) [1-6].

2. Прикладное программное обеспечение: системы обработки текстов (классификация и назначение программного обеспечения ПК в профессиональной деятельности. Текстовые редакторы: их возможности и основные функции. Форматы представления текстовых документов: txt, rtf, doc, pdf и другие. Технология работы с текстовыми документами: форматирование и редактирование. Технология работы с текстовыми документами) [1-6].

3. Прикладное программное обеспечение (создание баз данных, автоматизированная обработка числовой информации и иной информации. Содержание учебного материала. Системы управления базами данных. Систематизация и хранение информации. Структура простейшей базы данных. Таблицы в базе данных. Поля и записи. Свойства полей базы данных. Типы данных. Формы, отчеты, запросы. Электронные таблицы. Представление о табличных процессорах. Создание электронных таблиц. Основные понятия электронных таблиц: ячейка, адреса, строки, столбцы. Относительные и абсолютные ссылки. Представление промежуточных и итоговых результатов учебной деятельности с помощью динамических таблиц. Информационные модели, табличное моделирование. Ведение отчетно-учетной документации образовательного учреждения) [1-6].

4. Информационные технологии-помощники воспитателя при проведении занятий (компьютерная графика: векторная и растровая графика, графические редакторы, их возможности, форматы графических файлов (bmp, jpg, jpeg, gif, tif, pnd и другие). Интерфейс графического редактора. Основные инструменты графического редактора. Обработка графических объектов облачными сервисами. Звуковой файл: форматы (wav, mp3), редактирование. Компьютерная презентация на уроке (занятии) в образовательных учреждениях разного типа. Классификация компьютерных презентаций: интерактивная презентация, презентация со сценарием; непрерывно- выполняемая презентация. Рекомендации по оформлению презентации. Учет возрастных особенностей аудитории при подготовке и использовании компьютерных презентаций и других мультимедийных продуктов) [1-6].

5. Сети Интернет для совершенствования профессиональной деятельности, профессионального и личного развития (компьютерные телекоммуникационные сети. Сеть интернет. Использование телекоммуникационных возможностей Интернет для организации профессиональной деятельности. Особенности создания и размещение в сети интернет личного сайта для опубликования материалов, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

6. Компьютер в составе компьютерно-игрового комплекса (КИК) (организационные вопросы работы педагога в КИК. Работа педагога КИК с персоналом ДОУ. Работа руководителя КИК с родителями. Документация педагога КИК) [1-6].

7. Методика ознакомления дошкольников деятельности с компьютером (знакомство дошкольников с архитектурой компьютера. Особенности компьютерных игр Комфортность ребенка в игре. Методика организации компьютерных игр в ДОУ. Организация занятий с использованием компьютера в ДОУ. Основные показатели оценки деятельности ребенка на компьютере [1-6].

Таким образом, предложенные темы для обучения значительно повысят уровень ИКТ – компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений и тем самым повысится уровень креативности в работе каждого педагога, а также откроются новые возможности для самореализации и саморазвития в образовательном и педагогическом процессе.

Список литературы

1. Денисова, Т. Компьютер в дошкольном учреждении / Т.Денисова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 2. – С. 74-76.
2. Емченко, С.А. Компьютерные средства обучения в индивидуальной работе с дошкольниками / С.А. Емченко // Дошкольная педагогика : Петербургский научно-практический журнал. – 2014. – № 9. – С. 37-41.
3. Иванова, И.Э. Из опыта работы по освоению курса "Информатика и ИКТ. Мой инструмент – компьютер" : [в каком возрасте нужно начинать изучать информатику, когда знакомить ребёнка с компьютером ?] / И.Э.Иванова // Начальная школа плюс До и После. – 2010. – № 1. – С. 38-42.
4. Клопотова, Е. Компьютерные игры в жизни современных дошкольников / Е. Клопотова, Ю. Романова // Дошкольное воспитание : научно-методический журнал. – 2014. – № 7. – С. 97-103.
5. Комарова, Т.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании : пособие для педагогов дошкольных учреждений, специалистов методических и ресурсных центров, работников органов управления образованием / Т.С. Комарова [и др.]. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 128 с. – (Библиотека программы "От рождения до школы").
6. Королёва, Н. Использование новых информационных технологий в образовательном процессе детского сада / Н.Королёва, С.Петрова // Дошкольное воспитание. – 2010. – №6. – С. 93-100.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Лямина С.В.

Российский государственный социальный университет, Россия, г. Москва

В статье отражены результаты эмпирического исследования, нацеленного на выявление личностных особенностей подростков с девиантным поведением; раскрыты особенности их социально-психологической адаптации; приведены результаты диагностики их склонности к отклоняющемуся поведению, в том числе к различным формам девиантного поведения. Сделан вывод о необходимости оказания подросткам социально-психологической помощи в условиях группового общения и взаимодействия.

Ключевые слова: подростки, девиантное поведение, личностные особенности, социально-психологическая адаптация, склонность к отклоняющемуся поведению, виды отклоняющегося поведения.

Как показывают современные исследования, девиантное поведение в подростковом возрасте обуславливается воздействием социально-экономических, морально-психологических и других факторов, среди которых, например, указываются: рост социально-политической напряженности, усиление социального расслоения общества, неподготовленность его социальных институтов к обеспечению успешной социализации подрастающего поколения в новых условиях общественного развития, недостаточный уровень функционирования социальных служб, занимающихся проблемами подросткового возраста, дефицит социальных работников и психологов с высоким уровнем развития социально-психологической компетентности в решении проблемы коррекции и профилактики девиантного поведения подростков [6; 9; 10; 11]. В этих условиях спрос (не всегда и не всеми субъектами социального управления осознаваемый) на научные исследования социальных девиаций, особенно в молодежной среде, повышается.

Цель нашего исследования – выявление деструктивных личностных особенностей подростков с девиантным поведением с последующей разработкой программы психокоррекционной работы с ними с использованием методов активного социально-психологического обучения и арт-терапии.

Выполненный нами теоретический анализ научной литературы позволил выявить личностную и средовую детерминацию девиантного поведения подростков [1; 2; 3; 11], а также определить специфику организации и проведения коррекционно-профилактической работы с ними [4; 5; 7; 8; 9; 11].

Исследование проходило в течение 2017 г на базе Государственного общеобразовательного учреждения Тульской области «Суворовская школа-интернат». Было обследовано 35 подростков в возрасте от 11 до 15 лет, в той или иной степени обнаруживших нарушения в поведении.

В качестве методов психологической диагностики использовались: 1) методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда; 2) методика выявления склонности к отклоняющемуся поведению А.Н. Орел; 3) методика определения склонности к различным формам девиантного поведения (модифицированный вариант опросника «ДАП-В»).

Результаты, полученные по этим трем методикам психодиагностики, представлены ниже в виде таблиц и рисунков.

1. Результаты, полученные с помощью методики «Социально-психологическая адаптация» (СПА), представлены в таблице 1, 2 и на рисунке 1.

Таблица 1

Распределение подростков по уровням СПА (чел. /% от группы в целом)

Показатели социально-психологической адаптации	Уровни выраженности		
	высокий	средний	низкий
1. Лживость	22 (62,7%)	8 (22,8%)	5 (14,3 %)
2. Адаптация	2 (5,7%)	22 (62,9%)	11 (31,4%)
3. Самопринятие	15 (42,9%)	18 (51,4%)	2 (5,7%)
4. Принятие других	3 (8,5%)	27 (77,2%)	5 (14,3%)
5. Эмоциональный комфорт	2 (5,7%)	16 (45,8%)	17 (48,6%)
6. Интернальность	1 (2,9%)	29 (82,8%)	5 (14,3%)
7. Доминирование	0	8 (22,8%)	27 (77,2%)
8. Эскапизм	0	0	35 (100%)

Таблица 2

Показатели социально-психологической адаптации в группе подростков

Показатели социально-психологической адаптации	Средние значения по группе в целом
- лживость	28,5
- адаптация	55,2
- самопринятие	66,1
- принятие других	60
- эмоциональный комфорт	55,7
- интернальность	58,1
- доминирование	43,8
- эскапизм	20,4

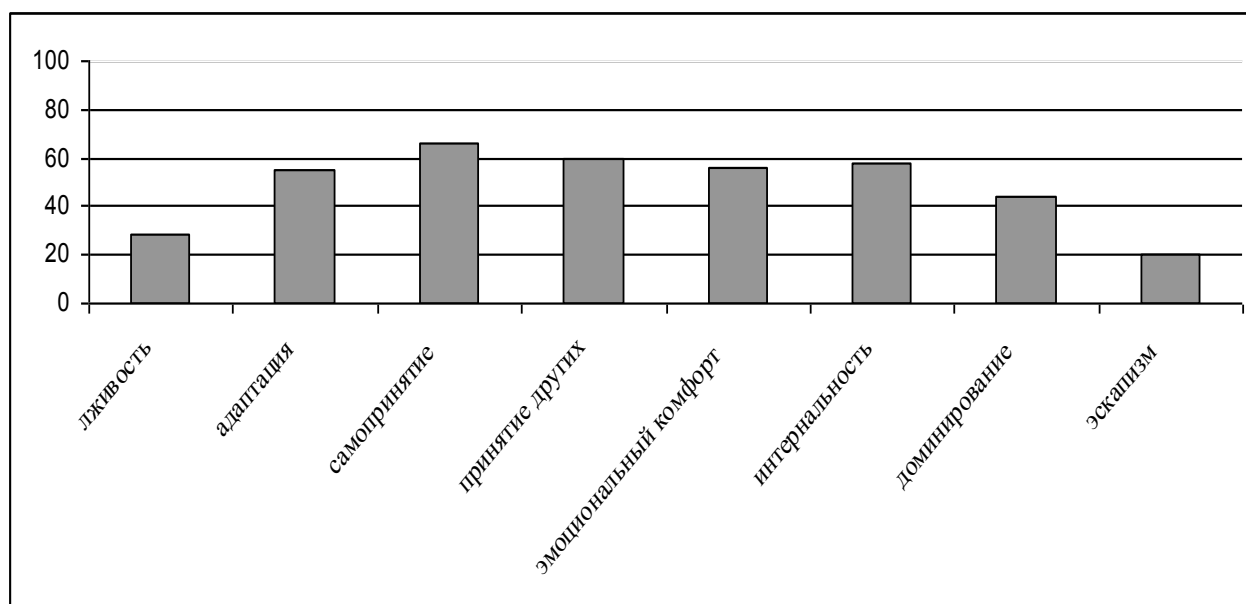


Рис. 1. Показатели социально-психологической адаптации подростков

Таблицы 1 и 2, а также рисунок 1 показывают в целом невысокий уровень социально-психологической адаптации обследованных подростков. В перечне показателей СПА лидирует самопринятие, показатель которого находится в пределах среднего уровня. Низкими являются показатели адаптации и эмоционального комфорта. Это свидетельствует о социально-психологическом неблагополучии значительной части (около 30%) испытуемых данной выборки.

2. Результаты, полученные по методике выявления предрасположенности к отклоняющемуся поведению А.Н. Орел, представлены в таблицах 3-4 и на рисунке 2.

Таблица 3

**Распределение подростков в зависимости от признаков
отклоняющегося поведения (35 чел. /% от группы в целом)**

Показатели предрасположенности к отклоняющемуся поведению	Уровень выраженности	
	высокий	низкий
1. Социальная желательность	23 (62,7%)	12 (34,3%)
2. Нарушение норм и правил	14 (40,0%)	21 (60,0%)
3. Аддиктивное поведение	15 (42,9%)	20 (57,1%)
4. Саморазрушительное поведение	22 (62,8%)	13 (37,2%)
5. Агрессия, насилие	26 (74,3%)	9 (25,7%)
6. Волевой контроль	31 (88,6%)	4 (11,4%)
7. Деликвентное поведение	16 (45,7%)	19 (54,3%)
8. Женская социальная роль	6 (17,1%)	8 (22,8%)

Таблица 4

Показатели предрасположенности к отклоняющемуся поведению в группе подростков

Показатели предрасположенности к отклоняющемуся поведению	Средние значения по выборке в целом
– социальная желательность	56,1
– нарушение норм и правил	48,2
– аддиктивное поведение	48,6
– саморазрушительное поведение	52,0
– агрессия, насилие	54,3
– волевой контроль	59,6
– деликвентное поведение	51,2
– женская социальная роль	49,8

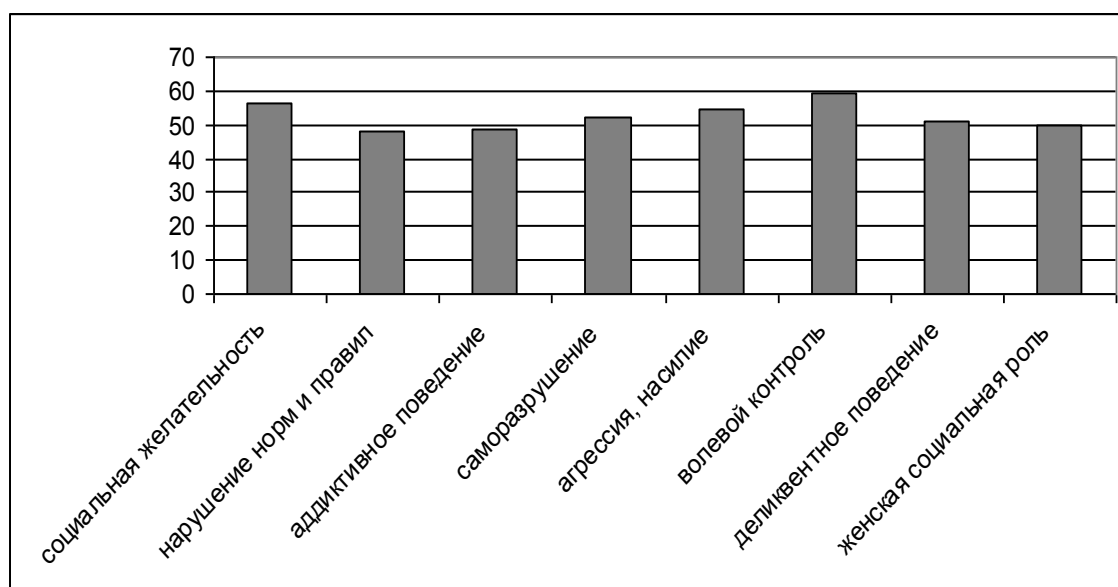


Рис. 2. Показатели предрасположенности к отклоняющемуся поведению

Таблицы 3 и 4, а также рисунок 2 показывают, что в обследованной группе подростков выражены такие показатели склонности к отклоняющемуся поведению, как агрессия и насилие, саморазрушение, делинквентное поведение; при этом свое поведение подростки пытаются регулировать волевым контролем и демонстрацией социальной желательности.

3. Результаты, полученные на основе методики определения склонности к различным формам девиантного поведения (ДАП-В), представлены в таблицах 5 и 6, а также на рисунке 3.

Таблица 5

Распределение подростков по уровням склонности к различным видам девиантного поведения (35 чел. /% от группы в целом)

Виды девиаций	Уровни выраженности		
	высокий	средний	низкий
1. Аддиктивное поведение	4 (11,4%)	27 (88,6%)	0
2. Делинквентное поведение	2 (5,7%)	33 (94,3%)	0
3. Суицидальный риск	6 (17,1%)	25 (76,9%)	2 (5,7%)
4. Девиантное поведение	5 (14,3%)	30 (85,7%)	0

**Показатели склонности к различным видам девиантного поведения
в группе подростков**

Виды девиаций	Средние значения по выборке в целом
– аддиктивное поведение	31,9
– деликventное поведение	29,6
– суицидальный риск	14,2
– девиантное поведение	75,5

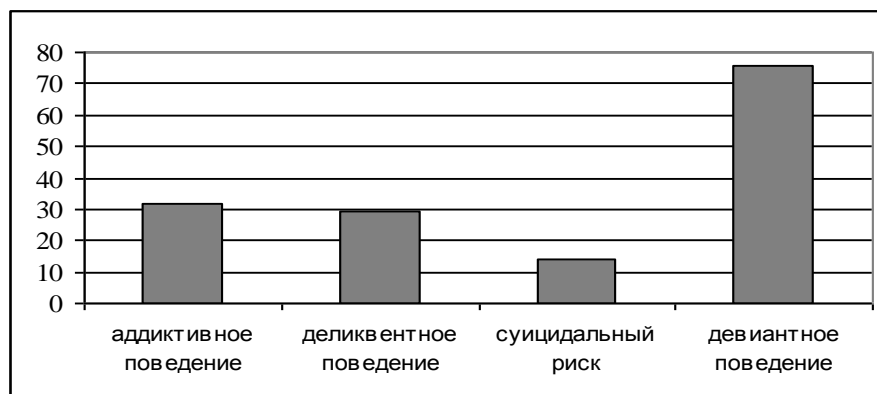


Рис. 3. Выраженность склонности к различным видам девиантного поведения
в группе подростков

Рисунок 3 иллюстрирует очевидное преимущество девиантного поведения по сравнению с аддиктивным (зависимым) и деликventным (преступным). Высокий уровень суицидального риска обнаружен у 6 подростков, что составляет 17,1% от всей выборки.

В целом обследованные нами подростки характеризуются такими личностными особенностями, как высокий уровень лживости и социальной желательности и при этом низкий уровень эскапизма (избегания проблем); у них невысокий уровень социально-психологической адаптации в целом и явно низкий – адаптации и эмоционального комфорта. Они в той или иной степени склонны к агрессии, насилию и саморазрушению, имеют признаки девиантного (отклоняющегося) поведения. А это означает, что им нужна помощь.

Известно, что поведение с отклонением (девиантное поведение) является одним из проявлений социальной дезадаптации, под которой понимается нарушение процесса активного приспособления подростка к условиям социальной среды вследствие неадекватности применяемых им способов взаимодействия и общения, искаженного или недостаточно развитого представления о себе, своих социальных связях и межличностных контактах. Чтобы помочь подросткам преодолеть состояние социальной дезадаптации, целесообразно вовлечь их в групповую работу, а в программы коррекции их поведения включать методы активного социально-психологического обучения – дискуссию, ролевую игру, тренинг, а также методы арт-терапии.

Список литературы

1. Дегтярева, О.Л. Личность несовершеннолетнего правонарушителя / О.Л. Дегтярева // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 2-4. – С. 102-107.
2. Дегтярева, О.Л. Характеристика несовершеннолетних осужденных к наказаниям без изоляции от общества / О.Л. Дегтярева // Закон и право. 2016. № 9. – С. 75-76.

3. Климова, Е.М. Взаимосвязь психологических особенностей и профессионального самоопределения подростков / Е.М. Климова, Э.П. Утлик, С.М. Поручкина // Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал). 2015. – № 1. URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/View/636>
4. Мазина, О.Н. Профилактика асоциального поведения учащихся профессионального лица: учебно-методическое пособие / О.Н. Мазина. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007. – 151 с.
5. Попов, В.А. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков в системе средних общеобразовательных учреждений / В.А. Попов // Молодой ученый. 2013. – №7. – С. 410-412.
6. Рыбакова, Н.А. Социальная работа и социальное образование: условия сохранения и развития жизненных сил человека в динамике социобития: Монография / Н.А. Рыбакова. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2000. – 184 с.
7. Федосенко, Е.В. Психологическое сопровождение подростков: система работы, диагностика, тренинги: монография / Е.П. Федосенко. – СПб.: Речь, 2008. – 192 с.
8. Цветкова, Н.А. Социальное сопровождение осуждённых к наказаниям без изоляции от общества: понятие и технология / Н.А. Цветкова // XI Всероссийский социально-педагогический конгресс «Социальная работа и социальное образование в контексте инновационного развития России», г. Москва 2-3 июня 2011 г. – М.: РГСУ, 2011. – С. 146-147.
9. Цветкова, Н.А., Рыбакова, А.И. Личностный подход к формированию межличностной толерантности подростков, воспитывающихся в школах-интернатах / Н.А. Цветкова, А.И. Рыбакова. ЭЛ № ФС 77 – 59069 / ISSN 2409-7616 Электронный научный журнал «ЦИТИСЭ». – № 4(4). – 2015 г.
10. Шапинский, В.А. Девиантное поведение и социальный контроль: учеб. пособие / В.А. Шапинский, В.И. Мареев. – Ростов н/Д.: РГПУ, 2013. – 265 с.
11. Щепетов, В.В. Девиантное поведение подростков: причины и способы преодоления / В.В. Щепетов // Классный руководитель. 2013. – № 3. – С. 43-50.

СПОРТИВНО-МАССОВЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ

Малиновская Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются механизмы социализации молодежи. Раскрывается функциональный потенциал спортивно-массовых мероприятий, обосновывается целесообразность их использования, как способа решения проблемы социализации студентов в вузе.

Ключевые слова: социализация, механизм социализации, физкультурно-оздоровительная деятельность, спортивно-массовые мероприятия, спортивные праздники.

Процессы формирования студенческой молодежи и адаптации ее в обществе, находятся под влиянием механизмов социализации, сущность функционирования которых, заключается в определенном взаимодействии личностных факторов, и факторов, характеризующих условия социальной среды.

Одним из основных механизмов социализации молодежи является «традиционный», который представляет собой процесс усвоения личностью социокультурных стандартов и общечеловеческих норм и ценностей, эталонов поведения семьи и ближайшего социального окружения (товарищеского, профессионального, досугового). Кроме этого, существенное влияние на молодежь, оказывают «стилизированный» и «институциональный» механизмы социализации,

«Стилизованный» механизм социализации, связан со стилем жизни группы людей, характеризующихся определенной субкультурой – комплексом морально-психологических и поведенческих черт, типичных для тех или иных молодежных групп.

Особое влияние на молодых людей имеет «институциональный» механизм социализации, который заключается в социализации личности в процессе ее взаимодействия с социальными институтами, такими как институты образования и воспитания. Что имеет огромное значение для процесса социализации молодых людей в рамках институтов образования, где и происходит освоение знаний, аккумуляция социального опыта, реализация способностей и дарований личности.

Механизмы социализации используются для решения проблем социально-психологической, естественно-культурной и социально-культурной направленности.

Социально-психологические проблемы связаны со становлением самосознания молодых людей, их самоопределением, самоутверждением и саморазвитием.

Содержание естественно-культурных проблем связано с достижением человеком определенного уровня физического и сексуального развития, затрагивать вопросы формирования эталонов мужественности и женственности.

Социально-культурные проблемы социализации подразумевают приобщение личности к определенному уровню культуры, к той или иной совокупности знаний, умений и навыков.

Социализация личности – объективная необходимость. На этапе взросления личности, в особенности в период студенчества, молодой человек является субъектом собственного развития, субъектом социализации. А если проблему социализации оставить не решенной, то в дальнейшем, у человека могут возникнуть трудности как в профессиональной, так и личностно-бытовой сферах.

Таким образом, процесс социализации студенческой молодежи в вузе является одним из важных направлений современного образования. Проблемой, для решения которой, необходимо создание условий, способствующих расширению самостоятельности формирующейся личности, создание пространства для ее творчества и самостоятельности, и проявления инициативы человека [3, с. 30].

Рассматривая деятельность высшего учебного заведения, с позиции наличия благоприятных условий, для осуществления успешной социализации молодежи, можно выделить деятельность, охватывающую сферу организованного досуга студентов.

Студенческая молодежь, как социальная возрастная группа (от 17 до 25 лет) в контексте культурного уровня, представляет собой с одной стороны сформированные личности, а с другой, молодых людей, ценностные ориентиры которых окончательно не определены и подвержены различным внешним влияниям. Несомненно, что одной из важных сторон для любого молодого человека, что соответствует возрастным психологическим особенностям, занимает сфера личных интересов, а именно сфера организации досуга, свободного от учебы времени, вопросы общения, проблемы взаимоотношений.

Рассматривая существующие формы организации досуга молодежи (разнообразные развлечения, посещение различных мероприятий, творческие занятия), с позиции их привлекательности, мы сталкиваемся с проблемой наличия диспропорции в структуре досуга молодежи в сторону превалирования зрелищных мероприятий над физкультурно-спортивными занятиями. Это предпочтение объясняется фактом наличия психологического эмоционально-нравственного самоутверждения молодого человека наряду с поисками развлекательного содержания, под воздействием групповых стереотипов отношений, установок и интересов.

Основными задачами физкультурно-оздоровительной работы в вузе являются формирование осознанного и активного отношения к освоению ценностей физической культуры, формирование убежденности молодежи в постоянном самосовершенствовании и изучении особенностей своего организма, а также, реализация педагогической сущности физической культуры, выражающейся в повышении общекультурного уровня студентов, путем организации полноценного и активного досуга.

Поэтому, одним из основных направлений физкультурно-оздоровительной работы в вузах, является поиск и последующее использование различных форм организации досуга студентов. Которые являются для них эмоционально привлекательными и обладают психолого-педагогическим потенциалом, способствующим психологическому и социально-культурному становлению студенческой молодежи, путем создания условий для формирования осознанной потребности в занятиях физическими упражнениями и повышения уровня неспециального физкультурного образования. Одним из средств повышения эффективности организации активного отдыха студенческой молодежи, могут выступать спортивные праздники.

Несмотря на то, что с одной стороны, спортивные праздники являются довольно известной формой массовой оздоровительной работы, их воспитательно-образовательный функциональный потенциал не используется в полной мере. А ведь именно спортивные праздники, благодаря своей мобильной сущности и вариативности, способны принимать различные, интересные и современные виды и формы, вносить в учебный процесс инновации, с поддержанием высокого образовательного уровня.

Так, спортивные праздники, представляют собой одно из массовых явлений современности, выступают одним из средств физической рекреации и способствует формированию физической культуры личности. А произведенный анализ специфики потенциальных функциональных особенностей и возможностей спортивных праздников, показывает, что они в полной мере удовлетворяют требованиям и условиям, предъявляемым к способам организации полноценного и активного досуга.

Спортивные праздники представляют собой комплексные мероприятия, включающие в себя использование разнообразных средств физической культуры, взаимосвязанных между собой, имеющих педагогическое направление, и реализующих принципы физической культуры.

Как вид культурной самодетельности, творческого самовыражения личности, спортивные праздники выполняют функцию рационального использования свободного времени, организации активного отдыха, одновременно выполняя функцию пропаганды физической культуры [1, с. 16].

Наглядность и разнообразие форм и содержания, делают их интересными, и благодаря этому, спортивные праздники выполняют зрелищные, развлекательные функции, а также функции отвлечения и интеграции.

Объединяя людей на основе общих интересов и целей, спортивные праздники выполняют коммуникативную функцию. Создавая условия для налаживания коммуникативных связей, они помогают решить проблему дефицита общения между людьми.

Спортивные праздники способствуют осуществлению личностно – гуманитарного подхода, который проявляется в приобщении людей к духовным и материальным ценностям физической культуры. Это проявляется в способах формирования мировоззрения, ценностных ориентиров и интереса к физкультурной деятельности, а также способах донесения и овладения специфической информацией. Их использование помогает в решении педагогических задач социально-психологического, интеллектуального, телесно-двигательного воспитания [1, с. 18].

Возрастные психологические особенности восприятия, поиски эмоционально-нравственного, с одной стороны, и развлекательного содержания, а с другой, обуславливают предпочтение молодыми людьми зрелищных видов искусства. Поэтому событийность и динамический сюжет сценарной разработки делает возможным использование спортивного праздника, «...представляющего собой вид зрелища», интересной и привлекательной формой физкультурно-оздоровительной работы [2, с. 10].

Психолого-педагогический потенциал процессов подготовки и проведения спортивного праздника, способствует решению образовательных, воспитательных и оздоровительных задач физической культуры.

Так, массовость проведения спортивного праздника обуславливает проявление группового стереотипа и группового поведения, а возможность налаживания коммуникативных связей, способствует воспитанию личностных качеств (открытость, взаимопонимание, взаимовыручка, дисциплинированность).

Включение в содержание сценария информации из области физической культуры повышает уровень неспециального физкультурного образования его участников и зрителей, а участие в репетиционной работе по подготовке выступлений способствует развитию и совершенствованию двигательных умений и навыков, и привлекает к занятиям физическими упражнениями.

С помощью включения во все этапы подготовки, организации и проведения спортивного праздника различных методов, направленных на воспитание личностных качеств, возможно осуществление воспитания таких духовных качеств, как ответственность, сопереживание, взаимовыручка, уверенность в собственных силах.

Возможность использования в процессе организации спортивного праздника разнообразных способов стимулирования творческой активности, способствует выявлению и преодолению личностных комплексов, пробуждению инициативы, облегчает процессы адаптации и налаживания межличностных отношений, становлению коллектива.

Таким образом, все выше сказанное позволяет говорить о том, что спортивные праздники выступают одной из интереснейших форм заполнения досуга, делая его более содержательным и целенаправленным, интересным, захватывающим, способствующим становлению личности человека и действенным средством воспитания духовных качеств личности. Что в полной мере способствует успешной социализации личности студента в вузе.

Список литературы

1. Молчанов С.В. Спорт – как зрелище: Учебно-методическое пособие. – Минск: 1984. – С. 14-18.

2. Петров Б.Н. Массовые спортивно-художественные представления (Основы режиссуры, технологии, организации и методики). – М.: СпортАкадемПресс, 2007. – 352 с.
3. Сокова М.С. Социализация студенческой молодежи в ходе обучения в вузе // Власть. 2011. №3. С.30-33. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-studencheskoy-molodezhi-v-hode-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 27.01.2016).

ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ТВОРЧЕСКИХ И «НЕ ТВОРЧЕСКИХ» ПРОФЕССИЙ

Мишина А.О.

Российский государственный социальный университет, Россия, г. Москва

В статье представлены результаты эмпирического исследования среди писателей и графических художников и представителей «не творческих» профессий, деятельность которых требует неукоснительного соблюдения алгоритма действий. У тех и других определялись: уровень сформированности антисуицидального фактора, особенности воображения, особенности самооценки психических состояний. Установлено, что молодые писатели и графические художники, не отличаясь от представителей «не творческих» профессий по уровню антисуицидального фактора, в большей степени ощущают свою уникальность и, выделяясь демонстративностью и аффективностью, острее переживают собственную несостоятельность.

Ключевые слова: писатели, графические художники, представители «не творческих» профессий, личностные особенности, суицидальные наклонности.

Науке известно, что в основе творчества лежит освобождение от страданий и мучительных мыслей, «дух бегства», компенсация ударов судьбы, материальной необеспеченности, стремление к независимости [2; 4; 7]. Но творческая деятельность свойственна далеко не всем, а процесс творчества очень индивидуальный, требующий богатого воображения [1]. Возникает вопрос: различаются ли представители творческих профессий и «не творческих» по уровню сформированности антисуицидального фактора? Если статистически значимых различий нет, то по каким другими параметрам личности они различны? Это мы и попытались выяснить в своем исследовании, результаты которого представлены в данной статье. Выявленные различия позволят вооружить консультантов, оказывающих психологическую [6] и социальную помощь [3; 5] этой категории населения, необходимыми знаниями для более эффективного взаимодействия с представителями «творческих» профессий.

Исследование проводилось в среде представителей творческих профессий, а именно – начинающих писателей и графических художников, а также среди представителей других – «не творческих» профессий (операторы, зубные врачи и т.д.), достигших совершеннолетнего возраста, деятельность которых требовала неукоснительного соблюдения алгоритма действий.

В качестве базы исследования начинающих писателей использовался электронный ресурс «Самиздат»; база для графических художников – электронный ресурс Deviantart; база для других (представителей «не творческих» профессий) – представители разных профессий на базе психологического центра РГСУ, г. Москва. Цель исследования – выявление суицидальных наклонностей у представи-

телей творческих профессий – начинающих писателей и графических художников с последующей разработкой методических рекомендаций по применению результатов исследования в психологическом консультировании клиентов с суицидальными наклонностями.

Процедуру социально-психологической диагностики прошли 80 человек в возрасте от 18 до 30 лет (средний возраст – 22 года). Из них: писатели – 20 чел. (25%), графические художники – 20 чел. (25%); представители других профессий – 40 чел. (50%).

В качестве методик психологической диагностики использовались: 1) опросник суицидального риска Шмелёва А.Г.; 2) тест определения уровня воображения; 3) методика диагностики самооценки психических состояний Г. А. Айзенка.

В ходе исследования установлено следующее:

1. Для писателей в целом характерны следующие личностные особенности: низкий уровень демонстративности и уникальности; адекватный уровень аффективности, оценок несостоятельности и социального пессимизма; у них преобладает низкий уровень слома культурных барьеров, максимализма и временной перспективы;

2. В группе писателей у 4 чел. (20%) отсутствует антисуицидальный фактор; у 11 чел. (55%) он не полностью сформирован. Эти данные свидетельствуют о том, что суицидальному риску в той или иной степени подвержена большая часть молодых писателей (в нашей выборке – это 75%);

3. У большинства писателей обнаружен средний уровень воображения (такой присущ большинству людей), тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности. Однако вероятность проявления негативного психического состояния в ситуации несоответствия желаний имеющимся возможностям существует для 4 чел. (20% от выборки писателей);

4. Для графических художников в целом характерны следующие личностные особенности: средний уровень демонстративности, аффективности, социального пессимизма; средний уровень оценки собственной несостоятельности; низкий уровень слома культурных барьеров и максимализма; в целом в данной группе преобладают художники с низким уровнем временной перспективы;

5. В группе графических художников у 5 чел. (25%) отсутствует антисуицидальный фактор; у 5 чел. (25%) он не полностью сформирован. Таким образом, полученные нами данные показывают, что суицидальному риску в той или иной степени подвержена половина графических художников (в нашей выборке – это 50%);

6. У большинства графических художников обнаружен средний уровень воображения, тревожности, фрустрации, ригидности; низкий уровень агрессивности. Вероятность проявления негативного психического состояния в ситуации несоответствия желаний имеющимся возможностям существует для 3 чел. (15% от обследованной нами выборки графических художников).

Полученные по трем методикам психодиагностики данные сведены нами в таблицу, представленную ниже, и представили на рисунках 1 и 2.

Сводная таблица данных по трем выборкам (средние значения)

Показатели	Сравниваемые группы			
	Писатели (20 чел.)	Худож- ники (20 чел.)	Писатели и художники (40 чел.)	Представители «не творческих про- фессий» (40 чел.)
1. Демонстративность	20	35	27,5	21
2. Аффективность	49,65	52	50,9	35,55
3. Уникальность	20	40	30	17
4. Несостоятельность	43	51	47	30
5. Социальный пессимизм	53,3	44,75	49,03	49,6
6. Слом культурных барьеров	28,05	25	26,4	36,3
7. Максимализм	40	20	30	35
8. Временная перспектива	28,9	38,75	33,83	19,7
9. Антисуицидальный фактор	52,5	45	48,75	50
10. Воображение	12,1	11	11,55	10,95
11. Тревожность	8,75	9	8,88	5,45
12. Фрустрация	9,05	8,75	8,9	4,65
13. Агрессивность	10,3	7,05	8,675	7,85
14. Ригидность	10,85	10	10,425	9

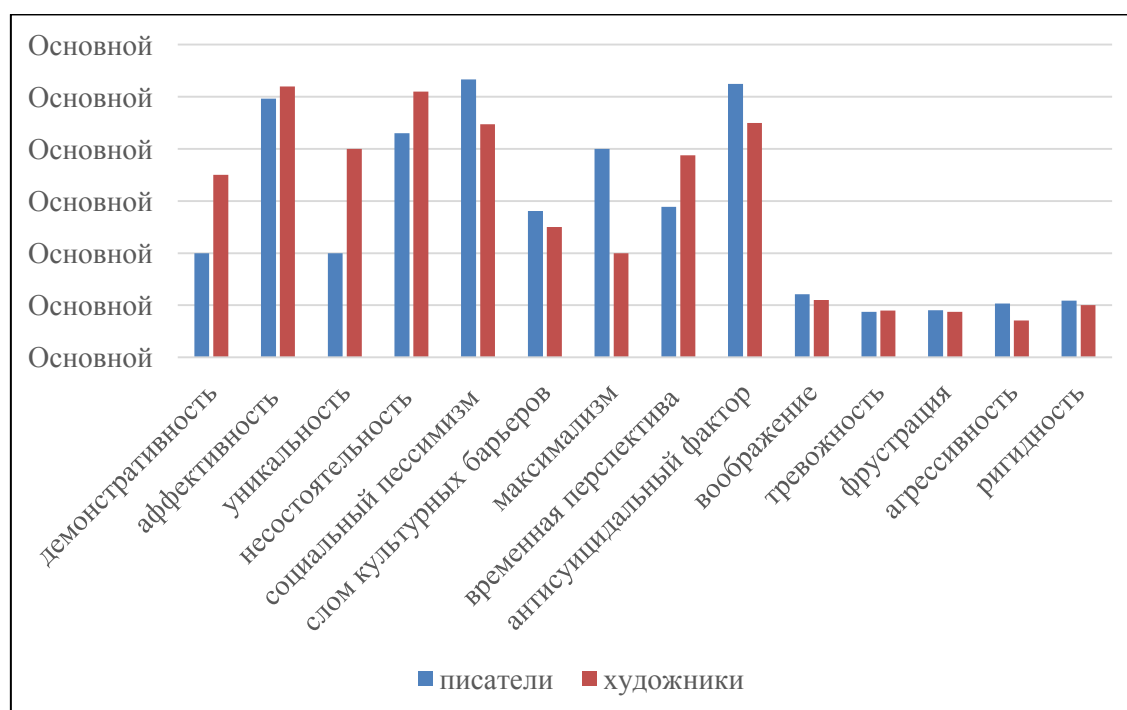


Рис. 1. Соотношение показателей личностных характеристик писателей и графических художников

Сравнительный анализ этих показателей, выполненный с помощью U-критерия Манна-Уитни, показал статистически значимые различия по ряду личностных характеристик представителей писателей и графических художников:

- демонстративность, уникальность, несостоятельность, временная перспектива (уровень этих показателей достоверно выше в группе графических художников);
- социальный пессимизм, слом культурных барьеров, максимализм, агрессивность, антисуицидальный фактор (уровень этих показателей достоверно выше в группе писателей).

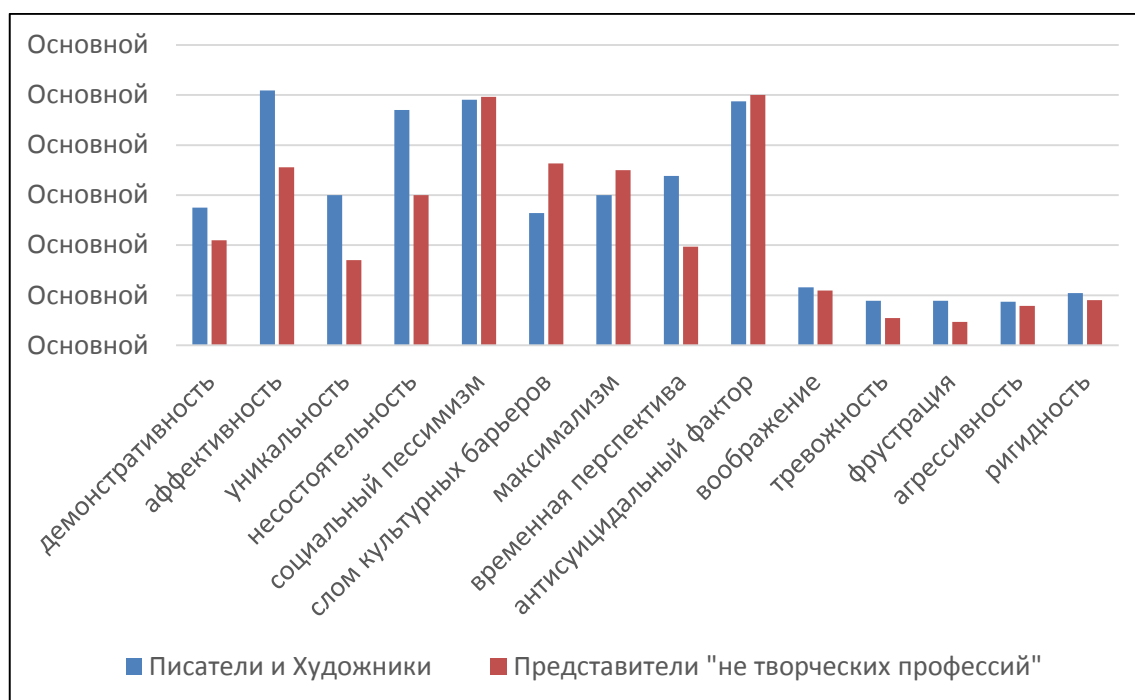


Рис. 2. Соотношение показателей личностных характеристик представителей творческих и «не творческих» профессий

В ходе сравнительного анализа замеряемых параметров личности представителей творческих профессий (писателей и графических художников) и «не творческих», также выполненного по U-критерию Манна-Уитни, установлены следующие статистически значимые различия:

- демонстративность, аффективность, уникальность, несостоятельность, временная перспектива, тревожность, фрустрация (уровень этих показателей достоверно выше в группе писателей и графических художников);
- слом культурных барьеров и максимализм (уровень этих характеристик личности достоверно выше в группе представителей «не творческих» профессий).

В итоге можно сделать вывод о том, что молодые писатели и графические художники, не отличаясь от представителей «не творческих» профессий по уровню антисуицидального фактора, в большей степени ощущают свою уникальность и выделяются, в отличие от них, своей демонстративностью и аффективностью; в большей степени, чем они, переживают собственную несостоятельность. В силу этих личностных особенностей обследованные нами представители «творческих» профессий оказываются наиболее подвержены состояниям тревоги и фрустрированности. Вероятно, что творчество для них – средство совладания с суицидальными импульсами, возникающими как реакция на рассогласование ожидаемого и реального.

Список литературы

1. Климова, Е.М. Индивидуально-психологические особенности личности, влияющие на профессиональный выбор / Е.М. Климова // Вестник РосНОУ. Психология – 2013. – Вып. 1. – С. 49-54.
2. Максимова, С.В. Творчество: созидание или деструкция / С.В. Максимова. – М.: Академический проект, 2006. – 442 с.
3. Рыбакова, Н.А. Социальная работа и социальное образование: условия сохранения и развития жизненных сил человека в динамике социобытия: Монография / Н.А. Рыбакова. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2000. – 184 с.

4. Тараненко, О.Н. Суицидальная настроенность молодежи как социально-психологическая проблема общества / О.Н. Тараненко, Я.А. Идрисова // Молодой ученый. 2016. – № 6 (110). – С. 710-713.

5. Цветкова, Н.А. Гендерные особенности социальной поддержки человека в трудной жизненной ситуации / Н.А. Цветкова // Социальная работа: проблемы и перспективы: Материалы VII Межвузовской научно-практической конференции 22 марта 2013 г. – СПб.: СПбГУП, 2013. – С. 23-25.

6. Цветкова, Н.А. Основы психологического консультирования: учеб. пособие / Н.А. Цветкова. – М.: РУСАЙНС, 2017. – 316 с.

7. Чхартишвили, Г. Писатель и самоубийство / Г. Чхартишвили. – М.: Новое литературное обозрение, 2000. – 576 с.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ИХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Ревенков А.Ю.

учитель трудового обучения, Областное казенное общеобразовательное учреждение «Пенская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья» Курчатовского района Курской области, Россия, г. Курск

В статье рассматриваются вопросы организации профориентационной работы в процессе трудового обучения детей с интеллектуальными нарушениями старшего школьного возраста. Предлагается система мероприятий, направленных на профессиональное самоопределение воспитанников школы-интерната.

Ключевые слова: дети с интеллектуальными нарушениями, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профориентационная работа, профессиональные интересы.

В настоящее время повышаются требования к адаптационным возможностям человека, приступающего к трудовой деятельности. Выпускники с интеллектуальными нарушениями испытывают существенные затруднения в адаптации к современным условиям на рынке труда, что обусловлено их личностными особенностями, нарушениями развития познавательной деятельности.

Часто выпускники школ и школ-интернатов, приходя на производство, выполняют там тяжелые неквалифицированные виды труда. Часть выпускников поступает в организации среднего профессионального образования. Несмотря на это молодые люди, как правило, испытывают затруднения в трудоустройстве, адаптации и социализации на рабочем месте, включении в производственные отношения. Это, по мнению С.Л. Мирского, обуславливается рядом факторов:

- психологической неготовностью выпускников к моменту перехода от обучения к сфере профессионального труда;
- неадекватной самооценкой и недостаточно сформированной способностью оценки своих возможностей и способностей при определении профиля и поддержания профессии;
- неспособностью адекватно учитывать влияние производственного микроклимата на человека и неготовностью к преодолению определенных профессиональных трудностей;

– отсутствием ясной жизненной перспективы, одной из причин которого является чувство социальной незащищенности [4, с. 92].

Таким образом, существует ряд серьезных проблем, нерешенность которых препятствует профессиональной интеграции в общество лиц с интеллектуальными нарушениями. Особо остро эта проблема стоит перед выпускниками школ-интернатов.

Очевидно, что в решении этой проблемы существенную роль может сыграть система организационно-методических и практических мероприятий по профессиональной ориентации, профотбору, профессиональному самоопределению, обучающихся с умственной отсталостью, осуществляемых в условиях школы-интерната. Эта система должна не только предоставлять информацию о мире профессий и давать основу профессиональной ориентации, но и способствовать личностному развитию детей, формированию у них способности соотносить свои индивидуально-психологические особенности и возможности с требованиями той или иной профессии.

Профориентация подростков является объектом многих исследований. Изучением вопросов содержания и структуры профориентации занимались А.Е. Голломшток, М.Д. Виноградова, О.И. Галкина, В.И. Журавлёв, Л.М. Зюбин, А.Д. Сагонов, Н.Д. Левитов, Н.И. Калугин, В.Ф. Сахаров, Г.М. Дульнев, О.П. Хохлина, В.И. Бондарь, Г.М. Кочетов.

Наиболее благоприятные возможности для проведения профориентационной работы в условиях школы-интерната имеет трудовое обучение. Это одно из ведущих средств социальной реабилитации и адаптации детей с умственной отсталостью, формирования у них положительного отношения к трудовой деятельности, развития общетрудовых умений и навыков, уважительного отношения к людям разных профессий.

И.Е. Кузьминой, С.А. Стеценко, Е.М. Старобиной разработаны этапы организация профориентации детей с интеллектуальными нарушениями школьного возраста в условиях отдельной образовательной организации, раскрыты некоторые методические аспекты профориентационной работы [5, с. 54].

Вместе с тем, особенности осуществления выбора профессии детьми с интеллектуальными нарушениями, их профессиональных предпочтений и организации профориентационной работы в процессе трудового обучения данной категории детей изучены недостаточно.

Для выявления уровня сформированности профессиональных предпочтений подростков с интеллектуальными нарушениями нами было проведено анкетирование. В нем приняли участие 12 обучающихся выпускных классов. После окончания школы-интерната все воспитанники собирались продолжить обучение в организациях среднего профессионального образования, однако лишь один из них (8,3%) определился с выбором профессии. Он хотел освоить профессию сантехника. Большинство же воспитанников (91,7%) затруднились в ответе на вопрос о том, в какой сфере им хотелось бы трудиться. Они считали основным критерием выбора будущей профессии возможность хорошо зарабатывать.

Опираясь на результаты анкетирования, мы сделали вывод о том, что большинство обучающихся не смогли адекватно соотнести свои возможности с требованиями, предъявляемыми к определенной профессии.

Учитывая результаты анкетирования обучающихся с интеллектуальными нарушениями, нами была разработана программа по их профориентации в процессе трудового обучения.

Программа по профориентации в процессе трудового обучения «Шаг в будущее» для воспитанников областного казенного общеобразовательного учреждения «Пенская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья» Курчатовского района Курской области (далее – ОКОУ «Пенская школа-интернат») определяет содержание и основные пути реализации профориентационной работы в процессе трудового обучения школьников с интеллектуальными нарушениями. Она представляет собой объединенный замыслом и целью комплекс мероприятий, в том числе творческих конкурсов, призванных обеспечить решение основных задач в области самоопределения обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Цель программы.

Создать систему профориентации учащихся в процессе их трудового обучения, способствующую формированию у воспитанников с интеллектуальными нарушениями профессионального самоопределения в соответствии с индивидуальными особенностями каждой личности, состоянием здоровья и с учетом экономической и социокультурной ситуации в Курской области.

Задачи:

- 1) формирование у обучающихся мотивации к труду, потребности к приобретению профессии;
- 2) развитие у школьников представлений о перспективах профессионального образования и будущей профессиональной деятельности;
- 3) приобретение практического опыта, соответствующего интересам и способностям подростков;
- 4) создание условий для профориентации обучающихся через систему работы социальных педагогов, психологов, педагогов;
- 5) организация сотрудничества образовательного учреждения с базовыми предприятиями, учреждениями среднего профессионального образования.

В основу разработки программы были положены следующие **принципы**: актуальность, научность, системность и систематичность, практическая направленность, обеспечение мотивации.

Содержание программы по профориентации подростков с интеллектуальными нарушениями в процессе их трудового обучения согласуется с программами по предметам «Профессионально-трудовое обучение» и «Производственное обучение», разработанными для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. По окончании реализации программы ожидаемым итогом являются более высокие результаты в профессиональном самоопределении подростков с интеллектуальными нарушениями.

Основными формами работы, предусмотренными программой, являются коллективные и групповые мероприятия. Предусматривается проведение различных мероприятий: выставок детского творчества, выпусков тематических стендов, экскурсий, деловых игр, трудовых десантов, выставок трудовых дел, выпусков газет, носящих тематический и комплексный характер.

Нами разработан следующий комплекс мероприятий на учебный год.

Сентябрь. Разработка и утверждение программы по профориентации учащихся в процессе трудового обучения. Беседа с учителями-предметниками, классными руководителями, по вопросам определения их роли в системе профориентационной работы с обучающимися и планирование дальнейшей совместной деятельности. Определение обучающихся в кружки по интересам. Создание банка данных об учебных заведениях Курской области и Курчатовского района в частности.

Октябрь. Разработка и проведение игр, классных часов по вопросам профориентации обучающихся. Участие во Всероссийском конкурсе «Лучший по профессии». Трудовой десант «Урожай». Сбор Яблок в плодово-овощном хозяйстве города Льгова.

Ноябрь. Экскурсии на предприятия поселка им. Карла-Либкнехта и Курчатовского района: посещение чугунно-литейного цеха, цеха по производству железобетонных конструкций, фабрики по производству мебели, ЖКХ. Экскурсии по учебным заведениям Курчатовского района: посещение филиала Железнодорожного политехнического колледжа в поселке им. Карла Либкнехта, техникума РОСИ в городе Курчатове. Организация открытого общешкольного мероприятия «В мире профессий».

Декабрь. Проведение недели трудового обучения, предусматривающей комплекс мероприятий профориентационного характера. Олимпиада по трудовому обучению среди воспитанников ОКОУ «Пенская школа-интернат». Организация практических занятий по трудовому обучению (для юношей). Контроль за качеством проведения занятий.

Январь. Встреча с представителями различных профессий. Организация и проведение профессиональных проб по специальностям, доступными на рынке труда для лиц с интеллектуальными нарушениями. Создание коллективных творческих проектов.

Февраль. Проведение выставки-конкурса «Природа и творчество». Выставка работ обучающихся ОКОУ «Пенская школа-интернат», выполненная в процессе трудового обучения «Делай как я, делай лучше меня». Круглый стол с привлечением специалистов Курчатовского центра занятости населения. Организация тематической выставки по профориентации учащихся.

Март. Участие в областной выставке декоративно-прикладного творчества. Консультирование и тестирование обучающихся 8-11 классов (с использованием модифицированных методик А.Е. Голомштока «Карта интересов», Р.В. Овчаровой «Мотивы выбора профессии», Л.А. Йовайши «Профессиональные склонности», специально разработанной анкеты «Профессиональный интерес»).

Апрель. Проведение тематических родительских собраний по вопросам профориентации: «Куда пойти учиться Вашему ребенку?», «Выбор профессии: проблемы и решения». Консультирование родителей и законных представителей по вопросам профориентации детей. Разработка методических рекомендаций по профориентации для обучающихся. Оказание помощи обучающимся в трудоустройстве. Организация работы трудовой бригады «Чистый школьный двор». Анализ соответствия профнамерений обучающихся их возможностям.

Май. Организация и проведение квалификационного экзамена по профессионально-трудовой подготовке.

Весь комплекс мероприятий, вошедших в программу, уже был апробирован нами в ОКОУ «Пенская школа-интернат».

Во время проведения мероприятий по профориентации в процессе трудового обучения, подростки с удовольствием принимали участие в подготовке и проведении каждого из них, проявляли интерес к выполнению всех заданий, активно работали как индивидуально, так и в коллективе. По окончании некоторых мероприятий обучающиеся задавали вопросы, высказывали желание повторить мероприятие еще раз, выражали благодарность их организаторам.

В конце учебного года нами было проведено повторное анкетирование обучающихся выпускных классов. Результаты исследования показали, что из 9 выпускников 7 выбрали для себя профессию, максимально соответствующую их возможностям и состоянию здоровья. Выбор пал на такие профессии как столяр, штукатур-маляр, сантехник, повар-кондитер.

Таким образом, систематическая работа по организации профориентационных мероприятий в процессе трудового обучения детей с интеллектуальными нарушениями предоставляет обучающимся возможность подобрать специальности, максимально соответствующие их интересам, профессиональным ожиданиям, состоянию здоровья, правильно сориентироваться в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Васенков Г. В. Адаптация и социализация выпускников школ VIII вида в процессе включения их в производственные отношения в условиях социума / Г. В. Васенков // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2010. – № 5(41). – С. 5-10.
2. Воронкова В. В. Современное состояние проблемы социально-трудовой адаптации выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений / В.В. Воронкова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2010. – № 3. – С. 54-56.
3. Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника: (воспитательная концепция профессиональной ориентации). – М.: Педагогика, 1979. – 160 с.
4. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
5. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости: метод. пособие / под ред. Е.М. Старобиной. – М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 2007. – 304 с.

КОНСТРУИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОГО УРОКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Репринцева Ю.С.

доцент кафедры географии, к.п.н., доцент,
Благовещенский государственный педагогический университет,
Россия, г. Благовещенск

Рассматривается современный ценностно-ориентационный урок как основная динамичная форма организации ценностного обучения в общеобразовательной школе, отличающаяся от традиционного урока четкой ценностно-ориентационной направленностью. Раскрываются понятия «ценностные ориентации», «ценностные установки», «ценностное сознание», «ценностные отношения», «ценностное поведение». Приводится примерная структура ценностно-ориентационного урока и рассматриваются его этапы: ценностно-установочный, ценностно-осознанный, ценностно-содержательный, ценностно-осознанный, ценностно-рефлексивный.

Ключевые слова: ценностно-ориентационный урок, федеральный государственный образовательный стандарт, ценностные установки, ценностное сознание, ценностные отношения, ценностное поведение.

Общественная жизнь людей – это многогранный комплекс взаимоотношений, взглядов, интересов, ценностей, имеющих определенную направленность и выра-

женный ориентированный характер. Личностные ориентации, как правило, выражаются в ценностной форме, и являются результатом различных воздействий на личность человека. При этом они не остаются неизменными, а постоянно развиваются, меняются и ранги их значимости. Данное обстоятельство позволяет постоянно исследовать трансформации ценностных систем по мере проявления изменений.

Современный этап развития современного образования связан с разработкой на теоретико-методологическом и методическом уровнях новых подходов и принципов в организации учебного процесса. Традиционные методики проведения уроков, прочно укрепившиеся в сознании большинства учителей, требуют коренных изменений в связи с введением федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования, направленных на реализацию деятельностного и личностно-ориентированного подходов в обучении, развитие личностных качеств школьников, учет их индивидуальных потребностей и интересов [1].

В современной школе вследствие изменения парадигмы образования, когда обучающийся стоит перед определенным выбором личностной позиции, значительно возрастает интерес к проблемам, связанным с определением ценностей и смыслов жизни в контексте целостного процесса – ценностного самоопределения школьников. В связи с этим, заметные изменения происходят в построении современного урока, в его четкой ценностно-ориентационной направленности на процесс обучения и воспитания школьников.

На наш взгляд, **современный ценностно-ориентационный урок** – это основная динамичная и вариативная форма организации ценностного обучения в общеобразовательной школе, отличающаяся от традиционного урока четкой ценностно-ориентационной направленностью.

Основной целью ценностно-ориентационного урока является формирование гармоничной, развитой, инициативной, творческой личности школьника посредством формирования системы ценностей школьной географии.

В нашем исследовании уместно определить в качестве методологической основы конструирования ценностно-ориентационного урока аксиологический подход, поскольку именно он ориентирует систему образования на новые образовательные результаты, связанные с пониманием развития личности как ценности и смысла образования.

Аксиологический подход – это способ обучения, обеспечивающий формирование ценностно-смысловой сферы личности человека через призму аксиологических понятий – ценности, ценностные ориентации, ценностные установки, ценностные отношения, ценностное сознание, ценностное поведение.

По мнению А.Н. Самарского, ядром аксиологического подхода выступает антропологическая концепция образования. Целью образования становится развитие общих способностей, универсальных способов деятельности, а также способности к постоянному совершенствованию человека [2].

В современном образовании аксиологическому подходу отводится особая и чрезвычайно существенная роль. Многие исследователи (Е.В. Бондаревская, А.В. Кирьякова, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Е.Р. Южанинова) считают обоснованным применение аксиологического подхода в рамках изучения многих учебных дисциплин, он придает особую ценностную направленность образовательному процессу [3, 4, 5, 6, 7].

Основа конструирования ценностно-ориентационного урока определяется последовательностью в соответствии с шестью этапами:

I. Ценностно-установочный (формирование ценностных установок).

II. Ценностно-осознанный: рефлексивная самооценка (формирование ценностного сознания).

III. Ценностно-содержательный: ценностный анализ содержания урока (формирование ценностных ориентаций, ценностных отношений, ценностного поведения и качеств личности).

IV. Ценностно-осознанный: рефлексивная самооценка (формирование ценностного сознания).

V. Ценностно-рефлексивный: рефлексивный анализ урока.

VI. Ценностно-установочный (формирование ценностных установок) [8].

Структура ценностно-ориентационного урока по этапам приближена к логике построения традиционного комбинированного урока с четким алгоритмом. Однако основным отличием ценностно-ориентационного урока от комбинированного традиционного является наличие строго ориентированной концептуальной основы ценностного обучения.

Рассмотрим этапы ценностно-ориентационного урока.

Ценностно-установочный этап – один из важных этапов урока, на котором происходит формирование установок на дальнейшую деятельность на уроке, то есть формирование мотива деятельности и общения.

Ценностно-осознанный этап обеспечивает рефлексивную самооценку усвоения школьником материала предыдущих уроков. На этом этапе происходит формирование сознания и осознания своего поведения, выявление системы ценностей учителем для последующего присвоения их на уроке.

Ценностно-содержательный этап – этот этап является ключевым на уроке. На этом этапе каждый школьник осуществляет личностно-ценностный анализ содержания урока, при этом формируются ценностные ориентации, отношения, поведение и качества личности. Ценностные ориентации определяют общую направленность и содержание активности личности, общий подход обучающегося к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Ценностное отношение реализуется в ходе оценки изучаемого материала. Ценностное поведение и качества личности являются проявлением отношения школьника к окружающему миру, определяемому эмоциями, чувствами, эмоционально окрашенными установками.

Ценностно-осознанный этап – основной целью этого этапа является формирование ценностного сознания обучающихся через рефлексивную самооценку усвоения содержания урока.

Ценностно-рефлексивный этап предполагает полный рефлексивный анализ урока посредством выявления уровня усвоения знаний, учебных действий индивидуально для каждого школьника.

Ценностно-установочный этап – это этап урока, на котором продолжают формироваться установки, то есть внутренняя мотивация к деятельности обучающихся, обеспечивающая процесс усвоения и закрепления содержания урока как личностно значимого для каждого.

Весь ценностно-ориентационный урок как можно проследить по предложенной нами структуре, строится с учетом рефлексивности обучения. Рефлексия как образовательная деятельность – это не только припоминание главного из урока или формулирование выводов. Это, прежде всего, осознание обучающимся сделанного и того, как это было сделано. Рефлексия помогает обучающимся сформулировать

получаемые результаты, определить и осмыслить цели дальнейшей деятельности, скорректировать, при необходимости, свой образовательный путь.

Ценностно-ориентационный урок предполагает создание атмосферы сотрудничества в системе учитель – ученик – класс (учитель не ведет за собой, а находится рядом, указывая направление движения; он – организатор, соучастник процесса обучения) и выработку осознанного отношения ко всем аспектам индивидуальной и групповой работы (что делаем и зачем мы это делаем?). Обязательным условием достижения личностного результата должны стать четкие образовательные и воспитательные задачи (чего хотим?) и оценка эффективности работы по конкретным критериям (чего достигли?). Школьники учатся активно, целенаправленно, осваивая, синтезируя информацию и «присваивая» ее.

Результативность ценностно-ориентационного занятия определяется прогнозом учителя относительно того, какими знаниями, умениями и способами действия владеют обучающиеся на данный момент и какими новыми знаниями и способами действия они должны овладеть на следующем уроке.

Эффективность ценностно-ориентационного урока непосредственно связана с видами совместной деятельности учителя и обучающихся на каждом из этапов урока. С учетом всех требований к современному учебному занятию на первое место выходит организация диалогового взаимодействия. Диалог основан на равенстве партнеров по общению, эмоциональной открытости и доверии к другому человеку, принятии его как ценности в свой внутренний мир. Заинтересованность в значимом другом, в его знаниях, положительной оценке и уважении способствует вовлечению школьников в процесс диалогического общения, в ходе которого устанавливаются «субъект-субъектные» отношения [9].

В целом, важной чертой ценностно-ориентационного урока становится преобладание ученической самооценки, самоконтроля и самокоррекции по отношению к учительским замечаниям и оценке со стороны.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2016. – 48 с.
2. Самарский, А.Н. Становление ценностного подхода в образовании России второй половины XIX – начала XX в.: автореф. дис. ...канд. пед. наук / А.Н. Самарский. – Волгоград, 2011. – 26 с.
3. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования: монография / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 352 с.
4. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1996. – 188 с.
5. Никандров, Н.Д. Воспитание ценностей: российский вариант / Н.Д. Никандров. – М.: Магистр, 1996. – 147 с.
6. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 192 с.
7. Южанинова, Е.Р. Ценностное самоопределение студентов университета в аксиосфере интернета: дис. ... доктора пед. наук / Е.Р. Южанинова. – Оренбург, 2015. – 391 с.
8. Репринцева, Ю.С. Технология ценностного обучения в теории и практике школьной географии: монография / Ю.С. Репринцева. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2016. – 168 с.
9. Репринцева, Ю.С. Организация учебного познания в ценностном подходе к обучению школьной географии / Ю.С. Репринцева // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия Педагогические и психологические науки. – 2016. – 25 (44). – С. 54-61.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Рябуха Е.В.

ст. преподаватель кафедры военной педагогики и психологии, канд. пед. наук,
Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск
национальной гвардии Российской Федерации, Россия, г. Новосибирск

В статье дается психолого-педагогическая характеристика самостоятельной работы как одного из основных методов обучения курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации, основные дидактические цели и принципы данного вида обучения и предложены пути обеспечения высокого уровня руководства самостоятельной работой курсантов со стороны преподавателей.

Ключевые слова: самостоятельная работа, метод обучение, самоподготовка, дидактические цели, познавательная деятельность, принципы самостоятельной работы.

Основными требованиями на современном этапе формирования и развития войск национальной гвардии Российской Федерации к образу офицера являются высокий уровень его морально-психологических качеств, ярко выраженная военно-профессиональная направленность военнослужащего, умение творчески подходить к решению служебно-боевых задач и руководить действиями своих подчиненных. Для соответствия этим требованиям, в связи с быстро изменяющейся служебной обстановкой, офицеру необходимо постоянно самосовершенствоваться и саморазвиваться. Проведенные психолого-педагогические исследования, анализирующие представления курсантов о значимых качествах необходимых офицеру в дальнейшей его служебной деятельности, позволили выделить три основные группы: первая – деловые качества (ориентация на военную специальность), вторая – волевые качества, третья – отношение к людям [1, с. 13]. Для того чтобы эти качества смогли сформироваться у самого курсанта необходимо пробуждение потребности у самого военнослужащего к самостоятельной работе и владение приемами самостоятельной работы. Целью данной статьи и является рассмотрение психолого-педагогической характеристики самостоятельной работы как метода обучения курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации, а также пути ее оптимизации.

Рассматривая самостоятельную работу курсантов как один из основных методов обучения военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации необходимо обратить внимание, что она отражает процессуальную и методическую сторону деятельности обучаемых, направленную на овладения знаниями, навыками и умениями путем самостоятельной познавательной деятельности курсантов как в ходе учебных занятий, так и в ходе самостоятельной подготовки. Вся деятельность преподавателя должна быть направлена на мотивирование обучаемого к осознанному желанию самостоятельно обучаться и оказанию ему помощи в данном познавательном процессе.

Самостоятельная работа основывается на определенных этапах познавательной деятельности: ознакомление с учебной информацией, ее восприятие, перера-

ботка, осознание, овладение новыми знаниями до уровня, позволяющего применять их в учебной, а в дальнейшем в профессиональной деятельности офицера войск национальной гвардии. Способность к самостоятельному познанию истины, к усвоению ее и применению в профессиональной деятельности военного специалиста, к творческому решению служебно-боевых задач – качество личности, которое может быть воспитано при желании самим курсантом, и при оказании поддержки и помощи со стороны преподавательского и командного состава. Данное качество формируется, развивается и совершенствуется на протяжении всего жизненного пути военнослужащего, но особенно интенсивно, в период его обучения в учебных заведениях, в частности в военном институте. Следовательно, основная задача преподавателей военных вузов заключается не только в передаче курсантам определенного объема знаний, а в привитии обучаемым умений и навыков адаптироваться и выбирать из обширного информационного поля необходимое для его дальнего профессионального становления, в обучении проявлять творческие способности и уметь применять знания в своей практической деятельности, и главное – помочь выработать у курсантов постоянную внутреннюю потребность и стремление приобретать знания *самостоятельно* для дальнейшего самосовершенствования.

Самостоятельная работа обучаемых, как один из основных методов обучения имеет свои дидактические цели:

- научение курсантов учиться (самостоятельно добывать знания, формировать навыки и умения, необходимые военным специалистам);
- формирование личностно-коллективных качеств военнослужащих (повышение ответственности курсантов за свою профессиональную подготовку);
- развитие самостоятельности в организации, планировании и выполнении своей профессиональной деятельности.

В дальнейшем преподаватель определяет конкретную дидактическую цель, ставит задачи и осуществляет педагогическую поддержку, включающую в себя необходимые обучающие материалы, обеспечивающие успешность решения учебных задач.

Основные функции курсантов при организации своей самообразовательной деятельности в отсутствии контроля со стороны преподавателя:

- понимание обучающей цели и педагогической задачи самообразовательной работы (для этого они должны быть четко сформулированы и конкретизированы);
- планирование учебных действий, выбор методов и средств их решения;
- организация познавательной деятельности самим курсантом (подключение всех внутренних ресурсов для решения поставленной задачи);
- отбор дидактических материалов, необходимых в процессе самообразовательной деятельности;
- изучение и выполнение обозначенных заданий;
- управление учебной деятельностью самим курсантом в виде самоконтроля и необходимой коррекции своих действий;
- поддерживание при необходимости связи с преподавателем для передачи информации с целью обсуждения результатов учебной деятельности для принятия правильного решения;
- повторение учебной деятельности и оптимизация по ее совершенствованию [5, с. 76].

Большую роль при самостоятельной работе курсантов играют: психологический настрой на самообразование, мотивированность, сознательность, целеустрем-

ленность, гибкость, инициативность, настойчивость, аккуратность и творчество самого обучающегося.

Для достижения дидактических целей, обозначенных преподавателем, имеются разнообразные методы самостоятельной работы курсантов по овладению знаниями и виды самостоятельной подготовки: учебная, военно-научная, самостоятельная подготовка под руководством преподавателя, общественная.

Рассматривая учебную самостоятельную подготовку, хотелось бы напомнить, что она предусматривается расписанием дня военного института, организуется должностными лицами, а преподаватели определяют по своей учебной дисциплине конкретные задания курсантам и оказывают им методическую помощь в виде проведения групповых и индивидуальных консультаций. Она является обязательным видом занятий, и никто кроме начальника военного института не может освободить курсантов от самостоятельной работы над освоением учебного материала.

Военно-научная самостоятельная подготовка ставит перед собой цель научить курсантов военных институтов самостоятельному поиску научной информации и формированию умений излагать приобретенные знания в виде статей, рефератов и других отчетных материалов. При выполнении данных работ методами самостоятельной работы могут быть: изучение литературы, научных трудов, монографий, других материалов исследований; разработка материалов для исследований (опросники, анкеты и т.д.); проведение исследовательских работ и др. Все перечисленное говорит уже о более высоком уровне самостоятельной работы, направленной на развитие у будущих офицеров познавательной деятельности исследовательского характера, развитие творческого мышления. Военно-научная работа начинается с контакта преподавателя с курсантами, проявляющими интерес к науке и конкретной дисциплине, выбора конкретной темы, написание научной работы и представление ее на конкурс.

Основным методом проведения самостоятельной подготовки под руководством преподавателя является самостоятельная работа обучаемых. В ходе проведения данного занятия преподаватель оказывает помощь обучаемым, у которых возникают затруднения, и следит за самостоятельной работой остальных. В процессе занятия преподаватель может активно влиять на формирование у военнослужащих научных методов и практических приемов самостоятельной работы с печатными изданиями, что способствует развитию у курсантов инициативы, организованности, самостоятельности, профессиональных и личностных качеств.

Общественная самостоятельная подготовка проводится в часы свободного времени, отведенного курсантам в расписании дня и включает в себя подготовку выступлений на различных собраниях, общественных мероприятиях, выполнение поручений.

При рассмотрении психолого-педагогической характеристики самостоятельной работы как метода обучения курсантов хотелось бы остановиться на основных путях оптимизации самостоятельной работы обучаемых – соблюдение основных принципов самостоятельной работы [4, с. 295]:

- регламентация вопросов, видов заданий, согласование их с бюджетом времени;
- обеспечение условий самостоятельной работы;
- руководство самостоятельной работой.

Для оптимизации самостоятельной работы также необходимо создание системы организации самостоятельной работы:

- обеспечение курсантов учебной литературой и методическими пособиями;
- определение трудоемкости заданий, выносимых на самостоятельную работу курсантов;
- разработка документов, регламентирующих самостоятельную работу курсантов;
- подготовка курсантов к выполнению заданий по различным видам самостоятельной работы;
- строгое соблюдение режима самостоятельной работы и недопущения ее срыва;
- контроль за ходом самостоятельной работы курсантов и оказание им помощи в выполнении заданий.

Пути обеспечения высокого уровня руководства самостоятельной работой:

- формирование у курсантов внутренней потребности в знаниях;
- создание системы помощи и действующего контроля за ходом проведения самостоятельной работы;
- совершенствование методики самостоятельной подготовки;
- определение правильного соотношения самостоятельной и учебной работы;
- активное вовлечение курсантов в военно-научную работу института;
- тщательный отбор учебного материала для самостоятельной работы;
- повышение уровня материально-технического обеспечения самостоятельной работы;
- обеспечение условий сохранения здоровья умственного труда.

В заключении еще раз хотелось бы обратить внимание на то, что формирование личности будущего офицера войск национальной гвардии Российской Федерации, отвечающей современным требованиям – сложный и длительный процесс. Одну из главных ролей в этом процессе играет самостоятельная работа курсантов, так как является одним из основных методов обучения, внутренней основой любого другого метода обучения, необходимой предпосылкой дидактической связи различных методов между собой и основывается на сознательных и активных усилиях самого военнослужащего по приобретению знаний, навыков и умений в процессе своей повседневной деятельности.

Список литературы

1. Бархаев Б.П., Караяни А.Г., Перевалов В.Ф., Сыромятников И.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера. – М.: Воениздат, 2011. – 489 с.
2. Военная педагогика. Учебник для вузов / Под ред. О.Ю. Ефремова. – СПб.: Питер, 2015. – 640 с.
3. Обучение и воспитание в высшей школе: учебное пособие / Под. ред. Лопуха А.Д. и др. – Новосибирск: НВИ ВВ имени генерала армии И.К. Яковлева, 2015. – 252 с.
4. Основы педагогики высшей и средней специальной школы в системе органов внутренних дел: учебное пособие/Под ред. И.В. Горлинского – М.: Академия МВД РФ, 1992. – 335 с.
5. Самообразовательная деятельность курсантов: учебное пособие / Под ред. Э.Г. Скибицкого, Т.Б. Жакупова, Е.В. Соломатина – Новосибирск: НВИ ВВ имени генерала армии И.К. Яковлева, 2012. – 106 с.

ВЛИЯНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Фетисова Т.А.

учитель-логопед, Государственное коррекционное образовательное учреждение «Волгоградская школа-интернат №5», Россия, г. Волгоград

Акуева З.И.

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

В статье рассматриваются вопросы взаимодействия между специальными учреждениями на протяжении всей жизни детей с ограниченными возможностями здоровья. Выделена особая роль родителей в осуществлении непрерывного образования. Затрагивается проблема преемственности специального образования и сферы занятости инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в России. И самое главное – это влияние непрерывного специального образования, поддержки родителей и государства, рынка труда или их отсутствия на социализацию людей в обществе.

Ключевые слова: специальное образование, лица с ограниченными возможностями здоровья, социализация, преемственность, родители, рынок труда в России.

Процесс социализации актуален в любой сфере жизнедеятельности каждого человека независимо от возраста. Он зависит от понимания природы человека и создания его целостного образа. Это положение приобретает особое значение для людей, окружающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Так как именно им предстоит помочь ребенку безболезненно войти в общество.

Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду.

И, если говорить о детях с ограниченными возможностями здоровья, в частности с умственной отсталостью, а также с сопутствующими заболеваниями (со сложной структурой дефекта), то отмечаются трудности не только в усвоении социального опыта, но и в его понимании, и тем более в его воспроизведении.

Процесс социализации начинается в дошкольном детстве. Именно в это время устанавливаются связи ребенка с миром людей, природы, предметным миром; происходит приобщение к культуре, к общим людским ценностям; формируются основы самосознания и индивидуальности ребенка.

В современном мире дошкольное образование рассматривается как самостоятельный уровень общего образования. И степень социализации личности дошкольника является очень важным критерием начального этапа адаптации к жизни в обществе. Именно на этом этапе проявляются первые проблемы преемственности специального образования.

Зачастую родители либо не имеют достаточных медико-педагогических знаний, либо отвергают своего «особенного» ребенка, не желая понять его актуальные потребности. В связи с этим ребенок с ограниченными возможностями здоровья

лишен раннего выявления его проблем, своевременной медико-педагогической помощи и обучению в соответствующем дошкольном учреждении.

Когда, нуждающиеся в помощи дети, все-таки попадают в специализированные образовательные организации, то выявляется, что подавляющее их большинство имеют речевые нарушения разных степеней. Диагностика и наблюдения за этой категорией детей показывают у них дополнительные признаки социальной неуверенности. Они проявляются в трудностях коммуникации и в фиксации детей на речевом дефекте. Возможными причинами развития сопутствующих трудностей в общении является не правильное отношение и воспитание ребенка в семье. В особенности это касается неблагополучных семей. Ведь такая семья оказывает разрушающее, десоциализирующее влияние на формирование личности ребенка. В основе этого лежит амбивалентное, непостоянное отношение родителей к своим детям, а также условная родительская любовь – та, которая зависит от поведения ребенка.

Дети начинают «скрывать» свои речевые недостатки. Речь может стать тихой, невнятной, с длительными паузами, возможно с повторами одного и того же слова, возникают трудности в передачи словами своего эмоционального состояния, молчаливость, немногословность, нежелание называть свое имя, плаксивость. Некоторые дети неспособны устанавливать здоровый контакт с собеседником – отводят взгляд, не смотрят в глаза. Также они могут избегать людей, не присоединяться к группе играющих детей, не желают расставаться с родителями или другими родственниками, проявляют нежелание выйти из дома и общаться с друзьями, сверстниками, впадают в панику в сложных ситуациях.

Основная задача специального образования заключается в помощи всем семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями здоровья, в определении маршрута развития ребенка и в обучении родителей в вопросах правильного воспитания.

Ведь достижение непрерывности и преемственности коррекционно-образовательной работы с детьми в семье и на последующих этапах образования обеспечивается включением родителей (других лиц) в коррекционно-образовательный процесс в качестве добровольных помощников, сотрудников; развитие сети психолого-педагогических, коррекционно-консультационных услуг на дому детям с особенностями развития с первых месяцев жизни; обеспечение семье помощи в выборе адекватного варианта коррекционно-образовательного сопровождения ребенка, соответствующего структуре его психофизических нарушений и индивидуальным образовательным потребностям; создание учебно-методических комплексов для родителей, раскрывающих особенности и содержание коррекционно-развивающей работы с детьми; систематическое информирование населения о системе коррекционно-образовательных и реабилитационно-развивающих услуг, осуществляемых в системе специального образования. Все это оказывает огромное положительное влияние на адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья в обществе, несмотря на его отклонения.

Особую остроту проблема преемственности образовательных ступеней приобретает на изломе дошкольного и младшего школьного возраста. Происходит радикальная смена социальных ситуаций детского развития – от коммуникативно – игровой к учебной. При этом сохраняется фундаментальный (общий для обоих возрастов) вектор развития – формирование у ребенка предельно универсальных, базовых жизненно значимых компетенций.

Преемственность – двусторонний процесс. С одной стороны, дошкольная ступень, которая сохраняет самоценность дошкольного детства, формирует фундаментальные личностные качества ребёнка, а главное – сохраняет «радость детства» (Н.Н.Поддьяков). С другой – школа, как преемник подхватывает достижения ребёнка и развивает накопленный им потенциал.

Следует отметить, что умение реализовывать и поддерживать преемственность между дошкольной и школьной ступенями образования, направляя коррекционно-педагогический процесс на подготовку ребенка (старшего дошкольного возраста) к дальнейшему обучению, инициирование взаимодействия со специалистами школы по сопровождению выпускников детского сада является составляющей профессиональной компетентности педагога, в частности в условиях специального образования – учителя-дефектолога дошкольного учреждения.

Сформировавшиеся у детей в процессе дошкольного образования жизненно значимые социально ориентированные умения и знания (компетенции) составляют необходимый фундамент, на котором строится всё дальнейшее обучение и воспитание. Они помогают ребёнку быстрее включиться в новые условия. Применительно к образованию ребенка с интеллектуальной недостаточностью особо значим процесс преемственности, учитывая низкий уровень познавательной активности данной категории детей, несформированность и нестабильность мышления и эмоционально-волевой сферы, трудности переноса освоенного опыта в другие виды деятельности и др.

Качество дошкольного специального образования – важный фактор дальнейшей социализации ребенка в обществе, в частности адаптации к школьному образованию и в условиях дошкольного образования ведущим направлением выступает формирование предпосылок учебной деятельности старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Основными направлениями реализации преемственности специального дошкольного и школьного образования являются:

- законодательное обеспечение системы непрерывного специального образования;
- согласование целевых установок на дошкольном и начальном школьном уровнях;
- оптимизация содержания воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста с особенностями развития;
- совершенствование форм и коррекционно-образовательных технологий воспитания и обучения дошкольников и младших школьников;
- повышение эффективности методической работы педагогических коллективов, консультативно-просветительской работы с родителями, образовательной работы с детьми;
- создание в семье и в образовательном учреждении развивающей социальной и предметно-пространственной среды «без барьеров», обеспечивающей ребенку достойное качество жизни.

Установление преемственности между детским садом и школой способствует сближению условий воспитания и обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Благодаря этому переход к новым условиям школьного обучения осуществляется с наименьшими для детей психологическими трудностями.

Следует отметить, что огромную роль в организации преемственности играет личная инициатива и профессиональная ответственность учителей детского сада и школы.

К сожалению, далеко не все родители своевременно понимают необходимость в непрерывном специальном образовании. Им мешает не только неосведомленность в медико-педагогических вопросах, но и излишняя амбициозность и «стыдливость». Они стесняются своих детей, боятся насмешек и так далее. В связи с этим цепочка непрерывного преемственного образования может оборваться. Родители настаивают на поступлении ребенка в общеобразовательные школьные учреждения, где, до некоторых пор, ребенок наиболее остро начинал ощущать себя не похожим на других детей. Наблюдались отставания в усвоении программы, трудные взаимоотношения со сверстниками и, как следствие, нарушенная социализация, ведь постоянное состояние стресса не может оказывать положительное влияние на развитие речи, умственных способностей и формирование полноценной личности в целом.

Система специального образования в России постоянно изменяется и подстраивается под реалии жизни. Появились и активно внедрились интегрированное и инклюзивное образование, которые не позволяют прерывать цепочку специального образования, помогают детям с ограниченными возможностями здоровья социализироваться в общество и в общеобразовательном учреждении тоже.

Сегодня у образования, будь то среднее, высшее или специальное своя задача и цель, но в то же время, они все преследуют одну задачу – успешную социализацию человека в первую очередь через его профессиональную деятельность. В 21 веке концепция непрерывного образования, подразумевающая процесс роста образовательного потенциала личности в течение всей жизни, приобретает ключевое значение.

Преемственность позволяет плавно переходить человеку от одного этапа развития к последующему, от одной к следующей, более высокой ступени образования.

Согласно Закону РФ «Об образовании», Российское образование представляет собой непрерывную систему последовательных уровней. Это все касается массового образования, чего нельзя сказать о специальном образовании для лиц с ограниченными возможностями здоровья, так как часто цепочка прерывается с окончанием школы.

Видимая преемственность наблюдается на этапах между дошкольным (специальным) и школьным образованием (массовым). Здесь решающую роль играет выбор родителями учреждения образования для своего ребенка. Как уже было сказано, не все родители готовы отдать своего ребенка в специализированные школы или даже классы.

Следующая ступень – это профессиональный выбор, выбор образовательного учреждения, где можно приобрести навыки какой-либо профессии. Самостоятельный выбор профессии – это «второе рождение человека». Ведь от того, насколько правильно выбран жизненный путь, зависит общественная ценность человека с ограниченными возможностями, его место среди других людей, удовлетворенность работой, радость и счастье. Но не все учреждения готовы принять «особых» студентов. И не все «особые» студенты могут воспользоваться такими возможностями обучения. Здесь могут быть проблемы экономические (хоть образование для таких граждан бесплатное, но содержать себя в том же общежитии – это уже затраты), географические (удаленность учреждения), социальные (не все еще учреждения подготовлены для приема – нет специального оборудования, облегчающего обучение, архитектурно – строительные преграды доступа в учреждение) и др.

Начиная с 1960-х годов, ряд вузов начал принимать инвалидов на групповое и индивидуальное обучение, со временем их количество увеличивается, а так расширяются специальности.

В настоящее время сформировались четыре основных направления деятельности вузов в этой области: специальные отделения в вузах; специализированные вузы для инвалидов; центры подготовки инвалидов для поступления в вуз; центры психолого-педагогической помощи инвалидам, обучающимся в вузах. При этом общая концепция образования инвалидов варьируется от полной сегрегации к частичной или полной интеграции.

Несмотря на все усилия, состояние прав людей с инвалидностью далеко до полной реализации, особенно в том, что касается их полноценного участия в социальной жизни общества в целом. Получению инвалидами качественного высшего образования препятствуют множественные структурные ограничения, характерные для обществ со сложной структурой. В частности, редкость интегрированных программ в средних школах и целый комплекс других факторов сужают выбор в послешкольном и высшем образовании для молодых людей с инвалидностью.

Неотъемлемым правом любого человека, в том числе, инвалида является право на труд. Для осуществления этого права необходима активная государственная политика содействия занятости инвалидов, однако потенциал инвалидов на рынке труда в России остается невостребованным, и их занятость неоправданно низкой. Как пишет О.В. Сиянская, «до сих пор самым слабым местом социальной политики при этом остается ее несогласованность, отсутствие единой стратегии. Фактически мы имеем дело с отдельными социальными мерами, а не с комплексной системной концепцией». Работающие инвалиды составляют менее 10 % их общей численности.

На предприятиях существуют квоты по трудоустройству инвалидов. Подавляющее большинство трудоустроенных на предприятиях инвалидов – это люди с соматическими заболеваниями. Инвалидов с выраженным нарушением опорно-двигательного аппарата («колясочников»), интеллекта, слуха, зрения, по свидетельству работодателей, среди работников нет, зато много тех, кто потерял здоровье вследствие профессиональных заболеваний. Это позволяет некоторым работодателям выполнять квоту, не нанимая новых инвалидов, а переводя своих сотрудников на более легкие условия труда в соответствии с предписаниями экспертов.

Среди причин, снижающих социальную активность и конкурентоспособность инвалидов на рынке труда барьеры среды, трудности с передвижением, транспортировкой к месту работы, недоступность или неудобство различных объектов социальной инфраструктуры, отсутствие или плохое качество необходимых им технических приспособлений. Жизненные траты инвалидов выше, чем расходы у не инвалидов, в связи с этим им трудно нести дополнительные расходы, связанные с профессиональной подготовкой.

В результате они оказываются депривированы от социального признания и образовательных прав из-за их низкого социально-экономического статуса, проблем с поиском работы и зависимости от статуса.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в России ведется активная работа в налаживании преемственности между специальными дошкольными и школьными учреждениями, наблюдаются положительные результаты в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, но преемственности специального образования и сферы занятости инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья по разным причинам – нет.

Список литературы

1. Закон РФ "Об образовании" № 3266-1 от 10.07.1992.
2. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006.
3. Синявская О.В. Основные векторы развития законодательства в отношении инвалидов в 2000-2004 гг. // SPERO. Социальная политика: экспертиза, рекомендации, обзоры, № 1, 2004, с. 67-76.
4. Федеральный закон от 20 июля 1995 года №181ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в вопросах и ответах: информационно-методическое сопровождение специалистов дошкольного образования // Авторы-составители: Кудрявцева Е.А., Гулидова Т.В., Волгоград: Учитель, 2014. – 78 с.

К ВОПРОСУ КОРРЕЛЯЦИИ СВОЙСТВ ТЕМПЕРАМЕНТА, УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТА И УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Черненко В.В.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н., доцент,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

Богатырев В.Г.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н.,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

В статье рассмотрены основные положения теории личности, поясняется взаимосвязь между личностными характеристиками, стилями научения, способностями, успеваемостью и успешностью обучения. Представлены результаты исследований, показывающие, что существует зависимость между свойствами темперамента и уровнями структурных составляющих интеллекта, между свойствами темперамента и успешностью обучения.

Ключевые слова: личность, теория личности, «Большая пятерка», индивидуальные различия личности, экстраверт, интроверт, амбиверт, интеллект, тест EPQ Айзенка, тест WAIS Векслера, вербальный интеллект, невербальный интеллект, средний уровень интеллекта, сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик, опросник Д. Кейрси, тест структуры интеллекта Амтхауэра, уровни структурных составляющих интеллекта, критерий ранговой корреляции Спирмена, критерий Манна-Уитни, успешность обучения.

Слово личность (personality) в английском языке происходит от латинского persona, что означает «маска». Для него можно подобрать такие синонимы, как «личина» или «имидж». В этом смысле личность означает общественное «Я», которое может совпадать или не совпадать с внутренним «Я». Однако, психологи, как правило, пользуются этим термином обозначая через него ряд устойчивых внутренних факторов, за счет которых люди предсказуемо отличаются друг от друга, причем индивидуальные различия между ними носят достаточно устойчивый характер. Перед психологией личности стоит задача достоверного описания и адекватного объяснения индивидуальных различий. Значимость исследования личности бесспорна и обусловлена рядом различных, но очень важных причин: необходимо

достичь научного понимания природы личности, разработать точные методы оценки индивидуальных различий и разработать методы ее изменения.

Факторы, которые в различных теориях личности считаются основными ее детерминантами, довольно сильно отличаются друг от друга. Так в последних исследованиях однояйцовых близнецов подчеркивается значимость генетических детерминант личности [9]. Авторы других исследований определяют как наиболее значимыми социокультурные детерминанты личности, такие как: методы воспитания, политические и религиозные институты, формальное и неформальное образование и финансовые возможности. Некоторые исследователи отводят очень важную роль индивидуальному научению, которое происходит под влиянием устойчивых особенностей поощрения и наказания в семье. Как видно, мнения о детерминантах формирования личности довольно противоречивы. Но в основном, исследователи соглашались с тем, что большинство черт личности наследуется, причем генетическими факторами обусловлено от 50 до 70 процентов дисперсии различий [9]. Необходимо заметить, что индивидуальные различия можно описывать на совершенно разных уровнях – от довольно абстрактных до абсолютно конкретных. Эти различия могут быть общими или специфическими, но на языке теории личностных черт эти уровни обычно описывается следующим образом.

1. Суперфакторы. Это наиболее абстрактные, независимые факторы высшего порядка – базовые элементы, из которых состоит личность. За последние 20 лет среди личностных психологов достигнуто соглашение и определены пять суперфакторов, названных «Большой пятеркой» [11].

2. Исходные факторы. На более низком уровне суперфактор разделяют на составляющие его элементы. Например, такой суперфактор, как экстраверсия, может быть разделен на два исходных фактора – общительность и импульсивность или на шесть факторов, таких как теплота, общительность, ассетивность, активность, стремление к возбуждающим ощущениям и положительные эмоции [9].

3. Специфические поведенческие состояния. Факторами этого уровня являются поведенческие проявления исходной черты. Например, если человек постоянно стремится пообщаться и поболтать с друзьями и знакомыми, то его можно назвать общительным, и, следовательно, экстравертным.

Необходимо заметить, что степень согласия у большинства психологов, занимающихся теорией личности по вопросу суперфакторов, определяющих «Большую пятерку», достаточно невелика. Так в работе [9] представлена таблица, показывающая весьма большие различия в названии личностных черт, входящих в «Большую пятерку».

В работах [9, 11] указывается, что факторы, определяющие индивидуальные различия личности, являются независимыми. Однако А. Фернхейм и П. Хейвен утверждают, что обнаружены «тесные» корреляции между личностными характеристиками, стилями научения, способностями и академической успеваемостью [9]. Можно допустить, что такие факторы как экстраверсия-интроверсия и интеллект не являются независимыми факторами. Данное допущение проверялось неоднократно. Так в 1985 году Д. Робинсон тестировал испытуемых с помощью тестов EPQ Айзенка и WAIS Векслера [3]. Он установил, что экстраверты лучше справляются с невербальной частью теста, а интроверты более успешно выполняют вербальные задания. Он же предложил и теоретическую схему, объясняющую эти результаты на основе павловской и айзенковской моделей функционирования мозга [3]. Д. Робинсон полагает, что уровень талимокортикальной системы определяют не

только экстраверсию-интроверсию, но и различия в уровне интеллекта. Г. Айзенк так интерпретировал фактор экстраверсии-интроверсии: за разнообразными поведенческими и субъективными проявлениями интроверсии скрывается конституционально унаследованный человеком более высокий тонус ретикулярной формации, более высокий уровень «бодрствования», более высокий уровень восходящих к коре активационных влияний со стороны стволовых структур головного мозга. Это обуславливает более низкие пороги чувствительности к экстероцептивным раздражителям, более высокую исходную скорость обучения интровертов, более сильный репрезентативный ответ на символические побуждения [11]. Экстраверту же, наоборот, для оптимального уровня бодрствования как бы не хватает дополнительной более сильной экстероцептивной стимуляции. Поэтому они активнее идут навстречу новым впечатлениям от внешнего мира, обнаруживают «синдром поиска ощущений», максимизируют риск в ситуациях выбора, склонны не к символическому, но к чувственно-практическому контакту с окружающей действительностью [11]. Тем самым, у экстравертов должен быть лучше развит невербальный интеллект, а у интровертов – вербальный. Результаты Д. Робинсона, по мнению автора работы [3], подтверждены в работе [2] и представлены в табл. 1.

Таблица 1

Данные о связи общих и специально-человеческих типов высшей нервной деятельности (по Э.А. Голубевой) [2]

Группы испытуемых	Средние значения показателей			
	Тест Векслера			Методика Коссова
	Вербальный интеллект	Невербальный интеллект	Разность уровней вербального и невербального интеллектов	Непроизвольное запоминание
Меланхолики	126,2	107,5	18,7	3,24
Флегматики	119,6	115,4	4,2	5,0
Сангвиники	121,8	117,4	4,4	5,4
Холерики	118,6	111,5	7,1	6,69
Оценка разности по <i>t</i> -критерию между группами:				
меланхоликов и флегматиков	--	--	4,186**	--
меланхоликов и сангвиников	--	--	2,530*	--
меланхоликов и холериков	2,169*	--	2,485*	2,592

Примечание: знаком * отмечен уровень значимости при $p < 0,05$, знаком ** – при $p > 0,001$.

Анализ данной таблицы позволяет сделать вывод об ошибке, которая заключается в том, что значения *t*-критерия 4,186, 2,530 и 2,485 должны находиться в графе «Невербальный интеллект». К сожалению, автор работы не указал значения *t*-критерия для всех групп, считая, что различие средних значимо только на уровнях значимости $p < 0,05$. Но как представлено в работе [6], уровень значимости p равный 0,05 ничем не лучше 0,06. А в справочнике по прикладной статистике рекомендуется «значимыми» признавать только результаты, вероятность случайности которых составляет не менее 2 процентов, то есть $p \leq 0,02$ [7].

Утверждение автора работы [3] о правомерности результатов Д. Робинсона, по меньшей мере, является спорным. Действительно, как указано в работе [8],

сангвиники и холерики относятся к экстравертам и у них сильный тип нервной системы, к тому же у экстравертов доминирующим является правое полушарие головного мозга. Напротив, к интровертам относятся флегматики и меланхолики, и доминирующим у них является левое полушарие. В работе [2] утверждается наличие слабого типа нервной системы у левополушарников, что противоречит утверждению Г. Айзенка, что флегматик имеет сильный тип нервной системы [11]. Кроме того, в работе [2] делается вывод, что испытуемые с правополушарным доминированием (сангвиники и холерики) отличаются высокой активированностью и развитием невербальных когнитивных функций, они лучше учатся, устойчивы к стрессу, а, следовательно, и лучше сдают экзамены. Тогда как испытуемые с левополушарным доминированием (флегматики и меланхолики) низкоактивированы, они лучше успевают по гуманитарным предметам (то есть лучше развиты вербальные когнитивные функции).

Однако, как следует из данных табл. 1, вербальный интеллект лучше развит, чем невербальный как у экстравертов, так и у интровертов. Данный вывод противоречит утверждению автора работы [4], из которой и взята табл. 1, и утверждению автора работы [8]. Кроме того, вербальный интеллект у флегматиков (интровертов) развит хуже, чем у сангвиников (экстравертов), что также противоречит утверждениям авторов работ [2, 8].

Оценка развития невербального интеллекта тоже противоречива, так как невербальный интеллект холериков (экстравертов) развит хуже, чем у флегматиков (интровертов). Необходимо заметить, что выводы «хуже» или «лучше», мы делаем только на основании представленных в таблице значений «средних уровней интеллекта». К тому же делать оценку о значимости различий с помощью t -критерия Стьюдента без знания объемов выборок испытуемых и значений среднеквадратических отклонений не представляется возможным с точки зрения методов математической статистики [1]. Таким образом, утверждение автора работы [3], что данные работы [2] (см. табл. 1) подтверждают результаты Д. Робинсона, вызывает сомнение.

По последним результатам исследований Дж. Баретта и Г. Айзенка, различия в успешности выполнения субтестов по тесту Векслера между интровертами и экстравертами весьма незначительны [3]. Значимая разница наблюдалась только по двум тестам. В работе [3] приведены данные немецких психологов, поддерживающих теорию Д. Робинсона, которые выявили, что интроверты в отличие от экстравертов показывают по всем субтестам более высокие баллы.

Таким образом, как показано выше, нет убедительных данных о наличии или отсутствии связи между уровнем интеллекта и свойствами темперамента – экстраверсии и интроверсии. Следовательно, представляются актуальными исследования по обнаружению этой связи, так как ее наличие позволит использовать фактор экстраверсия-интроверсия для прогнозирования успешности обучения и результатов профессионально-психологического отбора.

При проведении исследований была использована выборка респондентов с объемом $N = 226$ человек. Для классификации респондентов по шкале экстраверт-интроверт использовалась модифицированная шкала из опросника Д. Кейрси [4]. Так как в этом опроснике шкала экстраверсия-интроверсия содержит только 10 вопросов, то для обеспечения вероятности ошибки 1-го рода $\alpha = 0,05$ необходимо, чтобы испытуемый выбрал восемь вопросов из десяти. Это требование достаточно жесткое и трудно выполнимое, поэтому требование попадания в класс экстравер-

тов (интровертов) было ослаблено. Теперь респонденту достаточно выбрать 11 вопросов из 16, чтобы обеспечить уровень $\alpha = 0,1$.

Применение данного опросника привело к следующим результатам. В выборке из 226 испытуемых было выявлено 114 экстравертов (50,4%), 16 интровертов (7%) и 96 амбивертов (42,6%). Далее выборка респондентов подвергалась тестированию с помощью теста структуры интеллекта Амтхауэра [10]. С помощью критерия ранговой корреляции Спирмена [10] была обнаружена взаимосвязь между экстраверсией (интроверсией) и уровнями структурных составляющих интеллекта (УССИ) по Амтхауэру. Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 2.

Таблица 2

Оценка зависимости фактора личности экстраверсия-интроверсия и уровнями структурных составляющих интеллекта (по Амтхауэру)

Свойства темперамента	Параметры критерия	Субтесты теста Амтхауэра						ΣIQ
		M_2	M_3	M_4	M_5	M_6	M_7	
Экстраверсия	R	0,016	-0,21	0,008	-0,225	-0,11	-0,1	-0,14
	α	0,4	0,0005	0,45	0,0003	0,05	0,065	0,015
Интроверсия	R	-0,01	0,21	-0,003	0,23	0,12	0,11	0,15
	α	0,45	0,0005	0,48	0,0002	0,035	0,055	0,01

Анализ данных, представленных в табл. 2, позволяет сделать вывод о достаточно высокой степени отрицательной связи между экстраверсией и уровнями интеллекта, определяемыми субтестом M_3 (вербальный), субтестами M_5 (невербальный), M_6 (невербальный) и M_7 (уровень развития кратковременной памяти) и интегральным уровнем интеллекта ΣIQ . Аналогичная степень связи (только положительная) обнаружена между интроверсией и субтестами M_3 , M_5 , M_6 , M_7 и интегральным уровнем интеллекта ΣIQ . Таким образом, экстраверты не обладают более высоким уровнем невербального интеллекта (M_5 , M_6) по сравнению с интровертами. Следовательно, мнение авторов работ [2, 3] является, по крайней мере, спорным, также как и мнение Д. Робинсона [3].

Для оценки значимости степени различия в «средних» уровнях структурных составляющих интеллекта (по Амтхауэру) между интровертами, экстравертами и амбивертами был использован критерий Манна-Уитни, эффективность которого по отношению к t -критерию Стьюдента доказана в работе [10]. Результаты сравнения представлены в табл. 3.

Таблица 3

Оценка значимости различия в уровнях структурных составляющих интеллекта (по Амтхауэру) в зависимости от свойств темперамента

Сравниваемые свойства темперамента	Параметры критерия	Субтесты теста Амтхауэра						ΣIQ
		M_2	M_3	M_4	M_5	M_6	M_7	
Экстраверт – интроверт	Z	-0,88	1,99	-0,09	-1,99	-2,23	-2,05	-1,95
	α	0,19	0,023	0,46	0,023	0,012	0,02	0,025
Экстраверт – амбиверт	Z	-0,062	-2,02	0,05	-2,6	-0,95	-0,12	-1,48
	α	0,92	0,02	0,48	0,005	0,17	0,45	0,06
Интроверт – амбиверт	Z	0,92	0,78	-0,13	0,68	1,57	1,83	1,25
	α	0,18	0,21	0,45	0,25	0,05	0,03	0,105

Данные, представленные в табл. 3, практически полностью подтверждают данные табл. 2. «Средний» уровень структурных составляющих интеллекта (по Амтхауэру) у интровертов значимо ($\alpha = 0,023 \div 0,012$) превосходит «средний» уровень структурных составляющих интеллекта экстравертов, определяемых субтестами M_3 (вербальный), M_5 , M_6 (невербальные) и M_7 (уровень развития кратковременной памяти). Необходимо заметить, что интегральный уровень интеллекта у интровертов значимо ($\alpha = 0,025$) превосходит интегральный уровень ΣIQ экстравертов. Очень интересным является тот факт, что свойства темперамента (экстраверсия, интроверсия, амбиверсия) не являются факторами, определяющими уровень математических способностей M_4 (см. табл. 2 и 3). Сравнение уровней структурных составляющих интеллекта экстравертов и амбивертов позволяют сделать вывод, что уровни, определяемые субтестами M_3 и M_5 у амбивертов выше ($\alpha = 0,005 \div 0,02$), также выше и интегральный уровень ΣIQ ($\alpha = 0,06$). Сравнение же уровней структурных составляющих у интровертов и амбивертов позволяет сделать вывод, что уровни, определяемые субтестами M_6 и M_7 у интровертов выше ($\alpha = 0,05 \div 0,03$). Интегральный уровень ΣIQ у интровертов также выше ($\alpha = 0,1$).

Исходя из полученных результатов, можно было предположить, что уровни структурных составляющих интеллекта могут различаться также от силы выраженности темперамента, то есть «сильно выраженные» экстраверты будут обладать более низкими уровнями структурных составляющих интеллекта по M_3 и M_5 , чем «слабо выраженные» экстраверты. Для проверки этой гипотезы были сформированы две контрастные (по степени выраженности признака экстраверсии) группы. Первая группа была составлена из испытуемых, ответивших на вопросы шкалы экстравертов 15 и более раз (объем выборки 20 человек), вторая – из испытуемых, ответивших 11-12 раз на вопросы шкалы экстравертов (объем выборки 28 человек). Проверка гипотезы осуществлялась с помощью критерия Манна-Уитни [10]. Результаты проверки представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Оценка различия в уровнях структурных составляющих интеллекта
(по Амтхауэру) у слабо (сильно) выраженных экстравертов**

Степень выраженности экстравертированности	Параметры критерия	Субтесты теста Амтхауэра						ΣIQ
		M_2	M_3	M_4	M_5	M_6	M_7	
Сильная / слабая	Z	1,62	0,15	0,65	-1,23	0,36	-0,09	0,54
	α	0,05	0,44	0,26	0,105	0,36	0,46	0,29

Как следует из результатов (см. табл. 4), наша гипотеза относительно структурной составляющей интеллекта, определяемой субтестом M_5 подтвердилась, но относительно структурной составляющей, определяемой субтестом M_3 не подтвердилась. При этом (см. табл. 4) уровень структурной составляющей интеллекта, определяемой субтестом M_2 (вербальный), значимо выше ($\alpha = 0,05$) у «сильно» выраженных экстравертов.

Таким образом, можно сделать вывод, что при проведении исследований свойств темперамента и его взаимосвязи с уровнем интеллекта, а, следовательно, с успешностью обучения по тем или иным учебным дисциплинам, а также взаимосвязи свойств темперамента и функционального доминирования работы полушарий головного мозга необходимо учитывать степень выраженности свойств темперамента.

Проведенные исследования показали, что существует зависимость между свойствами темперамента и уровнями структурных составляющих интеллекта, следовательно, можно допустить, что существует зависимость между свойствами темперамента и успешностью обучения. Предположение о возможности влияния личностных факторов, в частности, экстраверсии-амбиверсии и интроверсии, имеет большое значение как теоретическое, так и практическое [9]. Обнаружение такой зависимости позволило бы, например, более эффективно проводить профессиональную ориентацию, а также более тщательно отбирать кандидатов при приеме на различные курсы обучения.

В течение всего последнего столетия исследователей интересовали возможные связи между личностными (или «неинтеллектуальными») факторами и успешностью обучения. В частности, Г. Айзенк, занимавшийся экспериментальными исследованиями природы индивидуальных различий, заключил, что интроверты отличаются от экстравертов по уровню достижений в учебе, который в свою очередь зависит от типа выполняемого задания. С другой стороны, экстраверты, по-видимому, лучше справляются с более кратковременной и интересной деятельностью. Кроме того, известно, что интроверты выполняют задания на внимательность успешнее, чем экстраверты и у интровертов лучше способность к усвоению и запоминанию нового материала [9]. Поэтому вероятность успешной учебной деятельности у них выше.

Для проверки данных выводов нами была проведена оценка успешности обучения в зависимости от свойств темперамента. С этой целью были сформированы выборки респондентов, сдавших экзамены по трем учебным дисциплинам: физике, истории и математике, и обладающих одним из типов темперамента – экстраверсии, амбиверсии, интроверсии с объемом выборки респондентов: 61, 30 и 9 человек соответственно. Необходимо заметить, что объем выборки интровертов мал, так как в исследуемых нами выборках, численность класса интровертов никогда не превышала 11%. Проверка осуществлялась с помощью критерия Манна-Уитни [10]. Результаты проверки представлены в табл. 5.

Таблица 5

Оценка результата успешности обучения от свойств темперамента

Сравниваемые свойства темперамента	Учебные дисциплины					
	Физика		История		Математика	
	Z	α	Z	α	Z	α
Интроверсия – амбиверсия	-1,03	0,15	-0,71	0,24	0,12	0,45
Интроверсия – экстраверсия	1,23	0,11	-0,51	0,30	-0,42	0,34
Экстраверсия – амбиверсия	0,02	0,49	-0,63	0,27	-0,3	0,38

Как показывает анализ результатов, представленных в табл. 5, значимого различия в успешности обучения у испытуемых, имеющих различные виды темперамента, не обнаружено. Можно говорить, но с достаточно большой вероятностью ошибки вывода, о различии успешности обучения по физике между интровертами и амбивертами ($\alpha = 0,15$), между экстравертами и интровертами ($\alpha = 0,11$). Данный результат не является для нас неожиданным. Оценки, полученные респондентами на экзаменах, не всегда объективно отражают уровень знания предмета, а автоматизированный контроль уровня знаний не проводился. Дальнейшие исследования с большими объемами выборок респондентов и объективными способностями оценивания успешности обучения позволят прояснить взаимосвязь между свойствами темперамента и успешности обучения. Эта связь, безусловно, суще-

ствуется, так как есть связь между свойствами темперамента и уровнем структурных составляющих интеллекта, между уровнем структурных составляющих интеллекта и успешностью обучения.

Список литературы

1. Гайдышев И. Анализ и обработка данных: специальный справочник. – СПб.: Питер, 2001.
2. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – М.: Прометей, 1993.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2000.
4. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2000.
5. Косачев В.Е., Покровский Б.Д. Руководство по профессиональному психологическому отбору кандидатов в военные авиационные инженерные и технические училища ВВС. – М.: Воениздат, 1994.
6. Миллер С. Психология развития: методы исследования. – СПб.: Питер, 2002.
7. Справочник по прикладной статистике /Под ред. Э. Ллойда, У. Ледермана. – М.: Финансы и статистика, 1898.
8. Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е. Психология и педагогика для технических вузов. – Ростов н/Д., Феникс, 2001.
9. Фернхейм А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. – СПб.: Питер, 2001.
10. Холлендер М., Вулф Д. Непараметрические методы статистики. – М.: Финансы и статистика, 1983.
11. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. – СПб.: Речь, 2002.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Чумаченко Е.Ю.

учитель-логопед, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №15 «Дружная семейка»,
Россия, г. Белгород

Статья посвящена актуальной проблеме формирования фонематических процессов у дошкольников с нарушением речи. В статье рассматривается возможность использования игровых технологий в работе над формированием у детей дошкольного возраста фонематических процессов. Приведены варианты игр на развитие фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза, фонематического восприятия.

Ключевые слова: дети, звуки, фонематический слух, анализ, игровая технология, синтез, слова, фонематические процессы, фонематические представления.

Проблема формирования фонематических процессов у дошкольников с нарушением речи является актуальной, так как их развитие положительно влияет на становление всей речевой системы.

Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма, положительно влияет на становление всей речевой системы дошкольника, а также закладывает основы успешного обучения в школе.

На важность и необходимость своевременного формирования фонематических процессов указывали многие отечественные психологи и педагоги

(Л.А.Венгер, Н.И.Жинкин, А.Р.Лурия, Н.Х.Швачкин, Д.Б.Эльконин, Л.В.Запорожец).

Несмотря на то, что существует множество разработок технологий и методических рекомендаций по данному направлению, которыми занимались такие известные педагоги как Ф.А.Сохин, Г.А.Тумакова, М.В.Алексеева, В.И.Яшина, Г.А.Каше, Р.И.Лалаева, Л.Ф.Спирова, и другие, вопрос эффективной организации работы по преодолению нарушений фонематических процессов остается актуальным и на сегодняшний день.

Особая значимость изложенной проблемы подталкивает нас к поиску новых идей и технологий, позволяющих оптимизировать коррекционную логопедическую работу.

В настоящее время в дошкольном возрасте широко применяются игровые технологии, так как игра является ведущей деятельностью в этот период.

Проблема применения игровых технологий в образовательном процессе в педагогической теории и практике не нова. Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.

Особенность игровой деятельности детей с нарушениями речи, разработка научно-методических аспектов применения игры как коррекционного средства отражены в трудах С.А.Мироновой, В.И.Селиверстова, Т.Б.Филичевой, Т.А.Ткаченко, Е.А.Пожиленко и др. [7, с. 73].

Понятие «фонематический процесс» включает в себя фонематическое восприятие, фонематический слух, фонематические представления, фонематический анализ и синтез [2, с. 52].

Логопедическая работа по развитию у детей фонематических процессов условно делится на 6 этапов:

I. Этап: узнавание неречевых звуков.

На этом этапе в процессе специальных игр у детей развивается способность узнавать и различать речевые и неречевые звуки, развивается слуховое внимание и слуховая память.

II. Этап: различение одинаковых слов, фраз, звукокомплексов и звуков по высоте, силе и тембру голоса.

III. Этап: различение слов, близких по звуковому составу.

IV. Этап: дифференциации слогов.

Постепенно, в течение этого периода, дети должны овладеть умением различать все оппозиционные звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, фрикативные и взрывные, твердые и мягкие.

V. Этап: дифференциации фонем.

VI. Этап: развитие навыков фонематического анализа и синтеза [5, с. 50].

Учитывая выше сказанное, подобран комплекс игр и игровых упражнений, на каждый этап коррекционной работы по формированию фонематических процессов дошкольников.

1. Игры, направленные на развитие слухового внимания
«Что звучало?»

Цель: развитие слухового внимания.

Описание игры. Демонстрируем детям звучание бубна, губной гармошки, дудки и т. д. Дети слушают и запоминают, как звучит каждый музыкальный инструмент, потом закрывают глаза и на слух определяют, что звучало. Если нет инструментов, то можно использовать чашку, игрушки и т.д.

«Цепочка слов»

Цель: развитие слухового внимания.

Описание игры. Педагог называет слово, а дети по порядку придумывают слова, которые начинаются с последнего звука предыдущего [6, с. 44].

2. Игры на развитие речевого слуха

«Запомни слова».

Цель: развитие речевого слуха и памяти, накопление словаря.

Описание игры. Педагог называет пять-шесть слов, играющие должны повторить их в том же порядке. Пропуск слова или перестановка считается проигрышем (нужно платить фант). В зависимости от речевых возможностей детей слова подбираются разной сложности. Победитель тот, кто потерял меньше фантов.

3. Игры на различение слов, близких по звуковому составу

«Незнайка запутался».

Цель: учить подбирать слова схожие по звучанию.

Описание игры. Педагог произносит слова и предлагает ребенку назвать слово, которое не похоже на остальные:

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| - мак, бак, так, банан; | - сом, ком, индюк, дом; |
| - лимон, вагон, кот, бутон; | - мак, бак, веник, рак; |
| - совок, гном, венок, каток; | - пятка, ватка, лимон, кадка; |
| - ветка, диван, клетка, сетка; | - каток, моток, дом, поток и т.д. |

«Запомни слова».

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциация слов, близких по звучанию.

Описание игры. Педагог называет несколько слов (ком, кот, сок). Ребенок должен выставить названные картинки в заданной последовательности.

4. Игры, направленные на дифференциацию слогов

«Телефон».

Цель: развивать фонематическое восприятие, умение четко воспроизводить слоговые цепочки.

Описание игры. Дети сидят в ряд друг за другом. Педагог называет слоги или серию слогов (например: са, су-су-со, па-па-са и т.д., состоящие из звуков не нарушенных в произношении детей) на ушко первому ребенку. Серия слогов передается по цепочке и последний ребенок произносит ее вслух. Последовательность цепочки меняется.

5. Игры, направленные на дифференциацию звуков

«Найди место для своей картинки».

Цель: активизация словаря, дифференциация различных звуков.

Описание игры. Дети сидят за столами. Педагог показывает им картинки, где изображен шар. Педагог говорит: «Когда выходит воздух из шара, слышно: ш-ш-ш-ш... Эту картинку я кладу с левой стороны стола». Затем показывает им картинку, где изображен жук, и напоминает, как жук жужжит: ж-ж-ж-ж... «Эту картинку я ставлю с правой стороны стола. Сейчас я буду показывать и называть картинки, а

вы слушайте, в названии какой из них будет звук [ш] или [ж]. Если услышите звук [ш], то картинку надо положить слева, а если услышите звук [ж], то ее надо положить справа». Педагог показывает, как нужно выполнить задание, потом вызывает поочередно детей, которые называют показываемые картинки.

6. Игры, направленные на формирование звукового анализа и синтеза слова, определение характеристики звуков

«Веселый поезд»

Цель: учить определять место расположения звука в слове.

Описание игры. Перед детьми располагается поезд с паровозом и тремя вагонами, в которых поедут игрушечные пассажиры, каждый в своем вагоне: в первом – те, в названии которых заданный звук находится в начале слова, во втором – в середине слова, в третьем – в конце.

«Выложи слово фишками».

Цель. Упражнять в определении последовательности звуков в слове.

Описание игры. Детям предъявляется картинка, слово-название которой будет анализироваться, и графическая схема слова. Количество клеточек этой схемы соответствует количеству звуков данного слова. Детям раздаются фишки и предлагают выложить их в графической схеме.

Необходимо отметить, что реализация такой системы использования игровых технологий повышает эффективность предупреждения и преодоления нарушений фонематических процессов, совершенствует речевые возможности дошкольников.

Использование игровых технологий помогает организовывать коррекционную работу интереснее и разнообразнее, помогает поддерживать интерес детей на протяжении всего обучения, оказывает влияние на быстроту запоминания, понимания и усвоения программного материала в полном объеме, оптимизирует процесс коррекции речи, что в дальнейшем поможет ребенку в усвоении школьной программы.

Список литературы

1. Колесникова, Е. В. Развитие фонематического слуха у дошкольников [Текст] / Е. В. Колесникова. – М. : Гном и Д, 2000.
2. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. / Под общ. ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ. – 240 с.
3. Пожиленко, Е.А. Волшебный мир звуков и слов [Текст] / Е.А. Пожиленко. – М.: Владос, 1999. – 216 с.
4. Селиверстов, В.И. Игры в логопедической работе с детьми [Текст] / В.И. Селиверстов. – М.: Просвещение, 1979. – 192 с.
5. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
6. Швайко, Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи: Книга для воспитателя детского сада [Текст] / Г.С. Швайко. – М.: Просвещение, 1988. – 64 с.
7. Швецова, И. Формирование фонематического восприятия и звукового анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи // Дошкольное воспитание. – 2007. – №5. С. 71-77.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

Чуприна Д.А.

студентка кафедры психологии,
Донской государственной технической университет, Россия, г. Ростов-на-Дону

Ежак Е.В.

профессор кафедры социальных технологий,
Ростовский государственный университет путей и сообщения,
Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье рассматриваются существующие подходы к понятию и процессу формирования социальных ценностей личности. Определяются и анализируются основные функции социальных ценностей. Анализируется процесс трансформации социальных ценностей личности в течение жизни. Рассматривается система ценностных ориентаций, как регулятор развития личности.

Ключевые слова: социализация, социальные ценности, ценностные ориентации, индивид, социальный опыт.

Индивид становится личностью в ходе социализации, т.е. усвоения элементов современной ему культуры, в том числе соответствующих ценностей и норм поведения. Спектр социальных ценностей достаточно разнообразен: это ценности моральные и этические, идеологические, политические, религиозные, экономические, эстетические и др. Ценности непосредственно связаны с общественными идеалами. Ценности – это не то, что можно купить или продать, это то, ради чего стоит жить. Важнейшая функция социальных ценностей – играть роль критериев выбора из альтернативных способов действий. Ценности любого общества взаимодействуют между собой, являясь принципиальным содержательным элементом данной культуры.

Социальные ценности – это жизненные идеалы и цели которых, по мнению большинства, в данном обществе следует достигнуть. В социологии ценности рассматриваются как важнейший элемент социальной регуляции. Они определяют общую направленность этого процесса, задают нравственную систему координат, в которых существует и на которые ориентируется человек. На основе общности социальных ценностей достигается согласие (консенсус) как в малых группах, так и в обществе в целом [4, с. 384].

Социальные ценности являются продуктом взаимодействия людей, в ходе которого формируются их представления о справедливости, добре и зле, смысле жизни и т.д. Каждая социальная группа выдвигает, утверждает и защищает свои ценности. В то же время могут быть и общечеловеческие ценности, к числу которых в демократическом обществе относят мир, свободу, равенство, честь и достоинство личности, солидарность, гражданский долг, духовное богатство, материальное благополучие и др. [1, с. 34-45].

Содержание социальных ценностей определяется необходимостью сохранения и поддержания окружающей среды, человеческой среды, технической и технологической среды, сферы социальных контактов и взаимодействий.

Отличительными особенностями социальных ценностей является то, что они поддерживаются большинством общества, способствуют сохранению и воспроизводству значимых социальных отношений. В этом плане и индивидуальные ценности могут приобретать и нести социальный характер, но только в тех пределах, в каких они являются настолько широко распространенными и важными для множества людей, чтобы оказывать влияние на общественное состояние и развитие (например, альтруизм, эгоизм, индивидуализм, коллективизм) [12, с. 6-11].

На систему социальных ценностей индивида в процессе взаимодействия его с социальной средой оказывают влияние общечеловеческие гуманистические ценности, ценности цивилизации, ценности конкретного общества, ценности различных групп населения [5, с. 38-46].

Основная функция социальных ценностей – быть мерилем оценок, ведет к тому, что в любой системе ценностей можно выделить предпочитаемое в наибольшей степени (акты поведения, приближающиеся к общественному идеалу, – то, чем восхищаются). Важнейшим элементом системы ценностей является зона высших ценностей, значение которых не нуждается в каком-либо обосновании, т.е. то, что превыше всего не может быть нарушено ни при каких обстоятельствах; Существует зона «нормальности» – общепринятые нормы, образцы, и крайний полюс системы ценностей – абсолютное, самоочевидное зло, не допускаемое ни при каких обстоятельствах.

Сформировавшаяся система ценностей структурирует, упорядочивает для индивида картину мира. Важная особенность социальных ценностей заключается в том, что в силу их всеобщего признания они воспринимаются членами общества как нечто само собой разумеющееся, ценности стихийно реализуются, воспроизводятся в социально значимых поступках людей. При всем разнообразии содержательных характеристик социальных ценностей выделяются объекты с неизбежностью связанные с формированием ценностной системы: определение природы человека, идеал личности; картина мира, мироздания, восприятие и понимание природы; место человека, его роль в системе мироздания, отношение человека к природе; отношение человека к человеку; характер общества, идеал общественного устройства [8, с. 452].

Социальные ценности формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и др. проявлениях личности. Они не всегда реализуются в деятельности непосредственно, управляя общим, «стратегическим» подходом к содержанию деятельности, формам поведения личности, представляя собою опорные критерии принятия личностью жизненно важных решений. От установок их отличает прежде всего уровень обобщенности объекта диспозиции [7, с. 249].

Система устойчивых ценностных ориентаций личности является показателем того, что можно ожидать от индивида. О социально-политической позиции, о духовном мире личности можно судить по тому, на достижение каких ценностей она направляет свои усилия, какие объекты являются для нее наиболее значимыми, то есть ценностные ориентации выступают как обобщенный показатель направленности интересов, потребностей, запросов личности, социальной позиции и уровня духовного развития.

Социальные ценности – это понятие, которое формируется у каждого индивидуально, потому в одном обществе тяжело найти двух человек, у которых бы данная система была одинакова. Очень часто индивид сталкивается с тем, что его

принципы идут вразрез с новыми системами, или же теоретические основы не стыкуются с реальной жизнью. В этом случае начинают формироваться многослойные системы, в которых провозглашаемые ценности зачастую расходятся с действительностью. Ценностные ориентации – это результат социализации индивидов, то есть освоения ими всех существующих видов общественных норм и требований, которые предъявляются к отдельным людям или членам социальной группы. Основа их формирования лежит во взаимодействии опыта, который есть у людей, с образцами существующей общественной культуры. На основе этих понятий формируется собственное представление о характере личных притязаний [6, с. 122-131].

Социальные ценности начинают формироваться в раннем детстве. Их основным источником являются окружающие ребенка люди. В этом случае основополагающую роль играет пример семьи. Дети, наблюдая за родителями, начинают им подражать во всем. Потому, решаясь завести детей, будущие мама и папа должны понимать, какую ответственность на себя берут.

Процесс трансформации социальных ценностей в личностные осуществляется через момент практической включенности субъекта в социальные отношения, в специфическую «микросреду» – социальную группу, являющуюся «ретранслятором» ценностей общества. С одной стороны, она является опосредующим звеном включения субъекта в коллективную деятельность, в процесс усвоения и реализации ценностей конкретного общества, т.е. обеспечивает функции регуляции социального поведения личности в соответствии с ценностями и целями развития общества и функционирования социальных групп, с другой открывает для субъекта возможности социального развития или, по крайней мере, социальной адаптации [9, с. 505].

Механизмом личностного освоения групповых ценностей является социальная идентификация как процесс становления социальной идентичности личности, что не сводимо к групповой (ролевой) идентичности. Социальная идентичность – один из механизмов субъективно-личностного освоения социальной действительности, лежащего в основе формирования устойчивой системы личностных смыслов, устойчивой структуры отношений с миром. Ценность как свойство предмета или явления присуща ему не от природы, не в силу внутренней структуры объекта, а потому, что он является носителем определенных социальных отношений, будучи вовлеченным в сферу общественного бытия человека.

Ценности личности образуют систему ее ценностных ориентаций, под которыми имеется в виду совокупность важнейших качеств внутренней структуры личности, являющихся для нее особо значимыми. Эти ценностные ориентации и образуют некую основу сознания и поведения личности и непосредственно влияют на ее развитие. При этом, в соответствии с конкретной, индивидуальной иерархией ценностей, наблюдается относительный характер ценностных ориентаций. Так, один учится, чтобы больше зарабатывать, а другой работает, чтобы иметь возможность учиться и самосовершенствоваться [13, с. 10-15].

Но, так или иначе, конкретная система ценностных ориентаций и их иерархии выступает регуляторами развития личности. Они служат критерием норм и правил поведения личности, по мере усвоения которых происходит ее социализация [11, с. 46].

Таким образом, анализ проблемы социальных ценностей с точки зрения социально-психологического подхода показывает, что приобретение вступающим в жизнь индивидом социальных качеств осуществляется в том числе как индивиду-

альное восприятие уже созданных людьми социальных ценностей. Поэтому одной из важнейших тенденций развития современной социальной психологии является все большее внимание к человеку, к проблемам его бытия в социуме и к его внутреннему миру, к его социальным ценностям. И это, очевидно, не случайно, потому что общая задача социальной психологии как раз и заключается в том, чтобы помочь рационально-практическим способом соединить человека с социумом, сделать человека реальным представителем и субъектом мира, а окружающий его мир действительно человечны [10, с. 374-387].

Список литературы

1. Арефьева Г.С. Общество как объект социально-философского анализа. – М., 2005. С. 34-45.
2. Кефели И.Ф., Миронов А.В. Социокультурные факторы устойчивого развития российской цивилизации // Социально-гуманитарные знания. 2001. № 5. С. 59-68.
4. Кравченко А.И. Социология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 384 с.
5. Лавренова Т.И. Социология культуры в парадигме современного гуманитарного знания // Социальные науки: история, теория, методология. – М., 2000. – Вып. 1. – С. 38-46.
6. Лапин Н. И., Беляева Л. А., Здравомыслов А. Г. Динамика ценностей населения реформируемой России. М., 2004. С. 122-131.
7. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции поведения. – М., 1998. – 249 с.
8. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. – М., 1993. – 452 с.
9. Манхейм К. Избранное: Социология культуры / Академия исследований культуры. – М.; СПб.: Университетская книга, 2000. – 505 с.
10. Риккерт Г. О системе ценностей Науки о природе и науки о культуре. – М., 1998. С. 374-387.
11. Филатова О.Г. Социология культуры: Конспект лекций. – СПб.: Михайлов, 2000. – 46 с.
12. Approach Isabelle Albert University of Luxembourg, Isabelle, Gisela Trommsdorff University of Konstanz, Germany, «The Role of Culture in Social Development Over the Life Span: An Interpersonal Relations». 4-1-2014, 6-11.
13. Jones, K. & Bartlett, J.L. «The strategic value of corporate social responsibility: A relationship management framework for public relations practice» PRism 6(1): http://praxis.massey.ac.nz/prism_online_journ.html 2009, 10-15.

Подписано в печать 09.06.2017. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 10,11. Тираж 500 экз. Заказ № 169
ООО «ЭПИЦЕНТР»

308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а