

НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ: ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

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

Журнал «Научное обозрение: гуманитарные исследования» входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов ВАК РФ
Импакт-фактор РИНЦ (пятилетний) – 0,372

№ 2, 2016

И. о. главного редактора:
Сергеев Н. К.,
д-р пед. наук, профессор, чл.-корр. РАО

Редакционная коллегия:

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

Редакторы:

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

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

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

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

Тел.: (495) 666-29-30; (845-2) 921-9011

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

© «Научное обозрение:
гуманитарные исследования», 2016

SCIENCE REVIEW: HUMANITIES RESEARCH

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

“Science Review: Humanities Research” journal is
among the leading scientific journals reviewed by
the Higher Attestation Commission

RSCI impact factor (five-year) – 0,372

№ 2, 2016

Acting Editor-in-Chief:
Sergeev N. K.,
Dr. Sci. (Ped.), Professor, corr. memb. of RAE

Editorial board:

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

Editors:

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

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

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

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

Тел.: (495) 666-29-30; (845-2) 921-9011

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

© «Science Review: Humanities Research», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Александрова Е. А. Ретроспектива и перспектива методов воспитания в контексте их влияния на культурные практики детства	8
Пупков А. Н., Телешева Н. Ф., Царев Р. Ю., Верещагина Е. В. Использование модели смешанного обучения в Сибирском федеральном университете	14
Паринова Г. К. Ценности, цели и сущность педагогического образования	20
Герасимов В. В. О закономерностях передачи учебной информации в педагогической практике	31
Зорина Е. Е. Формирование лингвокультурологической компетентности студентов-менеджеров	38
Лебедев А. Т., Капустин И. В., Капустина Е. И., Лебедев П. А. Лекция с запланированными ошибками – один из интерактивных методов обучения студентов	44
Сырина Т. А. Многопрофильная языковая подготовка как предиктор модернизации педагогического образования	49
Ступина М. В. Облачные сервисы: практический опыт использования в учебном процессе	55
Донич П. В. Дидактические и специфические принципы сохранения здоровья студентов-аграриев в образовательной деятельности	63
Кузнецова Т. В., Хусейнов Р. А., Анохин А. О. Особенности профессиональной ориентации на творческие профессии сферы искусств	67
Кимова С. З., Будаева Б. Б., Дагбаева С. Б. Особенности профориентационной работы в общеобразовательных школах Забайкальского края	74
Путькина Л. В., Седов Р. Л. О частной нестационарной стохастической модели бизнес-процессов в сфере услуг и ее использовании в учебном процессе	83
Карпов В. Б., Касавцев М. Ю. Особенности подготовки специалистов управленческого звена в современных условиях	94
Хайруллин М. Б. К вопросу Болонского процесса в современных условиях в разных странах	101

Кравченко Т. С. Гармоничные родительско-детские отношения младших школьников: содержание и структура	107
Кравчук Е. В. Экономическое воспитание обучающихся 5–9-х классов в семье	115
Андреева Г. А., Подкатнова И. В. Гражданское воспитание в Великобритании: проблемы и перспективы	127
Альшанская Т. В., Булаева М. Н., Петрова Н. С. Интеграция сетевых академий в систему профессионального образования	136
Айзятуллова Г. Р., Лисахмара Е. Н. Использование аэробики в процессе физической подготовки юных волейболисток	143
ПСИХОЛОГИЯ	
Петряева Л. Н., Шипова Л. В. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников разных возрастных групп	147
Иванченко В. А., Куратова М. С. Социально-психологические особенности личности с интернет-зависимостью	154
Беркович О. Е., Гинзбург Б. Л., Матрешина Е. Б., Снегирева Л. А. Социально-психологический и исторический анализ кризиса личности и формы протекания внутриличностного конфликта	159
Хуторянская Т. В. Психологическая помощь родителям, имеющим детей-инвалидов	168
ФИЛОЛОГИЯ	
Гродецкая А. Г. Рецензия на «Обломова», не написанная Н. Г. Чернышевским	173
Радчук О. А. Концепт “ <i>Erde</i> ” в творчестве Р. М. Рильке	185
Беляев А. Н. Топонимические исследования в Германии: история, основные направления развития	193
Свиридова А. Ю. Использование мультфильмов в курсе русского как иностранного у студентов филологических и нефилологических специальностей	201
Гайдаренко В. А. Концепт «власть» в современном политическом дискурсе (на базе англоязычных СМИ)	207
Голубева О. В. Выводное знание как содержательная опора понимания	212
Чумаченко Е. С., Керимов К. Р. Средства грамматикализации категории компаративности в лезгинском языке	218
Чернобровкина Е. П. О сочетании количественной и качественной методологии в социолингвистических исследованиях	223

Васильев А. И. Устойчивые названия оборонительных сооружений Древней Руси	232
Шабает В. Г. Контенсивный подход к синтетической и аналитической глагольной деривации в немецком, русском и английском языках: приставки и послелого в типологическом сопоставлении	239
Лиходкина И. А. Кавказские реалии в повести М. Ю. Лермонтова «Бэла» и особенности их передачи на французский и английский языки	248
Соколова В. Ф. «Сквозь видный миру смех – невидимые слезы» (к вопросу литературно-художественной манеры И. Ф. Горбунова)	254

CONTENTS

PEDAGOGICS

Aleksandrova E. A. Retrospective and prospects of education methods in the context of their influence on cultural practices of childhood	8
Pupkov A. N., Telesheva N. F., Tsarev R. Yu., Vereshchagina E. V. Using the model of blended learning in the Siberian Federal University	14
Parinova G. K. Values, goals and nature of teacher education	20
Gerasimov V. V. On patterns of educational information transfer in pedagogical practice	31
Zorina E. E. Formation of linguistic-cultural competence in management students	38
Lebedev A. T., Kapustin I. V., Kapustina E. I., Lebedev P. A. Lecture with pre-planned mistakes – one of the interactive methods of teaching students	44
Syrina T. A. Multi-disciplinary language training as the predictor of the modernization of pedagogic education	49
Stupina M. V. Cloud services: experience of use in education	55
Donich P. V. Instructional and specific principles of health preservation for agrarian students in educational activities	63
Kuznetsova T. V., Khuseynov R. A., Anokhin A. O. Specific features of career guidance for creative artistic occupations	67
Kimova S. Z., Budaeva B. B., Dagbaeva S. B. Specific features of career guidance in general education schools in the Trans-Baikal territory	74
Put'kina L. V., Sedov R. L. On the specific non-stationary stochastic model of business processes in the service sphere and its usage in the process of education	83
Karpov V. B., Kasavtsev M. Yu. Specific features of training management specialists in current conditions	94
Khayrullin M. B. On the issue of the Bologna process in modern conditions in different countries	101
Kravchenko T. S. Harmonious parent-child relationships of primary school students: content and structure	107
Kravchuk E. V. Economic education of 5 th –9 th grade students in the family	115

Andreeva G. A., Podkatnova I. V. Citizenship education in Great Britain: problems and prospects	127
Al'shanskaya T. V., Bulaeva M. N., Petrova N. S. Integration of online academies into the system of professional education	136
Azyyatullova G. R., Lisakhmara E. N. Using aerobics in the process of physical training of young female volleyball players	143

PSYCHOLOGY

Petryaeva L. N., Shipova L. V. Specific features of emotional development of intellectually disabled school students of different age groups	147
Ivanchenko V. A., Kuratova M. S. Socio-psychological features of a person with Internet addiction	154
Berkovich O. E., Ginzburg B. L., Matreshina E. B., Snegireva L. A. Socio-psychological and historical analysis of identity crisis and forms of intrapersonal conflict	159
Khutoryanskaya T. V. Psychological help for parents of disabled children	168

PHILOLOGY

Grodetskaya A. G. The review of "Oblomov" that N. G. Chernyshevsky never wrote	173
Radchuk O. A. "Erde" concept in the works of R. M. Rilke	185
Belyaev A. N. Toponymic research in Germany: history, main directions of development	193
Sviridova A. Yu. Using animated films in the course of Russian as a foreign language for students majoring in philology and other subjects	201
Gaydarenko V. A. "Power" concept in modern political discourse (based on English language mass media)	207
Golubeva O. V. Inferential knowledge as the substantial support of understanding	212
Chumachenko E. S., Kerimov K. R. Means of grammaticalization of the comparative category in Lezgin	218
Chernobrovkina E. P. On combining quantitative and qualitative methodology in sociolinguistic research	223
Vasil'ev A. I. Stable names of defensive structures in Ancient Russia	232
Shabaev V. G. Content approach to synthetic and analytical verb derivation in the German, Russian and English languages: prefixes and postpositions in typological comparison	239

Likhodkina I. A. Culture-specific concepts of the Caucasus in the short story “Bela” by M. Yu. Lermontov and their translation to French and English	248
Sokolova V. F. “Through laughter seen by the world, invisible tears” (on the issue of the literary and artistic manner of I. F. Gorbunov)	254

**РЕТРОСПЕКТИВА И ПЕРСПЕКТИВА
МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ИХ ВЛИЯНИЯ
НА КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ ДЕТСТВА***Е. А. АЛЕКСАНДРОВА**ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»,
г. Саратов*

Аннотация. В статье приведены методы воспитания, характерные для древнегреческих научных школ (диалоги, дебаты, сознательная рефлексия, педагогическая цензура, методы организации интеллектуальных развлечений и физических соревнований, майевтика и пр.). Для каждого из них показана возможность использования в контексте организации воспитателями культурных практик детства. Представлена и проиллюстрирована закономерность, демонстрирующая влияние культуры на методологию воспитания, методологии – на культуropорождающие методы воспитания и на конкретные культурные практики детства. Рассмотрено противопоставление культуросообразного воспитания в школах Афин и Рима, отличающихся разными целями воспитания и представлениями о самом понятии «воспитание» при наличии одинаковых представлений о правах сограждан. Сделан вывод о стабильном развитии методологии воспитания в контексте его культуросообразности.

Ключевые слова: воспитание, культуросообразное воспитание, культурные практики, методология воспитания, методы воспитания.

Анализ многочисленных публикаций позволяет убедиться в том, что практически все, что позиционируется как педагогические инновации, например диалоги дебаты, обсуждение афоризмов и притч, есть веками апробированные методы воспитания. Так, «спартанское воспитание», «сократические диалоги» стали в педагогическом тезаурусе уже давно устоявшимися фразеологическими оборотами, причем обозначающими не столько сами методы, сколько концептуальные подходы к педагогической деятельности (авторитарный подход, субъект-субъектный подход соответственно).

Однако сегодня, когда внимание педагогической общественности

направлено на феномен культурных практик детства в современном их контексте, как никогда актуально обратиться к педагогическому наследию.

Для этого вначале следует определиться с одним из ключевых понятий данной статьи – «культурная практика» (в педагогику введено Н. Б. Крыловой).

Культурная практика есть не только способ деятельности, но и способ коммуникации через деятельность и, кроме того, средство рефлексии. Культурная практика не только способ формирования опыта, но и способ само- и другого-вопросания. Эта деятельность начинается тогда, когда посредством ее человек не только осваивает культуру, но и присваивает ее, на-

полняя личностным смыслом, и, кроме того, транслирует другим людям свою готовность к взаимодействию.

Специфика культурной практики, ее отличие от практики как таковой заключаются в следующих логических процессах: освоение и опредмечивание элементов культуры; понимание/порождение смысла, заложенного в них; их преобразование, возможно в совместной деятельности с другим; возникновение потребности в рефлексии; присвоение/отторжение.

Если мы обратимся к деятельности (практике) ребенка, традиционно организуемой в современных образовательных организациях, то увидим, что все фрагменты логической цепочки представлены. Но не последовательно и не системно. Один педагог может заниматься процессами смыслопорождения, другой – опредмечиванием деятельности ребенка и т. д. Даже если педагог работает со всей группой детей (классом, кружком и т. п.), то существует риск того, что ребенок на том или ином занятии будет отсутствовать, и фрагмент логической цепочки «выпадет».

Если мы обратимся к методам воспитания, представленным сегодня в педагогической литературе, то увидим, что большинство из них практически недействительны в отношении современных детей. Например, такие, как увещание, наказание и проч. Однако в истории педагогики мы встречаем много методов воспитания, на наш взгляд незаслуженно забытых и не востребованных сегодня в педагогической деятельности.

Именно в древнегреческой культуре, начиная с законодательства Солона (635 г. до н. э.), мы встречаемся

с методом сознательной рефлексии и «умствований», не только получивших сегодня признание в широких педагогических кругах, но и нашедших отражение в государственных документах в сфере образования.

Редко встретишь методологическое обоснование и методическое описание все более актуальных в современной социокультурной ситуации методов, таких как педагогическая цензура содержания внеклассных мероприятий (читай: концепция лично-ориентированного образования, так как цензура в данном случае является способом сфокусировать внимание обучающегося на моральных, нравственных, этических, культурных сторонах обсуждаемых вопросов).

В большей степени «повезло» методам организации интеллектуальных развлечений и физических соревнований. Однако конкурсы ораторского искусства как таковые оказались практически в забвении. Единственный пример, который мы можем привести в этом плане, – телепередача «Умники и умницы»: в ней представлены элементы соревнования участников в ораторском искусстве. Хотя во внеурочной и внеаудиторной деятельности педагогами и кураторами студенческих групп калькируется структура интеллектуальных и развлекательных шоу, конкурсы ораторского мастерства сводятся к кратким речам «на тему», и не более того.

Практически не востребована майевтика, являющаяся предтечей теории педагогической поддержки, вернее, одной из ее тактик – педагогической заботы. Если же она и упоминается в статьях, то исключительно в информационном плане в контексте изучения истории образования, а не

как возможный метод общения с современным ребенком, причем методически не обеспечивается, и, как следствие, культурные практики не порождаются.

Слово «калокагатия» является для многих педагогов белым пятном в кроссворде, хотя его социально-этический контекст (а не только этико-эстетический, как часто его трактуют) сегодня способен заполнить брешь в целеполагании современной воспитательной системы, ориентированной (теоретически) на вариативность и избыточность возможных культурных практик детства.

Метод естественных последствий Ж.-Ж. Руссо упоминается исключительно в хрестоматиях по педагогике. И это несмотря на тот факт, что обучающиеся сегодня в большей степени, чем их сверстники конца XX в., склонны к сиюминутности получения отклика на культурные практики, наблюдаемые ими со стороны или же собственные. Своевременность педагогической реакции, конечно, и сегодня заявлена в качестве условия успешности деятельности воспитателя. Но именно своевременность. Мы же говорим о последствии, что не одно и то же для педагога, работающего уже в иной культурной действительности.

Культура рождает методологию, методология рождает методы, а их применение – желание у ребенка осуществлять культурные практики, следовательно, порождает культуру будущего.

Иллюстрацией этого является ставшее в педагогике классическим противопоставление культуросообразного воспитания в школах Афин и Рима, амбивалентного подхода к воспитанию личности на государственном уровне. Общеизвестно,

что Эллада проповедовала воспитание прекрасной индивидуальности, а Рим – практической.

Интересен тот факт, что эти две великие нации придерживались практически одинаковых взглядов относительно прав сограждан: свободный человек волен был сам избирать себе занятие, отстаивать собственную точку зрения, что приветствовалось. Совпадали все же и некоторые методы воспитания, содержание образования в части общего перечня изучаемых наук (мы не берем в расчет их количественное соотношение и приоритеты изучения).

Но при этом были различными цели воспитания молодежи (культура рождает методологию). В Афинах – «калокагатия» как благодушие, честность, добросовестность, создание совершенного человека, который является свободной индивидуальностью (читай: прообраз целей гуманистической педагогики и антропологических практик). Цель же воспитания римлян, полностью выраженная словами «польза и пристойность», состояла на службе у государственной идеи и подчинялась воспитанию в человеке гражданских качеств. Обращаем внимание: для современного воспитателя цели не противопоставимы, они взаимодополняют.

Однако даже происхождение терминов, обозначающих процесс воспитания и обучения, у этих народов различалось. Греческое слово «воспитывать» – от понятия, описывающего сочетание физического и нравственного образования. Римское же «воспитывать» – от руководства и обучения подражанию (методология рождает методы). Как следствие, формировались различные культурные практики детства.

В Афинах практиковали воспитание, основанное на разнообразных культурных практиках детства и развивающее индивидуальность ребенка (принцип вариативности образования, концепция индивидуализации образования); содержание воспитания наполнялось по мере развития культуры общества; разум и знание были определяющими факторами предоставления юноше свободы действий. Последствие: культурные практики детства были разнообразны, у воспитанников образовывалось собственное суждение.

В авторитарной же воспитательной системе Спарты воспитание было публичное, всеобщее, равное; практиковалось государственное попечение школ, строгое подчинение их законам; содержание воспитания было однообразно и неизменно с течением времени, методы обучения – заучивание наизусть, повторение, списывание; возраст выступал определяющим фактором предоставления юноше свободы действий. Последствие: культурные практики детства были основаны на слепом повиновении и репродуктивном подражании.

Этим, возможно, и объясняется то, что педагогика Рима не имела научного характера. Ни Цицерон, ни Квинтилиан не были ее теоретиками. Говоря об образовании, они обращались лишь к вопросу образования оратора. Один лишь Сенека сделал попытку посмотреть на воспитание с научной точки зрения, не предложив, впрочем, никакой его научной системы. Поэтому закономерно, что впервые методология воспитания оформилась в Элладе. К ее родоначальникам следует причислить философов, заложивших основу двум

ветвям воспитания – авторитарной и свободной: Платона (государственная педагогика, первая систематическая педагогика во всемирной истории) и Аристотеля (прообраз антропологии образования). Они в свою очередь привели в систему идеи, выраженные в законах Ликурга (спартанское воспитание) и трудах Солона (афинская школа), коллегии Пифагора, подарившей современной педагогике идеи наблюдения за учеником, самоуправления и событийности (назовем ее «педагогика впечатлений»), и речах Сократа (майевтика (повивальное искусство) как непринужденный разговорный метод преподавания).

Остановимся на последнем методе как наиболее актуальном сегодня с позиции появления в реестре педагогических профессий должности тьютора. В соответствии с этим методом педагог выступал в роли наставника-повитухи, помогающего человеку ощутить себя готовым к процессу рождения собственного знания, которое и станет для него единственно истинным: «Они никогда ничему не научились от меня, а, напротив, сами из самих себя открывают много прекрасного и потом твердо удерживают это» [«Теэтет»].

Отрицательной стороной майевтики называли иронию: Сократ специально притворялся незнающим и как бы учился у тех людей, с которыми беседовал, разбивая неожиданно их мнимое знание своими знаменитыми вопросами, следствиями, умозаключениями, противоречащими точке зрения партнера. После такой беседы человек начинал сомневаться в том, что он знает предмет разговора, и не доверял казавшимся ему ранее непоколебимыми истинам. Но отри-

цательная ли это сторона? С позиций современной культуры именно культурная практика самостоятельного преодоления человеком противоречий и препятствий есть благо.

Важным в творчестве Аристотеля представляется нам то, что он строил всю свою педагогическую систему на признании индивидуальности единичной личности, в противовес Платону, считавшему индивидуальной единицей обучения группу сходных учеников. Этот вопрос в контексте анализа культурных практик современного детства весьма значим, так как они являются прерогативой именно индивидуализированного образования.

Методом Аристотеля были аналитическое философствование, логика, психология, этика, и свою педагогику он создал на твердой основе человекопознания. Так, прекрасно изучив человеческую природу, он ввел в педагогику принцип удивления: в удивлении заключается желание познать, вследствие чего возбуждавшее удивление становится предметом вожделения, так же как и образование переводится в естественное состояние деятельности. Согласимся, что без удивления культурная практика не действенна.

На теорию и практику современного культуросообразного воспитания классические философы повлияли главным образом тем, что пользовались диалогическими методами, смысл которых состоял в том, чтобы озадачить собеседника. Особенно часто применялся эвристический метод, который определялся как способ преподавания посредством хитроумных словопрений. По мнению Аристотеля, он являлся привлекательным гимнастическим средством для ума молодежи.

Продуманные и отработанные в дальнейшем беседы, диспуты, дебаты стали основными методами воспитания детей на достаточно долгий промежуток времени и теми способами, посредством которых возможно порождение у ребенка желания осуществлять именно культурные практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенин В. Л. Влияние философских парадигм на формирование ценностей педагогической культуры, или Что нельзя забывать, преподавая философию в педагогическом институте // Педагогическая культура и ее формирование при подготовке учителя. – Уфа, 1995. – С. 31–46.
2. Видт И. Е. Культурологический аспект развития образования // Перемены. – 2002. – № 5. – С. 115.
3. Крылова Н. Б. Культурология образования // Новые ценности образования. – 2000. – № 10. – С. 272.
4. Крылова Н. Б., Александрова Е. А. Очерки понимающей педагогики: кн. для молодого педагога, ищущего альтернатив. пути в педагогике. – М., 2003.
5. Логинова В. С., Ганина П. Д. К вопросу о соотношении понятий «образование» и «культура» в историко-педагогическом контексте // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2015. – № 6. – С. 28–33.
6. Паринова Г. К., Якса Н. В. Способы демократического взаимодействия учителя и учеников // Демократическая школа. – 2003. – № 4. – С. 38.
7. Смысл как основа самореализации личности : монография / В. В. Сохранов-Преображенский, И. В. Аба-

кумова, Е. В. Еремина, С. Н. Горшенни-
нина, В. В. Даньшина, В. Е. Дерюга,
Е. А. Никитина [и др.]. – Пенза,
2012.

Александрова Екатерина Александровна, д-р пед. наук, профессор, зав. ка-

*федрой методологии образования, ФГБОУ
ВО «Саратовский национальный исследо-
вательский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского»:* Россия, 410012,
г. Саратов, ул. Астраханская, 83.

Тел.: (845-2) 51-57-33

E-mail: alexkatika@mail.ru

RETROSPECTIVE AND PROSPECTS OF EDUCATION METHODS IN THE CONTEXT OF THEIR INFLUENCE ON CULTURAL PRACTICES OF CHILDHOOD

Aleksandrova Ekaterina Aleksandrovna, Dr. of Ped. Sci., Prof., head of Methodology of Education Department, National Research Saratov State University. Russia.

Keywords: education, culture-based education, cultural practices, methodology of education, methods of education.

The article presents methods of education typical of ancient Greek academic schools (dialogues, debates, conscious reflection, pedagogical censorship, methods of organization of intellectual entertainment and physical competitions, maieutics, etc.). The possibility of using

each of them in the context of the organization by educators of the cultural practices of childhood is shown. The author presents and illustrates the pattern that demonstrates the impact of culture on education methodology and of methodology on culture-generating methods of education and on particular cultural practices of childhood. The juxtaposition of culture-based education in the schools of Athens and Rome is examined, with their different goals and views on the concept of “education”, but identical views on the rights of citizens. The conclusion is drawn about stable development of the methodology of education in the context of its cultural conformity.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИБИРСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

А. Н. ПУПКОВ, Н. Ф. ТЕЛЕШЕВА, Р. Ю. ЦАРЕВ, Е. В. ВЕРЕЩАГИНА
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»,
г. Красноярск

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования смешанного обучения (Blended Learning), сочетающего традиционные методики обучения с использованием электронных образовательных ресурсов, в Сибирском федеральном университете. Представлены основные достоинства и проблемы, связанные с использованием электронных курсов. Приведена схема распределения трудоемкости дисциплины при составлении рабочей программы учебной дисциплины с учетом концепции обучения согласно модели смешанного обучения, принятой в настоящее время в Сибирском федеральном университете. Указан перечень нормативных актов, регламентирующих требования к разрабатываемым электронным ресурсам, с целью их применения при смешанном обучении. Выполнен анализ проведенного анкетирования студентов по результатам внедрения смешанной модели обучения. Применение такой формы организации учебного процесса, как смешанное обучение с активным использованием электронных образовательных ресурсов, позволяет повысить уровень подготовки студентов и улучшить качество предоставляемых вузом образовательных услуг.

Ключевые слова: смешанная форма обучения, электронное обучение, электронная информационно-образовательная среда.

Термин «электронное обучение» появился в России не так давно, он пришел на смену широко распространенной дистанционной форме обучения и хорошо зарекомендовал себя в образовательной сфере.

Сегодня электронное обучение – это учебный процесс, в котором используются интерактивные электронные средства представления информации. Такое обучение привлекает своей доступностью и гибкостью при условии минимальных затрат, что является актуальным в наше время, а также позволяет повысить уровень обучения и развиваться в ногу со временем.

Электронное обучение объединяет ряд таких инноваций, как компьютерные технологии обучения, интерактивные мультимедиа, обучение

на основе веб-технологий, онлайн-обучение и т. п. [6]. В наше время современные информационные и коммуникационные технологии позволяют использовать в процессе обучения разнообразные формы представления учебного контента, включая как вербальные, так и образные (звук, графика, видео, анимация).

Практика применения электронного обучения в учебном процессе широко используется во многих странах. Наибольшее количество современных потребителей электронного обучения сконцентрировано в США и Канаде, а среди европейских стран – в Великобритании, за которой следуют Германия, Италия и Франция, а вот в странах Азиатско-Тихоокеанского региона (включая Японию) рынок

дистанционного обучения пока находится в стадии формирования и растет медленными темпами. В США электронное обучение предлагают более 90% вузов и школ, а количество онлайн-курсов увеличивается примерно на 30–40% ежегодно [8].

Достоинства электронного обучения оценены и в России, но, в сравнении с ситуацией в мире, развитие рынка электронного обучения в нашей стране, по оценкам специалистов, отстает на несколько лет. Передовиком движения российских вузов к электронному обучению является Московский государственный университет экономики, статистики и информатики [1]. Многие российские вузы для организации дистанционного и электронного обучения используют системы управления обучением (Learning Management System – LMS) и системы управления учебным контентом (Learning Content Management Systems – LCMS). Сибирский федеральный университет (СФУ) не стал исключением. В настоящее время в университете развернута электронная информационно-образовательная среда на базе платформы Moodle. На 1 сентября 2015 г. база электронной информационно-образовательной среды СФУ содержала уже более 3000 электронных курсов.

Основными достоинствами, которыми обладают электронные курсы СФУ, являются:

1. Свободный доступ – студенты имеют возможность круглосуточного доступа к электронным курсам через Интернет из любого места, где есть выход в глобальную информационную сеть.

2. Качественный контент – курсы создаются высококвалифицированными преподавателями, что обеспечивает высокое качество обучения.

3. Низкая стоимость обучения – в электронном обучении процесс оздоровления с методическим материалом включает в себя только обмен информацией через Интернет без затрат со стороны учащихся на покупку учебно-методической литературы.

4. Возможность разделения содержания электронного курса на модули – небольшие блоки информации – позволяет сделать изучение предмета более гибким и упрощает поиск нужных материалов.

5. Возможность развиваться в ногу со временем – пользователи электронных курсов (преподаватели и студенты) развивают свои навыки и знания в соответствии с новейшими современными технологиями и стандартами. Электронные курсы также позволяют своевременно и оперативно обновлять учебный контент.

6. Возможность определять критерии оценки знаний – в электронном обучении имеется возможность выставлять четкие критерии, по которым оцениваются знания, полученные учащимися в процессе обучения [5].

Однако при всех перечисленных достоинствах электронного обучения существует ряд проблем, такие как:

– правовые проблемы, связанные с защитой интеллектуальной собственности;

– финансовые проблемы, касающиеся затрат на подготовку электронных курсов и их обновление;

– кадровые проблемы, связанные с подготовкой преподавателей, способных и желающих разрабатывать и постоянно обновлять электронные курсы.

Одним из направлений совершенствования электронного обучения

является его стандартизация, которая призвана в обязательном порядке обеспечить унифицированный государственный уровень требований к подготовке специалистов, что обусловлено задачами формирования и сохранения единого образовательного пространства в стране, а также необходимостью вхождения России в международное образовательное сообщество [2].

В Сибирском федеральном университете приняты Положение об электронных образовательных ресурсах [4] и Положение о требованиях к учебно-методическим комплексам дисциплин и процедуре их размещения в электронной информационно-образовательной среде университета [7]. Также в университете введен эффективный контракт, где одним из пунктов рассматривается система стимулирования преподавателей за разработку качественных электронных образовательных ресурсов.

Благодаря введению вышеуказанных нормативных актов, регла-

ментирующих требования к разрабатываемым электронным ресурсам, и системы стимуляции преподавателей за разработку электронных курсов качество последних существенно выросло.

Если говорить о концепции обучения, то в настоящее время в СФУ используется модель смешанного обучения, или Blended Learning. Смешанное обучение позволяет удачно совмещать традиционные методики и обучение с использованием электронных курсов по учебным дисциплинам [3].

Рабочая программа учебной дисциплины составляется с учетом разделения часов по темам, включенным в электронный курс и отнесенным к изучению в традиционной очной форме обучения. На рисунке 1 представлена схема примерного распределения трудоемкости дисциплины на часы в традиционной форме и часы, отнесенные на электронный курс по видам занятий.

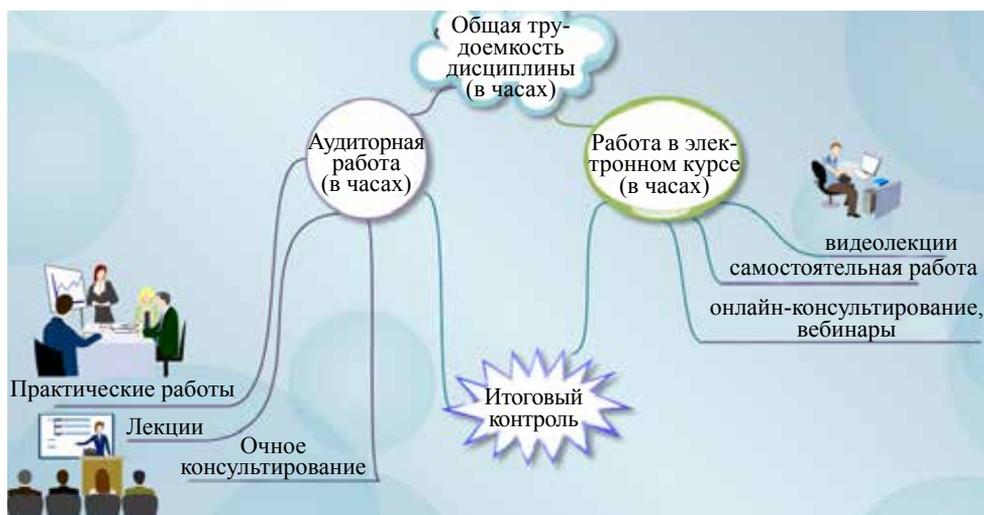


Рисунок 1. Распределение трудоемкости дисциплины по часам

По состоянию на 1 октября 2015 г. из 3000 электронных ресурсов, хранимых в электронной инфор-

мационно-образовательной среде, более 1000 курсов соответствует всем требованиям, предъявляемым к элек-

тронным курсам в Сибирском федеральном университете.

В целях организации обратной связи со студентами было организовано анкетирование студентов 4-го курса Института управления бизнес процессами и экономики СФУ. Вопросы анкеты были посвящены отношению студентов к процессу обучения с использованием электронных курсов. Выборка включала 100 человек студентов экономических специальностей. Ниже выборочно приведены результаты проведенного анкетирования.

На рисунке 2 приведены результаты, полученные при ответе на вопрос: «Устраивает ли вас смешанная форма обучения (очная форма обучения + электронный курс)?». Как видно из рисунка 2, 51% студентов устраивает такая форма обучения, 31% – частично устраивает и только 18% студентов ответили, что смешанное обучение их не устраивает.

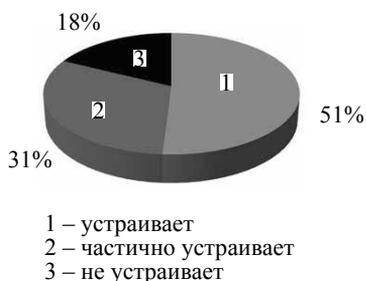


Рисунок 2. Распределение участников анкетирования, ответивших на вопрос: «Устраивает ли вас смешанная форма обучения (очная форма обучения + электронный курс)?»

Один из важных вопросов, включенных в анкету, касался методического обеспечения электронного курса. На рисунке 3 приведены результаты ответов, полученные на вопрос: «Хватает ли вам материалов электронного курса, или необходимы очные лекции в ауди-

тории?». Как видно из рисунка 3, 67% студентов ответили, что методических материалов, размещенных преподавателями в электронном курсе для обучения им достаточно, а 33% ответили, что им необходимы еще и очные встречи с преподавателем.



Рисунок 3. Распределение участников анкетирования, ответивших на вопрос: «Хватает ли вам материалов электронного курса, или необходимы очные лекции в аудитории?»

Еще один вопрос анкеты касался структуры и наглядности электронных курсов. На вопрос: «Электронный курс СФУ содержит структурированную и наглядную форму представления информации?» (рис. 4.) – 52% студентов ответили положительно, 32% дали отрицательный ответ и 16% отметили, что материал частично структурирован и нагляден.



Рисунок 4. Распределение участников анкетирования, ответивших на вопрос: «Электронный курс СФУ содержит структурированную и наглядную форму представления информации?»

Анализируя результаты ответов участников анкетирования, можно однозначно сказать, что необходимо продолжать работу по совершенствованию качества методического обеспечения электронных курсов. Оценивая результаты ответа на вопрос: «Сколько времени вы тратите на работу в электронном курсе? (часов в день/дней в неделю)», можно констатировать, что студенты в среднем около 2 ч в день тратят на работу в электронном курсе.

Ниже представлены самые распространенные варианты ответов участников анкетирования на вопрос о преимуществах электронного обучения:

- удобен в использовании;
- постоянный доступ к лекциям, заданиям, видеолекциям и прочему, независимо от места нахождения;
- возможность получения консультации в режиме онлайн;
- доступность с мобильного телефона.

К основному недостатку работы в электронных курсах студенты отнесли технические сбои в работе сайта, на котором размещены электронные курсы СФУ.

Организация обратной связи со студентами через анкетирование позволяет преподавателям оперативно вносить коррективы в созданный электронный курс.

Таким образом, в настоящее время в СФУ электронное обучение является отличным дополнением очной формы обучения и служит хорошим подспорьем для повышения качества и эффективности традиционного обучения. Применение электронных методов обучения позволяет повысить его уровень и улучшить качество предоставляемых вузом об-

разовательных услуг, а также обеспечить большую гибкость в реализации образовательных целей вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России / И. И. Гребенюк, Н. В. Голубцов, В. А. Кожин, К. О. Чехов, С. Э. Чехова, О. В. Федоров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: rae.ru/monographs/143-4715.
2. Личаргин Д. В., Кузнецов А. С., Царев Р. Ю. Активные методы обучения в рамках инициативы СДИО по направлению «Программная инженерия» [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа: science-education.ru/117-13696.
3. Личаргин Д. В., Кузнецов А. С., Царев Р. Ю. Модель описания учебного процесса при реализации инициативы [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – Режим доступа: science-education.ru/118-13859.
4. Положение об электронных образовательных ресурсах СФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: sfu-kras.ru/docs/8733/pdf.
5. Сатунина А. Е. Электронное обучение: плюсы и минусы [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1. – С. 89–90. – Режим доступа: science-education.ru/ru/article/view?id=103.
6. Сечкарева Г. Г., Агаджанян А. С. Проблемы электронного обучения в школе глазами студента-практи-

канта [Электронный ресурс] // Социально-антропологические проблемы информационного общества. – Режим доступа: e-koncept.ru/teleconf/64089.html.

7. Требования к учебно-методическим комплексам дисциплин и процедуре их размещения в электронно-образовательной среде СФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: sfu-kras.ru/docs/9075/pdf.
8. Шляхтина С. Перспективы развития дистанционного обучения в мире и в России // Компьютер-Пресс. – 2006. – № 1. – С. 114–117.

Пупков Александр Николаевич, канд. техн. наук, доцент, зав. кафедрой «Бизнес-информатика», ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Россия, 660041, г. Красноярск, просп. Свободный, 79.

Телешева Нина Федоровна, канд. пед. наук, доцент кафедры «Бизнес-информатика», ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Россия, 660041, г. Красноярск, просп. Свободный, 79.

Царев Роман Юрьевич, канд. техн. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Россия, 660041, г. Красноярск, просп. Свободный, 79.

Верещагина Елена Вадимовна, студент, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Россия, 660041, г. Красноярск, просп. Свободный, 79.

Тел.: (391) 244-86-25

E-mail: lena.vereshagina95@mail.ru

USING THE MODEL OF BLENDED LEARNING IN THE SIBERIAN FEDERAL UNIVERSITY

Pupkov Aleksandr Nikolaevich, *Cand. of Tech. Sci., Ass. Prof., head of Business Informatics Department, Siberian Federal University, Russia.*

Telesheva Nina Fedorovna, *Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of Business Informatics Department, Siberian Federal University, Russia.*

Tsarev Roman Yur'evich, *Cand. of Tech. Sci., Ass. Prof., Siberian Federal University, Russia.*

Vereshchagina Elena Vadimovna, *student, Siberian Federal University, Russia.*

Keywords: *blended learning, e-learning, electronic information and learning environment.*

The article discusses the use of blended learning, combining traditional learning methods with the use of electronic educational resources, in the Siberian Federal University. The main advantages and problems of using e-learning courses are addressed. The pattern of workload distribution of the discipline in the development of the syllabus based on the blended learning framework currently practiced in the Siberian Federal University is presented. A list of regulations governing the requirements for the development of electronic resources for blended learning is provided. A survey of students on the results of blended learning is conducted and analyzed. The practice of blended learning with the active use of electronic educational resources as a form of academic activity organization can improve the quality of education provided by the higher education institution.

ЦЕННОСТИ, ЦЕЛИ И СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. К. ПАРИНОВА

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

Аннотация. В статье рассматриваются многоаспектность педагогического образования, его ценности, цели и сущность, которые определяются ситуацией на рынке труда, изменением требований к качеству профессиональной подготовки учителя. Такой подход обозначил основания для анализа профессиональной подготовки учителя как процесса и результата формирования профессиональной компетентности и конкурентоспособности выпускника вуза. Исследователь приходит к выводу о том, что педагогическое образование представляет собой процесс и результат становления будущего учителя, которые позволяют ему подняться на новый, более высокий, уровень в области познания на основе обобщения, развития личности, ее ценностных ориентаций в сфере социальной жизни. Эти факторы в совокупности обеспечивают формирование профессиональной компетентности и конкурентоспособности специалиста на рынке педагогического труда.

Ключевые слова: педагогическое образование, ценности образования, решение профессиональных проблем, ценности педагогического образования, становление будущего учителя, культурно-гуманистические функции образования.

Сегодня современная ситуация на рынке труда, изменение требований к качеству профессиональной подготовки специалиста любого профиля ориентируют парадигму высшего образования на развитие инициативных, подготовленных к трудностям в условиях конкурентной борьбы будущих специалистов. Образование сегодня рассматривается не столько как окончательно оформленный результат, дающий человеку определенную стабильность на всю жизнь, сколько как процесс развития профессиональной компетентности, идущий через всю жизнь [1]. В связи с этим профессиональная подготовка должна соответствовать социальному заказу, а ее исследование – вестись на уровне теории и реальной практики.

Перед тем как непосредственно перейти к трактовке вышеназванной проблемы, остановимся на ее философском аспекте. Как известно, жизнь общества невозможна без развития человека, его воспитания, представления ему такого образа мира, который позволит стать личностью [7]. Он аккумулирует в себе черты и особенности современного уровня развития социокультурной ситуации. Отсюда, как справедливо утверждает А. Н. Шимица: «Образование – это процесс созидания, сотворения человека в соответствии с образом, определенным идеалом, который складывается в зависимости от всей совокупности условий и предпосылок социокультурного исторического развития общества» [12, с. 7]. Данное выска-

зывание прямо указывает на то, что любой вид образования определяется социокультурной ситуацией и направлен на «второе рождение человека», происходящее по законам и нормам социального мира. А в более широком понимании, исходя из того, что человек взят в совокупности своих потенциалов, проявлений и деятельностей, оно должно обеспечить развитие и формирование людей.

Современные философские учения обусловлены определенной культурой, традициями, хотя и допускают использование иных философских взглядов на мир, иных культур, основой взаимодействия которых являются гуманизация и аксиологический принцип о природе ценностей, их месте в реальной структуре ценностного мира.

Говоря о ценностях образования, следует обратиться к трем основным группам ценностей, которые играют «роль смысловых универсалий» (В. Франк) – это ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения (общения).

При рассмотрении общечеловеческих ценностей как цели образования необходимо четкое представление о том, на развитие каких именно ценностей должен быть направлен образовательный процесс. Гуманистические принципы педагогики предполагают ориентацию личности на социально значимые ценности, общие для человечества.

Н. Б. Крылова делит основные ценности на две условные группы:

– ценности-добродетели, к которым отнесены альтруизм, другодоминантность, терпимость, эмпатия; в их основе лежат наиболее значимые нормы отношений к другому челове-

ку, имеющие нравственное и психологическое содержание;

– ценности жизнедеятельности, к которым отнесены самореализация, свобода, интерес, взаимопонимание, сотрудничество, поддержка, в их основе лежат поведенческие и деятельностные нормы и социальные ценности, обеспечивающие существование человека в обществе других людей [6].

Разделяя позицию Н. Б. Крыловой, мы используем именно эти группы, добавив к ним ценности профессиональной деятельности, к которым относятся значимость педагогического труда, ответственность учителя перед обществом, возможность самореализации своих творческих замыслов и др.

Персональная иерархия ценностей строго индивидуальна. Комбинация сочетаний и взаимосвязей ценностных выборов, которые делает студент самостоятельно, бесконечна. Преподаватель лишь разворачивает всю их многоцветную палитру, вскрывая сущность, содержание, место в жизни, влияние на судьбу, профессиональную жизнь. Прослеживание профессионального и социального развития личности производится, следовательно, через динамику его конкретных и частных отношений к общечеловеческим ценностям, аккумулирующим в себе достижения культуры.

Рассматривая ценности, необходимо учитывать современную социально-культурную ситуацию, обусловленную экономическим и духовным кризисами, которые выражаются следующим образом:

– гипертрофия в представлении студентов роли и значения денег, вещизм, ориентация на личное

материальное благополучие любой ценой;

– недооценка, а порой и пренебрежительное отношение к национально-культурным ценностям, слепое, часто бездумное преклонение перед всем иностранным;

– недооценка роли и значения природы в жизнедеятельности человека; отношение к природе только с точки зрения потребителя, а не создателя;

– нетерпимое отношение к инакомыслящим;

– недооценка доброты, совестливости, милосердия и других нравственных качеств.

Поэтому сегодня с особой остротой стоит проблема целенаправленного, систематического формирования у молодежи истинных ценностей.

Предложив личности свободный выбор в организации собственной жизни и образования, а значит, поставив ее в состояние постоянного духовного усилия по решению жизненных и профессиональных проблем, преподаватель не должен оставлять студента без помощи и поддержки, без осмысления человеческого ценностного опыта, который сегодня требует серьезной реконструкции.

Рассмотрев общепедагогические основы ценностей, перейдем к изучению процесса их развития в образовательной деятельности студента.

Н. Е. Щуркова выделяет три основных фактора формирования ценностных отношений [13]. Самый сильный фактор духовно-нравственного отношения (первый среди всех факторов) – ценностный выбор. Альтернативный выбор всегда ока-

зывает сильное влияние, потому что современной ситуацией индивид поставлен в состояние крайнего психологического напряжения, даже если он только свидетель и лишь мысленно проигрывает варианты выбора. Заложенное в педагогическом общении взаимоотношение лежит в основе сильнейшего влияния альтернативной ситуации, будь она решена педагогом или самим студентом.

Вторым фактором формирования ценностных отношений является непосредственное «проживание» студентом этих отношений во взаимодействии с реальной действительностью и педагогической практикой. Условием эффективности этого процесса является «вочеловечивание» протекающей жизни, окружающих предметов и свершающихся событий.

Третий фактор становления и развития ценностного отношения – осмысление самим субъектом содержания, форм проявления и общего значения ценности в жизни человека. Это происходит в ценностно ориентированной деятельности, когда личность, взаимодействуя с миром, производит оценку объекта взаимодействия для собственной жизни и жизни человека как таковой. Такое осмысление протекает часто в ходе самой предметной деятельности, когда студент, переживая удовлетворение либо неудовлетворение образовательной деятельностью и педагогической реальностью, приходит сам к выводу о роли той или иной ценности в профессиональном становлении.

Процесс развития ценностных ориентаций представляет собой не передачу готовых образцов нравственной и духовной культуры, а создание, выработку их в совмест-

ной деятельности. Известны три пути усвоения ценностей:

– традиционный способ, когда субъект, наблюдая действия других людей в различных ситуациях, воспринимает и усваивает соответствующие образцы поведения, которые закрепляются в его сознании в виде готовых стандартов, шаблонов;

– предметный способ, когда субъект непосредственно включается в систему реальных объектов и, взаимодействуя с ними, постигает их свойства и овладевает более или менее целесообразным образом действиями;

– сознательно рациональный путь, когда субъект черпает продукты культуры в процессе речевого общения с другими людьми из каналов массовой информации и специальных хранилищ социального опыта.

Иными словами, ценности, выступающие в качестве внешних групповых регуляторов общественного поведения человека, переводятся во внутренний план сознания как в процессе непосредственного активного взаимодействия индивида со своим ближайшим окружением, так и путем специальных воспитательных взаимодействий.

В своей работе развитие ценностных ориентаций студентов мы рассматриваем как целенаправленный и вместе с тем объективно закономерный, внутренне противоречивый процесс, диалектически обусловленный не только внешними социально-педагогическими воздействиями, но и потребностями, внутренними движущими силами развития личности.

При раскрытии специфики процесса ценностного развития будущих учителей сформулировано одно из

важнейших его положений при характеристике источников развития личности студентов. Оно гласит, что движущей силой в становлении личности, сутью ее самодвижения и развития является внутреннее противоречие между формами сознательной деятельности на уже достигнутом уровне и тем новым содержанием, которым необходимо овладеть.

Подводя итог вышесказанному, можно выделить культурно-гуманистические функции образования:

– развитие духовных сил, творческих способностей и умений, позволяющих человеку достойно организовать свою жизнедеятельность;

– формирование моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сферам;

– обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста, самореализации студентов;

– овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии, личностного смысла действий и поступков;

– создание условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовно-нравственного потенциала личности.

Данные функции подтверждают идею о том, что педагогическое образование выступает не только средством трансляции культуры, но и становится условием формирования активности человека, способного выходить за пределы заданного, развивать себя и приумножать потенциал мировой цивилизации.

На основе анализа сущности человеческой культуры содержание образования представляется как совокупность: системы знаний,

раскрывающей картину мира; опыта осуществления известных для человека способов деятельности; опыта творческой деятельности по решению новых проблем, обеспечивающего развитие способности человека к дальнейшему развитию культуры, науки и человеческого общества; опыта ценностного отношения к миру.

Нельзя не согласиться с данной трактовкой, исходя из того, что часто образование рассматривается как передача поколениями опыта и культурных ценностей. Но вызывает недоумение представление первого компонента в виде системы знаний. По аналогии с последующими компонентами и особенностями социокультурной ситуации, по нашему мнению, целесообразно говорить об опыте овладения системой не просто знаний, а обобщенных знаний [10], позволяющих осуществлять их перенос из одних условий в другие. В таком дополненном виде содержание понятия «образование» будет использовано в дальнейшем для определения сущности педагогического образования.

Исходя из того что стратегия любого вида образования связана с формированием творчески способных людей, умеющих (наученных) самореализоваться во всех сферах жизнедеятельности, Н. Б. Крылова с позиций культурологии определяет образование, как:

– сложный культурный процесс полисистемной передачи нормативно-ценностного и творческого опыта и создания условий для культурных форм самоопределения, саморазвития и самореализации личности;

– культурная деятельность субъектов образования;

– сложное культурное пространство взаимодействия сферы образования с остальными сферами культуры;

– комплексная, социокультурная система, выполняющая специфические функции сокращения и обновления культурных традиций общества.

Для нашего исследования особую значимость приобретают первые два утверждения, так как овладение профессией учителя непосредственно связано с присвоением творческого педагогического опыта и с организацией учебной деятельности субъектов высшего образования с учетом диагностики формирования их опыта [8].

Таким образом, современная педагогическая наука, выделяя особо культурологическую основу образования, дает возможность рассматривать его «как полисистему (а также культуроемкость индивидуального образования каждого ребенка), которая отражает и выражает их истинный культурный уровень, создает условия для последующих изменений и не зависит от фактов и форм обучения (поскольку самоорганизуется качественно, а не количественно)» [6]. В контексте этого утверждения одной из главных задач изменения системы современного образования является повышение уровня культуры всех его участников, всей жизнедеятельности образовательных учреждений. Решение этой задачи позволит в свою очередь добиться повышения уровня интеллигентности, который будет свидетельствовать о высоком уровне развития интеллекта, образованности и поведения личности.

Как показало исследование, все приведенные выше аспекты долж-

ны изучаться на междисциплинарном уровне, включая знания филологии, культурологии, психологии. С их учетом Д. В. Чернилевский и О. К. Филатов представляют образование как «процесс и результат целенаправленной институционализированной, педагогически организованной и планомерной социализации человека, осуществляемой в его интересах и интересах общества, к которому он принадлежит» [11].

По нашему мнению, данное определение наиболее полно, но без должной конкретики отражает все аспекты современного образования.

Особо следует остановиться на рассмотрении образования в докладе ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище» (1997 г.), в котором отмечается, что во всех случаях главной целью образования является обеспечение расцвета человеческой личности в ее социальном измерении. В связи с этой идеей в XXI в. предполагается наращивание в образовании системных синергетических процессов человекосовершенствования и человекотворения.

Таким образом, все представленные аспекты и методологические основы образования связаны непосредственно с культурой общества, которая его определяет и совершенствуется под его влиянием.

Для того чтобы все представленные выше позиции и теоретические положения нашли свое практическое применение, необходимо подготовить соответствующие педагогические кадры, т. е. решить проблему пересмотра сущности и организации педагогического образования.

К сожалению, существует не так много определений педагогического образования. Представленные

выше методологические положения по сути педагогического образования дают возможность определить его как целенаправленный, педагогически организованный, планомерный процесс подготовки учителя в интересах общества, его подрастающего поколения, имеющий своим результатом овладение опытом продуктивной творческой педагогической деятельности на основе интенсивного протекания самопроцессов.

Анализ научных трудов о сущности педагогического образования позволил выделить его основные характеристики: гуманизм и демократизм, непрерывность и ступенчатость, включенность в единое образовательное пространство России и мировую систему, вариативность и открытость, преемственность.

Анализируя результаты современного педагогического образования, можно выделить основные недостатки, значительно снижающие работу педвузов. К ним относятся:

- перенасыщенность предметами, мало связанными с будущей профессиональной деятельностью (нет выбора), в то время как науками, имеющими непосредственное отношение к профессии, они будут заниматься позже, после окончания вуза;

- позиция студентов – профессиональное наблюдение, бездействие, ведущее только к устной активности, что переносится и на дальнейшее профессиональное поведение;

- студенты вместо постижения личностного смысла профессии и понимания объективного значения труда учителя (Леонтьев) стремятся получить оценки, поощрения, выкрутиться. Цели, задачи, содержание, способы деятельности предлагаются им извне. Это ведет к формированию

исполнителя, преследующего только личностные, корыстные цели, лишённого творческого начала, не проявляющего гражданской, активной позиции. Все это обделяет тех, кто не хочет и не может действовать в ограниченных рамках. Такие люди выбиваются из массы и проходят очень сложный путь самоутверждения в педагогической профессии.

Выявленная сущность педагогического образования с позиций философии и культурологии образования, а также представленные его характеристики и недостатки позволили выделить основные направления развития системы педагогического образования:

- пересмотр целей и задач, исходя из особенностей современной социокультурной ситуации;

- педагогически обоснованный отбор содержания педагогического образования, основанного на опыте приобретения обобщенных знаний, способов творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений;

- разработка основ взаимодействия студентов и преподавателя, исходя из их субъектно-субъективных отношений;

- повышение продуктивности педагогического образования на основе овладения студентами опытом творческой педагогической деятельности;

- фундаментализация знаний, доведение их до высшего уровня – обобщения;

- совершенствование технологий педагогического образования, их направленность на развитие самопроцессов студентов;

- разработка основ совершенствования довузовской и послевузовской педагогической подготовки.

Определившись в сущности педагогического образования и направлениях развития, перейдем к рассмотрению его как результата образовательной деятельности. Его можно рассмотреть в двух планах:

- 1) образ того результата, который должен быть получен конкретной образовательной системой, фиксированный в форме образовательного стандарта;

- 2) это сам человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе. Его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, компетенций позволяет ему адекватно действовать на этой основе в любой ситуации [5]. Результатом образования в этом плане является образованность, которая, делая человека эрудированным и профессионально грамотным, закладывает чувства собственного достоинства, уверенности, конкурентоспособности в меняющихся условиях жизни.

Рассмотрев сущность педагогического образования, перейдем к анализу его целей. Реализовать все указанные выше направления развития педагогического образования можно только в том случае, если будут четко обоснованы и определены его цели. В самом общем виде в философской литературе цель определяется как предвосхищение в создании результата, на достижение которого направлены действия. А под педагогическими целями понимается идеальный, сознательно планируемый результат учебно-воспитательной деятельности. Очень важно четкое осознание и постановка конкретных стратегических и тактических целей образования.

Рассмотрим подробнее, как определяются цели педагогического образования в системе целей высшего образования России.

А. Н. Шими́на утверждает: «Одна из важнейших особенностей российской системы образования связана с выполнением сверхзадачи – вырастить человека интеллигентного» [12, с. 23]. Сделать это может только тот, кто сам является интеллигентом. В связи с этим перед педагогическим образованием стоит также сверхзадача, которая определяет постановку всех его целей. Как и весь процесс педагогического образования, данная сверхзадача определяется социально-культурными координатами, так как интеллигентность любой профессии рассматривается как совесть нации, а ее статус – творец интеллектуальных и духовных ценностей, новых достижений человеческой культуры.

«Интеллигентность», как определяет педагогический словарь, – это совокупность личностных качеств человека, свидетельствующих о высоком уровне развития его интеллекта, образованности и поведения. Интеллигентный человек настроен на приобщение к богатствам мировой культуры, на приоритет общечеловеческих ценностей во всех сферах деятельности общества, на реализацию высших идеалов в своей деятельности. В своих поступках он следует велению совести и чувству справедливости, способен к состраданию, порядочен и тактичен, терпим к инакомыслию.

По нашему мнению, это и есть портрет идеального учителя, то есть в дальнейшем мы будем говорить о педагоге, подразумевая педагога-интеллигента, обладающего всеми вышеназванными качествами. Следует указать, что тому есть масса под-

тверждений в истории образования (Царскосельский лицей и другие). Целевым ориентиром для учителей таких школ, который явно не декларировался, был эталон интеллигентности. Именно образование является той областью, которая должна быть нацелена на формирование интеллигента, а учительство, имеющее культурно-творческую природу, должно быть направлено на созидание. Учительский корпус до недавнего времени считался самым ярким отрядом интеллигенции, который, контактируя со всеми слоями общества, обогащает его, поднимает на более высокий уровень. К сожалению, в практике педвузов очень мало внимания уделяется формированию учителя-интеллигента, а педагогический ракурс данной проблемы не нашел еще своего достойного места в педагогической науке. Все это, в свою очередь, провоцирует процесс деградации молодежи, проявляющийся в распространении пошлости и вульгарности в мыслях и поступках, а по большому счету – в духовном обнищании, примитивной организации всей жизни. На этой большой для общества проблеме можно останавливаться бесконечно. Мы же, выделив эту сверхзадачу, постараемся проследить ее отражение в стратегических и тактических целях педагогического образования.

Как известно, существует двусторонняя связь между образованием и обществом, на современном этапе развития которого в системе образования возникло осознание утраты его цели. Исходя из данного утверждения возникла насущная потребность в пересмотре целей любого вида образования, в том числе и педагогического. При этом большую роль играет выделение аксиологического ряда

в его нравственно-смысловых ориентациях, что поможет точнее выделить задачи высшего педагогического образования [3].

Ученые (В. П. Лебедева, В. А. Орлова, В. И. Панов и др.) исходят из того, что в современном обществе осознан и принят социальный заказ на иные цели, задачи, формы, качество образования и прежде всего на тип личности, способной к стремительному, гибкому изменению способов своей жизнедеятельности [9]. Из этого утверждения видно, что новые цели педагогического образования должны ориентироваться на личность, которая могла бы в условиях смены направлений деятельности на основе накопленного профессионального опыта и обобщенных знаний гибко изменять способы своей профессиональной деятельности.

Именно при таком толковании целей высвечивается ведущая роль педагогического образования, которая, ставя вышеназванную цель, готовит педагогов, способных так учить и воспитывать детей, чтобы повышать ментальный и духовный уровень нашего общества. Данный аспект проблемы следует связать с развитием ценностных ориентаций личности студента, его самоопределением в учебно-педагогической деятельности.

Примерно в этом же русле, но, по нашему мнению, несколько шире рассматривают цели образования В. А. Болотов и его соавторы, которые считают, что «уходит в прошлое основная задача школы, трактуемая как передача культурного опыта в виде логически завершенной системы знаний, формирование у учащихся научной картины мира. На смену приходит новая функция образова-

ния – «быть генетической матрицей» общества, субъектом преобразования социума и порождения новых форм общественной жизни...» [2, с. 66]. Перечень и анализ определения целей образования можно было бы продолжить, но уже из приведенных выше высказываний различных авторов видно, что основная цель – это развитие личности в направлении служения себе и обществу, включение ее в социально ценностную активность; развитие мыслительных способностей и ментальности общества, обеспечение условий для саморазвития за пределами образовательных систем.

Из всего сказанного выше можно сделать вывод, что стратегические цели педагогического образования должны быть представлены следующим образом:

- развитие компетентной, конкурентоспособной, творческой личности-интеллекта в плане служения себе и обществу;
- включение студента в социально-ценностную педагогическую деятельность, позволяющее приобрести профессиональный опыт уже в вузе;
- развитие мыслительных способностей, доведение их до уровня обобщений, развитие ментальности общества;
- создание условий для интенсивного протекания всех самопроцессов.

Таким образом, педагогическое образование – это процесс и результат становления будущего учителя, позволяющие ему подняться на новый, более высокий, уровень в области познания на основе обобщения, развития личности, ее ценностных ориентаций в сфере социальной жизни, что в единстве обеспечивает формирова-

ние профессиональной компетентности и конкурентоспособности специалиста на рынке педагогического труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е. А. Социокультурные условия и факторы вариативной педагогической деятельности в ситуации стандартизации образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. – № 3. – С. 282–286.
2. Болотов В. А., Исаев Е. И., Слободчиков В. И., Шайденко Н. А. Проектирование профессионального педагогического образования // Педагогика. – 1997. – № 7. – С. 66–72.
3. Бурмистрова М. Н. Воспитание ценностно-смыслового отношения к педагогической профессии у студентов как задача высшего образования // Психология обучения. – 2014. – № 11. – С. 16–30.
4. Зиновьева М. П. Особенности подготовки бакалаврантов к осуществлению контрольно-оценочной деятельности // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. – № 18. – С. 102–106.
5. Козлова О. А. Достижение профессиональных компетенций у студентов во время прохождения летней педагогической практики // Теоретические и методологические проблемы современного образования : мат. XIX Междунар. науч.-практ. конференции. – М. : Институт стратегических исследований, 2014. – С. 59–62.
6. Крылова Н. Б. Социокультурный контекст образования // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М. : Инноватор, 1995. – С. 67–103.
7. Логинова В. С. Личностный образец: содержание понятия и место в педагогическом терминологическом аппарате // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2009. – Т. 2. – № 3-4. – С. 64–72.
8. Лукашенко Н. П., Лукашенко Д. А. Поэтапная подготовка студентов к проведению диагностических исследований в школе // Теоретические и методологические проблемы современного образования : мат. XX Междунар. науч.-практ. конференции. – М. : Институт стратегических исследований, 2015. – С. 99–102.
9. Никитина Е. А. Исследование проблемы самореализации личности в аспекте ее индивидуально-типологических проявлений // Смысл как основа самореализации личности : кол. монография / Е. А. Никитина [и др.]. – Пенза, 2012. – С. 130–146.
10. Паринова Г. К. Продуктивно-обобщающий подход к совершенствованию педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук. – Воронеж, 2003. – 345 с.
11. Чернилевский Д. В., Филатов О. К. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества его подготовки // Специалист. – 1997. – № 1. – С. 28–34.
12. Шимица А. Н. Философские основы образования : монография. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. пед. ун-та, 1999. – 118 с.

13. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 66–70.

Паринова Галина Константиновна,
канд. пед. наук, профессор, профессор ка-

федры методологии образования, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»: Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83.

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

VALUES, GOALS AND NATURE OF TEACHER EDUCATION

Parinova Galina Konstantinovna,
Cand. of Ped. Sci., Prof., Prof. of Education
Methodology Department, National Research
Saratov State University. Russia.

Keywords: *teacher education, values education, the decision of professional problems, teacher education values, formation of the future of a teacher, cultural and humanistic function of education.*

The article discusses a multiple aspects of teacher education, its values, objectives and nature, which are determined by the situation on the labor market, changes in the quality of

teacher training requirements. This approach identified the basis for the analysis of teacher training as a process and the result of formation of professional competence and the competitiveness of a graduate. The researcher concludes that teacher training is a process and the result of formation the future teacher, which allow him to rise to a higher level in the field of knowledge based on generalizations, personal development, its value orientations in the sphere of social life. These factors combine to provide the formation of professional competence and competitiveness expert on a teacher labor market.

О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ ПЕРЕДАЧИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В. В. ГЕРАСИМОВ

*Казанский кооперативный институт (филиал) АНОО ВО Центросоюза
Российской Федерации «Российский университет кооперации»,
г. Казань, Республика Татарстан*

Аннотация. Дается аналитическое описание технологии и механизма коммуникации на примере рассмотрения педагогической подачи и тест-контроля усвоения учебной дисциплины «Химия». Академическая успеваемость обучающегося определяется как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности. Академическая успеваемость находит отражение в балльной оценке. Успешность обучения – это также эффективность руководства учебным процессом, обеспечивающего высокие результаты при минимальных затратах. Обучаемость – это приобретенная учащимся (под влиянием обучения и воспитания) внутренняя готовность к различным психологическим перестройкам и преобразованиям в соответствии с новыми программами и целями дальнейшего обучения, то есть общая способность к усвоению знаний. Важнейшим показателем обучаемости является то количество дозированной помощи, которая необходима учащемуся для достижения заданного результата.

Ключевые слова: коммуникация, химия, неоднородность смысловой структуры излагаемого материала, элементы термодинамики в описании, интернет-экзамен, регрессионный анализ.

Качество и результативность изложения учебного материала зависит от уровня знаний и методического мастерства преподавателя. Это предполагает информационную насыщенность, а также умение соединять фактические и эмоциональные стороны излагаемого материала так, чтобы они усиливали друг друга и повышали эффективность процесса обучения. Однако мы не будем рассматривать эмоциональную сторону, это лишь усложнит теоретический анализ, и мы не получим однозначных результатов. Постоянно нарастает поток информации, которую надо осмысливать и переложить на язык педагогики, решать вопросы подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности.

Известно, что в последнее время в педагогике произошли очень серьез-

ные изменения: в школе введен ЕГЭ, в вузах контроль обучения ведется с помощью компьютеров по системе интернет-тестирования. На экзамене студенту в режиме онлайн задаются порядка 40 вопросов, на которые необходимо дать однозначные ответы за 80 минут.

У педагогов возникают вопросы. Имеются сложности в осмыслении результатов тестирований, как в плане требований экзамена, так и по существу самой коммуникации. В литературе мы не обнаружили работ, касающихся количественных аспектов сущности и закономерностей процесса обучения. Современные разработки по теории информации [2, 4] и теории коммуникации [3] не дают ответов на эти вопросы. Динамика и тонкие

механизмы обучения остаются в стороне от рассмотрения.

Цель настоящей работы – аналитическое исследование динамики и механизма процесса обучения в педагогической практике.

Условия, материалы и методы исследования

В качестве исходной предпосылки мы считаем, что по полученным данным тестирования (процент правильных или неправильных ответов) представляется возможным проследить динамику, построить соответствующие графики, дать заключение по усвоению материала. Кроме того, представляется возможным установить аналитические уравнения, вычислить соответствующие коэффициенты. Получаемая информация позволит уточнить и систематизировать результаты тестирования соответственно по группам, факультетам и учебным заведениям. Мы также исходим из положения, что практически любой учебный материал является логически и структурно в какой-то степени схожим с другими материалами и при этом структурно неоднородным. Механизм коммуникации в этом случае может быть описан некоторыми общими уравнениями.

Мы полагаем, что подобный подход окажется полезным для дальнейшего совершенствования системы интернет-тестирования.

Результаты исследований и их обсуждение

Попробуем первоначально по аналогии с точными науками (физика, химия и др.) выполнить квантование учебной информации. Соответственно, введем понятие

«кластер». Кластер – психологически и педагогически обособленная дискретная область информации в какой-либо системе знаний, отделенная от других его частей логической завершенностью и определенностью. Кластерами являются: элементарные понятия, которые даются в детском саду или начальной школе; представления из элементарной математики – сложение, вычитание и т. д.; представления высшей математики – понятия, теоремы, формулы, элементы дифференциального исчисления, законы психологии, физики, элементы педагогики и др. Квантование информации авторами книг, учебников, нормативной учебной документации осуществлялось и осуществляется всегда. В настоящее время подобное разделение имеет тенденцию к развитию.

Например, Минобразования выдвигает на тестовый интернет-экзамен по химии (дисциплина «Химия» 100100.65, специальность «Сервис-данные ФЭПО», 2012 г.) проверку знаний у студентов по следующим кластерам: строение атома и периодическая система; химическая связь и строение вещества; классы неорганических соединений; способы выражения состава раствора; равновесие в растворах электролитов, окислительно-восстановительные реакции; теоретические основы аналитической химии; качественный химический анализ; количественный химический анализ; физико-химические и физические методы анализа; теория строения органических соединений; углеводороды; кислородсодержащие органические соединения; азотсодержащие производные углеводородов; основы химической термодинамики; химическая кинетика и катализ; химическое рав-

новесие; общие свойства растворов; электрохимические процессы, гальванические элементы; поверхностные явления и адсорбция; дисперсные системы; коллоидные растворы, их строение; свойства и применение коллоидных растворов; методы получения полимеров; строение и свойства полимеров; биополимеры.

Мы не будем критиковать министерство, хотя у нас имеются на этот счет определенные соображения. Отметим лишь, что в тестовом экзамене задействованы практически все области химии: неорганическая, органическая, физическая, коллоидная, аналитическая, физико-химические методы анализа (ФХМА), химия высокомолекулярных соединений, биологическая. Время обучения весьма ограничено. Если выполнить деление, то оказывается, что на каждую конкретную химию приходится на обучение 2–3 двухчасовые лекции. На изложение же материала по кластеру отводится совсем мизерное время. Отсюда возникает вопрос об оптимальном соотношении требований и технической возможности нормативного изложения учебного материала. Возникает вопрос и о качестве обучения. Если это вектор в учебном процессе, то каковы перспективы всей системы образования?

Опыт коммуникации со студенческой группой показывает, что наиболее эффективное усвоение информации возможно при соблюдении условия трехстадийной подачи материала. Конечно, предполагается, что материал излагается концентрированно в логически выдержанной форме.

Стадии следующие:

1. Кластерные центры.
2. Рост центров – изложение основного материала.

3. Обеспечение граничных условий.

На первой стадии центрами являются следующие элементы: цель, понятийный аппарат, ключевые идеи и положения. Вторая стадия – реализация озвученной цели, раскрытие проблемы, развитие идей, систематическое изложение материала. Третья стадия – творческий компонент, в том числе логические связи со смежными кластерами. Конечно, в зависимости от дидактических целей и места в учебном процессе различаются разновидности лекций: вводная, установочная, текущая, заключительная, обзорная. Но в целом для каждого типа наиболее продуктивна трехстадийная подача материала. Обратим внимание на последнюю стадию. Она хотя и структурно незаметна, но, как оказывается, имеет ключевое значение.

Из материалов интернет-экзамена по химии рассмотрим постадийно кластер «Качественный химический анализ». Учебные вопросы следующие:

1. Классификация методов анализа. Аналитический сигнал, аналитическая реакция, чувствительность, селективность, идентификация. Групповые, селективные и специфические реакции.

2. Идентификация неорганических веществ химическими методами. Определение аналитической группы катионов. Обнаружение «хлоридной» группы катионов (Pb^{2+}). Обнаружение «сульфатной» группы (Ba^{2+} , Sr^{2+} , Ca^{2+}). Обнаружение «амфотерной» группы (Al^{3+} , Cr^{3+} , Zn^{3+}). Обнаружение «гидроксидной» (Fe^{2+} , Fe^{3+} , Mn^{2+} , Mg^{2+}), «аммиакатной» группы (Si^{2+} Ni^{2+}) и «растворимой» группы катионов (NH_4^+ , K^+ , Na^+). Селективные и специфические ана-

литические реакции соответственно по группам анионов «бариевая», «сербряная», «растворимая».

3. Взаимосвязь с количественными и физико-химическими методами анализа. Элементы творческого обсуждения.

Методика учебного эксперимента подробно нами изложена в работе [1].

Для анализа механизма коммуникации воспользуемся понятиями из аппарата точных наук (физика, химия, др.): система, фаза, энтальпия, термодинамический потенциал (свободная энергия), удельная объемная энергия, приведенная поверхностная энергия, энергетический барьер, флуктуация; а также несложным аппаратом дифференциального исчисления.

Пусть две фазы коммуникационной системы – преподаватель (упорядоченная система со знаниями) и студенческая группа (фаза «В») находятся в равновесии. В течение учебного времени $\Delta\tau = \tau_k - \tau_n$ происходит передача конкретной информации по кластеру. Из педагогической практики известно, что спонтанного роста знаний в фазе «В» не происходит. Часть студентов понимают, усваивают, отвечают; часть – при контроле показывают отрицательный результат. Как отмечалось выше, мы исходили из положения, что передаваемая информация является логически и структурно неоднородной. До завершения формирования макроскопических знаний в фазе «В» коммуникационный процесс проходит многократно и обязательно через стадию формирования локальных логических структур, говоря иначе, сравнительно малых структурных, но совершенно дискретных образований – частиц, в которых заложена

более сложная информация. Каждая из частиц специфична, у них много общего, и, скажем так, их много. Выделяя структуры как обособленные, однородные области знаний, мы обязаны учесть и их границы. Возникает ситуация, когда плановое снижение термодинамического потенциала, характеризующего процесс нормальной передачи информации, может быть на локальных участках скомпенсировано вкладом поверхностной энергии указанных малых образований. Условия термодинамической стабильности этих структур в этом случае будут определяться относительными вкладами энергии объема и энергии поверхности «частиц». Причина часто регистрируемых в учебном процессе заминок в понимании излагаемого материала – сложные, логически обособленные структуры, т. е. дискретные частицы новых знаний.

Эти частицы могут быть охарактеризованы объемным параметром (ΔF – удельная объемная энергия), которым придадим смысл степени сложности информации, и поверхностным параметром (σ – поверхностная энергия) – смысл обособленности. Эти сложные обособленные структуры, по сути, и есть «крепкие орешки», которые надо понять, освоить или, говоря образно, употребить в пищу. Конечно, эти логические структуры могут возникать в однородном лекционном материале из-за статистических смысловых флуктуаций в исходном тексте; этот процесс может также катализироваться и частными причинами (отвлечся, сосед, самочувствие, внезапно появились не те мысли).

Для упрощения расчетов примем, что логические структуры

имеют форму шара радиуса r . Тогда свободная энергия дискретной структуры радиуса r в однородных условиях (однородного, понимаемого студентом материала) может быть выражена следующим образом:

$$\Delta F = -\frac{4}{3}\pi r^3 \cdot \Delta F_v + 4\pi r^2 \cdot \sigma,$$

где ΔF_v – изменение объемной свободной энергии индивидуальной структуры (характеристика сложности материала); σ – эффективная поверхностная энергия структуры (характеристика обособленности, творческий компонент).

Графическое изображение этой функции дано на рисунке 1. По мере увеличения радиуса зародыша ΔF возрастает, достигает максимума при $r = r^*$. Затем свободная энергия резко падает и становится отрицательной.

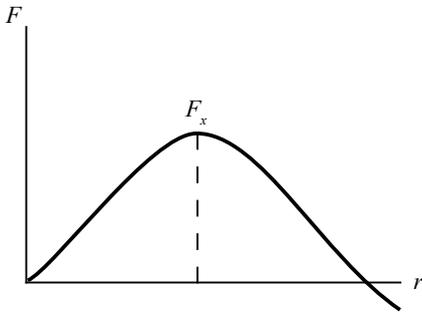


Рисунок 1. Свободная энергия дискретной структуры радиуса r

Критический размер структуры находим из условия равенства нулю первой производной:

$$\frac{d(\Delta F_v)}{dr} = 0;$$

$$r = r_k^* = \frac{2\sigma}{\Delta F_v};$$

$$\Delta F = \Delta F_k^* = \frac{16\pi}{3} \cdot \frac{\sigma^3}{(\Delta F_v)^2}.$$

Конечно, эти структуры чаще возникают во 2-й и 3-й стадиях, то есть тогда, когда подается более сложный материал, и надо при этом учесть, что студент уже теряет внимание и устает.

Используем известное приближение [4] для ΔF_v :

$$\Delta F_v = \Delta H_v \cdot \left(\frac{(\tau_k - \tau)}{\tau} \right),$$

где ΔH_v – энтальпия (теплосодержание, что энергетически характеризует сложность структуры); τ_k – конец коммуникации ($\tau = 80$ мин); τ – текущее время.

Соотношения для критических структур можно переписать:

$$r^* = \frac{2\sigma \cdot \tau}{\Delta H_v \cdot \Delta \tau};$$

$$\Delta F^* = \frac{16\pi}{3} \cdot \frac{\sigma^3}{(\Delta H_v)^2} \cdot \frac{\tau_k^2}{(\Delta \tau)^2}.$$

ΔF^* – работа формирования критической структуры, представляет собой энергетический барьер, после преодоления которого развивается устойчивое усвоение учебного материала.

Видно, что по мере увеличения времени коммуникации значения r^* и ΔF^* возрастают.

Критические структуры нестабильны и могут самопроизвольно исчезнуть, т. е. могут быть самостоятельно поняты студентом или стать понятными после разъяснения преподавателем. Это нормативный процесс обучения. Ситуация усугубляется, когда эти структуры достигают термодинамической стабильности. При $\Delta F = 0$ (условие стабильности) имеем:

$$r_{cm} = \frac{3\sigma}{\Delta F_v} = \frac{3\sigma}{\Delta H_v} \cdot \frac{\tau}{\Delta \tau}.$$

Это – особо сложные представления. Преодолеть барьер r_{ct} .

смогут только интересующиеся, более талантливые и одаренные студенты.

Из уравнения следует, что в последнем случае большую значимость приобретают знания в пограничной области (утроенное значение σ). Студент должен обладать большим творческим зарядом, у него могут возникнуть и возникают исключительно важные пограничные вопросы: Зачем? Почему? А что будет, если? У нас на работе так, но у меня возникла идея улучшить. Не смогли бы вы уточнить, меня это заинтересовало и т. д.

Выводы

Подводя итог, следует сказать, что в ГОСТ Р ЖО 9001-2008 предусмотрена реализация принципов «процессного подхода» и «принятия решений, основанных на фактах». Наш подход соответствует этим требованиям. Высказанные суждения по динамике и по механизму коммуникации позволят лучше понять сущность, закономерности, тенденции, перспективы педагогического знания. Рынок образовательных услуг, как известно, очень

чувствителен к вопросам качества и новым подходам в педагогической практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герасимов В. В. Аналитическое рассмотрение динамики и механизма коммуникации в педагогической практике // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 2.
2. Котоусов А. С. Теория информации : учеб. пособие для вузов. – М., Радио и связь. 2003. – С. 80.
3. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. – М. : Рефл-бук; Киев : Ваклер. 2001. – С. 651.
4. Свирид Ю. В. Основы теории информации : курс лекций. – Минск : БГУ, 2003. – С. 139.

Герасимов Виталий Викторович, д-р техн. наук, профессор, Казанский кооперативный институт (филиал) АНОО ВО Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации»: Россия, 420081, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Николая Ершова, 58.

Тел.: (843) 272-80-91

E-mail: gerasimov-41@mail.ru

ON PATTERNS OF EDUCATIONAL INFORMATION TRANSFER IN PEDAGOGICAL PRACTICE

Gerasimov Vitaly Viktorovich, Dr. of Tech. Sci., Prof., Kazan Cooperation Institute (branch of Russian University of Cooperation). Russia.

Keywords: communication, chemistry, heterogeneity of the semantic structure of the presented material, elements of thermodynamics in the description, online test, regression analysis.

The article provides an analytical description of the technology and mechanism of communication based on the case study of pedagogical presentation and test-control of the mastering of the subject "Chemistry". A student's academic progress is defined as the degree of concurrence of the actual and the planned results of educational activity. Academic progress is reflected in the score. Successful education involves effective management of the education process, ensuring good results at minimal cost. Learning capability is the mental readi-

ness for various psychological transformations and modifications according to new programs and objectives of further education, acquired by the students through training and education,

i. e. the overall capacity for the acquisition of knowledge. The key indicator of learning capability is the amount of measured out aid that the student requires to achieve the planned result.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

Е. Е. ЗОРИНА

*Санкт-Петербургский филиал
ФГБОУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации»,
г. Санкт-Петербург*

Аннотация. Статья посвящена особенностям формирования лингвокультурологической компетентности будущих менеджеров на занятиях по деловому английскому языку в вузе. В работе представлено определение искомой компетентности применительно к студентам-менеджерам и выявлены ее ключевые составляющие (теоретико-практическая, организационно-коммуникативная и самообразовательная) наряду с взаимосвязанными структурными компонентами. Изучение финансово-экономических тем, составляющих содержание обучения деловому английскому языку, раскрыто с позиций одиннадцати компетенций как структурных компонентов лингвокультурологической компетентности. В качестве примера в статье приведена характеристика ключевых составляющих в совокупности со структурными компонентами исследуемой компетентности в процессе рассмотрения вопросов аудиторской проверки (в рамках финансово-экономической темы «Бухучет и аудит»). Формирование лингвокультурологической компетентности студентов-менеджеров составляет основу совершенствования межличностного и межкультурного англоязычного общения в контексте международного сотрудничества.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетентность, межличностное и межкультурное иноязычное общение, студенты-менеджеры, деловой английский язык, финансово-экономические темы.

Программа обучения студентов-менеджеров в контексте развития международного сотрудничества в области науки и культуры направлена на профессиональную подготовку специалистов, способных «участвовать в речевом общении представителей разных коллективов» [6, с. 146], с учетом «культурных особенностей людей как равноправных участников коммуникации» [2, с. 155]. В связи с этим дисциплина «Деловой иностранный язык» позволяет совершенствовать «межличностное и межкультурное иноязычное общение и применять разнообразные методы его реализации в деловых ситуациях» [3, с. 1536] на иностранном (англий-

ском) языке. Данный процесс лежит в основе формирования лингвокультурологической компетентности студентов-менеджеров в ходе изучения делового английского языка в вузе.

По мнению Е. А. Александровой, лингвокультурологическая компетентность способствует «взаимопониманию и взаимоуважению в межкультурном общении и осуществлению равноправного диалога современных культур» [1, с. 11]. В свою очередь Е. Г. Соловьева и Н. П. Поморцева акцентируют внимание на взаимосвязи и взаимодействии «национально-региональной и иноязычной культуры» [7, с. 176] при возрастающих требованиях к об-

шекультурному уровню развития человека. Так, формирование лингвокультурологической компетентности студентов-менеджеров происходит в гуманитарной среде, наполненной объемом «знаний, культурных традиций, привычек, навыков и норм поведения, соответствующих требованиям развития общества и человека» [1, с. 14].

Деловой английский язык представлен той гуманитарной дисциплиной, которая обеспечивает развитие индивидуальности студентов-менеджеров средствами лингвокультурологической компетентности. Основываясь на ее определении для гуманитарных направлений подготовки [5, с. 65], предлагаем ее формулировку для будущих менеджеров посредством делового английского языка. Лингвокультурологическая компетентность студентов-менеджеров – самостоятельно реализуемое личностно обусловленное интегральное свойство личности будущего менеджера, которое характеризует ее личностные качества, способности и опыт, приобретаемые в процессе освоения системы культурных ценностей, выраженных в английском языке и регулирующих коммуникативное поведение англоговорящих. Данное поведение основано на совокупности системы знаний о культуре, воплощенной в английском языке, специальных умений и навыков по оперированию этими знаниями в управленческой деятельности, и способностей, которые выражаются в теоретико-практической подготовленности и проявляются в личностно и социально значимой для студента профессиональной деятельности.

Лингвокультурологическая компетентность студентов-менедже-

ров представлена следующими *составляющими*, в которые включены ее *структурные компоненты*: теоретико-практическая (лингвистическая, языковая и речевая компетенции); организационно-коммуникативная с целью организации речевой деятельности (социолингвистическая, дискурсивная и стратегическая компетенции) и управления социальной ситуацией (социальная, лингвострановедческая, социокультурная и культурологическая компетенции); самообразовательная (учебно-познавательная компетенция). Вышеизложенные составляющие взаимосвязаны, поэтому их формирование вплетено в программу обучения деловому английскому языку при изучении следующих тем: «Бухучет и аудит», «Государственные финансы», «Финансы предприятий, учреждений, организаций», «Налоги и налогообложение», «Рынок финансовых услуг», «Виды банков и основы их деятельности».

Охарактеризуем особенности *формирования структурных компонентов лингвокультурологической компетентности* [5, с. 65] студентов-менеджеров, изучающих деловой английский язык в вузе:

– лингвистическая компетенция – студенты-менеджеры овладевают теоретическими знаниями лексико-грамматических структур делового английского языка, умениями и навыками по их активизации для построения высказываний в рамках изучаемых финансово-экономических тем;

– языковая компетенция – обучающиеся используют лексико-грамматические структуры, отражающие финансово-экономическую направленность делового английского языка в областях бухгалтерского учета

и аудита, финансов, налогообложения и банковской деятельности;

– речевая компетенция – они выстраивают свое речевое поведение согласно задачам англоязычного делового общения, учитывая особенности оперирования соответствующими лексико-грамматическими структурами в ситуациях, описывающих деятельность бухгалтеров, аудиторов, финансистов, налоговых и банковских служащих;

– социолингвистическая компетенция – будущие менеджеры преобразовывают лексико-грамматические структуры языка с учетом цели и финансово-экономической ситуации и в соответствии с социальными ролями участников делового англоязычного общения;

– дискурсивная компетенция – студенты организуют устную и письменную речевую деятельность с помощью правил делового общения, принятых в сферах бухгалтерского учета и аудита, финансов и финансовых услуг, налогообложения и деятельности банков;

– стратегическая компетенция – обучающиеся компенсируют недостаточность делового опыта общения в условиях реального делового межличностного и межкультурного общения на английском языке, применяя вербальные и невербальные стратегии;

– социальная компетенция – будущие менеджеры вступают в деловые контакты и поддерживают их в условиях управления социальной ситуацией, которая связана с бухгалтерским учетом и аудитом, государственными финансами, финансами организаций, налогами, финансовыми услугами и деятельностью банков;

– лингвострановедческая компетенция – студенты осуществляют

речевую деятельность, принимая во внимание систему знаний о культуре англоязычной страны, извлеченных из языковых единиц, в том числе имеющих финансово-экономическую направленность;

– социокультурная компетенция – они овладевают знаниями традиций, истории и культуры англоязычной страны, а также социальными нормами поведения и делового этикета, которые присущи ситуациям в бухгалтерской, аудиторской, финансовой, налоговой и банковской сферах;

– культурологическая компетенция – обучающиеся готовятся к диалогу культур в ситуациях межличностного и межкультурного общения на английском языке, которые характеризуются финансово-экономической спецификой;

– учебно-познавательная компетенция – студенты-менеджеры осваивают новые знания, умения и способы действий по изучаемым финансово-экономическим вопросам в ходе аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

Содержание вышеизложенных структурных компонентов лингвокультурологической компетентности реализовано при изучении всех тем программы обучения деловому английскому языку. Данная программа создает возможности для совершенствования межличностного и межкультурного англоязычного общения, а значит, способствует развитию международного сотрудничества в области науки и культуры. Данное сотрудничество возможно при условии решения конкретных профессионально ориентированных задач, достигаемого специфической направленностью познавательной и коммуникативной активности студентов-ме-

неджеров [4, с. 82]. В связи с этим опишем особенности *рассмотрения аудиторской проверки* в рамках темы «Бухучет и аудит» будущими менеджерами с опорой на основные составляющие искомой компетентности.

Теоретико-практическая составляющая включает овладение теоретическими знаниями деловой лексики, составляющими основу бухгалтерской и аудиторской отчетности, и структур придаточных предложений условия и времени для описания гипотетических действий и процессов (лингвистическая компетенция). Эти лексико-грамматические структуры применяются при обсуждении бухгалтерского баланса, отчета о прибылях и убытках, платежных документов и аудиторского заключения (языковая компетенция). Речевое поведение студентов-менеджеров определяется ситуациями анализа данных документов: при подготовке отчетов, при анализе отчетности и при аудиторской проверке (речевая компетенция).

Организация речевой деятельности в соответствии с задачей обсуждения деятельности аудитора реализуется в личностно и социально значимой управленческой деятельности. Эта часть организационно-коммуникативной составляющей позволяет будущим менеджерам преобразовывать изученные тематические лексико-грамматические структуры в соответствии с выбранными социальными ролями бухгалтера, финансиста и аудитора (социолингвистическая компетенция). Данные роли определяют особенности взаимодействия участников на всех этапах аудиторской проверки и подготовки заключения аудитора о ее результатах как устный и письменный виды ре-

чевой деятельности соответственно (стратегическая компетенция).

Успешность управления социальной ситуацией в контексте организационно-коммуникативной составляющей лингвокультурологической компетентности определяется национально-культурной спецификой Великобритании и правилами речевого взаимодействия. Поддержка деловых контактов является залогом эффективной управленческой деятельности, в частности налаженное взаимодействие с бухгалтерами и финансистами компании позволяет успешно пройти аудиторскую проверку (социальная компетенция). При этом использование в профессиональной деятельности системы знаний о культуре Великобритании, извлеченных из финансово-экономических языковых единиц, свидетельствует о высоком уровне осуществления речевой деятельности (лингвострановедческая компетенция). В дополнение к национально-культурной специфике важно учитывать правила речевого взаимодействия при ведении разговоров с деловыми контактами по телефону, на совещаниях и переговорах (социокультурная компетенция). Эти обстоятельства закладывают основу для диалога культур, играющего решающую роль в ситуациях межличностного и межкультурного общения на английском языке (культурологическая компетенция).

Самостоятельность реализации теоретико-практической и организационно-коммуникативной составляющих в управленческой деятельности определяется способностями осваивать новые способы действий после проверки, давшей аудиторское заключение о финансовой (бухгал-

терской) отчетности с выражением мнения с оговоркой. Самостоятельная проработка данного вопроса осуществляется в процессе аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы индивидуально, в парах или группах (учебно-познавательная компетенция).

Таким образом, формирование лингвокультурологической компетентности студентов-менеджеров на занятиях по деловому английскому языку представлено целостной системой ее структурных компонентов, характеризующих ключевые составляющие: теоретико-практическую, организационно-коммуникативную и самообразовательную. Этот взаимосвязанный процесс направлен на развитие межличностного и межкультурного общения, в частности при рассмотрении вопросов аудиторской проверки в ходе аудиторной и внеаудиторной работы. В общем, обсуждение финансово-экономических тем программы обучения деловому английскому языку, раскрывающих сферы бухгалтерского учета и аудита, финансов, налогообложения и банковской деятельности, обеспечивает профессиональную подготовку будущих менеджеров в контексте международного сотрудничества. В связи с этим формирование лингвокультурологической компетентности содействует осуществлению равноправного диалога современных культур с учетом культурных особенностей людей как равноправных участников коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е. А. Лингвокультурологическая компетентность как проблема соотношения культуры и языка // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 3(67). – Т. 2. – С. 11–14.
2. Зорина Е. Е. Особенности формирования лингвокультурологической компетентности будущих менеджеров на занятиях по деловому общению в вузе // Динамика развития современной науки : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конференции, 8 мая 2015 г., г. Уфа. – Уфа : РИО МЦИИ «Омега Сайнс», 2015. – С. 155–157.
3. Креер М. Я., Зорина Е. Е. Методика формирования профессиональной компетентности студентов по направлению подготовки «Менеджмент» при изучении английской и американской прозы и поэзии // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-7. – С. 1536–1538.
4. Макарова Е. Е. Диагностика уровня межличностных коммуникаций в контексте лингвокультурологической компетентности студентов вуза // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 2. – С. 82–83.
5. Макарова Е. Е. Интегративный подход к формированию лингвокультурологической компетентности студентов вуза // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 2. – С. 65–67.
6. Макарова Е. Е. Формирование лингвокультурологической компетентности студентов первого курса на занятиях по практической фонетике // Lingua mobilis. – 2012. – № 1(34). – С. 146–150.
7. Соловьева Е. Г., Поморцева Н. П. Интегративная модель формирования лингвокультурологической компетентности будущих переводчиков // Филологические науки.

Вопросы теории и практики. – при Правительстве Российской Федерации»: Россия, 197198, г. Санкт-Петербург, ул. Съезжинская, 15/17.
2015. – № 11(53). – Ч. III. – С. 175–179.

Зорина Елена Евгеньевна, канд. пед. наук, доцент, Санкт-Петербургский филиал ФГОБУ ВО «Финансовый университет

Тел.: (812) 232-49-59
E-mail: makyelena@rambler.ru

FORMATION OF LINGUISTIC-CULTURAL COMPETENCE IN MANAGEMENT STUDENTS

Zorina Elena Evgen'evna, *Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof., Saint Petersburg branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation. Russia.*

Keywords: *linguistic-cultural competence, interpersonal and intercultural foreign language communication, management students, Business English, financial-economic topics.*

The work is devoted to the specific features of forming the linguistic-cultural competence of managers-to-be in the course of Business English classes in higher education institutions. It gives the definition of this competence in relation to management students and uncovers its key components (theoretic-

practical, organizational-communicative and self-education ones) along with the interconnected structural components. The study of financial-economic topics, which form the content of Business English curriculum, is explored from the position of eleven competences, which are viewed as the structural components of linguistic-cultural competence. The article gives the specific example of the characteristic of key components and related structural components of the studied competence in the process of studying audit inspection processes (within the framework of "Accounting and audit" financial-economic topic). The formation of linguistic-cultural competence of management students forms the basis of improving the interpersonal and intercultural communication in the context of international cooperation.

ЛЕКЦИЯ С ЗАПЛАНИРОВАННЫМИ ОШИБКАМИ – ОДИН ИЗ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

*А. Т. ЛЕБЕДЕВ, И. В. КАПУСТИН, Е. И. КАПУСТИНА, П. А. ЛЕБЕДЕВ
ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный аграрный университет»,
г. Ставрополь*

Аннотация. Компетентностный подход к организации и ведению учебного процесса положен в основу перехода от действующих основных образовательных программ к стандартам нового поколения. Важнейшая роль отводится интерактивным методам обучения, в первую очередь за счет целенаправленной ориентированности образовательного процесса на студента. Одним из эффективных методов проведения занятий в интерактивной форме является лекция с заранее запланированными ошибками. В статье изложены методические основы подготовки и проведения таких лекций, приведены основные требования, которые необходимо выполнять при формировании ошибок. Представлена полифункциональность лекции с запланированными ошибками. В результате проведения таких лекций преподаватель имеет возможность оценить уровень подготовки студентов по предмету, а те, в свою очередь, дать оценку своему уровню подготовленности. Кроме того, преподаватель получает представление о причинах низкого уровня усвоения студентами учебного материала и трудностях овладения им.

Ключевые слова: обучение, образование, интерактивные методы обучения, студент, лекция, лекция с запланированными ошибками.

Основой перехода от действующих основных образовательных программ к стандартам нового поколения является компетентностный подход к организации и ведению учебного процесса. Данный подход предусматривает результат обучения не суммой усвоенной информации, а способностью выпускника вуза эффективно решать различные производственные ситуации. Наиболее эффективное решение такой сложной задачи, на наш взгляд, позволяют сделать интерактивные методы обучения в первую очередь за счет целенаправленной ориентированности образовательного процесса на студента.

Важнейшей формой обучения студентов в вузах является лекция. Как показывает накопленный опыт

ведения образовательного процесса, именно в поиске новых форм доведения и представления информации студентам на лекциях заложен максимальный эффект ее освоения и применения в решении реальных производственных ситуаций.

Работа с лекциями любого типа, независимо от их вида и целей, включает следующие основные этапы:

- подготовка к лекции;
- проведение лекции (обучающая деятельность преподавателя и учебная деятельность студентов);
- анализ и подведение итогов.

Целью проведения лекции с запланированными ошибками является развитие у студентов умения оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли

экспертов, оппонентов, выделять неверную или неточную информацию.

Проведение лекции с запланированными ошибками требует самостоятельной предварительной подготовки не только со стороны преподавателя, но и со стороны студентов. Студентам заранее должны быть представлены тема лекции с переч-

нем рассматриваемых вопросов, список рекомендованной литературы, а также обозначена дата проведения запланированной лекции с ошибками.

При формировании запланированных ошибок необходимо придерживаться определенных требований (рис. 1).

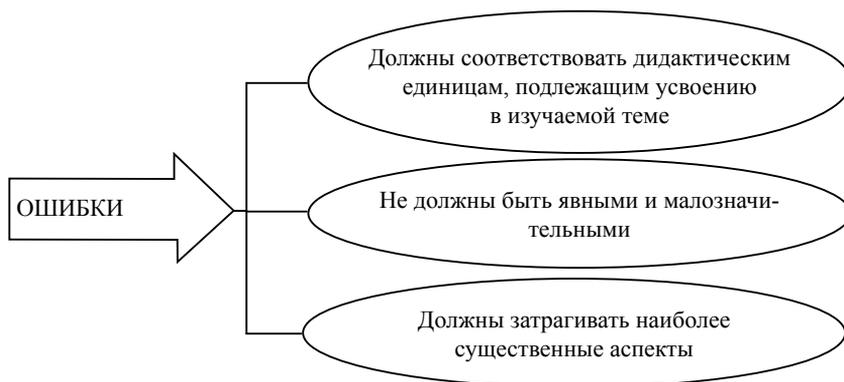


Рисунок 1. Основные требования к ошибкам

При объявлении темы лекции преподаватель делает сообщение, что по ходу изложения материала будут допущены ошибки различного типа: содержательного, методического или поведенческого характера (в определенных случаях ошибки могут быть даже мировоззренческого или идеологического характера). Исходная ситуация создает условия, как бы вынуждающие слушателей к активности: надо не просто воспринимать информацию, чтобы запомнить, а воспринимать, чтобы понять и проанализировать ее. Немаловажен и личностный момент: интересно найти у преподавателя ошибку и одновременно проверить себя: могу ли я это сделать? Все это создает мотив, активизирующий психическую деятельность слушателя.

Преподаватель проводит изложение лекции таким образом, что-

бы ошибки были тщательно скрыты и их выявлению не способствовало бы внутреннее состояние (в первую очередь эмоциональное) и поведение самого лектора. Это требует специальной работы преподавателя над содержанием лекции, высоким уровнем владения материалом и лекторского мастерства. Количество запланированных ошибок зависит от специфики учебного материала, дидактических и воспитательных целей лекции, уровня подготовленности студентов.

Задача студентов заключается в том, чтобы, воспринимая информацию, выявлять и регистрировать (фиксировать) допущенные ошибки. Они оказываются вовлеченными в двойкий процесс: с одной стороны, восприятие и осмысление учебной информации, а с другой – своеобразная «игра» с преподавателем.

Вариантов регистрации ошибок может быть несколько: в виде устного комментария сразу после выявления, путем заполнения специально подготовленных для этой цели таблицы или протокола, а также выделение ошибок в конспекте лекции.

Заключительный этап лекции – это разбор и анализ ошибок, который проводится за 10–15 мин до окончания занятия. В ходе разбора даются правильные ответы на вопросы, либо преподавателем, либо студентами, либо совместно.

Нередко студенты выявляют и такие ошибки, которые были невольно допущены преподавателем (речевые и поведенческие). В таком случае лектор должен признать это, что создает атмосферу доверия между преподавателем и студентами, повышенный эмоциональный фон, активизирует познавательную деятельность студентов.

Лекция с запланированными ошибками выполняет не только стимулирующую и контролирующую функции. Она является полифункциональной инновационной методикой преподавания (рис. 2). Преподаватель может оценить уровень подготовки студентов по предмету, а те в свою очередь проверить уровень своей подготовленности. С помощью системы ошибок преподаватель выявляет недочеты, анализируя которые в ходе обсуждения со студентами, он получает представление о причинах низкого уровня усвоения учебного материала и трудностях овладения им.

Также разбор ошибок может послужить основой для создания проблемных ситуаций, которые можно разрешить на последующих занятиях.

Если студенты не смогли выявить все запланированные ошибки

или предположить правильные варианты ответов, это говорит о том, что в ходе учебного процесса не достигнуты определенные дидактические цели, а у обучающихся не сформированы критическое мышление и практические умения.

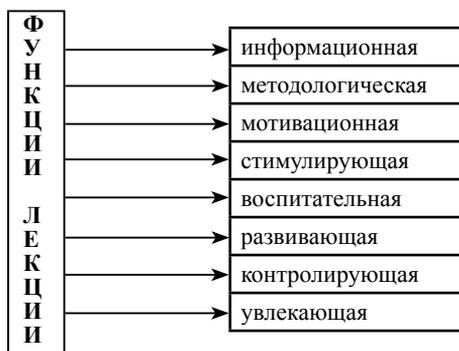


Рисунок 2. Полифункциональность лекции с запланированными ошибками

Кроме рефлексии аудитории, немаловажным аспектом является выявление преподавателем затруднений и проблем, возникших при проведении лекции, чтобы использовать их для необходимой корректировки плана лекции или любого этапа ее составления и проведения.

В зависимости от уровня сложности выставляются поощрительные баллы к промежуточной аттестации студента.

Результаты проведения лекции оформляются в виде протокола.

Накоплен опыт проведения таких лекций при изучении дисциплин «Процессы и аппараты пищевых производств», «Надежность и ремонт машин», «Статистика», «Машины и технологии в животноводстве» и др. Анализ результатов показывает, что студенты, как правило, находят 80–90% ошибок от общего количества. Подобные лекции вызывают

у обучающихся высокую интеллектуальную и эмоциональную активность, так как студенты на практике используют приобретенные ранее знания, осуществляя совместную с преподавателем учебную работу. Помимо этого, заключительный анализ ошибок развивает у студентов теоретическое мышление. Также данный вид лекций позволяет преподавателю оценить качество усвоения студентами предшествующего материала, сделать анализ и соответствующие выводы, в том числе и для себя.

Проводить такие лекции целесообразно в завершение темы или раздела учебной дисциплины, когда у студентов уже сформированы основные понятия и представления. Таким образом обеспечивается комплексное и высокоэффективное представление учебного материала студентам, а также более объективный и оперативный контроль его усвоения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атанов И. В. Информационные технологии в образовании и управлении Ставропольского государственного аграрного университета // Разработка и применение электронных образовательных ресурсов при подготовке специалистов агроинженерного профиля. – 2012. – С. 20–29.
2. Данилов М. В., Атанов И. В., Капустин И. В. Балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов // Инновационные векторы современного образования. – Ставрополь : АГРУС, 2012. – С. 30–34.
3. Капустина Е. И. Методические основы организации учебного процесса при двухуровневой системе

образования // Инновационные векторы современного образования. – Ставрополь : АГРУС, 2012. – С. 62–67.

4. Погорелова И. В., Капустина Е. И. Социально-экономическая безопасность как составная часть национальной безопасности государства // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2010. – № 12. – С. 233–236.
5. Трухачев В. И., Тарасова С. И., Хохлова Е. В., Федиско О. Н. Система воспитательной работы в вузе: традиции качества // Высшее образование в России. – 2010. – № 10. – С. 72–80.
6. Трухачев В. И. ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный аграрный университет» качество, профессионализм, международное сотрудничество // Стандарты и качество. – 2010. – № 9. – С. 106–107.
7. Competence-based approach to education in higher educational institution. Modern European Researches / I. Atanov, I. Kapustin, A. Lebedev, V. Grinchenko, E. Kapustina. – 2015. – Iss. 2. – Pp. 44–47.
8. Kapustin I., Grinchenko V., Kapustina E. Organization of independent work of students in a higher educational institution // Modern European Researches. – 2014. – Iss. 4. – Pp. 17–20.

Лебедев Анатолий Тимофеевич, д-р техн. наук, профессор, зав. кафедрой технического сервиса, стандартизации и метрологии, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный аграрный университет»: Россия, 355017, г. Ставрополь, Зоотехнический пер., 12.

Капустин Иван Васильевич, канд. техн. наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образо-

вания РФ, профессор кафедры машин и технологий АПК, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный аграрный университет»: Россия, 355017, г. Ставрополь, Зоотехнический пер., 12.

Капустина Елена Ивановна, канд. экон. наук, доцент кафедры статистики и эконометрики, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный аграрный университет»: Россия, 355017, г. Ставрополь, Зоотехнический пер., 12.

Лебедев Павел Анатольевич, канд. техн. наук, доцент кафедры технического сервиса, стандартизации и метрологии, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный аграрный университет»: Россия, 355017, г. Ставрополь, Зоотехнический пер., 12.

Тел.: (865-2) 35-22-82
E-mail: stgau@stgau.ru

LECTURE WITH PRE-PLANNED MISTAKES – ONE OF THE INTERACTIVE METHODS OF TEACHING STUDENTS

Lebedev Anatoliy Timofeevich, Dr. of Tech. Sci., Prof., head of Technical Service, Standardization, and Metrology Department, Stavropol State Agrarian University. Russia.

Kapustin Ivan Vasil'evich, Cand. of Tech. Sci., Prof., honorary worker of higher vocational education of the RF, Prof. of Machines and Technologies Department, Stavropol State Agrarian University. Russia.

Kapustina Elena Ivanovna, Cand. of Econ. Sci., Ass. Prof. of Statistics and Econometrics Department, Stavropol State Agrarian University. Russia.

Lebedev Pavel Anatol'evich, Cand. of Tech. Sci., Ass. Prof. of of Technical Service, Standardization and Metrology Department, Stavropol State Agrarian University. Russia.

Keywords: teaching, education, interactive teaching methods, student, lecture, lecture with pre-planned mistakes.

The competence-based approach to the organization and conduct of the education process is the foundation for the transition from the existing basic education programs to new generation standards. Interactive teaching methods play most crucial part, primarily due to the focus of the education process on the students. One of the most effective of the interactive teaching methods is a lecture with intentional errors. The article presents the methodological basis for the preparation and carrying out of such lectures, provides the basic requirements for the intentional errors. The poly-functionality of a lecture with intentional errors is demonstrated. These lectures give the instructor an opportunity to assess the level of the students' proficiency in the subject, while the students assess their own proficiency. In addition, it helps the instructor understand the reasons for the difficulties the students may have in mastering the material.

МНОГОПРОФИЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА КАК ПРЕДИКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. А. СЫРИНА

ГОУ ВО Московской области

*«Московский государственный областной университет»,
г. Москва*

Аннотация. Настоящее исследование рассматривает вопрос соизучения русского и английского языков как фактор, способствующий модернизации языкового педагогического образования. Определены основные направления научных исследований процессов модернизации в сфере языкового образования. Проанализированы статистические данные опросов педагогов России относительно качества обучения в высших педагогических учебных заведениях и причин демаркации профессии учителя. Автор обосновывает перспективность подготовки специалистов по двум профилям, подробно рассматривая интеграцию филологических дисциплин. В статью предпринята попытка анализа проблем развития многопрофильной языковой подготовки и намечены пути их возможного решения.

Ключевые слова: модернизация филологического образования, педагогическое образование, соизучение русского и английского языков, бакалавриат, профиль подготовки.

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. модернизация образования занимает ключевую позицию в совершенствовании инновационного развития и становления государства. Модернизация образования – это система мер по совершенствованию образования в соответствии с государственным заказом. В последние десятилетия мы стали свидетелями глобальных изменений в мире, которые не могли не отразиться на всех сферах человеческой деятельности и привели к реформированию в сфере образования. Значительные преобразования в России связаны главным образом с подписанием Болонского соглашения и переходом на двух-

уровневую систему обучения «бакалавриат – магистратура», выбор компетентностного подхода в качестве основы для разработки новых стандартов обучения, а также реорганизация основного и высшего образования в целях создания интегрированных образовательных площадок. Существенные изменения целей, задач, содержания образования послужили не только формированию нового типа выпускника, но и предъявлению определенных требований к компетентности профессорско-преподавательского состава в высшей школе и учителю в системе основного образования.

Вопросами модернизации педагогического образования занимаются многие отечественные ученые, рассматривая вопросы:

– реализации программы модернизации образования, в том числе педагогического (Е. И. Артамонова, Э. Ф. Зеер, Н. М. Золотарева, В. А. Сластенин и др.);

– осмысления компетентного подхода (А. В. Баранников, И. А. Зимняя, А. М. Новиков, В. В. Сафонова, А. В. Хуторской и др.);

– дидактических оснований модернизации педагогического образования (Е. С. Антонова, В. И. Байденко, И. А. Васильев, А. Я. Данилюк, В. И. Загвязинский, Л. П. Крившенко, Л. А. Трубина).

В исследованиях вышепредставленных авторов констатирован низкий статус профессии педагога, а также определены причины подобного положения. Истоки проблемы начинаются на этапе отбора студентов на педагогическое направление подготовки. «Распространенной является точка зрения о “двойном негативном отборе”, снижающем качество педагогических кадров в нашей стране. Речь идет о том, что, как показывают результаты ЕГЭ, на программы педагогического профиля поступают не самые сильные абитуриенты», – пишет Л. А. Трубина, проректор Московского педагогического государственного университета [10, с. 31]. Значительный рост коммерческих университетов, а затем реорганизация государственных институтов сократили количество педагогических высших учебных заведений и, как следствие, пострадала система подготовки педагогических кадров. Поступив в высшую школу, студенты получают недостаточную теоретическую и практическую базу. Полезной может быть статистика, приведенная в работе

И. А. Васильева. Группа экспертов путем анкетирования заключила, что существующая в их регионах система подготовки педагогических кадров не вполне удовлетворительна (58%). И потому необходимо в первую очередь совершенствование содержания и методов профессионального педагогического образования (53%) и приведение в соответствие требований федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования и общего образования (42%) [4, с. 33].

Однако в настоящее время наметилась тенденция переосмысления роли и места педагогического образования. «Нельзя не учитывать того непреложного факта, что педагогическое образование является метаобразованием по отношению к образовательной сфере в целом», – отмечает Е. В. Бондаревская [3, с. 44]. Забытая и лишенная престижа во время перестройки, профессия учителя вновь обретает конкурентоспособность на рынке труда. Подтверждения этому факту можно найти в научных публикациях таких видных исследователей, как Л. М. Волоскова, В. И. Загвязинский и Л. Д. Плотников. Авторы приводят данные Тюменской области, где состав педагогического корпуса региона по возрастному показателю выглядит следующим образом: 37,1% педагогов имеют стаж работы свыше 25 лет; 11% – пенсионеры; только у 15% стаж до 5 лет, в то время как демографические показатели (рост численности населения, увеличение суммарного коэффициента рождаемости и доли населения в возрасте моложе трудоспособного) позволяют прогнозировать увеличение количества вакансий в образовательных учреждениях [6, с. 5]. Подобная

ситуация повсеместна, исключением можно считать крупные города и столицу России.

Рынок труда претерпевает существенные изменения: происходит демаркация ранее востребованных специальностей, появляются новые профессии, отличительной чертой которых можно считать их полифункциональность и интегративную сущность. Появляется устойчивый спрос на профессии в области науки и образования, однако функционал специальности педагога существенно изменился. Требуются учителя, владеющие высокой профессиональной компетентностью, информационной культурой, творческим подходом, способные к научно-практической деятельности. Как этого добиться?

Ключевой задачей модернизации является обеспечение инновационного, то есть опережающего образования. Во многих исследованиях последних лет используется термин «динамический профессионализм» [7], под которым подразумевается набор социально-профессиональных функций широкого спектра. Возможным решением вопроса модернизации педагогического образования может стать стратегия междисциплинарности, выраженная в интеграции дисциплин одной или смежных областей, основанная на проектном и контекстно-компетентностном обучении. Однако интеграцию нельзя назвать абсолютно новым понятием в отечественном образовании. Исследователь М. В. Богуславский в своих работах отмечает, что продуцируемая в настоящее время неоконсервативная парадигма относится к историческому времени второй половины 70-х – первой половины 80-х гг. XX в. То есть интеграция является не столько перспек-

тивной развития образования, сколько «ретроинновацией», а именно «таким типом инноваций, при котором в современное образование после определенного исторического перерыва возвращаются уже ранее существовавшие в нем феномены» [2, с. 10].

Относительным новшеством можно считать одновременное обучение по двум профилям подготовки. Постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2009 г. № 1136 разрешена подготовка бакалавров педагогического образования одновременно по двум профилям «с иным сроком обучения», а именно пять лет. В соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 46 на территории Российской Федерации утвержден и введен в действие федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)» (с изменениями от 31 мая 2011 г.).

В отечественном образовании идею «сдвоенных профилей» подготовки начал разрабатывать Московский педагогический государственный университет, в котором на сегодняшний день насчитывается более десятка «двойных» профилей подготовки. Совмещение профилей позволит за счет использования интенсивных технологий обучения высвободить время для усиления практической подготовки будущих педагогов к работе в реальных условиях школы [9, с. 40].

Изначально двойные профили подготовки были задуманы для обеспечения кадрами малокомплектных школ. По прошествии времени эф-

фективность подобной формы подготовки оправдала себя. Наиболее часто совмещают профили одной области знания, которые обеспечивают интеграцию изучаемых дисциплин без потери основного содержания.

В Московском государственном областном университете по направлению подготовки 43.03.05 «Педагогическое образование» ведется обучение по следующим совмещенным профилям: «Физика и информатика», «Математика и информатика», «Начальное образование и иностранный язык», «Дошкольное образование и иностранный язык», «История и литература», «Изобразительное искусство и мировая художественная культура», «География и экономическое образование», «Русский язык и иностранный язык» и др. Подробно остановимся на профиле подготовки «Русский язык с дополнительной специальностью иностранный язык (английский)».

Прежде всего необходимо отметить, что основным отличием программы совмещения профилей является расширенный вид профессиональной деятельности будущих выпускников, включающий помимо педагогической и культурно-просветительской деятельности важный аспект – научно-исследовательскую деятельность. Совмещение профилей не предполагает выделения доминанты, а подразумевает интегративное соизучение дисциплин и равномерное распределение учебного времени. Подобного баланса возможно достичь, если совмещать наиболее близкие дисциплины, входящие в единый цикл. Соизучение русского языка и литературы как дисциплин филологической области знания имеет давнюю тради-

цию. В последние годы наблюдается интерес к совмещению русского языка и риторики, русского языка и словесности [1, 2] (Е. С. Антонова, Н. А. Белова). Многолетний опыт подготовки кадров, имеющих право преподавания двух иностранных языков, известен за рубежом и в России (Е. В. Ерофеева).

Соизучение родного и иностранного языка кажется логичным и естественным. Изучая иностранный язык, всегда обращаются к реалиям родного, а заимствования и иностранные слова в современном русском языке часто происходят из английского языка. Обе дисциплины составляют основу филологического знания.

Основу учебного плана профиля подготовки «Русский язык и иностранный язык» составляют такие предметы, как современный русский язык, зарубежная и русская литература, практика английского языка, страноведение, языкознание, методика преподавания русского и английского языков, и др. Часть предметов, разумеется, построена с учетом принципа компаративизма и межпредметных связей, однако количество интегративных дисциплин недостаточно для комплексного соизучения языков. Основной проблемой является недостаточная разработанность интегративных курсов для включения их в вариативную часть.

Педагогическая практика – второй аспект, требующий модернизации. Результаты опроса специалистов показали, что повышение профессионализма молодого специалиста занимает третье место в списке ожиданий от модернизации образования в области педагогической подготовки после повышения ста-

туса, престижа профессии учителя и создания механизма устойчивого развития системы образования [4, с. 35]. Зачастую настоящую практику выпускники педагогических университетов проходят уже на рабочем месте, а количество часов, отводимых на практику по совмещенным профилям, еще меньше. Возможным выходом будет построение интегративных уроков, а не отдельная практика уроков русского и английского языков.

Несмотря на ряд недостатков, многопрофильное языковое образование является вектором модернизации отечественного педагогического образования, позволяя повысить востребованность педагогов на рынке труда, укомплектовать молодыми, перспективными специалистами школы (малокомплектные в особенности), оптимизировать профессиональную подготовку педагогических кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Е. С. Смена парадигмы обучения в системе вузовской подготовки учителей-словесников // Проблемы гуманитарного образования: филология, журналистика, история. – Пенза, 2014. – С. 4–9.
2. Богуславский М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI вв. // Проблемы современного образования. – 2014. – № 1. – С. 5–11.
3. Бондаревская Е. В. Модернизация педагогического образования в инновационном пространстве федерального университета // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – Т. 51. – № 7. – С. 43–51.
4. Васильев И. А. Проблемы и направления модернизации педагогического образования: экспертное мнение // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 32–36.
5. Данилюк А. Я. Принципы модернизации педагогического образования // Проблемы современного образования. – 2010. – № 3. – С. 12–20.
6. Загвязинский В. И., Плотников Л. Д., Волосникова Л. М. Стратегия возможного развития педагогического образования в России // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 3. – С. 3–9.
7. Зеер Э. Ф. Стратегические ориентиры модернизации профессионально-педагогического образования: дискуссионный аспект // Научный диалог. – 2015. – № 10(46). – С. 59–75.
8. Зимняя И. А., Лаптева М. Д. Об инновациях в образовательном процессе // Акмеология. 2009. – № 1. – С. 32–36.
9. Трубина Л. А., Егорова Е. Б. Научно-методические подходы к разработке основных образовательных программ подготовки учителя на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 2. – С. 24–40.
10. Трубина Л. А. Педагогическое образование: направления перемен // Человек и образование. – 2013. – № 3(36). – С. 29–32.

Сырина Татьяна Александровна, ст. преподаватель кафедры иностранных языков, соискатель, ГОУ ВО Московской области «Московский государствен-

ный областной университет»: Россия, 105005, г. Москва, ул. Радио, 10А.

Тел.: (495) 780-09-43

E-mail: tayana-11@mail.ru

MULTI-DISCIPLINARY LANGUAGE TRAINING AS THE PREDICTOR OF THE MODERNIZATION OF PEDAGOGIC EDUCATION

Syrina Tat'yana Aleksandrovna, senior lecturer of Foreign Languages Department, applicant, Moscow Region State University, Russia.

Keywords: *modernization of philological education, pedagogic education, combined study of Russian and English, undergraduate school, education major.*

The research is devoted to the issue of combined study of Russian and English, this being the factor which aids the modernization of language pedagogic education. It determines

the main directions of scientific research into the processes of modernization in the sphere of language education, analyzes the statistical data of polling Russian educators about the issues related to the quality of education in higher pedagogic education institutions and the causes of teacher's profession demarcation. The author substantiates the promising nature of training specialists in two majors and examines in detail the integration of philological disciplines. The article makes an attempt to analyze the problems of the development of multi-disciplinary language training and points out the ways of their possible solution.

ОБЛАЧНЫЕ СЕРВИСЫ: ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

М. В. СТУПИНА

*ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»,
г. Ростов-на-Дону*

Аннотация. В статье рассмотрены понятия облачных технологий и облачных сервисов, а также определена перспективность их использования в учебном процессе. Обусловлен выбор облачных сервисов Google Apps среди других поставщиков облачных услуг в связи с многообразием предоставляемых инструментов и широким распространением мобильных устройств, функционирующих на платформе Android. Выделены сервисы совместной работы с учебным контентом, виртуальное хранилище данных, инструменты организации тестирования и опросов с поддержкой дальнейшего анализа, средства обмена сообщениями, планирования графиков выполнения работ и организации видеоконференций. Обобщен практический опыт использования данных сервисов при обучении студентов ИТ-направленности, изначально обладающих высоким уровнем ИКТ-компетентности. В заключение сделан вывод о возможности использования Google Apps при организации информационно-образовательной среды и работы с учебным контентом при организации электронной и смешанной форм обучения.

Ключевые слова: облачные технологии, поставщик облачных услуг, облачные сервисы, Google Apps, студенты ИТ-направленности.

В настоящее время подготовка студентов высших учебных заведений невозможна без внедрения в образовательный процесс средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), что требует решения ряда вопросов, связанных с поддержкой инфраструктуры информационных технологий (ИТ-инфраструктуры), – приобретения, настройки и обслуживания аппаратного и программного обеспечения. Одновременно к ИТ-инфраструктуре предъявляются все возрастающие требования повышения производительности и надежности при все увеличивающихся объемах информации, а также требования, направленные на сокращение затрат на поддержку и развитие. Наиболее эффективным способом удовлетворения этих требований является использование облачных технологий как одного

из наиболее перспективных направлений развития современных ИКТ.

Под облачными технологиями будем понимать отрасль вычислительных технологий, организация работы которых обеспечивает по требованию пользователя удаленный доступ к целому набору вычислительных ресурсов (приложениям, сервисам, хранилищу данных), расположенных на серверах в сети Интернет. При этом доступ к ресурсам предоставляется пользователям посредством облачных сервисов – бесплатных или условно бесплатных облачных приложений, программные и аппаратные требования которых не предполагают наличия у клиентов высокопроизводительных и ресурсопотребляемых компьютеров [2].

Современный рынок облачных технологий характеризуется высоким

уровнем конкуренции между поставщиками программного обеспечения, поэтому в целях ориентации на будущих выпускников (уже знакомых с облачными сервисами, оценивших по достоинству их преимущества) облачные сервисы для образовательных организаций предоставляются на бесплатной основе.

В рамках данной работы рассмотрим возможности облачных сервисов, предоставляемых компанией Google, что обусловлено функциональными возможностями этих сервисов, удобством использования, наличием русскоязычной технической поддержки, ценовой политикой и т. д. Также выбор компании Google в качестве поставщика облачных услуг связан с широким распространением мобильных устройств и наибольшим сегментом мирового рынка, занимаемым устройствами под управлением операционной системы Android от компании Google, о чем свидетельствуют статистические данные, регулярно предоставляемые сервисом Market Share Statistics for Internet Technologies [5]. Платформа Android опережает конкурентов по таким показателям, как ценовая политика, открытость платформы, богатый рынок бесплатных приложений, дополнительные прошивки, персонализация интерфейса, а также возможность использования на широком спектре мобильных устройств: под управлением Android можно встретить как смартфоны (самый распространенный класс), так и планшетные ПК, нетбуки или смартбуки.

Работа с различным классом мобильных устройств, функционирующих на платформе Android, предполагает тесную интеграцию с облачными сервисами Google –

Google Apps. Сегодня большинство исследователей и преподавателей рассматривают Google Apps как «совокупность средств информационного обмена, документооборота, программного и организационно-методического обеспечения управления учебным заведением и учебным процессом» [4].

Преимущество сервисов и инструментов Google – централизованное хранилище данных и продуманный интерфейс: наличие единого аккаунта Google дает доступ к любому облачному сервису и исключает использование дополнительных логинов, паролей, а также проблему взаимной интеграции облачных сервисов [1].

В структуре домена Google Apps условно выделяют три уровня: 1-й – шесть базовых сервисов, составляющих ядро пакета; 2-й – более 60 сервисов, разработанных компанией Google, которые могут быть бесплатно подключены к домену; 3-й – сервисы, разработанные сторонними разработчиками [3]. Рассмотрим основные сервисы, разработанные компанией Google:

- облачное хранилище Google Drive, обеспечивающее хранение и доступ к учебному контенту с возможностью отслеживания времени изменения файлов, а также поддерживающее синхронизацию с разным классом устройств;

- документы Google (Docs, Sheets, Slides) – сервисы для совместной работы с учебным контентом с поддержкой многопользовательского доступа и совместного использования;

- группы Google Group, необходимые для объединения пользователей по общему признаку для разграничения прав доступа, а также ведение

списка рассылки с целью информирования и совместной работы/общения субъектов учебного процесса;

– электронная почта Gmail, представляющая собой почтовый клиент мгновенного обмена сообщениями, с поддержкой голосового и видеочата, что позволяет взаимодействовать с другими пользователями и получить доступ к остальным облачным сервисам.

– формы Google Forms – инструмент для решения задач организации информационного обмена и документооборота (анкетирования, опроса и тестирования пользователей, анализа результатов);

– календарь Google Calendar – средство планирования, составления графиков выполнения работы и расписаний с поддержкой оповещений о запланированных мероприятиях;

– видеовстречи Hangouts – инструмент, позволяющий осуществить ведение вебинаров, онлайн-трансляций и видеочатов;

– сайты Sites, возможности которых делает возможным организовать единое информационное пространство для размещения учебного контента (видео, изображений, документов и др.).

Практический опыт работы с облачными сервисами Google Apps рассмотрим на примере подготовки бакалавров по направлению 09.03.02 «Информационные системы и технологии». Направления, связанные с изучением информационных технологий, традиционно выбирают абитуриенты, изначально обладающие достаточно высоким уровнем ИКТ-компетентности, формирование которой происходило с раннего детства, и в большей степени ориентированные на использование средств

ИКТ в будущей профессиональной деятельности. С одной стороны, использование средств ИКТ с самого раннего детства позволило молодому поколению стать более мобильным и коммуникабельным, с другой – определило новый образ мышления нынешних студентов. В свою очередь это диктует необходимость использования современных аппаратных средств и новейшего программного обеспечения при их подготовке, а также проведения изменений в организации учебного процесса [2]. Поэтому для студентов ИТ-направленности (в частности будущих бакалавров информационных систем) облачные технологии можно рассматривать не только как средство обучения, но и как предмет изучения, являющийся частью профессиональной компетенции.

Для начала работы с облачными сервисами Google Apps студентам необходимо было пройти процедуру регистрации и предоставить ссылки на личные аккаунты преподавателю. Затем преподавателем были сформированы группы с настроенными правами доступа и привилегиями. Создание групп с использованием инструмента Google Groups позволяет в дистанционном режиме осуществлять обсуждение учебного контента, возникающих в ходе обучения вопросов, а также создавать общие списки рассылки благодаря электронной почте Gmail.

Настроенные права и привилегии открывают студентам удаленный доступ к облачному хранилищу и другим сервисам Google с обеспечением единого интерфейса при работе с любого устройства – компьютера, планшета, смартфона. Данное виртуальное хранилище реализуется

средствами Google Drive и служит для хранения учебных материалов, доступ к которым студенты могут получить в любой момент времени с помощью мобильных устройств, подключенных к сети Интернет, а в случае ее отсутствия доступ возможен в оффлайн-режиме.

Возможности облачного сервиса хранения данных могут быть расширены за счет функций офисного пакета «Документы Google», в состав которого входят текстовый (Google Docs) и табличный (Google Sheets) редакторы, редактор презентаций (Google Slides), приложение для создания тестов (Google Forms), средства для работы с рисунками

и графическими схемами и ряд других инструментов.

Google Docs и Google Slides (рис. 1–2) позволяют не только получить доступ к мультимедийному контенту (данные сервисы способны работать с текстовой, графической, аудио- и видеоинформацией), но и осуществлять взаимодействие с ним – дополнять, вносить исправления, комментировать и обсуждать с другими участниками образовательного процесса в режиме реального времени. Следует отметить высокий уровень организации совместной работы с документами и быстрый доступ к общей информации.

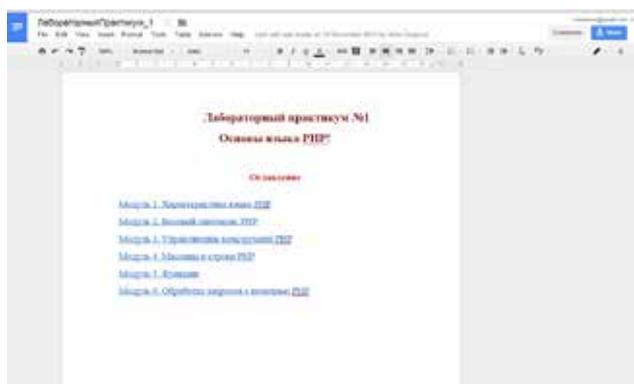


Рисунок 1. Лабораторный практикум в Google Docs

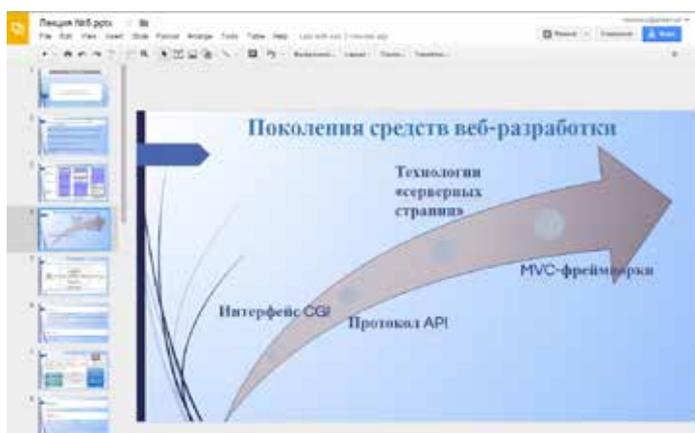


Рисунок 2. Электронная лекция в Google Slides

Интерактивные возможности облачных сервисов Google позволяют также проводить аттестацию знаний студентов (например, самоконтроль или промежуточный контроль) с возможностью получения результатов тестирования в режиме реального времени. Реализация данного компонента строится на базе Google

Forms (рис. 3) – инструмента, позволяющего проводить различные опросы и анкетирования, при которых ответы респондентов автоматически сохраняются в электронной таблице Google Sheets и могут в дальнейшем быть проанализированы с использованием встроенных или дополнительных инструментов.



Рисунок 3. Тест, разработанный с использованием сервиса Google Forms

Для анализа ответов студентов возможно использование дополнительного инструмента Flubaroo (рис. 4) – бесплатного дополнения к Google Forms, реализующего следующие функциональные возможности:

- проверка ответов студентов на вопросы теста;
- получение отчета и анализа успеваемости по каждому студенту;
- получение количества правильных ответов;
- подсчет правильных ответов в процентах;
- получение списка вопросов с отображением данных о правильных/неправильных ответах;
- получение отчета по каждому вопросу;
- выделение вопросов, на которые меньше всего дано правильных ответов;

– отправка студентам оценки с их результатами теста и ключом к нему.

Встроенные инструменты Google Forms позволяют выполнить анализ ответов студентов при помощи автоматически генерируемых диаграмм (рис. 5).

Также возможным является создание элемента Google Calendar – учебных задач на семестр, отражающего учебный план (рис. 6): даты защиты лабораторных работ, семинарских занятий, промежуточного и итогового контроля и т. д. Функциональные возможности инструмента Calendar позволяют выполнить автоматическое оповещение студентов о предстоящем мероприятии по электронной почте или посредством SMS благодаря возможности подключения к мобильным устройствам. Таким образом, строгая

регламентация сроков проведения различных учебных мероприятий и оперативное заблаговременное на- поминание о них повышают уровень самодисциплины и самоорганизации обучающихся.

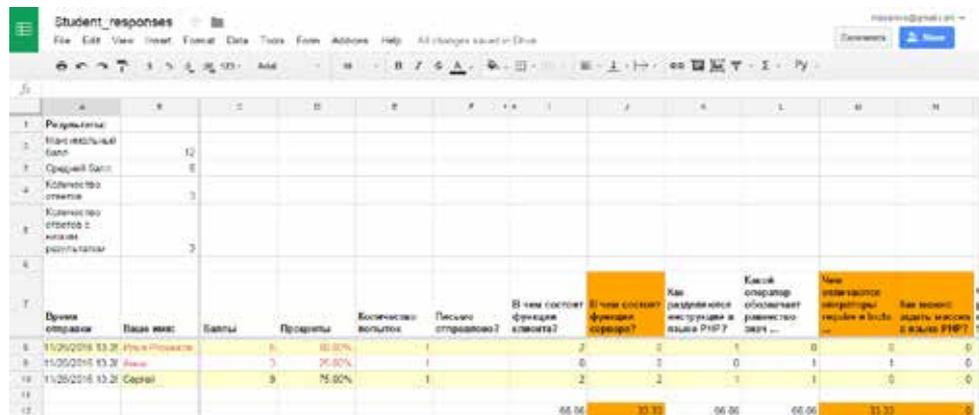


Рисунок 4. Анализ ответов студентов с использованием инструмента Flubaroo

Как можно задать массив в PHP?

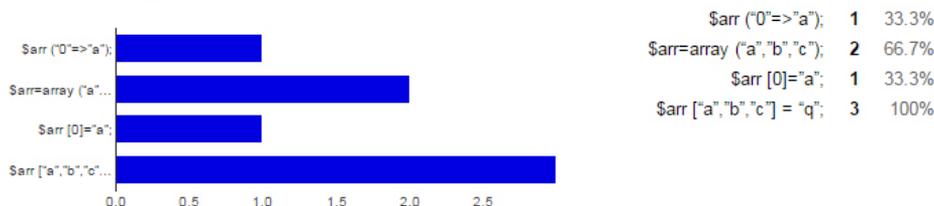


Рисунок 5. Статистика ответов на вопросы теста, построенная с помощью Google Forms

чт 4 дек	12:00 – 13:35	Семинар - а. 305
пн 8 дек	08:30 – 10:05 10:15 – 11:50	Защита ЛР №9 - а. 8-303 Защита ЛР №9 - а. 8-303
пн 15 дек	08:30 – 10:05	Рейтинговый контроль №2 ВБИС31 - а. 8-303
ср 17 дек	16:00 – 17:35	Рейтинговый контроль №2 ВБИС32 - а. 8-303
чт 25 дек	12:00 – 13:35	Зачет - а. 282

Рисунок 6. Расписание занятий на базе Google Calendar

Отметим также возможности инструмента Google Sites, объединяющего все облачные сервисы. Редактор страниц позволяет добавлять информацию из других приложений Google, таких как Google Docs, Google Calendar, Picasa, YouTube и т. д. Важнейшими преимуществами использования Google Sites является возможность совместной работы преподавателя и студентов, получения уведомлений об обновлениях сайта и наличие единого информационного пространства для хранения учебного контента.

Возможности облачного хранилища данных Google Drive и сопутствующих сервисов Google Apps значительно расширяют инструментальные средства сопровождения образовательного процесса, основными преимуществами которых являются:

- круглосуточный доступ к учебному контенту как для педагогических работников, так и для обучающихся вне зависимости от географического местоположения при наличии подключения к сети Интернет;
- возможность непрерывного обучения с использованием мобильных устройств;
- аппаратная независимость за счет сохранения данных в «облаке»;
- совместный доступ к ресурсам облачного хранилища;
- возможность проведения независимого тестирования с мгновенным получением результатов;
- интерактивное онлайн-консультирование;
- снижение стоимости поддержки ИТ-инфраструктуры.

Стремительное распространение облачных технологий обуславливает необходимость интеграции облачных сервисов в систему образо-

вательных учреждений, пересмотра ИТ-инфраструктуры и внедрения инновационных технологий в учебный процесс. Их возможности могут быть использованы при сопровождении информационно-образовательной среды (ИОС) с расширением основных средств ее организации и функциональной поддержки, а также для организации самостоятельной работы студентов как дополнения к учебным аудиторным занятиям при реализации электронной, мобильной, сетевой, смешанной форм обучения. ИОС на базе облачных сервисов Google отвечает требованиям, предъявляемым на сегодняшний день к системе электронного обучения, предоставляя минимально достаточный набор сервисов (принцип минимальной достаточности и функциональной полноты) с возможностью расширения дополнительными (принцип расширяемости), в том числе и не являющимися частью Google Apps (принцип интегрируемости), работа с которым возможна на базе любого устройства, имеющего доступ к сети Интернет (принцип кроссплатформенности).

ЛИТЕРАТУРА

1. Соснин В. Облачные вычисления в образовании : учеб. курс [Электронный ресурс] // Национальный открытый Университет «ИНТУИТ» – Режим доступа: intuit.ru/studies/courses/12160/1166/info.
2. Ступина М. В. Об использовании облачных технологий работы с учебным контентом // Информатизация образования – 2015 : сб. мат. Междунар. науч.-практ. конференции. – Казань : АСО, 2015. – 448 с.

-
-
3. Ярмахов Б., Рождественская Л. Google Apps для образования. – СПб. : Питер, 2015. – 224 с.
 4. Beswick J. Getting Productive with Google Apps. – 1st ed. – 415 Systems, Inc., 2009. – 198 p.
 5. Market Share Statistics for Internet Technologies [Электронный ре-

сурс]. – Режим доступа: www.netmarketshare.com.

Ступина Мария Валерьевна, ст. преподаватель, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»: Россия, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1.

Тел.: (863) 273-85-42

E-mail: masamvs@bk.ru

CLOUD SERVICES: EXPERIENCE OF USE IN EDUCATION

Stupina Mariya Valer'evna, senior lecturer, Don State Technical University. Russia.

Keywords: *cloud technology, provider of cloud services, cloud services, Google Apps, IT students.*

The article discusses cloud technology and cloud services and determines the potential of using them in education. The choice of Google Apps cloud service over other cloud service providers is substantiated in light of the diversity of the provided tools and the prevalence of mobile devices with the Android operating

system. The authors select the services for collaborative use of learning content, virtual storage, tools for the organization of testing and surveys with support of further analysis; means of messaging, scheduling, and video conferences. The article provides an overview of the experience of using these services in the training of IT students whose level of ICT competence is initially high. The author reaches the conclusion about the possibility of using Google Apps in the organization of information and education environment and work with learning content in the organization of e-learning and mixed forms of education.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ-АГРАРИЕВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

П. В. ДОНИЧ

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

Аннотация. В статье проведен анализ социальных аспектов проблемы: специфика социокультурных проблем современного периода определяется необходимостью освоения нового социально-экономического и профессионального опыта. Разработаны дидактические принципы системности, научности, гуманизации, принцип деятельности. Особое внимание уделено специфическим принципам сохранения здоровья студентов-аграриев: «не навреди», профессиональной мобильности, ответственности будущих специалистов за свое здоровье, за природосбережение. Данные принципы реализуются в образовательной деятельности как основные положения ее организации. Дидактические принципы представлены в аспекте их прикладного использования в аграрном вузе. В заключение делается вывод о том, что реализация рассмотренных принципов позволяет гармонизировать взаимоотношения человека и профессии, спроектировать ценностное отношение к основному объекту деятельности и дать практике мощные средства социального прогресса.

Ключевые слова: дидактические принципы, специфические принципы, сохранение здоровья в образовательной деятельности, реализация принципов.

Большую роль в решении задачи повышения качества подготовки студента-агрария играет методология образования, в рамках которой разрабатываются принципы педагогических процессов, в том числе и принципы сохранения здоровья в образовательной деятельности.

Они выступают в органическом единстве, образуя систему, в которую входят общедидактические принципы и специфические принципы, выражающие закономерности педагогики оздоровления, в том числе социальной успешности человека [5].

Общедидактические принципы

Принцип системности требует рассматривать любое явление как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, и связан с отказом от односторонних, линейных методов. Прикладное использование принципа системности в организации [4] здоровьесохраняющей образовательной деятельности требует сочетания элементов теории и практики, формализованных методов преподавания с эвристическими приемами. Так, например, системный подход к сохранению здоровья студентов требует выделения направ-

лений сохранения здоровья, определения нарушающих и подрывающих его причин.

Принцип научности. В нашем понимании, научность означает прежде всего переключение внимания с чисто медицинского взгляда на сохранение здоровья только как на профилактику заболеваний, на научное обоснование здоровьесохраняющих действий, способствующих укреплению здоровья будущих специалистов-аграриев.

Принцип гуманизации означает ориентацию на гуманистическую парадигму образования, в рамках которой индивидуальность обучающегося превращается в главную педагогическую цель, приобретает ранг основной ценности. Опыт педагогической деятельности, отраженный в работах Ш. А. Амонашвили, О. С. Газмана, Н. Б. Крыловой, О. М. Леонтьевой и многих других, показывает, что данный принцип осуществим в образовательном процессе и требует признания личности каждого обучаемого высшей социальной ценностью, заботы о его здоровье, усиленного внимания к внутреннему духовному миру, формирования потребности в культурных ценностях. В контексте профессиональной деятельности, подготовка к которой осуществляется в вузе, гуманизация проявляется в том, что жизнь и здоровье работников являются приоритетными по отношению к результатам производственной деятельности. Гуманистическое мировоззрение, формируемое в образовательной деятельности вуза, дает толчок к дальнейшему сохранению профессионального здоровья, разностороннему самосовершенствованию как при изучении теоретических дисциплин, так и в процессе профессиональной практической деятельности.

Принцип деятельности. На практике данный принцип реализуется в том случае, если обучающиеся прилагают усилия к получению знаний. В итоге знания, приобретаемые в процессе деятельности, отражают внутренние качества предметов и обеспечивают необходимую ориентировку на них при решении практических задач, заданий творческого характера, и деятельность, таким образом, оказывается выражением творческих потенций субъекта [2].

Специфические принципы

Среди специфических принципов, выражающих специфические закономерности педагогики оздоровления, важнейшим можно назвать принцип «не навреди». При реализации данного принципа целесообразно на занятиях использовать следующие приемы:

- учет индивидуальных психофизических особенностей студентов;
- структурирование занятий с учетом закономерностей изменения работоспособности;
- обучение в малых группах (индивидуализация обучения);
- создание на занятиях эмоционально благоприятной атмосферы, так как эмоциональное состояние служит индикатором общего состояния здоровья человека;
- формирование положительной мотивации к учебе («педагогика успеха»);
- опора в обучении на жизненный и профессиональный опыт студента, «присоединение» нового знания к прежнему знанию и опыту.

Все это позволит обеспечить достижение студентом в период практики значительных успехов в трудовой деятельности.

Принцип профессиональной мобильности. В прикладном значении применение этого принципа предполагает развитие у студентов творческого мышления, технической самостоятельности, профессиональной устойчивости в выборе цели, в проектировании профессиональной карьеры.

Принцип ответственности будущих специалистов-аграриев за свое здоровье. Ученые (Л. И. Лубышева, Г. В. Усков, Е. В. Быков, А. В. Чипышев, В. И. Григорьев и др.) определяют ответственность за индивидуальное здоровье как интегральное качество личности. Оно характеризуется осознанием и адекватным восприятием личного здоровья, правильной оценкой собственных жизненных ресурсов и возможностей, способностью управлять своим поведением и собственной деятельностью по сохранению здоровья [3].

Принцип ответственности будущих специалистов-аграриев за природосбережение. Одной из центральных проблем организации образовательной деятельности становится проблема развития у будущих специалистов-аграриев ценностного отношения к профессиональной деятельности [6]. Оно основывается на понимании ими ответственности за результаты своего труда, осмыслении своей миссии в сохранении природных богатств. В решении экологических проблем, по мнению профессора В. Писаренко [1, с. 26], первостепенное значение должны иметь экологические знания, согласованные с современными требованиями отдельного человека, производства и общества.

Таким образом, реализация рассмотренных выше принципов

позволит студенту-аграрию стать ноосферной личностью, способной ответственно направлять безопасное развитие общества и жизни на нашей планете.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агроэкология: теория и практикум / В. М. Писаренко, П. В. Писаренко, В. И. Перебейнос [и др.]. – Полтава, 2003. – 318 с.
2. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5–14.
3. Панчук Н. С. Теоретическое обоснование проблемы формирования здоровьесберегающей ответственности студентов вуза // Стратегия и пути развития национального образования России. – Кемерово, 2007. – С. 421–425.
4. Парина Г. К., Саяпин В. Н., Саяпина Н. Н. Основы управления педагогическими системами (курс лекций) : учеб. пособие. – Саратов, 2003. – 129 с.
5. Толочек В. А. Социальная успешность человека: внесубъектные и интерсубъектные ресурсы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. – № 2. – С. 115–123.
6. Чугуй Л. В. Аксиологические основы формирования содержания безопасности жизнедеятельности как превентивный проект сохранения профессионального здоровья будущих аграриев // Педагогические науки: теория, история, инновационные технологии. – Сумы, 2010.

Донич Павел Викторович, аспирант кафедры методологии образования, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»:

Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83.

Тел.: (845-2) 26-16-96

E-mail: pashtett89@rambler.ru

INSTRUCTIONAL AND SPECIFIC PRINCIPLES OF HEALTH PRESERVATION FOR AGRARIAN STUDENTS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Donich Pavel Viktorovich, post-graduate student of Education Methodology Department, National Research Saratov State University. Russia.

Keywords: *instructional principles, specific principles, health preservation in educational activities, implementation of principles.*

The article analyzes the social aspects of the problem: the specific features of today's socio-cultural problems is determined by the need to develop new socio-economic and professional practices. Instructional principles are developed: systematic, scientific, humanization, and activity principle. Particular attention is paid to

the specific principles of health preservation for agrarian students: "do no harm", professional mobility, responsibility of future agriculture specialists for their own health, responsibility for nature conservation. These principles are implemented in educational activities as the main points of their organization. The instructional principles are presented in terms of their application in an agrarian higher education institution. The author concludes that the implementation of the principles in question makes it possible to harmonize the relationship between an individual and the profession, develop a value attitude to the main object of activity, and introduce into practice powerful tools of social progress.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА ТВОРЧЕСКИЕ ПРОФЕССИИ СФЕРЫ ИСКУССТВ

Т. В. КУЗНЕЦОВА, Р. А. ХУСЕЙНОВ, А. О. АНОХИН**
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»,
**ГАПОУ Московской области «Московский Губернский колледж искусств»,*
г. Химки, Московская обл.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности профориентационной деятельности по профессиям среднего профессионального образования для сферы искусств. Она включает в себя выявление и поддержку талантливых детей и молодежи посредством проведения творческих мероприятий художественной направленности. Рассматривается влияние современных социокультурных отношений, сложившихся в России в последние годы, на качественное и количественное содержание среднего профессионального образования. Раскрываются сущность профессиональной ориентации, определяющие ее факторы, мотивы, которыми руководствуются абитуриенты при выборе будущей профессии. Особое внимание уделяется вопросу творческих профессий. Анализируется тип личности, склонный к выбору такого вида деятельности, а также трудности и противоречия, с которыми может быть сопряжен подобный выбор, и способы их преодоления. Рассматриваются виды профориентационной работы, направленной на раскрытие творческого потенциала детей и молодежи.

Ключевые слова: сфера культуры, творчество, фестивали-конкурсы, профориентация на творческие профессии, талантливые дети и молодежь, фестивали-конкурсы художественной творческой направленности.

Россия вступила в новый период своего развития с задачами коренных преобразований в области культуры и образования, в целом сферы культуры и искусства, ситуация в которой характеризуется комплексом системных проблем, обусловленных как доставшимися в наследство от периода 1990-х гг. особенностями единой страны, так и существенными изменениями в культурной жизни, а также в законодательстве Российской Федерации. Это все нашло отражение прежде всего в перечне принятых президентом Российской Федерации указов о культурной политике, и в частности в утверждении «Основ

государственной культурной политики Российской Федерации» [3].

Следовательно, речь идет о качественно новом состоянии культуры и культурной политики, что означает необходимость кадрового обеспечения реализации этой политики.

Впервые в «Основах государственной культурной политики» прямо говорится о необходимости приоритетного развития гуманитарных наук как наук о человеке, его духовной, нравственной, культурной и общественной деятельности, что непосредственно связано с развитием образования в сфере культуры, которая призвана оказывать не столь-

ко организационно-управленческое, сколько духовно-нравственное, идеологическое, мировоззренческо-воспитательное воздействие на граждан и общество.

В реализации обеспечения задач сохранения и развития культуры одним из определяющих факторов является система образования в сфере культуры и искусств. Профессиональное искусство и художественное образование – важные направления государственной культурной политики, от успешного развития которых зависит становление целых поколений творческих элит, влияющих на эмоциональные и духовно-ценностные составляющие жизнедеятельности всего общества и государства.

В статье 83 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» впервые законодательно закреплены особенности реализации образовательных программ в области искусства. Подготовку кадров для сферы культуры и искусства осуществляют учреждения как высшего, так и среднего профессионального образования [2].

Формирование новых социально-культурных отношений в нашей стране оказало существенное влияние на содержание среднего профессионального образования. Оно стало развиваться через призму не только количественных изменений, но и качественного наполнения образования. К количественным показателям мы можем отнести в первую очередь новый перечень специальностей по ФГОС СПО, появление новых профессий и специализаций. Качественные изменения проявляются в гуманизации содержания обучения. Именно поэтому прове-

дение профориентационной работы, поиск новых ее видов и форм взаимодействия с учреждениями дополнительного образования (по видам искусства) становятся важными составляющими деятельности Московского Губернского колледжа искусств.

Профориентационная работа в Московском Губернском колледже искусств направлена на решение следующих задач:

- повышение уровня осведомленности школьников о специальностях колледжа;
- формирование позитивного имиджа колледжа;
- повышение конкурентоспособности колледжа на рынке образовательных услуг;
- подготовка высококвалифицированных кадров для учреждений искусств и культуры Московской области;
- создание условий для осознанного профессионального самоопределения и развития творческих способностей личности.

Очевидна связь процесса формирования профессиональной ориентации для последующей подготовки специалиста в сфере культуры и искусств с актуализацией для абитуриента и затем для обучающихся ценностей культуры, что определяется спецификой профессиональной миссии: ведь именно «культура задает систему ценностных представлений, регулирующих индивидуальное и социальное поведение человека, служит базой для постановки и осуществления познавательных, практических и личностных задач. Культура переводит человека в другой способ бытия, способ, который лежит вне отдель-

ного человека и является более осмысленным и упорядоченным» [1].

Студенты средних профессиональных учебных заведений составляют важную часть студенческой аудитории. Мотивация будущих студентов в плане выбора учебного заведения и будущей профессии связана с объективной оценкой интересов, склонностей, способностей молодого человека к определенному виду профессиональной деятельности. На следующем этапе значение приобретают критерии, которые определяют мотивационные предпочтения, перспективы построения карьеры и способы продвижения по карьерной лестнице. На третьем этапе происходит период соотнесения собственных установок абитуриентов с общественными потребностями.

В Положении о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации [4] определено, что профессиональная ориентация – это обобщенное понятие одного из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющегося в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований, а также проведения комплекса специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учетом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда.

Таким образом, в профориентации на первый план выходит развитие личности школьника, студента, специалиста, соотнесение ею своих возможностей с потребностями общества, необходимость професси-

онального развития в течение всей жизни. Формирование устойчивой профессиональной ориентации является основой самоутверждения человека в обществе в связи с тем, что этот процесс включает развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентаций, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессионала и происходит на основе освоения общественно выработанных представлений об идеалах, нормах поведения и деятельности.

Сущность профессиональных ориентаций заключается в поиске личного смысла в выбираемой, осваиваемой и выполняемой трудовой деятельности. В профессиональной ориентации особенно важна побудительная роль, которую играют мотивы. Проявление профессионального интереса, профессиональное самоопределение во многом зависят от более ранних форм выражения положительного отношения к профессии и стоящих за этим отношением мотивов. Избирательное отношение к профессии чаще всего начинается с возникновения частных мотивов, связанных с отдельными сторонами содержания определенной деятельности, или процессом ее длительности, или какими-либо внешними атрибутами профессии. При определенных условиях значимыми для человека могут стать многие связанные с профессией сферы искусств и культуры факторы:

- художественно-творческие возможности;
- перспективы роста профессионального мастерства;
- престиж профессии;
- общественное признание;
- соответствие привычкам, особенностям характера и т. п.

Таким образом, профессиональная ориентация определяется довольно широким кругом потребностей, интересов, идеалов, установок человека. Чем она полнее, тем более многосторонний смысл имеет для человека выбор данного вида деятельности, тем разностороннее удовлетворение, получаемое от реализации данного намерения. Современные подходы к профессиональной ориентации характеризуются рассмотрением человека в качестве «субъекта собственного профессионального самоопределения» и актуализируют самопознание, самооценивание и саморазвитие человека как «основы формирования его личностной мобильности, формирования у него адекватного «образа Я в профессии». Джон Холланд выделил типы личности, особенности которых следует учитывать при проведении профориентационной работы. Так, к артистическому типу отнесены люди, которые в отношениях с окружающими опираются на свое воображение, интуицию. Им присущ эмоционально сложный взгляд на жизнь. Этот тип людей обладает следующими чертами характера: независимость в принятии решений, оригинальность мышления. Человек артистического типа предпочитает занятия творческой направленности: музицирование, рисование, деятельность в области гуманитарных наук. У данного типа личности хорошо развиты восприятие и моторика, высок уровень экстравертированности. В структуре интеллекта преобладают вербальные способности [5].

Однако, как показали наблюдения, в момент выбора между творческой профессией и «обычной» возникает противоречие между аби-

туриентом и его ближайшим окружением, которое настаивает на более «реалистичном» варианте. При проведении профориентационной работы важно оказать современное «наглядное» воздействие на окружение абитуриента тем продуктом творчества, который может быть представлен на открытых конкурсах и фестивалях, выставках, олимпиадах творческой направленности. Убедительная демонстрация творческого потенциала влияет на позицию родителей и ближнего окружения. Участие в конкурсах и фестивалях и других мероприятиях художественной направленности позволяет наибольшему раскрытию творческого потенциала участников – будущих абитуриентов Московского Губернского колледжа искусств. Определяющими факторами для абитуриентов при поступлении являются популярность учебного заведения, качество преподавания и «узнаваемость» колледжа на различных художественно-творческих мероприятиях. Проводимые в Московской области фестивали, конкурсы и иные мероприятия творческой направленности по разным видам искусств предоставляют возможность ежегодно принимать участие в них обучающимся в детских школах искусств, кружках в культурно-досуговых учреждениях. Участие в международных, всероссийских, областных, межзональных конкурсах, фестивалях и иных мероприятиях художественной направленности, проводимых в Московской области, не только позволяет состязаться в различных номинациях, но и служит ранней профессиональной ориентации. Подобные конкурсы и фестивали имеют многожанровую направленность: музыкальную, художественную, хо-

реографическую и др. Участники демонстрируют исполнительские программы, соревнуются в теоретических олимпиадах, представляют свои художественные произведения. Это способствует развитию творческих способностей, навыков и практических умений обучающихся по вокальному и хореографическому искусству, инструментальному исполнительству, пробуждает интерес участников к профессиональному занятию искусством. Среди более 11 300 участников конкурсов и фестивалей, проводимых в Московской области, выявляются наиболее талантливые, ориентированные на получение среднего профессионального образования в сфере культуры и искусств. На всех этапах подготовки и проведения фестивалей-конкурсов принимают участие все субъекты образовательного процесса: и педагоги, и обучающиеся, и родители.

С обучающимися, которые определены для участия в фестивале-конкурсе, проводится работа по подготовке к выступлению. Педагог или руководитель учреждения дополнительного образования (по видам искусств) знакомит участников с целями, содержанием конкурсных условий. Проводятся занятия, направленные на формирование навыков публичного выступления, снижения уровня тревожности и повышения уверенности в себе. При необходимости, организуются индивидуальные консультации для обучающихся и родителей, позволяющие оказать психологическую помощь и поддержку.

Важным элементом подготовки к фестивалю-конкурсу является подбор произведений, которые, с одной стороны, должны соответствовать целям и содержанию конкурсной

программы, с другой – подчеркнуть достоинства, навыки и умения участника.

Организация и проведение фестивалей-конкурсов, которых в Подмоскowie насчитывается 72, представляют собой педагогический процесс, стимулирующей творческую активность участников и педагогов, способствуют созданию ситуации успеха для каждого обучающегося, позволяют осознать собственную уникальность и способствует проявлению новых граней таланта, усиливают стремление к дальнейшему профессиональному росту. Фестивали-конкурсы становятся событием в жизни участников, раскрывают их потенциал, дают положительный импульс к дальнейшему развитию в профессиональной ориентации на специальности в сфере искусств. Фестивали-конкурсы предстают как вид художественно-творческой деятельности, направленной на поддержку талантливых детей, позволяющей реализовать их запросы и способствовать продвижению к профессиональному выбору.

Формирование и развитие художественной одаренности у обучающихся, включение их в процесс конкурсного творчества, умение проявлять образное мышление и представлять его, выходить в своем творчестве за рамки обыденного принесут каждому участнику пользу в выборе его дальнейшей профессии, сформируют творческую личность, полезную для общества. В этом случае конкурсы, фестивали и иные мероприятия художественно-творческой направленности превращаются в поле самореализации личности, полноценного раскрытия творческого потенциала, служат проверкой налич-

ного уровня знаний, умений и навыков, самостоятельности в выборе своей профессии, готовности к будущей профессиональной деятельности.

Дополнительные возможности для информирования будущих абитуриентов о мероприятиях художественно-творческой направленности, их итогах предоставляет информационно-коммуникационная сеть Интернет. По данным аналитиков, только 15% абитуриентов получают информацию об учреждениях СПО, выдающихся студентах – победителях и участниках конкурсов, олимпиад. Эти показатели в целом по стране свидетельствуют о слабом воздействии сети Интернет на профессиональный выбор обучающихся. Потенциальные абитуриенты – это новое поколение, которое широко использует социальные сети, мобильные приложения и прочие интернет-ресурсы. Не случайно правительство Российской Федерации в постановлениях, распоряжениях ставит перед учреждениями среднего профессионального образования задачу структурно и качественно обеспечить содержание интернет-ресурсов с целью обеспечить более полное представление о деятельности и достижениях учреждения, его студентов и выпускников.

Таким образом, обретение профессиональной ориентации – целостное проявление и неотъемлемая часть жизненного и личностного самоопределения, что позволяет рассматривать профессиональную ориентацию как важный фактор становления и реализации субъектности в сфере профессиональной деятельности.

Формирование профессиональной ориентации базируется на таких предпосылках субъективного харак-

тера, как потребности, направленность, потенциальные когнитивные и психофизиологические способности, генетические возможности, ментальные характеристики.

При проведении профессиональной ориентации учитываются способности личности к рациональному целеполаганию, открытость к поиску вариантов реализации цели, существующий у данного обучающегося идеал достойной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буюкас Т. М., Зенина О. Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов в индивидуальном сознании // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 44–56.
2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон. – М. : Омега-Л. – С. 101.
3. Основы государственной культурной политики Российской Федерации : указ Президента Российской Федерации от 24.12.2014 г. № 808.
4. Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения Российской Федерации : постановление Минтруда РФ от 27.09.1996 г. № 1.
5. Holland J. H. *Adaptation in Natural and Artificial Systems*. – 1975 : The Michigan Press. – P. 15.

Кузнецова Татьяна Викторовна, д-р пед. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»: Россия, 141406, Московская обл., г. Химки, ул. Библиотечная, 7.

Хусеинов Равиль Алиевич, канд. пед. наук, директор, ГАПОУ Московской области «Московский Губернский колледж ис-

кустств»: Россия, 141406, Московская обл., г. Химки, ул. Библиотечная, 10.

Анохин Александр Олегович, канд. техн. наук, руководитель Научно-методического центра, ГАПОУ Московской области «Московский Губернский колледж ис-

кустств»: Россия, 141406, Московская обл., г. Химки, ул. Библиотечная, 10.

Тел.: (495) 570-22-44

E-mail: direktor_moki@mail.ru

SPECIFIC FEATURES OF CAREER GUIDANCE FOR CREATIVE ARTISTIC OCCUPATIONS

Kuznetsova Tat'yana Viktorovna, Dr. of Ped. Sci., Prof., Moscow State University of Culture and Arts. Russia.

Khuseynov Ravil' Alievich, Cand. of Ped. Sci., director, Moscow Provincial College of Arts. Russia.

Anokhin Aleksandr Olegovich, Cand. of Tech. Sci., head of Research guidance center, Moscow Provincial College of Arts. Russia.

Keywords: culture, creativity, competition-festivals, career guidance for the creative occupations, talented children and young people, creative competition-festivals.

The article discusses the specific features of career guidance for creative vocational occupations. It involves the identification and

support of talented children and young people through creative artistic activities. The authors show the influence of the contemporary socio-cultural relations that have formed in Russia in recent years on the qualitative and quantitative content of secondary vocational education. The essence of professional orientation is defined, as well as its determining factors and the motivations of school-leavers in their choice of future occupation. Particular attention is paid to the creative occupations. The authors describe the type of person who is inclined to choose this type of professional activity, as well as the difficulties and contradictions such a choice can involve, and how to overcome them. Methods of career guidance aimed at actualizing the creative potential of children and young people are addressed.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ ЗАБАЙКАЛЬСКОГО КРАЯ

С. З. КИМОВА¹, Б. Б. БУДАЕВА², С. Б. ДАГБАЕВА¹

¹ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет»,

г. Чита

²ГАОУ ДПО «Агинский институт повышения квалификации работников социальной сферы» Забайкальского края, п. Агинское, Забайкальский край

Аннотация. В статье обсуждаются результаты социологического исследования особенностей профориентационной работы в средних общеобразовательных учреждениях Забайкальского края, а также профессиональных планов их выпускников. Отмечается, что одной из причин проблем с трудоустройством молодых людей является то, что они еще на этапе профессионального выбора делают его неосознанно, без учета ситуации на рынке труда и собственных способностей и склонностей. Данный факт подтверждают результаты проведенного опроса, согласно которым старшеклассники нуждаются в профориентационной поддержке, проводимой не только педагогами школ, но и учреждениями высшего профессионального образования. Анализ полученных в ходе исследования результатов показал, что выпускники школ испытывают затруднения в профессиональном выборе, обусловленные дефицитом информации о мире современных профессий, собственных способностях и интересах и др. В ситуации, когда старшеклассник уже определился с будущей профессией, его знания о выбранной специальности отличаются поверхностностью, дефицитностью сведений о содержании профессии и предъявляемых к ней требованиях, о необходимых профессионально значимых качествах. Оптимистичным на этом фоне выглядит тот факт, что многие учащиеся желают расширить и углубить свои знания о мире профессий, обязанностях специалистов, собственных индивидуально-психологических особенностях и т. д. Вместе с тем проводимая в школах профориентационная работа не может полностью удовлетворить данную потребность. При этом преобладают традиционные методы и формы данной деятельности. Этот факт обращает на себя внимание и актуализирует проблему сопровождения процесса профессионального самоопределения со стороны заинтересованных вузов, в том числе специалистов отдела профориентации и маркетинга Забайкальского государственного университета. Важно донести до выпускников средних школ, готовящихся к получению высшего профессионального образования, то, что следует осознанно выбирать ту профессию, которая отвечает не только современной ситуации на рынке труда, но и их способностям и склонностям.

Ключевые слова: профессиональный выбор, профориентационная работа, мир профессий.

Процессы профессионального выбора личности являются предметом постоянного интереса ученых и практиков в связи с их высокой социальной значимостью. Одной из актуальных проблем в сфере социальной политики Забайкальского края является рост безработицы. Согласно данным Министерства тру-

да Российской Федерации, в 2014 г. Забайкальский край занял лидирующие позиции среди российских регионов по росту числа безработных [7]. При этом на 1 февраля 2015 г. заявленная предприятиями и организациями потребность в работниках составила 9484 единицы [7]. Подобный факт свидетельствует о том, что

сегодня на рынке труда наблюдается определенный дисбаланс между спросом и предложением. Одним из возможных детерминантов данной ситуации является отсутствие эффективной системы профориентационной работы с учащимися средних общеобразовательных школ на этапе их профессионального самоопределения, что приводит к ситуации, когда выпускники оказываются не готовыми к осознанному и ответственному выбору профессии [3]. По имеющимся сведениям, до 50% выпускников покидают школу, не имея определенных профессиональных планов. Данная особенность наблюдается на протяжении последних двадцати лет, свидетельствуя о необходимости пересмотра стратегии и тактики профориентационной работы с молодежью в современной системе образования (Концепция). При этом, как показывают результаты исследований, даже студенты, получая профессиональное образование, не имеют ясного представления о перспективах возможного трудоустройства после окончания вуза, а также об условиях и организации предстоящего труда, отсюда низкий уровень профессиональной подготовки студентов [3, 6]. В связи с этим чрезвычайно актуальной в современной нестабильной социально-экономической ситуации становится задача развития адекватных представлений о профессии и представлений о себе как будущем специалисте [1].

Противоречивость, наличие застарелых и относительно новых проблем в профориентационной сфере России отмечаются в Концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в ус-

ловиях непрерывного образования. В качестве главных проблем выделены: отсутствие государственной координации, а именно стихийность подобной работы, недоступность для большинства учащихся качественных профориентационных услуг, локальный характер психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников; устаревшие подходы и имитация практики, когда работа осуществляется на основе не отвечающих требованиям настоящего времени, педагогически неэффективных подходов, путем разрозненных и бессистемных мероприятий, не налажено социальное партнерство с предприятиями экономической и социальной сферы и службами занятости; кадровые проблемы профориентационной сферы – отсутствие штатных должностей специалистов по сопровождению профессионального самоопределения в сочетании с отсутствием подготовки квалифицированных кадров в данной области [5, с. 10–11].

Помимо указанных проблем в профориентационной сфере России существуют и положительные моменты, или «точки роста»: это опыт организации предпрофильной подготовки школьников, создание специальных центров профориентации в ряде регионов и других инициатив снизу [5, с. 12]. В данном контексте необходимо отметить опыт специально организованной профориентационной работы с выпускниками школ Забайкальского края, проводимой специалистами Забайкальского государственного университета. Она осуществляется на основе принятого внутривузовского стандарта по организации и осуществлению про-

фессионально ориентированной работы от 4 сентября 2013 г. Согласно данному документу, основными ее направлениями являются: профориентационная поддержка учащихся; получение диагностических данных о предпочтениях, склонностях и возможностях учащихся для осознанного определения профиля обучения; выработка гибкой системы взаимодействия старшей ступени школы с учреждениями дополнительного и профессионального образования, с предприятиями региона и др.

В рамках диагностического направления осуществления профориентационной работы специалистами отдела профориентации и маркетинга ЗаБГУ в 2014 г. был проведен социологический опрос среди выпускников общеобразовательных школ Забайкальского края с целью изучения уровня информированности школьников по рассматриваемой проблематике, предпочитаемых выпускниками профессий, уровня организации и проведения профориентационной работы в школах, возможностей получения образования по выбираемой профессии.

Цель и задачи исследования

Цель исследования: изучить особенности профориентационной работы в средних общеобразовательных школах Забайкальского края.

Объект исследования: учащиеся старших классов средних общеобразовательных школ региона.

Предмет исследования: особенности профориентационной работы в общеобразовательных школах Забайкальского края.

Гипотеза исследования заключалась в допущении того, что основными особенностями проф-

ориентационной работы в средних общеобразовательных школах региона являются: дефицит информации о мире современных профессий у старшеклассников; поверхностность сведений о содержании и специфике выбираемых профессий, а также о собственных способностях и интересах; недостаточный уровень профориентационной работы в школах при преобладании традиционных методов и т. д.

Задачи исследования:

1) оценка уровня информированности старшеклассников о мире современных профессий, состоянии рынка труда;

2) анализ основных источников информации о мире профессий;

3) выявление предпочтений в профессиональной деятельности;

4) оценка уровня готовности старшеклассников к осознанному выбору будущей профессии, их осведомленности о содержании выбранной профессии и необходимых профессионально важных качествах;

5) изучение особенностей организации и проведения профориентационной работы в школах региона;

6) оценка уровня осведомленности выпускников средних школ о том, в каком учреждении они могут получить профессиональное образование по выбранной специальности.

Методы исследования: анкетирование, количественная и качественная обработка полученных данных.

Базой исследования явились средние общеобразовательные школы Забайкальского края. В исследовании приняли участие учащиеся старших классов в количестве 389 человек. Средний возраст испытуемых составил 16,5 лет.

Обсуждение результатов исследования

Исследование информированности старшеклассников о мире современных профессий, состоянии рынка труда, учреждениях профессионального образования нашего края показало следующее. Большинство испытуемых (40%) ответили, что в целом ориентируются в профессиональной сфере, но хотели бы получить дополнительную информацию для более осознанного профессионального выбора. Считают себя достаточно осведомленными для осознанного профессионального выбора 31% опрошенных, которые начали строить планы относительно своей профессиональной карьеры. При этом 12% школьников считают, что располагают недостаточной информацией по данным вопросам, что существенно осложняет их профессиональный выбор. Только 3% учащихся затруднились с ответом. Старшеклассники особенно нуждаются в информации: о востребованных профессиях на рынке труда – 17%; об уровне заработной платы в разных профессиональных сферах – 17%; о мире современных профессий в целом – 11%; об индивидуальной склонности к тому или иному виду профессиональной деятельности – 10%; о порядке поступления в профессиональные учебные заведения – 8%; об особенностях разных видов профессионального труда – 6%; о возможностях трудоустройства молодежи – 5%; о видах и формах получения профессионального образования – 4%; о наборе специальностей, направлений, по которым осуществляется профессиональная подготовка учреждениями образования в крае – 4%; затруднились с ответом – 4%.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что большинство респондентов нуждаются в дополнительном информировании о состоянии рынка труда, о востребованных профессиях и возможностях получения профессионального образования в учреждениях края. Чрезвычайно значима для выпускников школ общая информация об особенностях материального обеспечения труда конкретных специалистов.

Согласно результатам проведенного опроса, основными источниками информации о различных профессиях для школьников выступают СМИ и электронные ресурсы, в меньшей степени – школа и службы занятости населения. Так, 25% респондентов ответили, что о предлагаемых вакансиях узнают через объявления в СМИ; 22% изучают информацию специальных интернет-сайтов, посвященных проблемам профориентации; 17% посещают профориентационные мероприятия, проводимые в школе; 7% опрошенных имеют опыт общения с сотрудниками центра занятости населения.

Далее в соответствии с поставленными задачами мы провели исследование наиболее предпочитаемых школьниками сфер профессиональной деятельности. Согласно полученным данным, по мнению выпускников, наиболее интересными являются следующие сферы трудоустройства: военная оборона и правоохранительные органы (19%); судебные и юридические учреждения (13%); информационные технологии и коммуникации (11%); государственная и муниципальная служба (10%); культура и искусство (9%); здравоохранение (7%); спорт и ту-

ризм (6%); образование (4%); горно-добывающая промышленность (3%); транспорт (3%); электроэнергетика, газ и водоснабжение (2%); социальная защита населения (2%); гостиничный и ресторанный бизнес (2%); строительство (2%); экономика и финансы (1%); обрабатывающая промышленность (1%); деятельность, связанная с применением иностранных языков (1%), сельское хозяйство (1%). Затруднились с ответом 1% опрошенных.

Несмотря на наличие выраженных предпочтений в той или иной профессиональной сфере, не все старшеклассники готовы к осознанному выбору будущей профессии: наряду с ответами «Уже давно и четко знаю, в какой профессиональной области буду строить свою карьеру» (28%) и «Недавно принял решение, на какую специальность пойду учиться» (25%) велика доля ответов типа «Пока мне трудно однозначно говорить о выборе профессии, я имею примерное представление о предполагаемой сфере занятости» (29%), «Не определился с выбором своей будущей профессии, для меня это остается открытым вопросом» (13%). Вариант «другое» выбрали 2%, «затрудняюсь ответить» – 3%.

Таким образом, следует признать наличие определенных затруднений в профессиональном самоопределении выпускников средних школ.

В связи с этим нами был проведен анализ основных причин, затрудняющих выбор будущей профессии старшеклассников. Как показало исследование, по словам испытуемых, они испытывают дефицит информации о мире современных профессий (19%), не знают о собственных

способностях и склонностях (14%), чувствуют неуверенность в собственных силах (10%), испытывают сомнения в возможности получения образования и трудоустройства по выбираемой профессии (9%); другие причины назвали 6%, затруднились ответить 4%. Только 11% опрошенных считают, что не испытывают трудностей с профессиональным выбором. Полученные данные свидетельствуют о недостаточном уровне профориентационной работы со школьниками, так как большинство трудностей и проблем в выборе будущей профессии обусловлено дефицитом информации в данной сфере.

Выявленные факты подтверждаются результатами исследования уровня осведомленности старшеклассников о содержании выбираемых профессий. Согласно этим данным, старшеклассники имеют общие представления о выбранной профессии и хотели бы узнать о ней больше (40%), хорошо представляют, в чем суть выбранной профессии (37%), полностью доверяют людям, посоветовавшим выбрать данную профессию, хотя пока сами мало знают о ее сути (8%). Вариант «другое» выбрали 3%, «затрудняюсь ответить» – 5%.

Таким образом, мы видим, что большинство респондентов отличаются достаточно поверхностными знаниями о выбранной профессии. При этом, обсуждая профессионально важные качества, необходимые для успешного освоения выбранной профессии, испытуемые отмечали, что хотели бы лично пообщаться с представителями выбранной профессии и узнать об этих качествах больше (40%), имеют четкое представление об этих качествах и стараются их развивать (31%), плохо пред-

ставляют, что это за качества, считают, что во время профессионального обучения о них расскажут и помогут развить (13%). Вариант «другое» выбрали 7%, «затрудняюсь ответить» – 9%.

Изложенное выше позволяет выделить в качестве необходимого направления профориентационной работы со школьниками трансляцию сведений о мире современных профессий, их содержании, профессионально значимых качествах представителей той или иной профессиональной области.

Далее в соответствии с поставленными задачами мы провели исследование особенностей организации и проведения профориентационной работы в школах региона. Оценивая ее продуктивность, старшеклассники отмечали, что школьные профориентационные мероприятия являются полезными, но недостаточными для осознанного выбора профессии (37%). По мнению 34% респондентов, школьные мероприятия не влияют на профессиональное самоопределение. Только 15% опрошенных считают, что благодаря профориентационным мероприятиям школы они получили необходимую информацию, позволившую сделать профессиональный выбор.

Таким образом, следует констатировать, что профориентационная работа в школе имеет важное значение для выпускников в их профессиональном самоопределении, но она нуждается в углублении и расширении, в том числе за счет включения в данную деятельность специалистов отделов профориентации учреждений профессионального образования.

Изучение основных направлений профориентационной работы, проводимой в школе, показало, что

это главным образом просветительская работа в форме классных часов по профориентационной тематике (31%); мониторинг профессиональных планов выпускников (17%); профориентационная диагностика в форме тестирования (10%); проведение дней профориентации (9%); посещение дней открытых дверей в учреждениях профессионального образования региона (8%); организация тематических родительских собраний (7%); распространение информации о состоянии рынка труда (6%); деятельность кабинетов/уголков профориентации (2%); осуществление экскурсий на организации и предприятия (1%); экскурсии в службу занятости населения (1%); проведение профориентационных тренингов (1%); просмотр обучающих документальных фильмов о современных профессиях (1%). Вариант «другое» отметили 6%.

Полученные данные свидетельствуют о преобладании в школе традиционных форм и методов профориентационной работы, которая зачастую сводится к деятельности классных руководителей за редким исключением, когда привлекаются школьные психологи и социальные педагоги.

Особый интерес для нас представляли результаты исследования осведомленности выпускников средних школ о том, в каком учреждении они могут получить образование по выбранной профессии. Результаты опроса свидетельствуют о том, что только 31% респондентов определились с выбором профессионального учреждения и знают, что необходимо для этого. Также определились с выбором образовательного учреждения по выбранной профессии, но еще не

знают деталей поступления 34%; активно собирают информацию о том, где и как можно получить образование по выбранной профессии, 11%. Переложили на родителей ответственность по выбору образовательного учреждения и будущей профессии 11% испытуемых, затруднились ответить 12%.

Как видно, большинство выпускников школ испытывают потребность в получении информации о возможных вариантах получения образования по выбранной специальности, затрудняются с определением места дальнейшего обучения. При этом старшеклассники ориентированы на образовательные учреждения своего региона и считают, что «в нашем регионе есть возможность получить образование по выбранной специальности» (49%). Только 34% опрошенных планируют поступать в учреждения профессионального образования в других субъектах России.

Также анкетирование показало, что на выбор выпускниками учреждения высшего профессионального образования предстоящего обучения влияют: качество преподавательского состава – 27%; набор специальностей, по которым осуществляется профессиональная подготовка – 25%; материально-техническая база – 16%; инфраструктура – 13%; общественное мнение об учебном заведении – 13%. Затруднились ответить 6%. При этом в качестве стимулов для поступления школьники указывали: «наличие интересующей специальности» (44%), «возможность получить помощь при поступлении от знакомых, работающих в этом месте» (14%), «совет родителей, знакомых» (14%), «большое количество бюджетных мест» (10%),

«возможность устройства в студенческом общежитии» (6%), «большую вероятность пройти конкурс» (4%). Вариант «другое» (2%), «затрудняюсь ответить» – 6%.

Таким образом, выбор учреждения профессионального образования, с позиции респондентов, детерминирован его престижностью, профессорско-преподавательским составом, материальной базой и инфраструктурой. Следует отметить, что преобладающее большинство старшеклассников при выборе образовательного учреждения ориентируются на наличие в образовательном учреждении интересующей специальности.

При этом наиболее престижными учебными заведениями региона, по мнению респондентов, являются: Забайкальский государственный университет – 24%; Забайкальский институт железнодорожного транспорта – 19%; Читинская государственная медицинская академия – 14%; Читинский институт Байкальского государственного университета экономики и права – 9%; Забайкальский институт предпринимательства – 8%; Забайкальский аграрный институт – 5%; Забайкальский филиал Восточно-Сибирской государственной академии культуры и искусств – 3%; Забайкальский филиал Российской академии предпринимательства – 2%; Забайкальский филиал Современной гуманитарной академии – 1%. Затруднились с ответом 15% респондентов. Таким образом, следует отметить, что старшеклассники достаточно осведомлены об образовательных учреждениях своего региона и явным лидером по уровню престижности выступает Забайкальский государственный университет.

Выводы

В целом, подводя итоги, следует сделать следующие выводы:

1) отмечается недостаточная информированность старшеклассников о современных профессиях и состоянии рынка труда; опрошенные школьники нуждаются в дополнительном информировании о востребованных профессиях и учреждениях профессионального образования;

2) основными источниками информации о мире профессий выступают СМИ и интернет-ресурсы, в меньшей степени – школа и службы занятости населения;

3) наиболее предпочитаемыми сферами профессиональной деятельности являются: военная и правоохранительная; судебная; сфера информационных технологий и коммуникации; государственная и муниципальная служба;

4) старшеклассники демонстрируют недостаточный уровень готовности к осознанному выбору будущей профессии в связи с дефицитом информации о содержании выбираемых профессий и предъявляемых к ним профессионально важных качествах;

5) профориентационная работа в общеобразовательных школах региона носит традиционный характер (классные часы, собрание родителей и т. п.), и осознается необходимость внедрения инновационных технологий;

6) старшеклассники при выборе образовательного учреждения для профессионального обучения ориентируются на его престижность, профессорско-преподавательский состав, материальную базу и инфраструктуру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басова А. А. Представления студенчества о будущей профессии как фактор осознанности профессионального выбора // Современные исследования социальных проблем. – 2009. – Вып. 1. – С. 30–32.
2. Груздова Е. В. Представления о психолого-педагогических ситуациях, влияющих на формирование профессионального выбора у учащегося // Современные исследования социальных проблем. – 2010. – № 1(01). – С. 26–28.
3. Зобнина Т. В. Исследование профессионального целеполагания у студентов педагогического университета // Современные исследования социальных проблем. – 2010. – № 1(01). – С. 89–90.
4. Кимова С. З. Внутривузовский стандарт по организации и осуществлению профессионально-ориентированной работы. – Чита : ЗабГУ, 2013. – 9 с.
5. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В. И. Блинов, И. С. Сергеев [и др.]. – М. : ФИРО : Перо, 2014. – 38 с.
6. Тараданов А. А., Щепетков С. С. Студенты вузов в перспективе трудоустройства (по материалам социологического исследования в Челябинске) // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2014. – № 1(21). – С. 46–51.
7. Экспресс-информация о ситуации на рынке труда Забайкальского края [Электронный ресурс]. – Ре-

жим доступа: zabzan.ru/home/press-center/situationlabmarket/pressszk.aspx.

Кимова Сэсэгма Зандараевна, канд. пед. наук, доцент кафедры социальной работы, ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет»: Россия, 672039, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30.

Будаева Билигма Батордоржиевна, канд. геогр. наук, ректор, ГАОУ ДПО «Агинский институт повышения квалификации работников социальной сферы»

Забайкальского края: Россия, 687000, Забайкальский край, п. г. т. Агинское, ул. Комсомольская, 13.

Дагбаева Соелма Батомункуевна, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования, ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет»: Россия, 672039, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30.

Тел.: (302-2) 41-64-44

E-mail: kimova@mail.ru

SPECIFIC FEATURES OF CAREER GUIDANCE IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS IN THE TRANS-BAIKAL TERRITORY

Kimova Sesegma Zandaraevna, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of Social Work Department, Trans-Baikal State University. Russia.

Budaeva Biligma Batordorzhiyevna, Cand. of Geogr. Sci., chancellor, Aginskoe Institute for Advanced Training of Social Workers. Russia.

Dagbaeva Soelma Batomunkuevna, Cand. of Psychol. Sci., Ass. Prof. of Psychology of Education Department, Trans-Baikal State University. Russia.

Keywords: career choice, career guidance, selection of occupations.

The article discusses the findings of a sociological study into the specific features of career guidance in secondary general schools in the Trans-Baikal territory, as well as the career plans of their graduates. It is noted that one of the causes of young adult employment problems is their career choices being not well thought-out, made without consideration for the labor market situation or own abilities and inclinations. This supposition is supported by the survey findings, which show that high school students require career guidance, not only from schoolteachers, but also from the staff of higher education institutions. The analysis of the sur-

vey findings reveals that high school graduates struggle with choosing a career due to the lack of information about the current selection of available occupations, about their own abilities and interests, etc. In cases where a high school student had already chosen a future career, their idea of the selected occupation tended to be superficial, poorly informed on the content of the occupation and its demands, on the required professionally significant qualities. The silver lining is the fact that many students are willing to expand their knowledge of various occupations, requirements towards specialists, their own individual psychological characteristics, etc. However, career guidance in schools fails to meet this need to the full extent. Traditional methods and forms of this prevail in this field. This fact calls attention onto itself and actualizes the problem of the support of professional self-determination by the concerned higher education institutions, including the career guidance and marketing department specialists of the Trans-Baikal State University. It is important to make high school graduates planning to receive higher education realize that they should consciously choose a career that corresponds not only to the current labor market situation, but also their own abilities and inclinations.

О ЧАСТНОЙ НЕСТАЦИОНАРНОЙ СТОХАСТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ БИЗНЕС-ПРОЦЕССОВ В СФЕРЕ УСЛУГ И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Л. В. ПУТЬКИНА, Р. Л. СЕДОВ

*НОУ ВПО «Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов»,
г. Санкт-Петербург*

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследований авторов в области математического моделирования, теории и методики преподавания информационных технологий и внедрения результатов в учебном процессе для студентов экономических направлений подготовки. Цель исследования – теоретическое обоснование и разработка методики моделирования бизнес-процесса на предприятиях сферы услуг с помощью современных информационных технологий. Актуальность работы заключается в основном в выборе инструментальных методов моделирования: визуализация системного моделирования, математическое моделирование рисков как стохастического явления. Применимость работы заключается в том, что исследование бизнес-процессов с помощью компьютерных и математических инструментальных методов повышает профессиональный уровень подготовки бакалавров экономических направлений. Приведенные методы являются эффективными и оптимальными. Изучение риска в экономике как стохастического процесса не требует сложных модельных задач и является менее трудоемким по сравнению с существующими методами.

Ключевые слова: математические методы моделирования, риск в экономике, информационные технологии, бизнес-процесс.

Обучение математическим методам в экономике и информационным технологиям студентов экономических и гуманитарных направлений подготовки бакалавров в настоящее время все чаще требует рассматривать бизнес-процессы в сфере услуг с помощью нестационарных стохастических процессов. Такие задачи реализуются с помощью компьютерных приложений, таких как Excel, Visio, Mathcad. Распределение информационных потоков между структурными подразделениями предприятия моделируются с помощью структурных схем и графов. Вопросы маркетинга

и экономического планирования современными методами решаются на языке электронных таблиц, но также могут быть смоделированы с помощью программирования и стохастических функций в инженерном пакете Mathcad. Такой набор инструментов поможет современному менеджеру и экономисту посмотреть на бизнес-процесс структурно и дать оценку риску процесса в сложившейся рыночной конъюнктуре.

Цель исследования

Цель работы – теоретическое обоснование и разработка методики задачи моделирования бизнес-про-

цесса на предприятиях сферы услуг с помощью современных информационных технологий.

Материал и методы исследования

В современном мире в условиях сильнейшей конкурентной борьбы, экономического кризиса, ситуации высокого риска и неопределенности для предприятий все важнее становится точное и эффективное управление ресурсами.

Современные организации в погоне за прибылью и экономическим ростом все больше и больше усложняют свою структуру. Это более характерно для молодых предприятий, которые нацелены скорее на экстенсивный, а не на интенсивный рост. Когда стадия быстрого роста молодого предприятия прекращается, ее сменяет стадия нормального функционирования. На этой стадии предприятие уже прочно стоит на ногах, оно заняло свое место на рынке. Здесь на первый план выходят задачи по увеличению эффективности деятельности. Данные задачи хорошо решаются путем внедрения корпоративной информационной системы с реинжинирингом бизнес-процессов предприятия.

Объектом данного исследования является гипотетическое агентство недвижимости, а предметом – экономические процессы, которые в нем протекают.

Целью исследования является применение методов функционального моделирования бизнес-процессов для увеличения планируемой прибыли и эффективности работы агентства недвижимости с использованием программы AllFusion Process Modeler – BPwin.

Первым делом при создании новой модели необходимо пройти следующие шаги и процедуры:

– определить цель моделирования. Цель помогает установить критерий окончания моделирования. На примере агентства недвижимости целью его моделирования является достижение понимания его функций и происходящих в нем процессов;

– идентифицировать область моделирования. Область позволяет установить границы для модели. В случае этой модели областью является совокупность нескольких самых важных отделов агентства, которые обеспечивают выполнение основных его функций;

– определить точку зрения модели. Точка зрения устанавливает тип и форму информации об объектах. В рассматриваемом агентстве основной точкой зрения обладает директор этого агентства.

Информация о целях моделирования, области моделирования и точке зрения на модель должна присутствовать внутри самой модели в специально отведенных для этого полях, а иногда, для удобства, ее можно записывать непосредственно на контекстной диаграмме [12].

Функциональные модели предприятия строят с использованием методологии IDEF0. Эта методология предназначена для представления функций системы и анализа требований к системам [1].

Построение модели бизнес-процессов начинается с описания функционирования предприятия (системы) в целом в виде контекстной диаграммы. Контекстная диаграмма является верхним уровнем иерархии функциональной модели и представляет

собой наиболее обобщенную схему функционирования предметной области.

После того как контекстная диаграмма описана, проводится функциональная декомпозиция: система разбивается на подсистемы и каждая подсистема описывается отдельно (диаграммы декомпозиции). После этого каждая подсистема разбивается на более мелкие и так далее до достижения нужной степени подробности. В результате такого разбиения каждый фрагмент системы изображается на отдельной диаграмме декомпозиции (рис. 1).

Весь процесс «Деятельность агентства недвижимости» разбивается на подпроцессы:

- «Call-центр»;
- «Деятельность риэлторов»;
- «Отдел поддержки работы риэлторов»;
- «Бухгалтерия и финансы».

Это самые основные процессы в деятельности агентства, но они не исчерпывают в полной мере все существующие работы в агентстве.

После следующего разбиения диаграммы получаем четыре диаграммы декомпозиции:

- диаграмма декомпозиции IDEF0 «Call-центр»;
- диаграмма декомпозиции IDEF0 «Деятельность риэлторов»;
- диаграмма декомпозиции IDEF0 «Отдел поддержки работы риэлторов»;
- диаграмма декомпозиции IDEF0 «Бухгалтерия и финансы».

Эти диаграммы описывают одну из работ, представленных на диаграмме более высокого уровня.

IDEF3 (Work Flow Diagram) – это метод, основная цель которого – дать возможность аналитикам

описать ситуацию, когда процессы выполняются в определенной последовательности, а также описать объекты, участвующие совместно в одном процессе [2].

Как и в IDEF0, к моделированию в IDEF3 есть свои особые требования к описанию бизнес-процессов:

- границы моделирования должны быть документированы, для этого среда разработки должна предоставлять соответствующий набор полей для ввода описания модели;

- каждый отдельный блок представляет какое-либо действие и соответственно должен быть назван в глагольной форме;

- модели IDEF3, являющиеся способами описания бизнес-процессов, должны описывать положение вещей в организации в виде упорядоченной последовательности событий.

IDEF3 имеет свою технику описания набора данных, которая является частью структурного анализа. В отличие от некоторых методик описаний процессов IDEF3 не ограничивает аналитика чрезмерно жесткими рамками синтаксиса, что может привести к созданию неполных или противоречивых моделей.

Стандарт IDEF3 может быть также использован как метод создания процессов. Методология IDEF3 дополняет IDEF0 и содержит все необходимое для построения моделей, которые в дальнейшем могут быть использованы для имитационного анализа [3].

Сигналом к началу нескольких работ может служить окончание одной работы, или же одна работа для своего запуска может ожидать окончания нескольких работ. Те или иные перекрестки используются

для отображения своеобразной логики взаимодействия стрелок при слиянии и разветвлении или для отображения множества событий, которые могут или должны быть завершены перед началом следующей работы.

В данном исследовании представлены описание процесса «Оформление договора найма» (рис. 2) и «Передача комиссионных и ведомости об оказанных услугах в бухгалтерский отдел, а также сведений о завершённых сделках» в методологии IDEF3.

В ходе выполнения исследования была достигнута главная его цель – построена модель бизнес-процессов, протекающих в агентстве недвижимости, с целью детального изучения предметной области, были продемонстрированы методы функционального моделирования бизнес-процессов для увеличения планируемой прибыли и эффективности работы агентства недвижимости.

Между затратами на рекламу и прибылью организации, несомненно, есть функциональная связь. Но показатель прибыли зависит и от других факторов. Чтобы разобраться в том, как формируется прибыль агентства недвижимости и как на нее можно влиять, была построена когнитивная карта, которая изображена на рисунке 3.

Каждый овал на этой карте изображает какой-либо показатель, который можно выразить определенным числом. Стрелки обозначают положительные (+) либо отрицательные (–) связи между параметрами. Положительная связь означает, что при увеличении/уменьшении одного параме-

тра соответственно увеличивается/уменьшается и связанный с ним. Отрицательная связь означает, что при увеличении/уменьшении одного параметра, соответственно, уменьшается/увеличивается связанный с ним. Например, прибыль зависит напрямую от двух факторов: валовой прибыли от заключенных арендных сделок и суммарных затрат. Так, при увеличении валовой прибыли от арендных сделок прибыль увеличивается, а при увеличении суммарных затрат уменьшается.

Показатель прибыли на карте специально для удобства выделен черным цветом, так как является целевым. Исходные параметры обладают пунктирной границей – эти параметры задаются пользователем модели на основании уже известных данных. Обычные овалы со сплошной линией являются просто промежуточными между исходными и целевыми. Серым цветом выделен фактор, который рассчитывается по формуле, найденной эмпирическим путем с применением математической статистики. Параметр затрат на рекламу выделен точками для удобства восприятия.

На приведенной карте наглядно представлены все основные факторы, прямо или косвенно влияющие на прибыль агентства недвижимости. Следует заметить, что в этой работе не рассматривается весь спектр оказываемых агентством услуг, а лишь услуги по сопровождению сделок по аренде квартир и комнат. Поэтому построенную систему можно рассматривать как отдельную подсистему и рассчитываемую прибыль – как часть от всей прибыли [6].

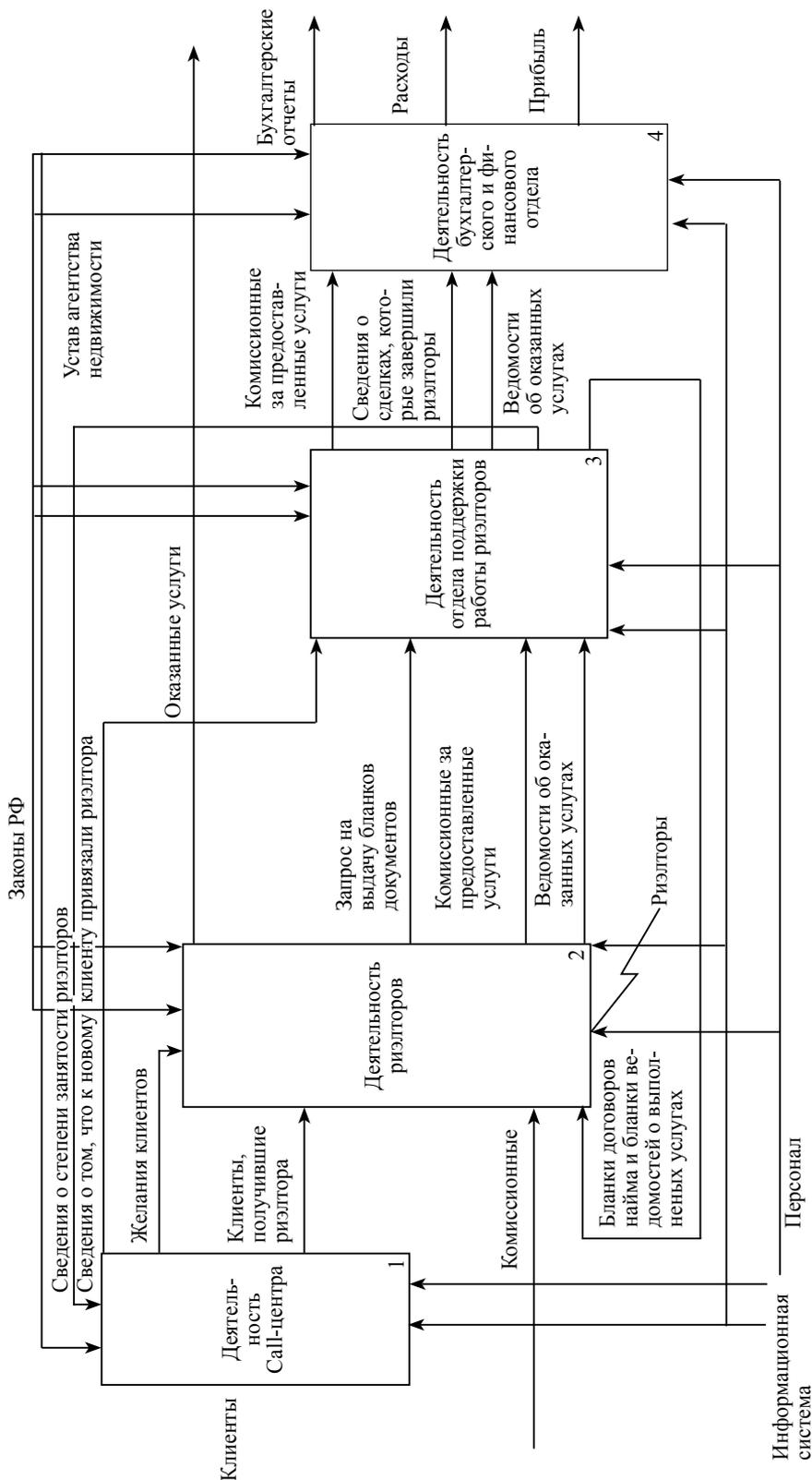


Рисунок 1. Диаграмма декомпозиции ИДЕГО «Деятельность агентства недвижимости»

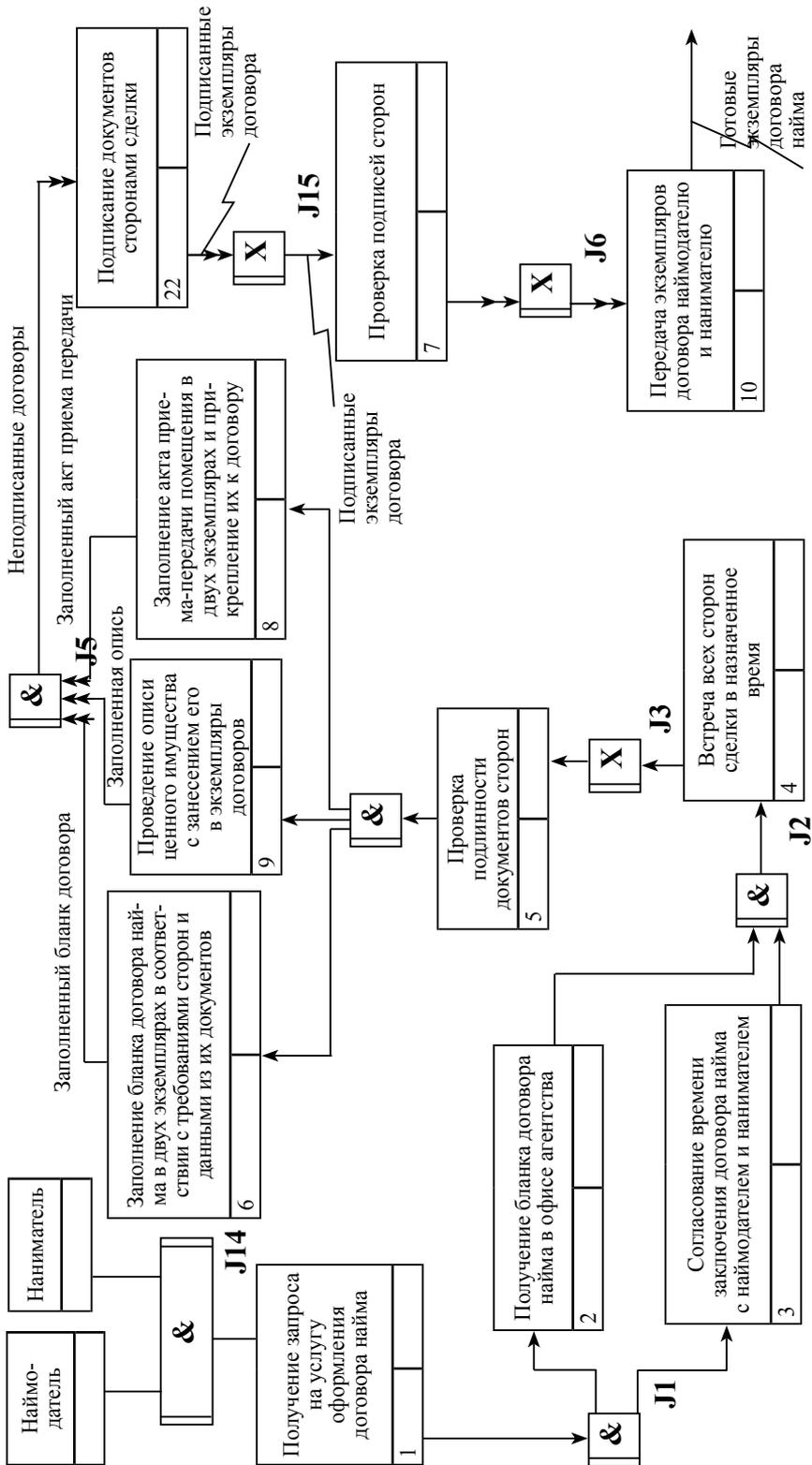


Рисунок 2. Диаграмма декомпозиции IDEF3 «Оформление договора найма»

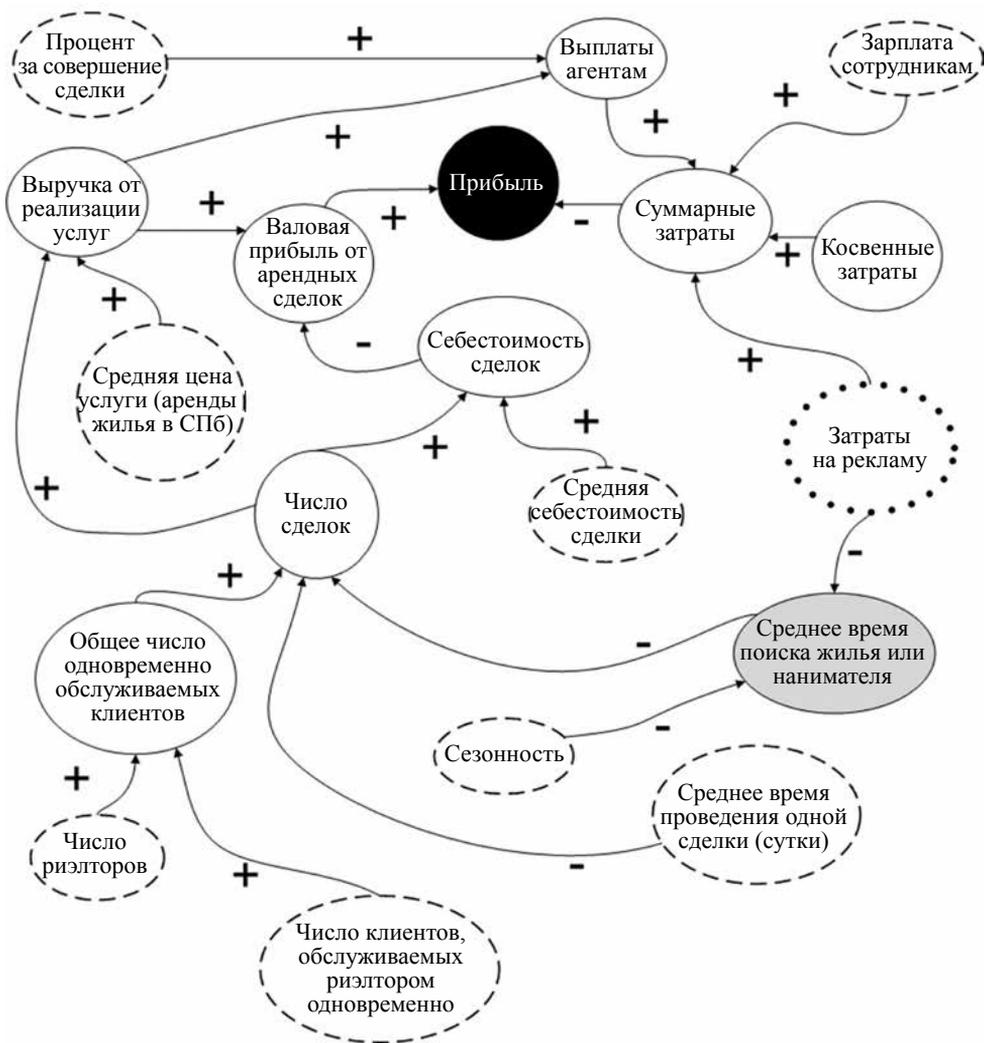


Рисунок 3. Когнитивная карта

Следующим шагом будут постановка оптимизационной задачи и построение математической модели для расчета параметров бизнес-процесса. Модели оптимизации, реализуемые в виде задач линейного программирования, дают точечные оценки плана продаж при максимизации общей прибыли. Таким же методом решаются задачи стратегического планирования на языке теории игр, что позволяет установить математическое ожидание прибыли в условиях конкуренции с одним игроком.

Стохастическое моделирование риска заключается в гипотетическом распределении спроса и выявлении наименее рискованной стратегии продаж. Для этого составляется таблица спроса и предложения на планируемый период. Все периоды должны быть одинаковой длины.

Исходные данные – таблица как закон распределения случайной величины X – числа заказов, выраженной в условных единицах. Вероятности (веса) выбираются в зависимости от статистики продаж за аналогичный

период с учетом нынешней конъюнктуры рынка. Постановка задачи: для максимизации прибыли найти такой план продаж, при котором риск (коэффициент вариации) будет минимальным. В приведенном примере стоимость 1 единицы продукции (услуги) составляет 30 денежных единиц при себестоимости 25 денежных единиц. «Риск» – коэффициент вариации, равный отношению корня из дисперсии к среднему значению:

$$R = \frac{\sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2 p_i}{n}}}{\bar{x}} \cdot 100\% \quad (1)$$

Модель предусматривает безвозвратные убытки на каждую услугу в случае отсутствия на нее покупателя. Таблицу легко пересчитать для иных условий производства и продаж. В данном примере наименьший риск составил **9,5%**, значит, принимается гипотеза о стратегическом уровне производства в объеме 6 условных единиц. «Среднее» есть математическое ожидание случайной величины. «Дисперсия» – ее дисперсия. Здесь величина относительного риска рассматривается как числовая характеристика дискретной случайной величины. При необходимости введения непрерывной плотности распределения случайной величины, формула примет вид (2):

$$R = \frac{\sqrt{\int_D (x - \bar{x})^2 f(x) dx} \cdot 100\%}{\int_D x f(x) dx} \quad (2)$$

Исследование бизнес-процесса на оптимальность требует детального введения параметров модели оптимального программирования. Этому посвящены разделы учебного пособия [2]. В работе [14] также приводится динамическая оптимизация сложной системы в инженерном пакете Mathcad. Задав дифференциальные уравнения, описывающие динамику изменения роста прибыли, спроса и предложения, готовую механическую модель можно адаптировать для аналитической экономики.

Если бизнес-процесс рассматривается в условиях конкуренции, то вводятся стратегии игры рассматриваемого предприятия и предприятия-конкурента. В редких случаях удается описать все дискретные стратегии игроков, и тогда математическая модель обогащается игрой, описываемой платежной матрицей. В общем случае оптимальное решение игры можно решить симплекс-методом в табличном процессоре Excel (надстройка «Поиск решения») (табл. 2) или в пакете Mathcad с помощью встроенной функции оптимизации целевой функции при заданных ограничениях.

Таблица 1 – Вычисление риска вариантов спрос-предложение

		Спрос, усл. ед.						
		5	6	7	8	Среднее	Дисперсия	Риск, %
Предлож., усл. ед.	Вероятн., p_i	0,1	0,4	0,3	0,2			
	5	150	150	150	150	150	0	0
	6	125	180	180	180	174,5	272,25	9,5
	7	100	155	210	210	177	1331	20,6
	8	75	130	185	240	163	2541	30,9

Таблица 2 – Решение игры в смешанных стратегиях в табличном процессоре

Ищем смешанные стратегии игрока В:				
1,00	5,00	3,00		
4,00	2,00	3,00		
3,00	3,00	3,00		
0,17	0,17	0,00	$F =$	0,33
y_1	y_2	y_3		
0,50	0,50	0,00		
q_1	q_2	q_3		
$V =$	3,00			
Ищем смешанные стратегии игрока А:				
1,00	4,00	3,00		
5,00	2,00	3,00		
3,00	3,00	3,00		
0,11	0,22	0,00	$Z =$	0,33
x_1	x_2	x_3		
0,33	0,67	0,00		
p_1	p_2	p_3		
$V' =$	3,00		$V =$	0,00

Жирным шрифтом отмечены платежная матрица игры при поиске смешанных стратегий для игрока В и транспонированная матрица – для игрока А. Оптимальным решением игры в данном случае является выбор игроком А стратегии А1 с вероятностью 0,33, А2 – с вероятностью 0,67, а для игрока В: В1 – с вероятностью 0,5, а В2 – с вероятностью 0,5. Цена игры равна 0 денежных единиц. При имитации такого процесса принятия решения игрок А в 2 раза чаще выбирает стратегию А2, а игрок В – чередует стратегии В1 и В2 в равной пропорции.

Таким образом, трудно формализуемые экономические задачи моделируются как в табличном процессоре, так и системах общего и имитационного моделирования. Данные приложения упрощают изучение та-

ких дисциплин, как «Методы оптимальных решений», «Имитационное моделирование», «Методы оптимизации в экономике» для бакалавров, а также в магистерских программах «Математическое моделирование» и «Математические модели в аналитической деятельности».

Выводы

Построена нестационарная стохастическая модель бизнес-процессов предприятия сферы услуг на основе структурно-логических схем информационных процессов, математических методов линейной оптимизации, теории игр, теории риска. Данный подход используется в учебном процессе при обучении студентов экономических и гуманитарных направлений подготовки бакалавров и магистров. Модель бизнес-процес-

сов является теоретически обусловленной и ставит перед обучаемыми задачи проектного характера в дальнейшей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбунов А. А., Путькина Л. В. Виртуальная предпринимательская структура: новый подход в системе управления // Мир экономики и права. – 2011. – № 5. – С. 13–18.
2. Путькина Л. В. Динамика концепции развития предпринимательских структур // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – № 2-3(33). – С. 79–80.
3. Седов Р. Л. Линейные модели в экономике. ФГУП НТЦ «Информрегистр», 2015 г. Рег. св-во электронного учебного пособия № 39758 от 21.05.2015. Номер государственной регистрации № 0321501122.
4. Седов Р. Л., Орлов С. В., Бобарыкин Н. Д. О расчете параметров динамических стабилизирующих конструкций на основе математической модели трехпозвонкового комплекса человека // Математическое моделирование. – М., 2010. – Т. 22. – № 2. – С. 113–123.
5. Путькина Л. В. Особенности инновационных предпринимательских структур // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – № 2-3(33). – С. 80–82.
6. Путькина Л. В. Проектирование интеллектуальных систем в экономике. Статья в открытом архиве № 0321400431. – 30.07.2014.
7. Путькина Л. В. Разработка инновационной стратегии деятельности коммерческого предприятия на виртуальном рынке [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – Режим доступа: www.science-education.ru/108-8876.
8. Путькина Л. В., Деревинский Д. О. Системы дистанционного обучения на платформе Microsoft Office Sharepoint Server 2007 // Дистанционное обучение в высшем профессиональном образовании: опыт, проблемы и перспективы развития : тез. докл. II межвуз. науч.-практ. конференции, 10 июня 2009 г., г. Санкт-Петербург. – СПб., 2009. – С. 94–97.
9. Путькина Л. В. Формирование бизнес-процессов на виртуальном рынке // Инновационное развитие современной науки : мат. Междунар. науч.-практ. конференции. – Уфа. – 2014. – 31 янв.
10. Путькина Л. В. Эволюция концепций применения ИТ в управлении бизнес-процессами // Международный научно-исследовательский журнал. – 2014. – № 12-2(31). – С. 31–32.
11. Путькина Л. В. Эффективность реинжиниринга бизнес-процессов на предприятиях СКС // Современные аспекты экономики. – 2009. – № 4. – С. 32–34.
12. Putkina L. V. The concept of process approach to management // В мире научных открытий. – 2014. – № 9.1(57). – С. 469–476.

Путькина Лидия Владимировна, канд. техн. наук, профессор кафедры информатики и математики, НОУ ВПО «Санкт-Петербургский Гуманитарный

университет профсоюзов»: Россия, 192236, г. Санкт-Петербург, ул. Фучика, 15.

Седов Роман Леонидович, канд. техн. наук, доцент кафедры информатики и математики, НОУ ВПО «Санкт-Петербургский Гуманитарный университет

профсоюзов»: Россия, 192236, г. Санкт-Петербург, ул. Фучика, 15.

Тел.: (812) 327-27-28

E-mail: PutkinaLV@gmail.com

ON THE SPECIFIC NON-STATIONARY STOCHASTIC MODEL OF BUSINESS PROCESSES IN THE SERVICE SPHERE AND ITS USAGE IN THE PROCESS OF EDUCATION

Put'kina Lidiya Vladimirovna, Cand. of Tech. Sci., Prof. of Informatics and Mathematics Department, St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences. Russia.

Sedov Roman Leonidovich, Cand. of Tech. Sci., Ass. Prof. of Informatics and Mathematics Department, St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences. Russia.

Keywords: mathematical modeling methods, economic risk, information technologies, business process.

The article looks at the results of the authors' studies in the sphere of mathematical modeling and the theory and methodology of teaching information technologies, as well as the introduction of their results into the process

of educating students of economic majors. The goal of the research consisted in the theoretical substantiation and development of the technique of modeling a business process at service sphere enterprises with the help of modern information technologies. The study is made topical primarily by the choice of instrumental modeling methods: the visualization of system modeling, the mathematical modeling of risks as of a stochastic phenomenon. The applicability of the research is due to the fact that the study of business processes with the help of computer and mathematical instrumental methods raises the professional level of training undergraduate students of economic majors. The given methods are effective and optimal. The study of economic risk as a stochastic process does not require complex modeling tasks and is less laborious than the existing methods.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ЗВЕНА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В. Б. КАРПОВ, М. Ю. КАСАВЦЕВ

*ФГКВООУ ВПО «Военно-космическая академия им. А. Ф. Можайского»
Министерства обороны Российской Федерации,
г. Санкт-Петербург*

Аннотация. В статье описана проблема слабой подготовленности специалистов с высшим образованием к решению задач по предназначению в условиях кризисных ситуаций, вызванных катаклизмами природного, социального или техногенного характера, обострением межгосударственной борьбы. Обозначена неоднозначность целевой установки подготовки кадров управленческого звена в высших учебных заведениях, ориентация на получение узкопрофильного специалиста без учета его реального функционирования в условиях современной экономической и политической ситуации. Рассмотрены основные недостатки существующей системы управления: низкий уровень квалификации управленческого звена, неспособного (не готового) к самостоятельному принятию решения; перегруженность информационных потоков так называемым информационным мусором, забивающим каналы связи и препятствующим прохождению сигналов управления. Изложены предложения по изменению общих подходов к формированию личности специалиста, выпускника высшего учебного заведения: внедрение в рамках существующих дисциплин учебных вопросов, позволяющих воспитывать управленцев, способных к самостоятельным действиям в условиях кризисных ситуаций; введение новых учебных дисциплин по кризисному менеджменту.

Ключевые слова: система управления социальными структурами, специалист-управленец, кризис-менеджер, система высшего образования, негативное информационное воздействие.

Вся система высшего образования, как у нас, так и за рубежом (во всяком случае первоначально), была построена ради формирования в первую очередь профессионала-управленца, способного решать общественно значимые задачи в интересах прежде всего государства, и только во вторую очередь – профессионала в какой-либо области хозяйственной деятельности. То есть в системе высшего образования приоритетом пользовалась установка на подготовку в целом организатора процесса, а исполнитель в большей степени формировался в рамках среднего специального образования. У нас такая установка сохранялась

довольно долго, но общий формальный подход к решению столь сложной задачи и развал прежней системы подготовки кадров постепенно свели такое целеполагание к профанации.

В настоящее время вектор подготовки специалиста с высшим образованием, на наш взгляд [3, 4], достаточно далеко отошел от изначальной ориентации. На сегодняшний день высшее образование стало в основном продолжением обязательного среднего. Декларируемая ориентация на формирование компетенций (способностей) при формальном подходе дает на выходе все того же исполнителя. Такой подход, как правило, негативно сказывается в первую оче-

редь на качестве систем управления практически на всех уровнях государственного и административного управления. А низкое качество, прежде всего государственного управления, в конечном итоге грозит крахом всей существующей социальной системы.

Может, вывод чересчур радикален? Но анализ развала и гибели государств (Россия в этом списке «отличилась» трижды) только в XX в. подтверждает именно такой вывод. Почему мощнейшие государственные структуры, призванные сохранять и развивать государство, становятся неспособными противостоять в общем достаточно слабому воздействию извне? Почему властные структуры, как по команде, перестают выполнять задачи по предназначению и, словно сторонние наблюдатели, равнодушно взирают на действия по захвату власти со стороны каких-либо немногочисленных, но радикально настроенных оппозиционеров? Почему вполне себе легитимные властные (силовые) структуры в определенных условиях не способны защищать не только государство, но даже себя? Почему они зачастую сами способствуют приходу к власти тех, кто изначально настроен на их, в том числе и физическое, уничтожение?

Ответ достаточно прост – изначально неверный подбор и формальная подготовка управленческих кадров, и в первую очередь – руководителей государственных структур. Все это приводит к тому, что на ключевые должности приходят люди, которые в состоянии с грехом пополам решать задачи управления вверенными структурами в условиях стабильной упорядоченной повседневной

деятельности. Однако в случае возникновения какой-либо нестандартной ситуации, кризисных проявлений такие однобоко подготовленные руководители грамотно разрешать возникающие задачи уже не способны. Если количество таких руководителей, особенно в высших эшелонах, достигает критического значения, то крах всей социальной структуры, формирующей подобный кадровый кластер, неизбежен.

В целом система управления, являясь обеспечивающей подсистемой социальной структуры (организационной системы), должна позволять социуму (организационной системе) эффективно решать задачи выживания в любых, даже крайне сложных условиях обстановки. Иными словами, наша социальная система должна эффективно функционировать в условиях стихийных бедствий, техногенных катастроф, войн или попыток организации «цветных революций».

Очевидно, что назрела необходимость разрешения сложившейся ситуации, связанной с отсутствием кризис-менеджеров, тем более в нынешние беспокойные времена. Решать проблему, на наш взгляд, необходимо, рассматривая два основных проблемных и взаимосвязанных направления:

- отсутствие квалифицированных кадров, способных решать задачи в условиях кризисов;

- проблема избытка «информационного мусора» в системах управления.

Рассмотрим первое проблемное направление. При анализе современной системы подготовки специалистов-управленцев наблюдается парадокс: при наличии огромного числа ежегодно выпускаемых дипломиро-

ванных специалистов разного профиля государство не в состоянии воспроизводить в достаточном количестве людей, способных эффективно (для страны в целом) управлять ее разноплановыми структурными элементами в различных условиях обстановки.

Система управления социальными (организационными) структурами, как и любая другая система, функционирует в достаточно агрессивной среде как внешних, так и внутренних воздействий и противоречий. Эти воздействия и противоречия могут возникать как естественным образом, в рамках общих энтропийных процессов, протекающих в любой организационной системе, так и в результате целенаправленного воздействия со стороны внешнего агрессора, стремящегося к целенаправленному разрушению или подчинению собственным структурам.

Теоретической основой для анализа общего состояния организации является закон самосохранения системы [5]. Он, как известно, в аналитическом виде имеет следующий вид:

$$\Sigma R_i > \Sigma (V_{1i} + V_{2i}),$$

где R_i – потенциал (ресурс) организации в i -й области ее деятельности, способствующий ее развитию; V_{1i} – ресурс внешнего разрушительного воздействия; V_{2i} – ресурс внутреннего воздействия, стремящегося ликвидировать организацию или нанести ей ощутимый вред.

Соответственно, общая сумма ресурсов, положительно влияющих на организацию, должна быть больше суммы внешних и внутренних ресурсов, ее разрушающих. В поддержании такого баланса и заключается искусство управления. В то же

время здесь следует отметить особенность функционирования государственных и частных управленческих структур. Если для частных систем наибольшую опасность представляет внешнее воздействие, то для государственных, как правило, – внутреннее. Внутренние энтропийные процессы в государственных структурах, как показывает практика [2], развиваются более масштабно. Происходит это, как правило, от того, что государственные структуры гораздо менее зависимы от ресурса внешнего разрушительного воздействия. V_{1i} демпфируются (в мирное время) всей государственной системой и не являются критически важным параметром.

Анализ показывает, что V_{2i} (ресурс внутреннего воздействия) зависит прежде всего от уровня (степени) бюрократизации системы. Чем выше уровень (степень) бюрократизации, тем выше ресурс внутреннего негативного воздействия на структуру. И если в условиях стабильного существования даже неэффективное функционирование организации не приводит к краху всей системы (она будет существовать даже при вероятности выполнения задачи по предназначению ниже 0,5), то в период кризиса именно это в обязательном порядке приведет к ее параличу.

Конечно, полностью нивелировать уровень бюрократизации в организационной системе невозможно. Но первостепенной задачей руководителей высшего звена является поддержание ее на минимально необходимом уровне.

Здесь следует отметить наблюдаемое противоречие: в периоды стабильности система управления требует от управленца строгого и точного (бездумного) выполнения

положений руководящих документов, а в периоды нестабильности управленец зачастую должен поступать вопреки инструкциям и наставлениям, принимать самостоятельные решения. Однако излишняя бюрократизация в процессе повседневной деятельности приводит к потере способности управленца к самостоятельным действиям. Инициатива как форма своеволия всячески изживается. Формальный (в смысле – точно соответствующий инструкции) подход становится правилом, так как он не требует от исполнителя какой-либо самостоятельной деятельности. При этом малейшее отклонение от положений инструкций строго пресекается и преследуется, что закрепляет поведенческие реакции управленческого аппарата.

В этих условиях формируется специфический тип управленца (чиновника), не способного к самостоятельному решению задач, являющегося простейшим передаточным звеном в системе. Однако в случае дестабилизации общей обстановки подобные исполнители уже не способны поддерживать живучесть (способность решать задачи по предназначению в условиях воздействия со стороны) системы.

Второе проблемное направление неэффективного менеджмента в условиях кризисных ситуаций отмечается в области организационно-практической деятельности субъекта и органа управления. Она носит, как правило, информационный характер. В целом процесс управления включает в себя два этапа: получение информации для принятия решения и передачу информации о принятом решении. Кроме того, оба этапа управления связаны с переработкой

информации. Через систему проходит информационный поток, который включает совокупность сведений о состоянии объекта управления, внешней среды и органа управления. И этот поток неоднороден. Условно его можно разделить на:

- информацию первой очереди (необходимую для выработки решения в кратчайшие сроки);

- информацию второй очереди (необходимую для выработки наиболее обоснованного решения, но за больший временной срок);

- «информационный мусор».

В современной системе управления объем «информационного мусора» может достигать уровня свыше 90%. Что, в свою очередь, негативно сказывается на эффективности (степени достижения цели с учетом затрат ресурсов и времени) работы системы управления в целом. «Мусор», с одной стороны, забивает каналы связи между объектами системы, а с другой – существенно увеличивает время на обработку информации в процессе выработки решения. Система «захлебывается» от чрезмерно большого количества информации, которая лишь опосредованно относится к сведениям о состоянии органа управления или объекта управления (при этом, как правило, система управления испытывает недостаток информации о состоянии внешней среды).

Указанные проблемы взаимосвязаны. Возрастание в системе управленцев-исполнителей приводит к увеличению уровня «мусора» в информационных потоках, и, наоборот, увеличение «мусорного» информационного потока закрепляет доминирование такого рода управленцев в системе. Все это заканчивается тем, что эффективность системы управления

становится катастрофически низкой. К примеру, экспертная оценка показывает, что в ряде отраслей эффективность системы управления в настоящее время составляет от 3 до 5%. И это в мирное время, когда на нее не оказывается воздействие со стороны внешних сил.

Выходом в сложившихся условиях, на наш взгляд, является закрепление на уровне федеральных государственных образовательных стандартов общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые позволяли бы специалисту выполнять задачи по предназначению на приемлемом уровне в условиях кризисных ситуаций.

В рамках профильных дисциплин обучающихся в высших учебных заведениях подготавливают к действиям в стандартных условиях повседневной деятельности. Но как управленцу решать задачи по предназначению в случае усиления террористической угрозы или возникновении военной опасности, в условиях чрезвычайного положения?

Следовательно, такая постановка вопроса требует нового осмысления подходов к обучению и воспитанию управленческих кадров. Решать данную проблему формирования у выпускника высшего учебного заведения достаточного объема знаний и навыков, позволяющих действовать в самых негативных условиях информационного или иного воздействия в мирное и военное время (в период усиления террористической или военной опасности), необходимо следующими способами:

– доведение до сведения обучающихся основных положений по противодействию негативному информационному или иному давлению

на систему управления в мирное и военное время (в период кризиса). Имеющийся объем дидактических единиц в рамках профильных дисциплин, как правило, позволяет после некоторой оптимизации распределения учебных часов выделить некоторое количество занятий для этих целей;

– добавление в уже имеющуюся в тематическом плане профильную дисциплину, которая рассматривает технологию управленческой деятельности, материала, раскрывающего особенности действий управленца в условиях негативного воздействия на систему управления в особых условиях выполнения задач по предназначению;

– более радикальное решение – введение новой дисциплины «Управление в условиях кризиса».

Доведение и усвоение материала должно, конечно, быть соразмерным выполняемым выпускниками задачам. Например, для выпускника-бакалавра достаточно иметь обученность на уровне «знать – уметь». Для выпускника-специалиста уже необходимо уровень обученности повысить до «владеть» или «иметь опыт (навык)».

Имеющийся опыт решения подобной задачи [1] показывает, что разумное сочетание лекционных и практических занятий в случае введения дополнительного раздела в уже имеющуюся дисциплину позволяет полноценно усвоить предлагаемый материал, не прибегая к внедрению в учебный процесс новой дисциплины.

Все это позволит заранее выработать единый подход к решению задачи эффективного менеджмента в условиях современного активного информационного противоборства

и послужит гарантом недопущения нарушения системы управления в периоды кризисов и нестандартных условий развития общества.

Таким образом, в условиях все возрастающего информационного влияния и реальной угрозы национальной безопасности требуется своевременно и адекватно реагировать на происходящие изменения в области современного управления общественно значимыми структурами. Поэтому исследованию вопросов эффективного управления в условиях кризисных ситуаций необходимо уделять более пристальное и серьезное внимание. Только научно обоснованный комплексный подход к решению зачастую нештатных задач позволит сохранить стабильность общества в нестандартных условиях современной межгосударственной борьбы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вязанкова В. В., Маушева З. А., Романова М. Л. Формирование информационной культуры личности студентов в структуре управления образовательным процессом // Ученые записки. – № 2(60). – 2010. – С. 36–42.
2. Зайцева О. А., Радугин А. А., Радугин К. А., Рогачева Н. И. Основы менеджмента : учеб. пособие. – М. : Центр, 2001. – 432 с.
3. Карпов В. Б., Касавцев М. Ю. К вопросу совершенствования системы подготовки военных специалистов // Проблемы современной науки и образования. – № 9(39). – С. 142–144.
4. Карпов В. Б., Касавцев М. Ю. Специфика подготовки специалистов с высшим образованием в условиях современного информационного противоборства // Научное обозрение. – 2015. – № 13. – С. 430–433.
5. Меньков А. В., Острейковский В. А. Теоретические основы автоматизированного управления. – М. : Оникс, 2005. – 640 с.

Карпов Виктор Борисович, канд. воен. наук, доцент, ФГКВВО ВПО «Военно-космическая академия им. А. Ф. Можайского» Министерства обороны Российской Федерации: Россия, 197082, г. Санкт-Петербург, ул. Ждановская, 13.

Касавцев Михаил Юрьевич, канд. техн. наук, преподаватель, ФГКВВО ВПО «Военно-космическая академия им. А. Ф. Можайского» Министерства обороны Российской Федерации: Россия, 197082, г. Санкт-Петербург, ул. Ждановская, 13.

Тел.: (812) 347-97-70

E-mail: mk-spb@rambler.ru

SPECIFIC FEATURES OF TRAINING MANAGEMENT SPECIALISTS IN CURRENT CONDITIONS

Karpov Viktor Borisovich, Cand. of Mil. Sci., Ass. Prof., Military Space Academy named after A. F. Mozhaisky of the Ministry of Defense of the Russian Federation. Russia.

Kasavtsev Mikhail Yur'evich, Cand. of Tech. Sci., lecturer, Military Space Academy named after A. F. Mozhaisky

of the Ministry of Defense of the Russian Federation. Russia.

Keywords: *social structure management system, management specialist, crisis manager, higher education system, negative information influence.*

The article addresses the problem of specialists with higher education being poorly trained for meeting professional challenges in critical situations of natural, social, or technological origin, aggravation of international conflicts. The article stresses the ambiguity of the objectives of managerial staff training in higher education institutions, the orientation towards producing non-diversified specialists with no regard for their actual functioning in the current economic and political situation. The main shortcomings of the existing management system are examined: the low skill level of managers, who are incapable (not trained) to make independent decisions; the congestion of information flows with so-called information garbage clogging communication channels and preventing the passage of control signals. Suggestions for changes in general approaches to the formation of specialists, higher educational institution graduates are presented: introducing training points that facilitate the formation of managers capable of independent actions in crisis into the syllabuses of existing courses; introducing new training courses on crisis management.

К ВОПРОСУ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ В РАЗНЫХ СТРАНАХ

М. Б. ХАЙРУЛЛИН

Казанский филиал

*ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»,
г. Казань, Республика Татарстан*

Аннотация. В статье рассматривается роль Болонского процесса в области вузовского высшего образования. Подчеркивается важность перехода к двухуровневой модели в сфере высшего образования в странах Болонского процесса и реализации основных целей Болонской декларации на территории участвующих в нем государств. Самым важным и одновременно самым заметным изменением в системе высшего образования является переход к двухуровневой модели и системе зачетных единиц. Многоуровневая модель ведет к внедрению новых академических степеней и уровней квалификации. Система кредитных единиц обеспечивает сопоставимость результатов обучения и документов об образовании и облегчает их взаимное признание. К основным целям Болонского процесса относятся принятие системы сопоставимых и совместимых степеней (квалификационных рамок), внедрение структуры бакалавриат – магистратура, единой системы зачетных единиц (кредитных единиц ECTS, т. е. Европейской системы перезачета кредитов), а также содействие академической мобильности.

Ключевые слова: Болонский процесс, высшее вузовское образование, бакалавриат, магистратура.

С момента подписания в 1999 г. в Болонье первой декларации группа выразивших желание участвовать в Болонском процессе стран существенно увеличилась: если первую декларацию подписали представители 29 государств, то в состоявшейся в 2003 г. в Берлине конференции приняли участие министры образования уже 40 европейских государств. Следующая встреча министров состоялась в мае 2005 г. и еще больше расширила круг стран, принявших решение участвовать в создании единого европейского пространства высшего образования в рамках Болонского процесса. После берлинской встречи министров образования в Болонский процесс вступила Россия, что, равно как и присоеди-

ние таких стран, как Ватикан, Турция, Албания или Швейцария, свидетельствовало о расширении Болонского процесса далеко за пределы Европейского союза. Последующие встречи и конференции представителей высшего образования стран – участниц Болонского процесса ознаменовались дальнейшим его расширением и присоединением к нему целого ряда других стран, в том числе Украины, Армении и транскавказских государств. Кроме того, страны Болонского процесса уже в 1999 г. договорились уделять больше внимания обеспечению качества (аккредитации учебных программ и курсов) и укреплению позиций европейских воззрений в сфере высшего образования [5, с. 15; 6, с. 17].

Целью исследования является рассмотрение практики применения двухуровневой модели в сфере высшего образования в странах Болонского процесса.

Материалы и методы исследования

На очередной конференции, проходившей в Берлине, первоначально заявленные цели были специфицированы и получили конкретные дополнения, способствующие облегчению признания документов об образовании (в частности, обязательность приложения к диплому), участию студентов и аспирантов в Болонском процессе и позволяющие сделать европейское пространство высшего образования более привлекательным в глобальном масштабе. Кроме того, было принято решение о включении в общую концепцию идеи непрерывного образования, а в модель многоуровневого образования – обучение в аспирантуре. В то время как в некоторых странах работу над диссертацией можно проводить относительно независимо, высшее образование во многих странах имеет четко структурированную систему обучения аспирантов.

При всем стремлении к гармонизации перестройка высшего образования в рамках Болонского процесса происходит в отдельных странах по-разному. Например, временные рамки обучения для получения степени бакалавра и магистра таковы, что в первом случае оно может продолжаться от трех до четырех лет, а во втором – от одного до двух. Если говорить о преобладающих в настоящее время в различных странах моделях, то в Греции это будет модель «четыре плюс два»,

то есть за продолжающимся четыре года бакалавриатом следует двухгодичная магистратура. В Швеции, Нидерландах и Великобритании предпочтение отдается модели «три плюс один» или «четыре плюс один», а в Италии и Франции – «три плюс два». В России тоже прослеживается склонность к схеме «четыре плюс два». Уже одно это свидетельствует о многообразии решений в рамках Болонской декларации. Тем не менее, несмотря на различия между государствами и вузами, страны – участницы Болонского процесса договорились об обязательном для всех соблюдении совместно установленных рамок и реализации основных целей Болонской декларации на территории подписавших ее государств к 2010 г. В частности, было определено, что для получения степени бакалавра необходимо от 180 до 240 баллов по единой системе зачетных единиц, а для получения степени магистра искусств или наук – от 90 до 120 баллов. При этом речь идет об учебной нагрузке от 1500 до 1800 ч/год и 30 обязательных баллах в семестр по единой системе зачетных единиц. Таким образом, для получения 1 балла студент должен отработать не менее 25–30 учебных часов.

По-разному и разными темпами происходит переход на новую систему обучения в группах отдельных специальностей: в то время как в сфере правовых, экономических и социальных наук появляется больше учебных курсов в рамках магистратуры (магистратура по 461 специальности и бакалавриат – по 242), в области филологии и гуманитарных наук преобладает бакалавриат (по 368 специальностям, а магистратура – только по 239). Достаточно рано начался

переход к системе бакалавриат – магистратура в области инженерных наук: здесь есть бакалавриат по 293 специальностям и магистратура по 356 специальностям. Постепенно осуществляется переход на новую систему в области медицинского образования: здесь есть бакалавриат и магистратура по 149 специальностям. Несколько медленнее происходит этот процесс в вузах искусств и музыки (63 специальности), а также сельскохозяйственных, лесотехнических вузах, равно как и по специальностям, связанным с наукой о питании (85).

Хотелось бы сказать несколько слов о реализации решений Болонской декларации в сфере обучения немецкому языку как иностранному, используя в качестве примера опыт университета немецкого города Билефельда. Самое важное изменение, связанное с внедрением модели бакалавриат – магистратура, вытекает из модуляризации учебных планов и программ. Отдельные модули представляют собой надстройку к предыдущим модулям. В первые годы обучения предлагаются преимущественно вводные модули обучения немецкому языку как иностранному, а также вводные модули по литературоведению и лингвистике. Специализация, то есть профильное образование, начинается с пятого семестра. Помимо модулей, обязательных для всех студентов, изучающих немецкий язык в качестве иностранного, в частности предусмотренного для студентов четвертого и пятого семестров модуля «Исследование опыта преподавания и изучения языков», студентам предлагаются на выбор две специализации: «Преподавание немецкого языка как иностранно-

го или второго иностранного языка» и «Межкультурная коммуникация». В рамках специализации «Преподавание немецкого языка» предусмотрен модуль «Практика преподавания», а в «Межкультурную коммуникацию» входит модуль «Страноведение и культуроведение». Оба модуля содержат изучение соответствующего специализации практического опыта и таким образом готовят к будущей профессиональной деятельности [7, с. 15].

Результаты исследования и их обсуждение

Существенным новшеством следует считать более четкое структурирование процесса обучения. Увеличилось также количество проверок результатов обучения по отдельным предметам, причем проверка знаний студентов начинается на более раннем этапе обучения, чем это было раньше. Следующим важным изменением является так называемая область дополнительных знаний: в рамках каждой отдельной специализации предлагаются учебные курсы, посещать которые могут студенты других специальностей. Благодаря этому иностранные студенты имеют возможность посещать учебные мероприятия, выходящие за рамки их специализации, – курс «Немецкий язык» или практический курс обучению написанию научных текстов. Посещение таких курсов и предметов причисляется к дополнительным знаниям. Объем такого рода области дополнительных знаний по специальности «Немецкий язык как иностранный» на старших курсах может составлять до четверти объема основного курса специализации.

Перестройка структуры обучения несет в себе много положительных моментов как для студентов, так и для преподавателей. Обучение становится намного ближе к практике, вследствие этого удается свести к минимуму оторванность содержания обучения от требований будущей профессиональной деятельности студентов. Практика и ориентированные на практическую деятельность учебные мероприятия более важное значение имеют в первую очередь на уровне бакалавриата.

Возможно, многие из тех положительных изменений, которые происходят в системе высшего образования Германии, не кажутся российским преподавателям и студентам чем-то особенным. Дело в том, что те изменения, которые вызывает Болонский процесс в России, порой происходят диаметрально противоположно тому процессу, который наблюдается в Германии. В то время как для Германии самым важным изменением в рамках Болонского процесса является более четкое структурирование, в России Болонский процесс ведет к большей гибкости образования. Направленность обучения на практическую деятельность и связанная с этим дифференциация квалификаций имеют важное значение как для России, так и для Германии. Германия переживает в настоящее время ситуацию, обусловленную не только Болонским процессом, но тем не менее тесно с ним связанную, – интернационализацию высшего образования. Важной предпосылкой в этом процессе является взаимное признание документов об образовании. Вполне возможно, что в настоящее время для России, уже хотя бы из-за ее огромных территорий, эта пробле-

ма имеет второстепенное значение. Однако и в российских вузах тоже начался процесс интернационализации, темпы которого будут только ускоряться в процессе реализации целей Болонского процесса. Российским вузам не избежать необходимости в среднесрочное время обеспечить себе место на международном рынке образовательных услуг, предлагать свое образование за рубежом и принимать более активное участие в международной научной деятельности. Последние десять лет показали, какую собственную динамику может развить этот процесс, вылившийся в Германии не только в значительный прирост числа иностранных студентов. Вопрос автономии вузов также играет важную роль как для российских, так и для германских вузов.

Выводы

Система бакалавриат – магистратура привлекательна как для немецких, так и для российских студентов. Она открывает новые, более вариабельные возможности для карьеры, более тесно связывает высшее образование с потребностями рынка труда. Кроме того, международное признание документов об образовании открывает новые возможности для трудоустройства на международном рынке труда, равно как и на совместных и иностранных предприятиях на родине. Кроме того, намного более «гибкими» становятся и сами пути образования. Не исключено, что выпускники с дипломом бакалавра, проработав по специальности несколько лет и накопив профессиональный опыт, целенаправленно продолжают образование, поступив по своей специальности в магистратуру.

Болонский процесс открывает хорошие перспективы и для самих вузов. Развитие учебных курсов, привлекательных для международного рынка образовательных программ, позволит российским вузам занять на нем достойное место и обрести свою целевую группу, под которой следует понимать тех иностранцев, кому будет интересно учиться в России, вузы в которой пока еще отличаются немногочисленностью студентов из-за рубежа. Речь идет не только о студентах из западноевропейских стран. Отвечающие международным стандартам документы об образовании позволят студентам и из Китая, и из стран бывшего Советского Союза принять решение в пользу тех привлекательных для них возможностей, которые дает обучение в вузах Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова М. А. Реформы высшей школы и Болонский процесс в России (частный взгляд методиста). – М. : Экономика, 2008. – 279 с.
2. Афентьева Е. Болонский процесс: плюсы и минусы // Российские ву-

зы и Болонский процесс : мат. науч.-практ. конференции. Тамбов, 16–19 окт. 2006 г. – Тамбов : Изд-во Тамбовского гос. техн. ун-та, 2006. – С. 48–49.

3. Байденко В. И. Болонский процесс. – М., 2004. – 208 с.
4. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе / под ред. К. Пурисайнена и С. Медведева. – М. : РЕЦЭП, 2005. – 199 с.
5. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2005. – 379 с.
6. Игнатъев В. П., Варламова Л. Ф. Болонский процесс: опасения и надежды // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 138–141.
7. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс / под ред. А. Мельвиля. – М. : Олма-Пресс, 2005. – 352 с.

Хайруллин Малик Бариевич, д-р филол. наук, профессор, Казанский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия»: Россия, 420088, Республика Татарстан, г. Казань, ул. 2-я Азинская, 7а.

*Тел.: (843) 272-47-16
E-mail: Halsu@bk.ru*

ON THE ISSUE OF THE BOLOGNA PROCESS IN MODERN CONDITIONS IN DIFFERENT COUNTRIES

Khayrullin Malik Barievich, Dr. of Philol. Sci., Prof., Kazan branch of the Russian State University of Justice, Russia.

Keywords: Bologna process, higher education, baccalaureate, magistracy.

This article deals with the role of the Bologna process in the sphere of higher education. The author emphasizes the importance of

the transition to the two-level model in higher education in the countries of the Bologna process and the implementation of the main goals of the Bologna Declaration in the territory of the participating states. The transition to the two-level model and the implementation of the credit system is the most important and the most noticeable change in the system of higher education. The multi-level model leads to the introduction of new academic degrees and skill

levels. The credit system keeps the consistency of the learning outcomes and education documents, it simplifies their mutual acknowledgment. The main goal of the Bologna process is the adoption of a system of comparable and compatible degrees (qualifications framework),

the introduction of a “baccalaureate–magistracy” structure, the unified credit system (credit points ECTS, i. e. European Credit Transfer and Accumulation System) and the facilitation of academic mobility.

ГАРМОНИЧНЫЕ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКИЕ ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА

Т. С. КРАВЧЕНКО

*ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»,
г. Омск*

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа феномена гармоничных родительско-детских отношений применительно к младшим школьникам. Излагаются авторские представления о содержании исследуемого понятия. Автором выявлено, что специфичность этого типа отношений выражается в субъектности, причем не только родителей, но и детей – младших школьников, которая обусловлена их равноценностью. Именно учет данного фактора позволяет благополучно преодолеть возрастной кризис, обеспечить наиболее благоприятные условия для раскрытия индивидуально-личностных особенностей и адаптироваться к новой ситуации развития – школьному обучению. Так, гармоничные родительско-детские отношения становятся не только копинг-ресурсом, но и фактором успешности совладания с жизненными трудностями младшего школьника. Обоснована структурная модель этих отношений, включающая ее характеристики, определение данных отношений, позиции субъектов отношений (родителей и детей – младших школьников), содержание взаимосвязанных компонентов: эмоционального, когнитивного и деятельностного.

Ключевые слова: гармоничные родительско-детские отношения, уравновешенный стиль общения, конструктивный стиль взаимодействия, гармоничный тип семейного воспитания, младший школьник.

Характер отношений между людьми – «условие, определяющее качество человеческого существования» [3, с. 4]. Отношения между родителями и детьми служат фактором, оказывающим влияние на формирование индивидуальных особенностей ребенка, его социальное развитие и психическое благополучие (Л. С. Выготский, О. А. Карабанова, В. М. Минияров и др.).

Различные аспекты родительско-детских отношений являются предметом научных изысканий уже многие десятилетия. В последние годы в педагогике и психологии выполнен ряд исследований, связанных с категорией «гармоничные родительско-детские отношения». В рамках этого по-

нятия наше внимание обращено на детей младшего школьного возраста (6–7 – 9–10 лет), поскольку на время обучения ребенка в начальной школе приходится перестройка всех систем его отношений с действительностью:

– изменения в психическом развитии, ведущие к появлению таких свойств психики, как произвольность внимания, ярко выраженный познавательный характер памяти, внутренний план действий на основе эмоционально-смысловой ориентации, рефлексия;

– изменение социальной позиции – «младший школьник», что вводит новый режим дня и соблюдение определенных правил, развивая самоорганизацию и самоконтроль;

– изменение системы отношений с родителями: со стороны родителей усиливаются контроль и оценка преимущественно того, насколько ребенок успешен в школе, а со стороны ребенка – необходимость в защите и безопасности наряду со стремлением к познанию и риску, а также усиление потребности в позитивной оценке наряду со стремлением скрыть чувства.

Такое развитие осуществляется на фоне кризиса 7 лет (Л. С. Выготский, Ю. Б. Гиппенрейтер, Е. О. Смирнова, А. С. Спиваковская, А. В. Петровский Д. Б. Эльконин), когда «личность становится весьма неустойчивой, незащищенной от негативных воздействий среды» [11, с. 48]. Между тем от того, каким станет для ребенка период обучения в начальной школе, зависят его достижения на следующих этапах развития (Д. Б. Эльконин).

В связи с этим, как свидетельствуют публикации О. В. Булатовой, В. М. Даринской, Л. А. Забродиной, Н. Ю. Ершовой, О. А. Карабановой, А. В. Леонтьевой, В. М. Миниярова, Г. И. Репринцевой, М. В. Сапоровской, Л. Б. Симоновой, Н. Ю. Сиягиной, И. В. Шевцовой, не только копинг-ресурсом, но и фактором успешности совладания с жизненными трудностями [11, с. 81] для младшего школьника являются гармоничные родительско-детские отношения. Они обеспечивают наиболее благоприятные условия для раскрытия индивидуально-личностных особенностей ребенка младшего школьного возраста и его адаптации к обучению в школе.

Однако в педагогической науке отсутствуют работы обобщающего

теоретического характера, отражающие современный уровень разработки феномена «гармоничные родительско-детские отношения младших школьников». Поэтому актуальной задачей представляется изложение авторских представлений о содержании понятия «гармоничные родительско-детские отношения младших школьников» и структуре этих отношений.

Прежде всего необходимо уточнить, что представляют собой гармоничные родительско-детские отношения младших школьников, каково их содержание.

В соответствии с трудами В. М. Даринской, гармоничные родительско-детские отношения есть согласованность основных структурных компонентов, проявляющихся в поведенческих реакциях, свидетельствующих об уравновешенном стиле общения по гуманным правилам, без ущемления интересов родителей и детей [2, с. 12]. Как видим, ключевым показателем изучаемых отношений выступает уравновешенный стиль общения. Для него характерны: признание и поощрение родителями растущей автономии своих детей, открытость для общения и обсуждения с детьми установленных правил поведения, возможность изменения требований к ребенку в разумных пределах, учет мнения ребенка при решении проблем, готовность прийти на помощь, если это потребуется, в сочетании с верой в успех его самостоятельной деятельности [2, с. 38]. Эти характеристики свидетельствуют о том, что гармоничные родительско-детские отношения опираются на гуманистические ценности.

Вместе с тем, в силу того что исследуемые отношения характеризуются не только стилем общения, но и взаимодействия [4, с. 81–82], полагаем, что их основой служит конструктивный стиль взаимодействия между родителями и детьми – младшими школьниками. Он представляет собой систему связей, основанную на сопереживании, взаимопринятии, взаимопонимании между родителями и детьми [10–11]. При таком взаимодействии «и ребенок, и взрослый ведут поиск таких форм совместного бытия, которые давали бы возможность каждому, в условиях постоянно меняющегося жизненного контекста, выразить свою индивидуальность через принятие индивидуальности другого, через эмоциональное и творческое содействие его развитию» [13, с. 19]. Конструктивный стиль взаимодействия родителей и детей – младших школьников гарантирует последним получение эмоциональной и инструментальной поддержки от родителей, а также обеспечивает приобретение опыта совместного бытия, реализуемого через сотрудничество как согласованную, совместную и ценностно значимую для участников деятельность, приводящую к достижению общих целей и результатов, к решению значимой для них задачи (Н. Б. Крылова).

Таким образом, определение гармоничных родительско-детских отношений младших школьников может быть уточнено посредством включения в его содержание не только уравновешенного стиля общения, но и конструктивного взаимодействия между родителями и детьми по гуманным правилам.

Специфика гармоничных родительско-детских отношений примени-

тельно к младшим школьникам заключается в выраженности субъектной позиции в этих отношениях не только родителей, но и детей. К такому выводу позволяет прийти анализ типов (стилей) семейного воспитания – совокупности родительских действий, сознательно или бессознательно подчиненных конкретной цели – социализации ребенка [8]. С гуманистической позиции продуктивным здесь является понимающий стиль, «ориентированный на признание уникальности, самооценности личности ребенка» [9, с. 28]. Но «синтезом различных стилей воспитания, вбирая в себя все лучшее» [7, с. 36], выступает гармоничный тип (стиль) семейного воспитания (О. А. Карабанова, А. Е. Личко, В. М. Минияров, С. П. Понарина, Г. И. Репринцева, Т. Т. Рыбакова и др.).

Заметим, что традиционно исследование родительско-детских отношений строится вокруг изучения роли взрослого как субъекта взаимодействия с младшим школьником. Ребенок при таком подходе зачастую остается объектом взаимодействия с родителями, что порождает дисгармонию, ведущую к отчужденности, непониманию, враждебности и антагонизму в их отношениях. Субъектность же, как интегральное качество личности, приводит к изменению себя и окружающей действительности посредством самоуправления деятельностью. Выражая сущность внутреннего мира человека, субъектность, по В. В. Серикову, является не моментом, а смыслом воспитания школьника. В связи с этим позиция ребенка – младшего школьника – в качестве субъекта отношений с родителями способствует наиболее легкому протеканию у него возрастного кризиса и своевременному преодолению слож-

ностей социальной ситуации развития (Л. А. Забродина, М. В. Сапоровская, И. В. Шевцова).

В структуре гармоничных родительско-детских отношений младших школьников, как и в структуре любых межличностных отношений, могут быть выделены когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты. Отличительной особенностью изучаемых отношений является «согласованность основных компонентов, входящих в их внутреннюю структуру» [2, с. 12]. Согласованность – состояние, «в котором достигнуто единство» [9, с. 972] когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов, что обеспечивает способность системы родительско-детских отношений младших школьников находиться «в подвижном равновесии, т. е. сохранять свое строение в данной среде и при этом взаимодействовать со всеми внешними системами, составляющими эту среду» [14].

Наряду с согласованностью, гармоничные родительско-детские отношения младших школьников как система характеризуются и другими признаками: соответствием, соразмерностью, комплексностью, единством многообразия, целостностью, рациональным сочетанием, полнотой включенности, оптимальностью (В. А. Белоусов, А. А. Горелов, А. в. Демичев, А. И. Колков, А. Ф. Лосев, Л. К. Мамгетова, С. Т. Мелюхин, К. Д. Чермит); дополненностью (Н. Бор, Г. Г. Гранатов), упорядоченностью А. А. Милтс [6, с. 5]. Выявление признаков гармонии в исследуемых отношениях позволило уточнить содержание их компонентов. На этой основе и была создана структурная модель, отра-

жающая образ гармоничных родительско-детских отношений младших школьников, представленная на рисунке 1.

Образ весов в модели выбран неслучайно: весы являются не только символом меры, они иллюстрируют состояние пространственно-временной целостности системы гармоничных родительско-детских отношений младших школьников, а также ее устойчивость, сохранение достигнутого уровня структурной организации, т. е. симметрию [5, с. 111].

Родители и дети – младшие школьники представлены здесь субъектами отношений, и равновесие между ними, аналогично чашам весов, подчеркивает, с одной стороны, равноценность их позиций как субъектов общения и взаимодействия, с другой – баланс компонентов всей системы.

Ядром модели выступает уточненное нами определение гармоничных родительско-детских отношений младших школьников как согласованности их структурных компонентов, проявляющейся в поведении субъектов, свидетельствующем об уравновешенном стиле общения и конструктивном стиле взаимодействия между ними по гуманным правилам.

Отметим, что согласованность структурных компонентов (эмоционального, когнитивного, деятельностного) как признак их гармоничной связи [1, с. 77] в целостной системе родительско-детских отношений младших школьников порождает «более или менее независимое существование» [5, с. 108] всей системы исследуемых отношений и ее эффективное функционирование, переходящее в развитие [1, с. 51].

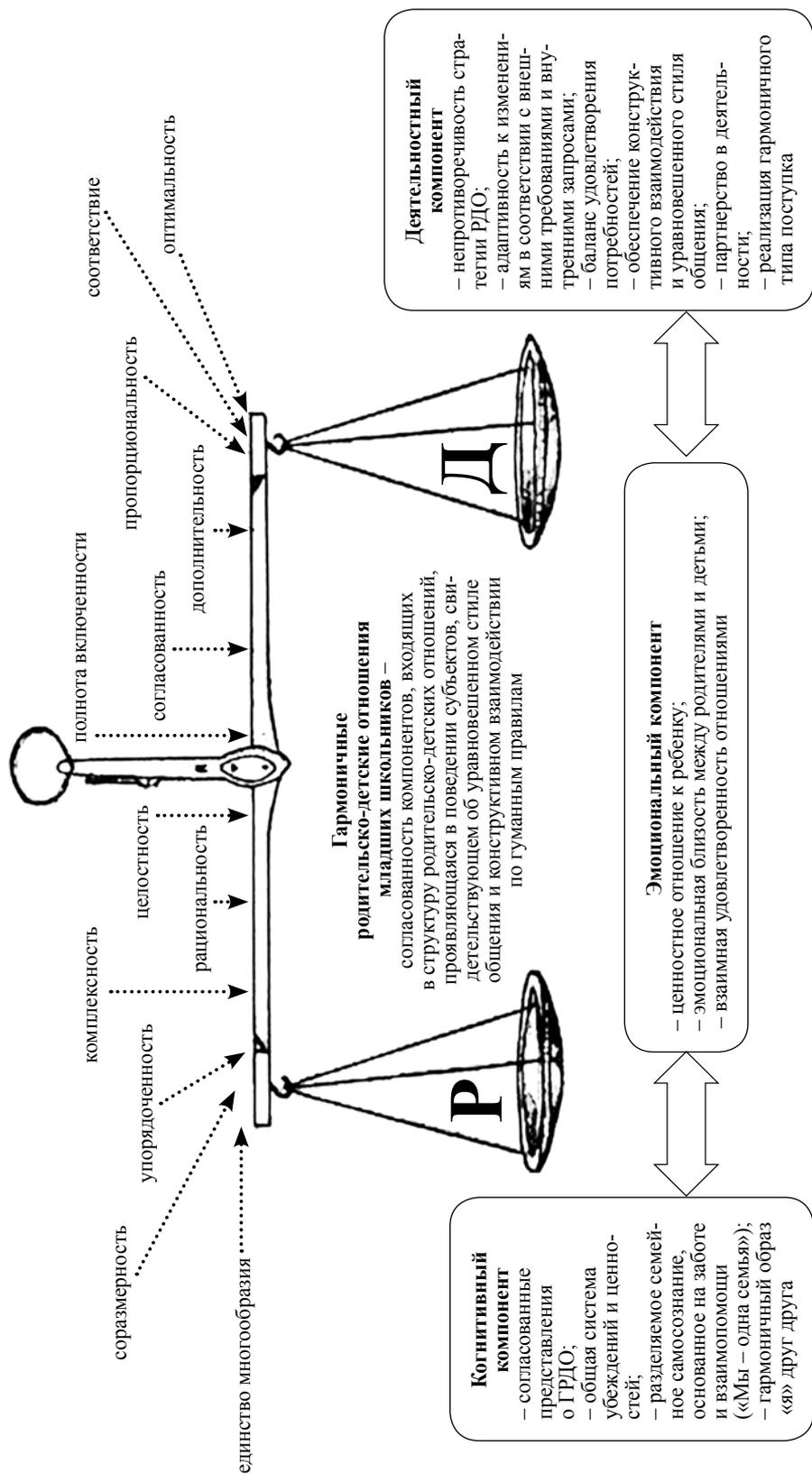


Рисунок 1. Модель (образ) гармоничных родительско-детских отношений младших школьников

Содержание эмоционально-го, когнитивного, деятельностного компонентов в структуре родительско-детских отношений младших школьников строится на проявлении признаков гармонии и гуманности, выражающихся прежде всего в согласованности, близости, взаимности, удовлетворенности общением и взаимодействием родителей и детей друг с другом, в балансе их потребностей. Так, когнитивный компонент составляют согласованные представления о гармоничных родительско-детских отношениях, общая система убеждений и ценностей, разделяемое семейное самосознание, основанное на заботе и взаимопомощи («Мы – одна семья»); гармоничный образ «я» друг друга. Эмоциональный компонент включает в себя ценностное отношение родителей к ребенку, эмоциональную близость между ними, взаимную удовлетворенность отношениями. Содержание деятельностного компонента раскрывается в непротиворечивости стратегии родительско-детских отношений, адаптивности к изменениям в соответствии с внешними требованиями и внутренними запросами, балансе удовлетворения потребностей, обеспечении конструктивного взаимодействия и уравновешенного стиля общения, партнерстве в деятельности, реализации гармоничного типа поступка. В целом содержание компонентов исследуемых отношений свидетельствует о том, что при гармоничном типе отношений родители и дети – младшие школьники переживают благополучие в разных его аспектах: эмоциональном, когнитивном и деятельностном.

Таким образом, на основании проведенного теоретического ис-

следования можно утверждать, что глубокие изменения, происходящие в облике младшего школьника (возрастные новообразования, социальная позиция «младший школьник», изменение отношений с родителями), свидетельствуют как о трудностях этого возрастного этапа (сложности нового режима жизни, новых отношений с родителями, трудности адаптации к новой ситуации развития и т. д.), так и о его широких возможностях для дальнейшего развития ребенка (организованность, самоконтроль, рефлексия, внутренний план действий и пр.). В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития школьника как субъекта деятельности и общения, приобретающего собственный опыт жизнедеятельности в мире. Полноценное проживание ребенком данного возрастного периода возможно при создании условий для раскрытия и реализации его потенциальных возможностей с учетом индивидуальных особенностей. Такую ситуацию благополучной жизнедеятельности младшему школьнику создают гармоничные родительско-детские отношения, представляющие собой согласованность структурных компонентов, проявляющуюся в поведении субъектов, свидетельствующем об уравновешенном стиле общения и конструктивном взаимодействии по гуманным правилам. Специфичность этого типа отношений выражается в субъектности не только родителей, но и детей – младших школьников (с учетом их возрастных возможностей), обусловленной их равноценностью, что и позволяет благополучно преодолеть возрастную кризис, обеспечить наиболее благоприятные условия для

раскрытия индивидуально-личностных особенностей и адаптироваться к новой ситуации развития – школьному обучению. Так гармоничные родительско-детские отношения становятся не только копинг-ресурсом, но и фактором успешности совладания с жизненными трудностями для младшего школьника.

Образ системы гармоничных родительско-детских отношений младших школьников представлен в структурной модели, включающей ее характеристики, определение этих отношений, позиции субъектов отношений (родителей и детей – младших школьников), содержание согласованных компонентов – эмоционального, когнитивного и деятельностного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусов В. А, Демичев А. В. Гармония: противоречие, связь. – Владивосток, 1991. – 192 с.
2. Даринская В. М. Гармонизация родительско-детских отношений средствами групповой работы. – Воронеж, 2002. – 240 с.
3. Духновский С. В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Екатеринбург, 2013. – 47 с.
4. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М., 2005. – 320 с.
5. Мещеряков В. Т. Гармония и гармоническое развитие. – Л., 1976. – 120 с.
6. Милтс А. А. Гармония и дисгармония личности. – М., 1990. – 224 с.
7. Минияров В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). – М., 2000. – 256 с. – (Библиотека школьного психолога).
8. Общая психология / под ред. А. В. Петровского. – М., 1977. – С. 215.
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М., 2005. – 1200 с.
10. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Взаимодействие учителей и современных родителей: от недоверия к пониманию // Начальная школа. – 2011. – № 7. – С. 23–28.
11. Сапоровская М. В. Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как факторы школьной адаптации первоклассников. – Кострома, 2002. – 185 с.
12. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. – М., 1995. – 384 с.
13. Старосветская Н. А. Формирование педагогической компетентности студентов по сопровождению детско-родительского сообщества. – Красноярск, 2005. – 185 с.
14. Юшманов в. в. Теория равновесия А. А. Богданова и Н. И. Бухарина, системный подход и теория самоорганизации систем [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.situation.ru/app/j_art_1053.htm.
15. Щетинина Ю. А. Право ребенка на общение с отдельно проживающим родителем по действующему законодательству Российской Федерации // Вестник развития науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 72–77.

Кравченко Татьяна Сергеевна, соискатель, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»: Россия, 644099, г. Омск, набережная Тухачевского, 14.

Тел.: (381-2) 23-60-20
E-mail: Tanis007@yandex.ru

HARMONIOUS PARENT-CHILD RELATIONSHIPS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS: CONTENT AND STRUCTURE

Kravchenko Tat'yana Sergeevna, applicant, Omsk State Pedagogical University, Russia.

Keywords: *harmonious parent-child relations, balanced communication style, constructive style of interaction, harmonious type of family education, school student.*

The article presents the results of theoretical analysis of the phenomenon of harmonious parent-child relationships of primary school students. The article outlines the author's views on the content of the studied concept. The author found that the specificity of this type of relationship is expressed in the subjectivity, not only of

parents, but also children, primary school students, which is due to their being equal. The understanding of this fact helps successfully overcome the age crisis, to ensure the most favorable conditions for the disclosure of individual personality features and adapt to the new situation of development i. e. school. Harmonious parent-child relationships are not only a coping resource, but also a factor of success of coping with life's difficulties of primary school students. The article substantiates the structural model of the relationship, including its characteristics, the definition of the relationship, the position of the subjects of relationships (parents and primary school students), the content of interrelated components: emotional, cognitive, and activity.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5–9-х КЛАССОВ В СЕМЬЕ

Е. В. КРАВЧУК

*МБОУ г. о. Балашиха «Средняя общеобразовательная школа № 12
с углубленным изучением отдельных предметов»,
г. Балашиха, Московская обл.*

Аннотация. В статье рассматривается семейное воспитание современных школьников в области экономики. Проведен анализ результатов анкетирования родителей учащихся 5–9-х классов средней общеобразовательной школы по вопросам экономического воспитания. На основе теоретических и экспериментальных данных автор предлагает родителям (законным представителям) обучающихся совместные исследования в области домашней экономики, анализ и планирование семейного бюджета в рамках школьного обучения и дома. Также рекомендовано включать элементы экономической теории в уроки математики, внеурочную деятельность школьников, регулярно проводить тематические родительские собрания, которые позволяют раскрыть и оценить уровень сформированности экономической культуры обучающихся, разработать комплекс мероприятий, нацеленных на совершенствование процесса экономического воспитания современных школьников.

Ключевые слова: образование, экономический, обучающийся, родители, воспитание, семья, семейный бюджет.

При постоянно изменяющейся экономике государства все большую актуальность приобретает качественный уровень образования ее граждан.

В период становления личности человек проходит обучение в школе. В настоящее время роль родителей в воспитании детей подросткового периода существенно снижена. Для взрослого населения первоочередной необходимостью является материальное благополучие в семье. Время на общение с ребенком в течение недели ограничено, а порой и вовсе отсутствует. Отсюда следует, что школьники в свободное время занимаются бесполезными для их развития делами. На практике мы отметили, что при факте школьной неуспеваемости распространенной мерой воспитательного воздействия

со стороны родителей является ограничение в использовании компьютера и Интернета в целом. Это ограничение освобождает родителей от ответственности за отсутствие у детей учебной мотивации.

При исследовании проблемы, поставленной в нашей работе, мы отметили, что важный аспект воспитания подрастающего поколения – влияние семьи.

В исследованиях Н. Ю. Егоровой, С. Д. Резника, В. А. Боброва, посвященных экономическому воспитанию детей в семье, выделены такие необходимые практические качества, как предприимчивость, экономность, расчетливость, умение оперативно решать возникающие задачи. Авторы считают, что перечисленные качества образуют практический интеллект.

Предприимчивость проявляется в способности человека видеть несколько решений возникающих проблем и находить оптимальное.

Экономность предполагает умение рассчитывать затраты и издержки и выбирать способ действия с наименьшим их количеством.

Под расчетливостью следует понимать, по мнению этих исследователей, умение видеть последствия тех или иных действий и точно прогнозировать и оценивать результат.

Умение же оперативно решать поставленные задачи напрямую определяется количеством времени, затрачиваемым на это начиная с момента ее возникновения.

Также авторы констатируют, что в формировании экономического поведения и практического интеллекта важную роль играют семейные ценности и установки, общая социально-экономическая среда в семье, в окружении ребенка, общая социальная и рыночная система государства.

Далее исследователи отмечают, что для успешного воспитания экономически грамотной личности необходим личный опыт участия ребенка в экономической деятельности, системе рыночных отношений. Для этого он должен знать материальные возможности его семьи, откуда берутся деньги, участвовать в обсуждении бюджета, иметь возможность обращения с деньгами (карманные деньги), заработать деньги (не рекомендуется платить за учебу, повседневные семейные дела), уметь ценить и уважать чужой труд [1, с. 389–396].

Исходя из этого, мы определили цель настоящего исследования – выявить алгоритм экономического

воспитания школьников 5–9-х классов в семье.

В ходе работы мы провели анкетирование, предложенное Е. В. Голубевой. В эксперименте участвовали 227 родителей учащихся 5–9-х классов. Им предлагалось ответить на ряд вопросов:

1. Считаете ли Вы, что в воспитании ребенка экономический аспект играет важную роль?

2. Часто ли Вы разговариваете с ребенком на экономические темы (роль труда, стоимость различных товаров и т. п.)?

3. Считаете ли Вы, что разговоры о деньгах могут испортить ребенка, привить нездоровый интерес к ним?

4. Считаете ли Вы важным развить в своем ребенке такие качества, как бережливость, экономность, расчетливость?

5. В случае, если бы Вы были не в состоянии купить ребенку понравившуюся вещь, стали бы Вы объяснять ему причину отказа?

6. Рассказываете ли Вы ребенку о стоимости приобретаемых товаров?

7. Рассказываете ли Вы ребенку, откуда берутся деньги?

8. Считаете ли Вы, что ребенок должен сам зарабатывать деньги (торговать газетами, мыть машины и т. п.)?

9. Рассказываете ли Вы ребенку о своей работе?

10. Обсуждаете ли Вы с ребенком бюджет семьи?

11. Участвует ли Ваш ребенок в домашнем труде?

12. Оплачиваете ли Вы помощь ребенка по дому?

13. Поощряете ли Вы деньгами хорошую учебу ребенка?

14. Смотрит ли Ваш ребенок телевизионную рекламу?

15. Есть ли у Вашего ребенка вещи, принадлежащие лично ему? Если да, то как Вы поступите, узнав, что ребенок испортил (потерял, подарил, обменял) такую вещь?

16. Даете ли Вы ребенку деньги на карманные расходы (независимо от успехов в школе, помощи по дому и т. п.)?

Результаты анкетирования родителей (%) контрольных и экспериментальных групп (КГ, ЭГ) 5–9-х классов приведены на рисунках 1–16.

1. Из полученных данных следует, что экономическое воспитание ребенка, по мнению родителей:

в 5-х классах: важно в КГ – 63%, в ЭГ – 94%; иногда в КГ – 25%, в ЭГ – 0%; нет в КГ – 12%, в ЭГ – 6%; в 6-х классах: важно в КГ – 50%, в ЭГ – 70%; иногда в КГ – 28%, в ЭГ – 25%; нет в КГ – 22%, в ЭГ – 5%; в 7-х классах: важно в КГ – 73%, в ЭГ – 60%; иногда в КГ – 27%, в ЭГ – 28%; нет в КГ – 0%, в ЭГ – 12%; в 8-х классах: важно в КГ – 84%, в ЭГ – 68%; иногда в КГ – 11%, в ЭГ – 29%; нет в КГ – 5%, в ЭГ – 3%; в 9-х классах: важно в КГ – 61%, в ЭГ – 59%; иногда в КГ – 30%, в ЭГ – 28%; нет в КГ – 9%, в ЭГ – 13% (рис. 1).

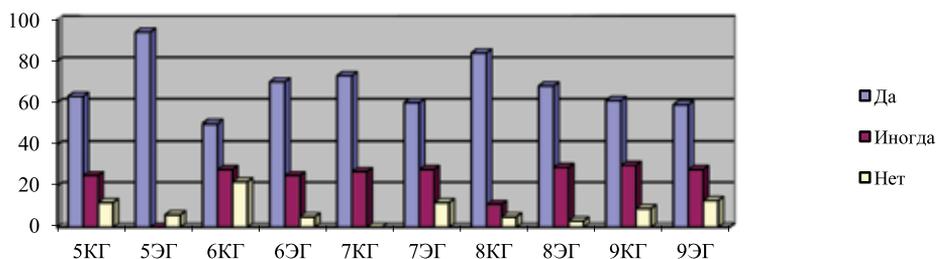


Рисунок 1. Результаты анкетирования о важности экономического воспитания ребенка

2. Мнения родителей о необходимости ведения бесед на экономические темы распределились следующим образом: в 5-х классах: часто ведут беседы на экономические темы в КГ – 75%, в ЭГ – 81%; иногда в КГ – 17%, в ЭГ – 13%; не ведут в КГ – 8%, в ЭГ – 6%; в 6-х классах: регулярно ведут беседы в КГ – 68%, в ЭГ – 90%; иногда в КГ – 22%, в ЭГ – 0%; не ведут в КГ – 10%, в ЭГ – 10%; в 7-х классах: часто ведут беседы на экономические темы в КГ – 75%, в ЭГ – 81%; иногда в КГ – 17%, в ЭГ – 13%; не ведут в КГ – 8%, в ЭГ – 6%; в 8-х классах: часто ведут беседы на экономические темы в КГ – 75%, в ЭГ – 81%; иногда в КГ – 17%, в ЭГ – 13%; не ведут

в КГ – 8%, в ЭГ – 6%; в 9-х классах: часто ведут беседы на экономические темы в КГ – 75%, в ЭГ – 81%; иногда в КГ – 17%, в ЭГ – 13%; не ведут в КГ – 8%, в ЭГ – 6% (рис. 2).

3. При ответах на вопрос: «Считаете ли Вы, что разговоры о деньгах могут испортить ребенка, привить нездоровый интерес к ним?» мы получили следующие результаты: в 5-х классах: дали положительный ответ в КГ – 8%, в ЭГ – 19%; ответили «иногда» в КГ – 21%, в ЭГ – 25%; не считают подобным образом в КГ – 71%, в ЭГ – 56%; в 6-х классах: дали положительный ответ в КГ – 6%, в ЭГ – 20%; ответили «иногда» в КГ – 30%, в ЭГ – 10%; не считают подоб-

ным образом в КГ – 54%, в ЭГ – 70%; в 7-х классах: дали положительный ответ в КГ – 5%, в ЭГ – 18%; ответили «иногда» в КГ – 15%, в ЭГ – 76%; не считают подобным образом в КГ – 80%, в ЭГ – 6%; в 8-х классах: дали положительный ответ в КГ – 5%, в ЭГ – 6%; ответили «иногда» в КГ –

5%, в ЭГ – 18%; не считают подобным образом в КГ – 90%, в ЭГ – 76%; в 9-х классах: дали положительный ответ в КГ – 15%, в ЭГ – 8%; ответили «иногда» в КГ – 36%, в ЭГ – 60%; не считают подобным образом в КГ – 49%, в ЭГ – 32% (рис. 3).

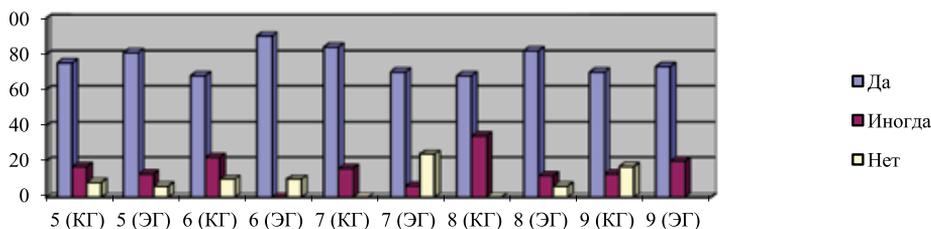


Рисунок 2. Результаты опроса о необходимости ведения бесед на экономические темы

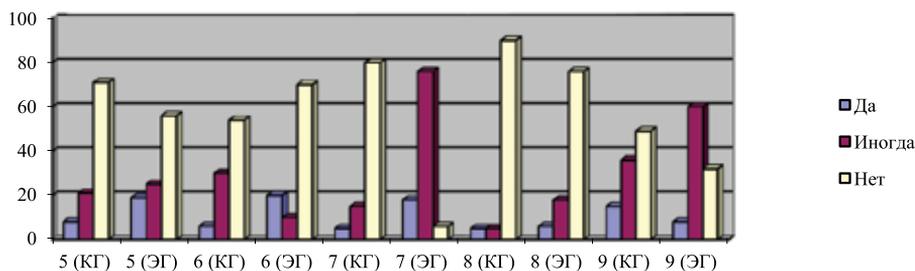


Рисунок 3. Результаты анкетирования «Считаете ли Вы, что разговоры о деньгах могут испортить ребенка?»

4. Важность формирования у детей бережливости, расчетливости и экономности: в 5-х классах: признают всегда в КГ – 79%, в ЭГ – 88%; иногда в КГ – 13%, в ЭГ – 6%; не признают в КГ – 8%, в ЭГ – 6%; в 6-х классах: признают всегда в КГ – 100%, в ЭГ – 100%; иногда в КГ – 0%, в ЭГ – 0%; не признают в КГ – 0%, в ЭГ – 0%; в 7-х классах: признают всегда в КГ – 90%, в ЭГ – 100%; иногда в КГ – 10%, в ЭГ – 0%; не признают в КГ – 0%, в ЭГ – 0%; в 8-х классах: признают всегда в КГ – 100%, в ЭГ –

100%; иногда в КГ – 0%, в ЭГ – 0%; не признают в КГ – 0%, в ЭГ – 0%; в 9-х классах: признают всегда в КГ – 95%, в ЭГ – 96%; иногда в КГ – 0%, в ЭГ – 4%; не признают в КГ – 5%, в ЭГ – 0% (рис. 4).

5. Причину отказа в покупке ребенку понравившейся вещи: в 5-х классах: объяснили бы в КГ – 92%, в ЭГ – 100%; ответили «иногда» в КГ – 8%, в ЭГ – 0%; не стали бы объяснять в КГ – 0%, в ЭГ – 0%; в 6-х классах: объяснили бы в КГ – 94%, в ЭГ – 90%; ответили «иногда» в КГ –

6%, в ЭГ – 0%; не стали бы объяснять в КГ – 0%, в ЭГ – 10%; в 7-х классах: объяснили бы в КГ – 90%, в ЭГ – 100%; ответили «иногда» в КГ – 10%, в ЭГ – 0%; не стали бы объяснять в КГ – 0%, в ЭГ – 0%; в 8-х классах: объяснили бы в КГ – 89%, в ЭГ – 94%;

ответили «иногда» в КГ – 11%, в ЭГ – 6%; не стали бы объяснять в КГ – 0%, в ЭГ – 0%; в 9-х классах: объяснили бы в КГ – 95%, в ЭГ – 97%; ответили «иногда» в КГ – 5%, в ЭГ – 3%; не стали бы объяснять в КГ – 0%, в ЭГ – 0% (рис. 5).

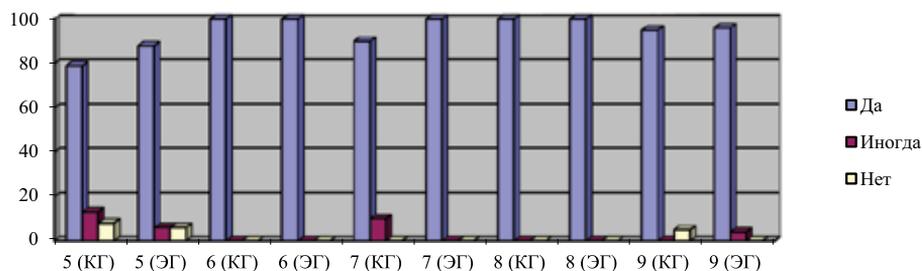


Рисунок 4. Результаты опроса о важности формирования у детей бережливости, расчетливости и экономности

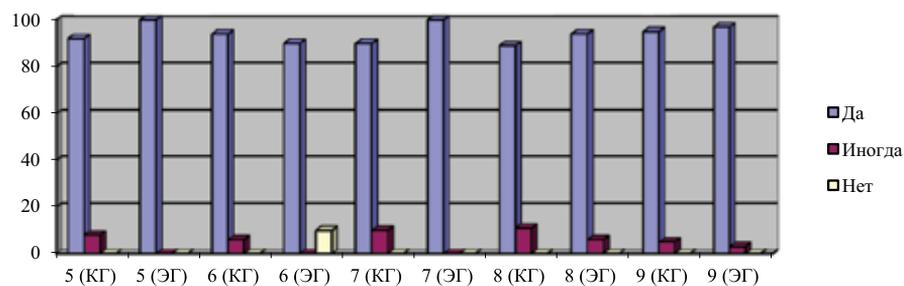


Рисунок 5. Результаты опроса о необходимости объяснения ребенку причины отказа в покупке понравившейся вещи

6. О стоимости приобретаемых товаров: в 5-х классах: рассказывают в КГ – 67%, в ЭГ – 69%; иногда рассказывают в КГ – 29%, в ЭГ – 25%; не рассказывают в КГ – 4%, в ЭГ – 6%; в 6-х классах: рассказывают в КГ – 72%, в ЭГ – 60%; иногда рассказывают в КГ – 28%, в ЭГ – 30%; не рассказывают в КГ – 0%, в ЭГ – 10%; в 7-х классах: рассказывают в КГ – 80%, в ЭГ – 94%; иногда рассказывают в КГ – 20%, в ЭГ – 6%; не рассказывают в КГ – 0%, в ЭГ – 0%; в 8-х классах: рассказывают в КГ – 68%, в ЭГ – 71%; иногда рассказывают в КГ – 26%, в ЭГ – 29%; не рассказывают в КГ – 6%, в ЭГ – 0%; в 9-х

классах: рассказывают в КГ – 66%, в ЭГ – 72%; иногда рассказывают в КГ – 23%, в ЭГ – 25%; не рассказывают в КГ – 11%, в ЭГ – 3% (рис. 6).

7. Об источниках зарабатывания денег: в 5-х классах: рассказывают в КГ – 83%, в ЭГ – 81%; иногда в КГ – 4%, в ЭГ – 0%; не рассказывают в КГ – 13%, в ЭГ – 9%; в 6-х классах: рассказывают в КГ – 100%, в ЭГ – 95%; иногда в КГ – 0%, в ЭГ – 5%; не рассказывают в КГ – 0%, в ЭГ – 0%; в 7-х классах: рассказывают в КГ – 95%, в ЭГ – 72%; иногда в КГ – 5%, в ЭГ – 12%; не рассказывают в КГ – 0%, в ЭГ – 6%; в 8-х классах: рассказывают в КГ – 100%, в ЭГ – 100%;

иногда в КГ – 0%, в ЭГ – 0%; не рассказывают в КГ – 10%, в ЭГ – 0%; в 9-х классах: рассказывают в КГ – 78%, в ЭГ – 79%; иногда в КГ – 4%, в ЭГ – 6%; не рассказывают в КГ – 18%, в ЭГ – 15% (рис. 7).

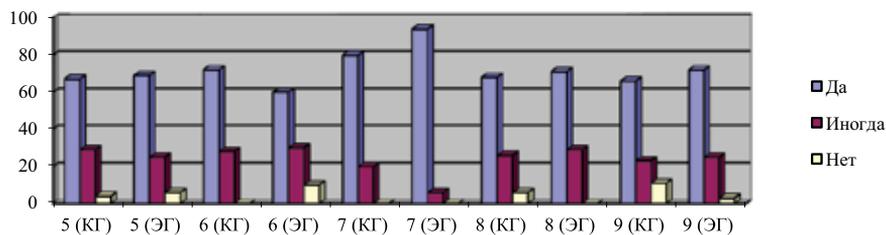


Рисунок 6. Результаты опроса «Рассказываете ли Вы ребенку о стоимости приобретаемых товаров?»

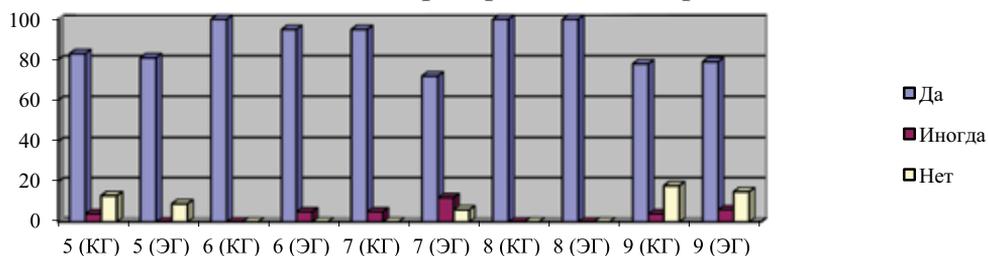


Рисунок 7. Результаты опроса «Рассказываете ли Вы ребенку, откуда берутся деньги?»

8. Ответы на вопрос: «Считаете ли Вы, что ребенок должен сам зарабатывать деньги (торговать газетами, мыть машины и т. п.)?» распределены следующим образом. в 5-х классах: считают, что должен, в КГ – 29%, ЭГ – 25%; иногда в КГ – 17%, в ЭГ – 13%; ответили «не должен» в КГ – 54%, в ЭГ – 52%; в 6-х классах: считают, что должен, в КГ – 17%, в ЭГ – 30%; иногда в КГ – 34%, в ЭГ – 30%; ответили «не должен» в КГ – 49%, в ЭГ – 40%; в 7-х классах: считают, что должен, в КГ – 25%, в ЭГ – 36%; иногда в КГ – 25%, в ЭГ – 52%; ответили «не должен» в КГ – 50%, в ЭГ – 12%; в 8-х классах: считают, что должен, в КГ – 11%, в ЭГ – 12%; иногда в КГ – 42%, в ЭГ – 47%; ответили «не должен» в КГ – 47%, в ЭГ – 41%; в 9-х классах: считают, что должен, в КГ – 29%, ЭГ – 32%; иногда в КГ – 35%, в ЭГ – 37%; ответили «не должен» в КГ – 36%, в ЭГ – 31% (рис. 8).

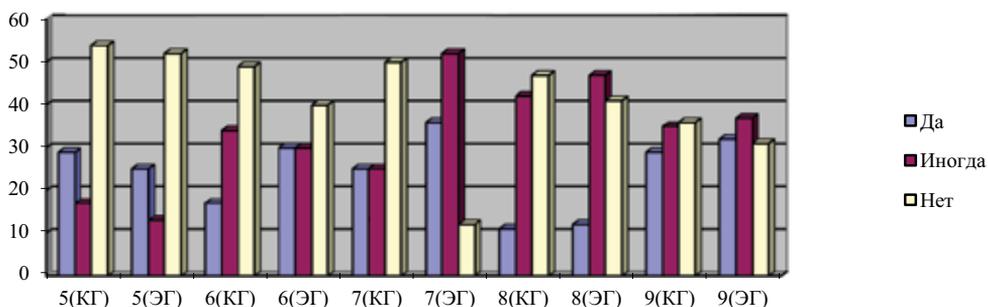


Рисунок 8. Результаты опроса «Считаете ли Вы, что ребенок должен сам зарабатывать деньги (торговать газетами, мыть машины и т. п.)?»

9. О своей работе ребенку: в 5-х классах: рассказывают в КГ – 63%, в ЭГ – 74%; иногда в КГ – 29%, в ЭГ – 13%; не рассказывают в КГ – 8%, в ЭГ – 13%; в 6-х классах: рассказывают в КГ – 78%, в ЭГ – 80%; иногда в КГ – 16%, в ЭГ – 10%; не рассказывают в КГ – 6%, в ЭГ – 10%; в 7-х классах: рассказывают в КГ – 80%, в ЭГ –

94%; иногда в КГ – 15%, в ЭГ – 0%; не рассказывают в КГ – 5%, в ЭГ – 6%; в 8-х классах: рассказывают в КГ – 78%, в ЭГ – 88%; иногда в КГ – 11%, в ЭГ – 12%; не рассказывают в КГ – 11%, в ЭГ – 0%; в 9-х классах: рассказывают в КГ – 76%, в ЭГ – 78%; иногда в КГ – 15%, в ЭГ – 13%; не рассказывают в КГ – 9%, в ЭГ – 9% (рис. 9).

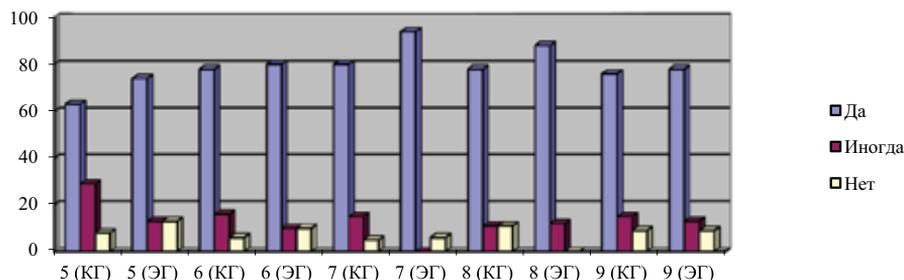


Рисунок 9. Результаты опроса «Рассказываете ли Вы ребенку о своей работе?»

10. На вопрос: «Обсуждаете ли Вы с ребенком бюджет семьи?» мнения распределились так: в 5-х классах: всегда обсуждают в КГ – 46%, в ЭГ – 50%; иногда в КГ – 25%, в ЭГ – 13%; не обсуждают в КГ – 29%, в ЭГ – 37%; в 6-х классах: всегда КГ – 28%, в ЭГ – 45%; иногда КГ – 39%, ЭГ – 20%; не участвуют КГ – 33%, ЭГ – 35%; в 7-х классах: всегда КГ –

43%, в ЭГ – 58%; иногда КГ – 42%, ЭГ – 36%; не участвуют КГ – 15%, ЭГ – 6%; в 8-х классах: всегда КГ – 43%, в ЭГ – 58%; иногда КГ – 42%, ЭГ – 36%; не участвуют КГ – 15%, ЭГ – 6%; в 9-х классах: всегда КГ – 39%, в ЭГ – 38%; иногда КГ – 32%, ЭГ – 29%; не участвуют КГ – 29%, ЭГ – 33% (рис. 10).

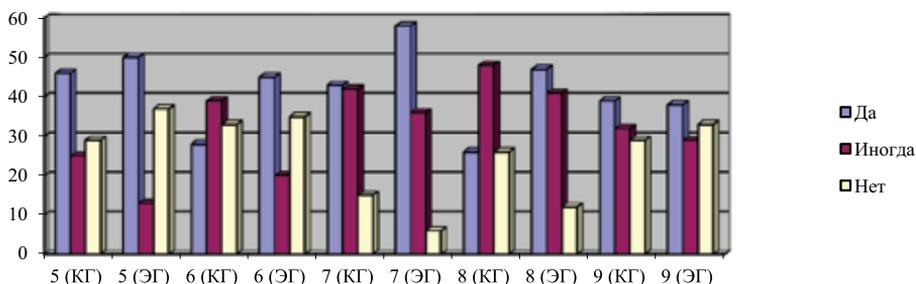


Рисунок 10. Результаты опроса «Обсуждаете ли Вы с ребенком бюджет семьи?»

11. Опрос на тему «Участвует ли Ваш ребенок в домашнем труде?» показал следующее: в 5-х клас-

сах: ответили «всегда» в КГ – 71%, в ЭГ – 75%; «иногда» в КГ – 8%, в ЭГ – 13%; «не участвует» в КГ –

21%, в ЭГ – 12%; в 6-х классах: ответили «всегда» в КГ – 88%, в ЭГ – 70%; «иногда» в КГ – 12%, ЭГ – 25%; «не участвует» в КГ – 0%, ЭГ – 5%; в 7-х классах: ответили «всегда» в КГ – 73%, в ЭГ – 70%; «иногда» в КГ – 17%, ЭГ – 24%; «не участвует» в КГ – 10%, ЭГ – 6%; в 8-х классах:

ответили «всегда» в КГ – 89%, в ЭГ – 94%; «иногда» в КГ – 11%, ЭГ – 6%; «не участвует» в КГ – 0%, ЭГ – 0%; в 9-х классах: ответили «всегда» в КГ – 73%, в ЭГ – 85%; «иногда» в КГ – 22%, ЭГ – 9%; «не участвует» в КГ – 5%, в ЭГ – 6% (рис. 11).

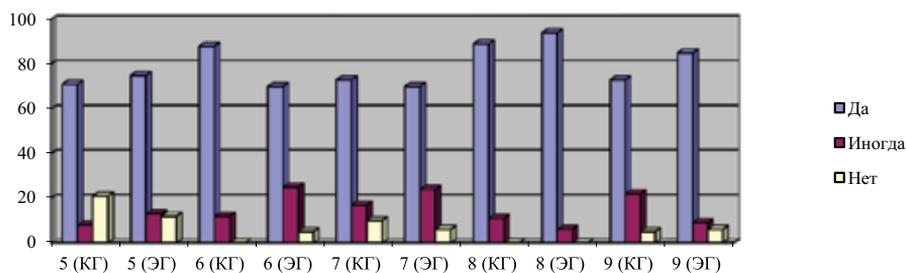


Рисунок 11. Распределение ответов на вопрос «Участвует ли Ваш ребенок в домашнем труде?»

12. Оплату труда ребенка по дому: в 5-х классах: производят в КГ – 8%, ЭГ – 19%; иногда в КГ – 13%, в ЭГ – 19%; не производят в КГ – 79%, в ЭГ – 62%; в 6-х классах: производят в КГ – 0%, в ЭГ – 0%; иногда в КГ – 12%, в ЭГ – 0%; не производят в КГ – 88%, в ЭГ – 100%; в 7-х классах: производят в КГ – 0%, в ЭГ – 24%; иногда в КГ – 0%, в ЭГ –

52%; не производят в КГ – 100%, в ЭГ – 24%; в 8-х классах: производят в КГ – 0%, в ЭГ – 0%; иногда в КГ – 16%, в ЭГ – 18%; не производят в КГ – 84%, в ЭГ – 82%; в 9-х классах: производят в КГ – 0%, в ЭГ – 0%; иногда в КГ – 22%, в ЭГ – 20%; не производят в КГ – 78%, в ЭГ – 80% (рис. 12).

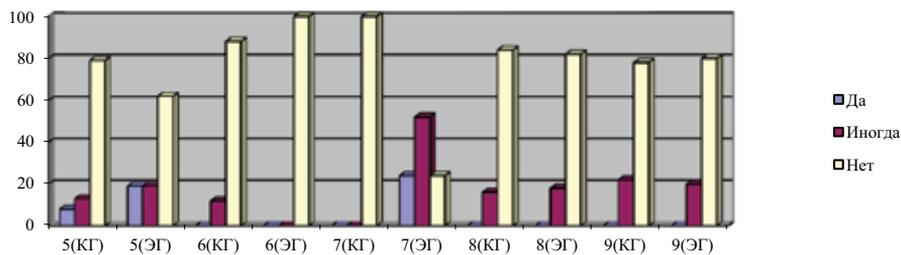


Рисунок 12. Результаты опроса об оплате труда ребенка по дому

13. В денежном эквиваленте успехи детей в учебе: в 5-х классах: поощряют всегда в КГ – 63%, в ЭГ – 50%; иногда в КГ – 25%, в ЭГ – 31%; не поощряют в КГ – 12%, в ЭГ – 19%; в 6-х классах: поощряют всегда в КГ –

58%, в ЭГ – 75%; иногда в КГ – 36%, в ЭГ – 20%; не поощряют в КГ – 6%, в ЭГ – 5%; в 7-х классах: поощряют всегда в КГ – 89%, в ЭГ – 28%; иногда в КГ – 6%, в ЭГ – 60%; не поощряют в КГ – 5%, в ЭГ – 12%; в 8-х классах:

поощряют всегда в КГ – 78%, в ЭГ – 61%, в ЭГ – 63%; иногда в КГ – 31%, 65%; иногда в КГ – 22%, в ЭГ – 29%; в ЭГ – 25%; не поощряют в КГ – 8%, не поощряют в КГ – 0%, в ЭГ – 6%; в ЭГ – 12% (рис. 13).
в 9-х классах: поощряют всегда в КГ –

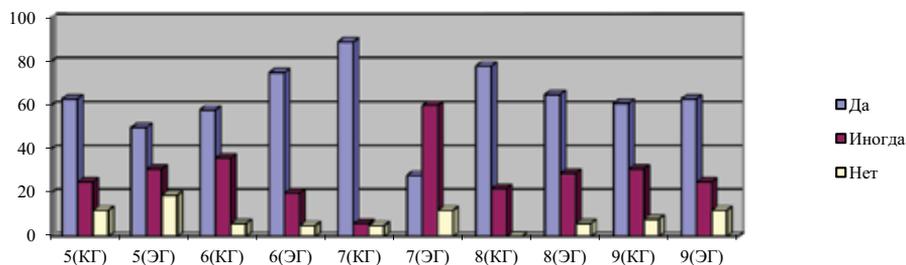


Рисунок 13. Результаты опроса о денежном поощрении школьной успеваемости детей

14. На вопрос о просмотре детьми телевизионной рекламы мы получили следующие ответы: в 5-х классах: смотрят всегда в КГ – 54%, в ЭГ – 81%; иногда в КГ – 29%, в ЭГ – 13%; не поощряют ее просмотр в КГ – 17%, в ЭГ – 6%; в 6-х классах: смотрят всегда в КГ – 58%, в ЭГ – 65%; иногда в КГ – 24%, в ЭГ – 5%; не поощряют ее просмотр в КГ – 18%, в ЭГ – 30%; в 7-х классах:

смотрят всегда в КГ – 71%, в ЭГ – 70%; иногда в КГ – 24%, в ЭГ – 24%; не поощряют ее просмотр в КГ – 5%, в ЭГ – 6%; в 8-х классах: смотрят всегда в КГ – 63%, в ЭГ – 59%; иногда в КГ – 21%, в ЭГ – 29%; не поощряют ее просмотр в КГ – 16%, в ЭГ – 12%; в 9-х классах: смотрят всегда в КГ – 67%, в ЭГ – 64%; иногда в КГ – 27%, в ЭГ – 32%; не поощряют ее просмотр в КГ – 6%, в ЭГ – 4% (рис. 14).

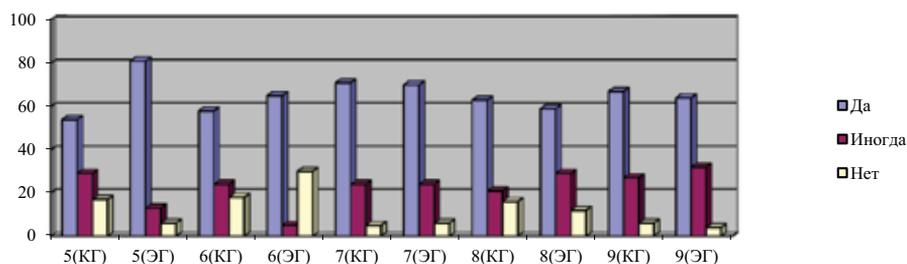


Рисунок 14. Распределение ответов на вопрос о просмотре телерекламы

15. При ответах на вопрос: «Есть ли у Вашего ребенка вещи, принадлежащие лично ему? Если да, то как Вы поступите, узнав, что ребенок испортил (потерял, подарил, обменял) такую вещь?» мы выявили, что 100% родителей во всех группах ответили положительно на первую его

часть. По поводу второй части мнения родителей разделились: в 5-х классах: проведут беседу о возможности приобретения подобной вещи в КГ – 58%, в ЭГ – 56%; не ждут от ребенка объяснений в КГ – 42%, в ЭГ – 44%; в 6-х классах: проведут беседу о возможности приобретения подобной

вещи в КГ – 70%, в ЭГ – 75%; не ждут от ребенка объяснений в КГ – 30%, в ЭГ – 25%; в 7-х классах: проведут беседу о возможности приобретения подобной вещи в КГ – 65%, в ЭГ – 36%; не ждут от ребенка объяснений в КГ – 35%, в ЭГ – 54%; в 8-х классах: проведут беседу о возможности

приобретения подобной вещи в КГ – 74%, в ЭГ – 76%; не ждут от ребенка объяснений в КГ – 26%, в ЭГ – 24%; в 9-х классах: проведут беседу о возможности приобретения подобной вещи в КГ – 66%, в ЭГ – 60%; не ждут от ребенка объяснений в КГ – 38%, в ЭГ – 40% (рис. 15).

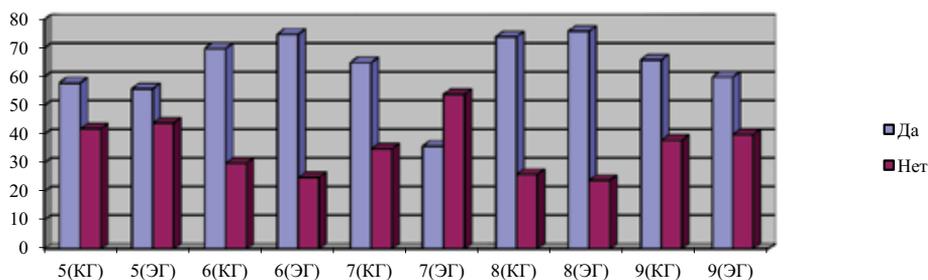


Рисунок 15. Результаты опроса «Есть ли у Вашего ребенка вещи, принадлежащие лично ему? Если да, то как Вы поступите, узнав, что ребенок испортил (потерял, подарил, обменял) такую вещь?»

16. О предоставлении ребенку опыта обращения с деньгами (независимо от успехов в школе, помощи по дому и т. п.) родители ответили, что: в 5-х классах: дети имеют подобный опыт регулярно в КГ – 36%, в ЭГ – 38%; не имеют в КГ – 64%, в ЭГ – 62%; в 6-х классах: дети имеют подобный опыт регулярно в КГ – 44%, в ЭГ – 42%; не имеют в КГ –

56%, в ЭГ – 58%; в 7-х классах: дети имеют подобный опыт регулярно в КГ – 39%, в ЭГ – 37%; не имеют в КГ – 61%, в ЭГ – 63%; в 8-х классах: дети имеют подобный опыт регулярно в КГ – 35%, в ЭГ – 39%; не имеют в КГ – 65%, в ЭГ – 61%; в 9-х классах: дети имеют подобный опыт регулярно в КГ – 46%, в ЭГ – 48%; не имеют в КГ – 54%, в ЭГ – 52% (рис. 16).

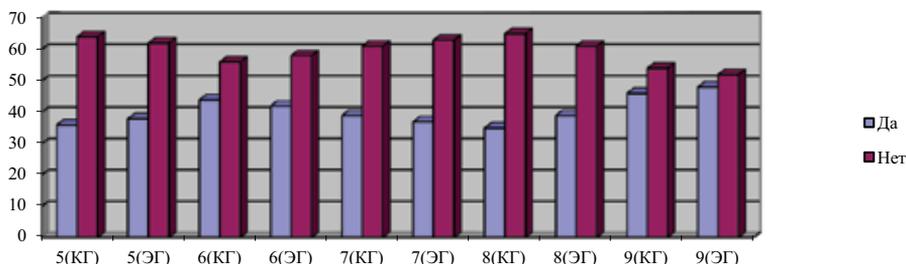


Рисунок 16. Результаты опроса «Даете ли Вы ребенку деньги на карманные расходы (независимо от успехов в школе, помощи по дому и т. п.)?»

Таким образом, мы определили, что родители учащихся 5–9-х классов

обеих групп недостаточно активно участвуют в экономическом воспи-

тании детей. Необходимость экономического воспитания признают родители из всех опрошенных групп. Многие используют значительное количество способов такого воспитания: рассказывают о стоимости приобретаемых товаров, откуда берутся деньги, о своей работе, прививают бережное отношение к собственному и чужому труду.

Мы выявили определенный недостаток в формировании экономически грамотного человека. Регулярное обсуждение бюджета семьи с ребенком в каждой исследуемой группе варьируется от 26 до 58%; оплачивают помощь ребенка по дому родители почти всех групп; во всех группах анкетизируемых практикуется поощрение деньгами успехов детей в учебе (в каждой группе 50% и более); значительное количество родителей всех групп не объясняют ребенку ценность его личной вещи (от 24 до 54%); опыт обращения с карманными деньгами имеют от 35 до 48% школьников исследуемых групп. Таким образом, мы отметили, что родители не уделяют должного внимания экономическому воспитанию своих детей.

Исходя из анализа полученных данных, мы выдвигаем гипотезу, что для поддержания активности родителей в экономическом воспитании детей и успешной ликвидации недочетов необходимо разработать комплекс мероприятий воспитательного и обучающего характера: тематические родительские собрания, совместные задания на расчет семейного бюджета, исследование ежемесячных бытовых расходов, связанных с предоставлением услуг жилищно-коммунального хозяйства, внутри каждой семьи.

Тематические родительские собрания могут содержать отчеты об

экономических расчетах школьников. Учителю нужно акцентировать внимание родителей на успехах школьников, ошибках и поисках путей их исправления.

Совместные задания на расчет семейного бюджета предполагают стимулирование школьников на получение необходимой информации. Такая информация позволит наиболее точно анализировать данные и планировать дальнейшее распределение средств (в том числе экономить).

Также мы предлагаем родителям вместе с детьми исследовать стоимость услуг жилищно-коммунального хозяйства и предоставить отчет в виде диаграммы, которая отразит динамику потребления ресурсов в течение года.

Подобный подход позволит формировать и совершенствовать экономическую культуру современных школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубева Е. В. О характеристиках экономического воспитания младших школьников в семье [Электронный ресурс] // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2005. – Т. 49. – № 5. – Режим доступа: cyberleninka.ru/article/n/o-harakteristik-tikah-ekonomicheskogo-vospitaniya-mladshih-shkolnikov-v-semie.
2. Егорова Н. Ю., Резник Б. Д., Бобров В. А. Менеджмент в домашнем хозяйстве. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Инфра-М, 2010. – 461 с.

Кравчук Елена Владимировна, учитель, МБОУ г. о. Балашиха «Средняя общеобразовательная школа № 12 с углублен-

ным изучением отдельных предметов»: Россия, 143900, Московская обл., г. Балашиха, шоссе Энтузиастов, 53.

Тел.: (495-5) 21-14-46
E-mail: elena_vladimirovna_1984@mail.ru

ECONOMIC EDUCATION OF 5th–9th GRADE STUDENTS IN THE FAMILY

Kravchuk Elena Vladimirovna, teacher, Specialized Secondary School No. 12, Balashikha urban district. Russia.

Keywords: education, economic, student, parents, education, family, family budget.

The article addresses the family education of today's students on the subject of economics. The findings of the survey among parents of secondary school students are presented. The findings of the questionnaire survey of parents of 5th–9th grade students of secondary school on the issues of economic education

are analyzed. Based on the theoretical and experimental data, the author advises school students' parents (legal guardians) to do research on home economics together, analyze and plan family budget as part of school work and at home. The author proposes to include elements of economic theory in mathematics lessons and in extracurricular activities of students, as well as to conduct regular thematic parent-teacher meetings that would help discover and evaluate the levels of students' economic culture formation; to develop a set of measures that would improve economic education of today's students.

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Г. А. АНДРЕЕВА, И. В. ПОДКАТНОВА

ГОУ ВО Московской области

«Государственный социально-гуманитарный университет»,

г. Коломна, Московская обл.

Аннотация. В статье рассматривается процесс внедрения гражданского воспитания как самостоятельной дисциплины в образовательные организации Великобритании. Выявлены основные проблемы данного процесса: перенасыщенность школьной программы и связанные с этим трудности в обеспечении эффективного обучения; нечеткое представление у работников школ о статусе гражданского воспитания в образовательных организациях и недостаток специалистов в этой области. На основе изученных оригинальных источников проанализированы главные документы и дана оценка методическим рекомендациям британских педагогов по внедрению дисциплины «Гражданское воспитание» в учебный процесс школ, их реализации в образовательных учреждениях страны. Определенный интерес представляет и приведенная в статье ссылка на публикацию английского учителя, ориентированную на развитие ИКТ-компетенции на уроках гражданского воспитания с использованием социальной сети «Твиттер».

Ключевые слова: гражданское воспитание, духовно-нравственное развитие, Программа гражданского воспитания для 3-й и 4-й ключевых ступеней среднего образования, курсы повышения квалификации.

Цель любого демократического правового государства состоит в создании материального и духовного богатства страны, осуществлении социальной справедливости, обеспечении защищенности людей буквой закона, подготовке подрастающего поколения через систему образования к активному участию в производстве и других областях общественной жизни страны.

Реализация этой социальной цели зависит от организации образовательного процесса гуманитарной направленности, национального согласия, нравственного состояния общества, этических отношений в семье, школе, общественных организациях и неформальных объединениях. Только высокий уровень морального

сознания подрастающего поколения, экономическая стабильность общества, его единство, социальное благополучие большей части граждан страны создают «экологически» чистую социальную и нравственную среду обитания людей, в которой основной педагогической ценностью становится человек с его уникальным внутренним миром.

Сегодня трудно найти проблему, которая бы беспокоила педагогов и все общество больше, чем духовный и моральный облик молодых людей. Эта обеспокоенность проявляется не только в России, но и в экономически развитых европейских странах, таких как Великобритания.

В конце XX столетия британские ученые, педагоги и социологи были

озабочены утратой молодежью истинных духовно-нравственных ценностей, снижением политической и гражданской активности подрастающего поколения на фоне нарастающей волны преступности, наркомании и вандализма. Поэтому воспитание человека нравственного, готового нести ответственность за судьбу своей страны, стремящегося сохранять и приумножать все материальное и духовное богатство Родины, накопленное предшествующими поколениями, стало одной из первостепенных задач образования в государстве [3, с. 31].

Рассматривая образование в качестве спасительного средства в решении социальных проблем, британское правительство в канун XXI в. издало ряд документов, призывающих все слои общества к партнерству в образовательной политике и деятельности. В опубликованной в 1997 г. Белой книге «Высокое качество обучения в школах» были намечены ценностные перспективы развития систем образования до 2002 г., особо подчеркнута важность образования для развития экономики страны, создания новой культуры, отмечено стремление государственных структур «делать инвестиции в человеческий капитал». Таким образом, целью британского государства явилось общество, в котором каждый гражданин хорошо образован и способен учиться на протяжении всей своей жизни. От достижения этой цели, по убеждению авторов Белой книги, зависят экономическое процветание страны и социальное единство.

Помимо этой безусловно важной цели есть и другие цели образования, аксиологическая значимость которых не вызывает сомнения. Школы

наряду с семьями несут ответственность за нравственный облик подрастающего поколения: дети и молодежь должны научиться уважать себя и других, ценить и понимать моральные принципы, на которых базируется цивилизованное общество; уважать свою культуру и историю других народов. Учителя призваны помогать школьникам развивать в себе силу духа, вырабатывать активную жизненную позицию, формировать личностные качества (ответственность, решительность, тщательность, щедрость и др.), которые позволят им стать хорошими гражданами процветающего общества.

Забота британского общества о своих юных гражданах нашла отражение и в другом, как называют его некоторые критики, «любопытном» документе, который, по существу, обращен к учительству, – «Учителя – навстречу переменам». «Все школьники должны иметь возможности и соответствующие условия для развития творческих и изобретательских способностей, для формирования качеств лидера им потребуется быстро меняющееся образование, соответствующее мировым стандартам, в котором доминирующую роль будут играть стабильные ценности и гибкие отношения» [2, с. 164–165]. Таким образом, необходимость в духовно-нравственном обогащении нации в рамках гражданского воспитания подрастающей молодежи Великобритании стала насущной проблемой, требующей немедленного решения.

Отправной точкой в развитии гражданского образования и воспитания, его включения в учебный план как самостоятельной и значимой дисциплины стал в 1998 г. отчет консультативной группы Б. Крика

под названием «Воспитание гражданственности и обучение демократии в школах». Для повышения политической и гражданской активности учащихся авторы документа настоятельно рекомендовали ввести в учебный процесс образовательных организаций специальный предмет по основам гражданственности, формирующий важнейшие социально ценные качества личности: социальную и моральную ответственность; активность в общественной жизни и политическую грамотность. Были определены и основные цели нового предмета:

- обеспечение безопасности учащихся и развитие знаний, умений, навыков и ценностей, имеющих отношение к природе и практике демократии;

- повышение уровня информированности школьников относительно их прав и обязанностей в обществе, а также формирование чувств ответственности и активной гражданской позиции;

- воспитание понимания ценности каждого индивида в обществе и стимулирование его деятельности на благо государства [11, р. 40].

Однако, издав этот важный документ, британское правительство не позаботилось о разработке специальных методических материалов для учителей, что, как и следовало ожидать, не принесло должных изменений в образовательную практику.

Лишь в 2002 г. после неутешительных отчетов инспекторов по надзору за образованием было решено перевести гражданское воспитание в статус обязательных предметов во всех английских средних школах (для учащихся 11–16 лет). При этом образовательным организациям было ре-

комендовано не только целенаправленно формировать гражданскую позицию учащихся в рамках вышеупомянутого предмета, но и интегрировать этот действительно ценный аспект граждановедения в другие дисциплины. Более того, британское правительство возлагало большие надежды на то, что школы со всей ответственностью составят новый план воспитательной работы, направленный на развитие настоящих граждан своей страны и внесут изменения в школьный этос. (Этос – стиль жизни образовательной организации, ее традиции и иерархия ценностей.)

Однако, как сообщает в своем отчете инспектор Д. Керр, «в большинстве школ (91%) гражданское воспитание преподается вместе с санитарно-просветительской работой (PSHE), религиозным воспитанием, историей и географией» [12, р. 46]. Таким образом, основы граждановедения преподавались большей частью в рамках гуманитарного цикла и не были в целом интегрированы в учебный процесс школ. Наряду с этим многие учителя школ жаловались на недостаточное количество реальных практических рекомендаций, содержащих технологии формирования политической и гражданской активности у подрастающего поколения.

Исходя из этого с целью выявления других проблем, связанных с предметом «Гражданское воспитание» и его влиянием на подрастающее поколение, было решено осуществить изучение опыта и практики преподавания этой важной дисциплины в образовательных организациях Англии за период 2001–2010 гг.

С одной стороны, анализ деятельности школ, осуществляющих

гражданское воспитание, показал заметный рост социальной и политической активности учащихся, выявил кардинальные изменения их отношений к беженцам и иммигрантам в лучшую сторону. Однако, с другой стороны, были вскрыты серьезные проблемы, влияющие на качество преподавания этого предмета: 1) чрезмерная насыщенность школьной программы и связанные с этим трудности в обеспечении эффективного обучения; 2) нечеткое представление у работников школ о статусе гражданского воспитания в образовательных организациях; 3) недостаток специалистов в этой области [6].

Анализируя первую проблему, следует отметить, что Б. Крик в своем отчете не указал, каким именно образом гражданское воспитание будет вписываться в переполненный Национальный учебный план, заявив, что «данная дисциплина должна преподаваться самостоятельно и автономно от других предметов программы» [11, р. 45]. Поскольку предполагалось, что этот предмет займет 5% от всего учебного плана, оставалось неясным, каким образом школам необходимо было пересмотреть учебные программы, чтобы гражданское воспитание могло функционировать в образовательном пространстве учебного заведения как полноценная дисциплина.

В результате, как отмечают британские исследователи Э. Кливер, Д. Керр и Э. Айлэнд, на практике 90% школ стали включать лишь отдельные аспекты гражданского воспитания в санитарно-просветительскую работу (PSHE) или другие дисциплины, игнорируя, таким образом, требования правительства. Тем не менее в некоторых гимназиях гражданское

воспитание является самостоятельным предметом, который ведет один конкретный учитель. В других общеобразовательных учреждениях этот предмет включен в санитарно-просветительскую работу (PSHE) и преподается классным руководителем, в то время как в общеобразовательных колледжах классные руководители также обучают гражданскому воспитанию, интегрированному в другие учебные занятия [10]. Вышесказанное определило наличие широкого разнообразия возможностей преподавания этой дисциплины в образовательных организациях и отсутствие официально зафиксированных четких требований к воспитанию гражданственности у подрастающего поколения. Таким образом, различие в содержании гражданского воспитания и смежных предметов перестало быть видимым, а, не имея своей собственной методологической базы, гражданское воспитание как учебный предмет и как познавательная деятельность обречено на потерю статуса самостоятельной дисциплины в Национальном учебном плане.

Понимая сложившуюся ситуацию, британское правительство предприняло действенные меры по решению вышеизложенных проблем, нацеленные на повышение эффективности преподавания граждановедения в школах. В сентябре 2013 г. Министерство образования в рамках Национального учебного плана выпустило специальную Программу гражданского воспитания для 3-й и 4-й ключевых ступеней среднего образования (Citizenship programmes of study: key stages 3 and 4), определившую основные тематические аспекты учебной дисциплины, а также требования, предъявляемые к вы-

пускникам средней школы по этому предмету.

Итак, на уроках гражданского воспитания необходимо акцентировать внимание на следующих аспектах:

- происхождение национальной, региональной, религиозной и этнической идентичностей в Великобритании и их разнообразие;

- человеческие и юридические права и обязанности, система правосудия по криминальным делам;

- центральное и местное правительство, форма правительства, избирательная система и голосование;

- роль средств массовой информации;

- мировое сообщество, разрешение конфликтов;

- права и обязанности потребителей, работодателей и служащих;

- связи между Великобританией и Европейским Союзом, Содружеством англоязычных государств и ООН, глобальная взаимозависимость и непрерывное развитие [1, с. 40].

Касаясь требований, предъявляемых к преподаванию этого важного предмета на 3-й ключевой ступени, стоит отметить, что обучение основам гражданственности должно развивать у школьников понимание сущности демократии и деятельности властей, прав и обязанностей граждан. Школьникам необходимо использовать и применять свои знания на практике, стремиться исследовать и искать доказательства того или иного социального и политического явления, оценивать различные точки зрения и приходиться к обоснованным решениям той или иной проблемы.

На 4-й ключевой ступени среднего образования учащимся необ-

ходимо углублять свое понимание демократии и власти, прав и обязанностей граждан в Великобритании. Школьники должны уметь использовать целый ряд научно-исследовательских стратегий, чтобы взвешенно представлять доказательства, убедительно аргументировать свою точку зрения и обосновывать выводы. Способность анализировать и оценивать деятельность других людей, стремление вносить вклад в развитие демократического общества и действовать сообща в решении национальных проблем определяют истинного гражданина своей страны [8, p. 3].

Более того, было принято решение ввести экзамен по предмету «Гражданское воспитание» (GCSE in Citizenship), что еще раз подчеркивает значимость, важность и ценность этой дисциплины. В феврале 2015 г. вышел документ «Гражданское воспитание: предметное содержание к выпускному экзамену», четко определяющий темы и вопросы, необходимые для сдачи выпускного экзамена по предмету по окончании средней школы [9].

Все эти меры узаконили официальный статус гражданского воспитания как отдельного самостоятельного предмета и побудили администрации образовательных организаций более ответственно подойти к реализации Национального учебного плана по этой дисциплине. Используя предметное содержание курса «Гражданское воспитание», многие школы начали преподавать его на постоянной основе (более 45 минут в неделю), что, несомненно, положительно сказалось на практических результатах и уровне грамотности учащихся в этой области.

Однако для более эффективного изучения основ граждановедения требовались специалисты по предмету, поскольку гражданское воспитание как уникальная дисциплина имеет свой набор методов обучения и методологическую базу, незнакомую другим учителям-предметникам. С целью более глубокого изучения данной проблемы в 2010–2011 гг. Д. Бертон и С. Мэй провели экспериментальное исследование по изучению опыта восьми учителей гражданского воспитания в гимназиях, общеобразовательных школах и колледжах.

Анализ полученных результатов показал, что все учителя, преподающие гражданское воспитание в своих школах, не проходили специальную подготовку ни в университете, ни в период обучения в аспирантуре. Два учителя специализировались на преподавании религиозного воспитания, двое других – истории; выявились также специалисты по французскому языку, естествознанию и информатике, включающие отдельные вопросы по граждановедению в преподаваемые дисциплины. Каждый из опрошенных учителей изначально вел только свой предмет и по мере необходимости осуществлял гражданское воспитание [4, р. 79]. Следовательно, гражданское воспитание как новое направление в школьном образовании потребовало разработки особых курсов для подготовки специалистов именно этого профиля.

Для решения насущной проблемы нехватки специалистов по данной дисциплине британским правительством было подготовлено два возможных маршрута обучения и переквалификации педагогов: на базе университета или образовательной организации по месту работы. При

этом учителя могли пройти подготовку непосредственно по предмету «Гражданское воспитание» или изучать смежные с ним области: политику, философию, экономику, социологию, законодательство и др. Некоторые школы страны стали также практиковать дистанционные курсы подготовки необходимых специалистов. Предполагалось, что прослушивание лекций, участие в семинарах и круглых столах по гражданскому воспитанию не только повышают компетентность учителя по предмету, но и развивают коммуникативные навыки, формируя умения высказывать и отстаивать свою точку зрения на основе убедительной аргументации.

Однако некоторые опасения по поводу уровня и качества подготовки специалистов по гражданскому воспитанию все же сохраняются. Как отмечает в своем отчете Управление стандартами в образовании (OFSTED): «Курсы подготовки педагогов контролируются местными властями далеко не должным образом, так как допускается низкий уровень посещаемости занятий» [7, р. 3]. Приходится констатировать, что дисциплина «Гражданское воспитание» не пользуется особой популярностью среди учителей: на курсы подготовки по этой специальности направляются чаще всего педагоги смежных предметов. При этом из-за дороговизны указанных курсов многие школы не могут себе позволить оплачивать обучение своих учителей, именно поэтому и наблюдается невысокий уровень посещаемости занятий.

В этом случае большая доля ответственности ложится на добровольные организации Великобритании по гражданскому воспитанию,

крупнейшими из которых являются Ассоциация обучения гражданственности (Association of Citizenship Teaching) и Фонд прав и обязанностей гражданина (Citizenship Foundation). Цель их деятельности – обеспечение учителей практическими методическими разработками по гражданскому воспитанию, оказание помощи в воспитании у учащихся ответственности за свои поступки перед собой и обществом, развитие стремления менять мир к лучшему.

Проблема гражданского воспитания в современной Великобритании оказалась близкой для многих слоев общества, некоторых средств массовой информации, включая и педагогические. Так, одной из ценных методических находок явился журнал «Обучение правам и обязанностям гражданина» (Teaching Citizenship), содержащий важные статьи и значимые планы уроков по граждановедению, находящийся в свободном доступе на официальном сайте Ассоциации обучения гражданственности. Так как в настоящее время информационные технологии занимают значительную часть образовательного пространства, один из номеров журнала посвящен использованию ИКТ на уроках гражданского воспитания. Вызывает определенный интерес статья учителя академии Эмерсон Парк (Emerson Park Academy) Эммы Чэндлер, предлагающей использовать «Твиттер» на уроках по этому предмету. Данная социальная сеть очень популярна среди молодежи, так как позволяет обмениваться короткими (до 140 символов) сообщениями и вести микроблогинг. Поэтому ее использование на уроках гражданского воспитания, по мнению учителя, открывает новые возможности для

обсуждения важных вопросов, вызывающих озабоченность общества, не только со своими сверстниками, но и образованными взрослыми. При этом Э. Чэндлер подробно описывает алгоритм подготовки к такому необычному уроку.

Для начала необходимо, считает она, зарегистрироваться в «Твиттере» и создать «Персональную сеть обучения» (Personal Learning Network), представляющую собой образовательный ресурс для учащихся, которые будут иметь возможность участвовать в запланированных учителем учебных мероприятиях. Рекомендуются использовать хэштеги (группы сообщений по определенной теме) для того, чтобы каждый учащийся мог быстро зайти в необходимую тему и ознакомиться с обсуждаемой проблемой.

Как и в любой творческой деятельности, необходимо тщательно подготовить этот информационный ресурс для использования на уроках. «“Твиттер” может открыть целый мир возможностей для вас и ваших учеников, – убеждена Э. Чэндлер, – но он может быть и бесполезным устройством, если вы должным образом не готовы к занятию». В качестве предварительной подготовки автор советует рассылать ученикам сообщения с определенными вопросами или заданиями по теме и определять время их выполнения. «Это, несомненно, вовлечет их в тему дискуссии и будет содействовать развитию критического мышления», – заключает педагог [5, pp. 10–11].

Таким образом, несмотря на проблемы, существующие в сфере гражданского воспитания (перегруженность школьной программы и связанные с этим трудности в обе-

спечении эффективного обучения; зачастую нечеткое представление у работников школ о статусе гражданского воспитания в образовательных организациях и недостаток специалистов в этой области), правительство Великобритании вместе с многочисленными благотворительными организациями и отдельными заинтересованными педагогами стремится создать благоприятные условия для развития и формирования личности ответственных граждан страны, осознающих свою национальную идентичность, знающих юридические права и обязанности, критически мыслящих и стремящихся внести посильный вклад в будущее общества и нации в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова Э. А. Гражданское образование зарубежных школьников: современные тенденции развития // Школьные технологии. – 2015. – № 4. – С. 35–43.
2. Андреева Г. А. Духовно-нравственный аспект проблемы формирования будущих граждан в английской педагогике и школе (90-е гг. XX в.) // Духовность личности: проблемы образования и воспитания (история и современность) / под ред. З. И. Равкина. – М. : ИТОП РАО, 2001. – С. 164–173.
3. Подкатнова И. В. Формирование духовности у подрастающего поколения в России и Великобритании в контексте патриотического воспитания: история и современность // Духовно-нравственные основы семьи и подрастающего поколения России : сб. науч. работ / сост. П. В. Белоус ; под общ. ред. В. И. Лутовинова. – М. : АНО «СПО «СОТИС», 2015. – С. 31–37.
4. Burton D., May S. Citizenship Education in Secondary Schools in England // Educational Features. – 2015. – Vol. 7(1). – Pp. 76–91.
5. Chandler E. The Tweeter teacher. Learning through Twitter // Teaching Citizenship: Clicktivism – 2011. – No. 31. – Pp. 10–12.
6. Citizenship education in England 2001–2010: young people’s practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study. – L. : DfE, 2010. – 90 p.
7. Citizenship established // Citizenship in schools 2006/09. – L. : HMI, 2010. – 15 p.
8. Citizenship programmes of study: Key stages 3 and 4. – L. : DfE, 2013. – 3 p.
9. Citizenship Studies: GCSE subject content. – L. : DfE, 2015. – 11 p.
10. Cleaver E., Kerr D., Ireland E. Foundations and Baselines for Citizenship: The NFER Citizenship Education Longitudinal Study. – L. : Hodder Murray, 2006. – 30 p.
11. Crick B. Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. – L. : HMSO, 1998. – 85 p.
12. VISION versus PRAGMATISM: Citizenship in the Secondary School Curriculum in England, Citizenship Education Longitudinal Study: Fifth Annual Report. – L. : DfES, 2007. – 80 p.

Андреева Галина Алексеевна, д-р пед. наук, профессор, ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет»: Россия, 140410, Московская обл., г. Коломна, ул. Зеленая, 30.

Подкатнова Ирина Владимировна,
учитель английского языка, МБОУ «Сред-
няя общеобразовательная школа № 15»,
аспирант, ГОУ ВО Московской области
«Государственный социально-гуманитар-

ный университет»: Россия, 140410, Мо-
сковская обл., г. Коломна, ул. Зеленая, 30.

Тел.: (496-6) 15-13-30

E-mail: a.galaks@yandex.ru

CITIZENSHIP EDUCATION IN GREAT BRITAIN: PROBLEMS AND PROSPECTS

*Andreeva Galina Alekseevna, Dr. of
Ped. Sci., Prof., State University of Humanities
and Social Studies. Russia.*

*Podkatnova Irina Vladimirovna, English
teacher, Secondary General School No. 15; post-
graduate student, State University of Humanities
and Social Studies. Russia.*

Keywords: citizenship education, spiri-
tual and moral development, Citizenship pro-
grammes of study: key stages 3 and 4, further
education courses.

*The article focuses on the process of in-
troducing citizenship education as an indepen-
dent academic subject in education institutions
of Great Britain. The main problems involved*

*this process are identified: the overloaded
school curriculum and related difficulties in
providing effective education; school staff be-
ing unclear on the status of citizenship educa-
tion in education institutions and the lack of
specialists in this field. Based on the study of
original sources, the authors examine the basic
documents and assess methodological guide-
lines for the British teachers on introducing
citizenship education into the school education
process, analyze the success of their implemen-
tation in the country's education institutions.
The article also references a publication by
a British teacher on developing the ICT com-
petence in citizenship education lessons using
"Twitter" social network.*

ИНТЕГРАЦИЯ СЕТЕВЫХ АКАДЕМИЙ В СИСТЕМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. В. АЛЬШАНСКАЯ, М. Н. БУЛАЕВА, Н. С. ПЕТРОВА**
ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный университет сервиса»,
г. Тольятти, Самарская обл.

**ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет*
им. Козьмы Минина»,
г. Нижний Новгород

Аннотация. Современные тенденции развития профессиональных образовательных организаций, осуществляющих подготовку выпускников в области информационных технологий и информационной безопасности, определяются современной политикой государства, особенностями развития информационно-коммуникационных технологий, изменяющимися требованиями представителей социального заказа в рамках определенного набора компетенций, а также факторами современных внешнеполитических условий. В связи с этим рассмотрение вопроса реализации формы сетевого взаимодействия между профессиональными образовательными организациями на основе интернет-технологий сегодня становится современной высокоэффективной инновационной технологией, которая позволяет образовательным организациям не только выживать, но и динамично развиваться, является актуальным. В работе представлена схема интеграции программы сетевой академии в систему профессионального образования. Показано поэтапное включение материалов курсов Cisco в различные дисциплины учебного плана по направлению подготовки «Информационная безопасность».

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, интеграция, сетевая академия, интегрированная программа, компетенции.

Динамично изменяющаяся экономика нуждается в грамотных инженерных кадрах, компетентных в высокотехнологичных областях и различных сферах обеспечения безопасности. Данные тенденции определяют новые масштабные задачи перед работниками сферы образования: формирование в процессе подготовки техников, бакалавров, магистров модульных блоков профессиональных компетенций, позволяющих решать сложные профессиональные практико-ориентированные задачи, максимально приближенные к реальным. Поэтому в учебно-методическое, информа-

ционное, техническое, программное обеспечение образовательных организаций необходимо интегрировать современные материалы, технологии, программно-аппаратные средства, весь передовой опыт мировых лидеров высоких технологий, информационно-коммуникационных технологий, инноваций в информационно-технической сфере и сфере инженерно-профессионального образования. Однако большинству образовательных организаций сложно решать такие масштабные задачи самостоятельно без соответствующей поддержки представителей социального заказа, фирм – произво-

дителей оборудования, технологий, программного обеспечения.

Одной из возможностей решения представленных проблем и реализации вопросов интеграции техники и технологий в настоящее время является активно развивающаяся форма сотрудничества образовательных организаций и представителей социального заказа, различных организаций как сетевое взаимодействие, способствующее выполнению прогностических образовательных функций.

Сетевое взаимодействие на основе интернет-технологий сегодня становится современной высокоэффективной инновационной технологией, которая позволяет образовательным организациям не только выживать, но и динамично развиваться [1]. Важно заметить, что при сетевом взаимодействии происходит не только распространение инновационных разработок, также идет процесс диалога между образовательными организациями и процесс отражения в них опыта друг друга, отображение тех процессов, которые происходят в системе образования в целом.

Особую актуальность приобретает данное направление формирования и реализации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) на основе концентрации ресурсов, ведущих научных, производственных организаций вокруг подготовки выпускников для важных секторов технологического и экономического развития государства.

Существующая практика показывает, что реализации сетевого взаимодействия осуществляется на основе различных форм: создание базовых кафедр, подписанию только договора о сетевом взаимодействии,

а также предложенного крупными организациями – производителями аппаратно-программного обеспечения, представителями социального заказа варианта взаимодействия – создания сетевых академий.

Мировой опыт создания сетевых академий имеет богатую историю. Так, в 1993 г. корпорация Cisco Systems начала активную работу со специалистами сферы образования с целью решения различных технологических проблем, с которыми сталкиваются учебные заведения. Корпорация Cisco стала инициатором программы по разработке и созданию простых в использовании и экономичных компьютерных сетей для учебных заведений. Для обслуживания и развития своих сетей работникам образования нужны были соответствующие знания и навыки. В ответ на эти потребности корпорация Cisco развернула деятельность по обучению сотрудников учебных заведений США, организовав для них курсы по повышению квалификации по всей стране. Такая подготовка имела большой успех, что послужило поводом к разработке единой учебной программы, объединяющей отдельные учебные курсы в общий факультативный курс, который трансформировался в программу Сетевой Академии Cisco (Cisco Networking Academy™) [5].

Интеграция курсов сетевой академии в программы направлений подготовки и в целом в информационно-образовательную среду, в частности по приоритетным направлениям, позволяет получить непрерывный процесс обучения, оценивания и контроля знаний в режиме удаленного доступа, возможность самостоятельно выбирать график и программу изучения учебного материала, оцени-

вания. При таком подходе активная обратная связь с помощью Интернета позволяет совершенствовать процесс обучения, корректировать методики, что повышает степень ответственности слушателей и преподавателей за результаты обучения.

В данном случае реализуется смешанная модель обучения на основе интеграции в информационно-образовательную среду (ИОС) вуза новых ресурсов, когда сочетаются традиционные методы обучения в аудитории с преподавателем на базе необходимого оборудования, т. е. непосредственный контакт с обучающимися, а также использование мультимедийных учебных курсов, средств самостоятельной работы, тестирования на базе Интернета.

Предметное изучение понятия информационно-образовательной среды демонстрирует различные подходы:

– ИОС – это «системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образовательного процесса» [2];

– «единое информационно-образовательное пространство, построенное с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологиях взаимодействия, включающее в себя виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, учебно-методические комплексы и расширенный аппарат дидактики» [4].

Пример интеграции образовательных ресурсов ИКТ-компаний в информационно-образовательную среду вуза ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный университет сервиса» показан на рисунке 1.



Рисунок 1. Схема интеграции программы сетевой академии в информационно-образовательную среду вуза

Представленная схема предполагает интеграцию содержания учебных курсов сетевой академии в учебно-методическое обеспечение подготовки по направлениям «Информационная безопасность», программного обеспечения в лабораторную базу университета, методических указаний для выполне-

ния лабораторно-практических работ, мультимедийных, интерактивных материалов для наглядного освоения в учебном процессе.

Далее в таблице 1 представлено поэтапное включение материалов курсов Cisco в различные дисциплины учебного плана по направлению «Информационная безопасность».

Таблица 1 – Этапы интегрирования курсов сетевой академии в учебные дисциплины направления подготовки «Информационная безопасность»

Курс	Наименование дисциплины	Курс сетевой академии Cisco
1-й курс	Информатика	IT Essentials – Основы аппаратного и программного обеспечения персональных компьютеров
1-й курс	Сети и системы передачи информации	CCNA Routing and Switching 1-я и 2-я часть – Маршрутизация и коммутация CCNA: введение в сети, Принципы маршрутизации и коммутации CCNA
4-й курс	Программно-аппаратные средства защиты информации	CCNA Routing and Switching 3-я часть – Компьютерные вычислительные сети

Результатами обучения студентов по интегрированным учебным программам являются сформированные компетенции по использованию сетевых и информационных технологий в различных областях, а также к продолжению образования по различным инженерным, компьютерным направлениям подготовки.

Соотнесению компетенций интегрируемой программы и компетенций, определяемых федеральным государственным образовательным стандартом соответствующего направления подготовки, способствует разработанная компанией Cisco совместно с Мультивендорным и академическим консорциумом в области информационно-коммуникационных технологий (МАК ИКТ) «Открытая система интеграции образовательных

ресурсов ИКТ-вендоров в основные и дополнительные образовательные программы вузов и средних профессиональных учебных заведений (СИОР ИКТ)». «Целью создания СИОР ИКТ является выполнение, систематизация, стандартизация и продвижение разработок по интеграции, адаптации и взаимному признанию квалификаций и учебно-методической базы ИКТ-вендоров, образовательных учреждений и работодателей» [7].

Перечень обозначенных в программе ТОП-компетенций, формируемых по результатам освоения интегрируемых курсов, соотносится с профессиональными компетенциями по направлению «Информационная безопасность», что представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Соотношение ТОП-компетенций с профессиональными компетенциями по направлению подготовки «Информационная безопасность»

Дисциплины учебного плана	Компетенции ТОП-программы	Компетенции ФГОС 3 «Информационная безопасность»
1	2	3
Информатика	ТК-1 Способность осуществлять типовые операции по эксплуатации, сборке, настройке и диагностике персональных компьютеров, периферийных устройств и операционной системы.	ПК-2

1	2	3
<p>Сети и системы передачи информации</p> <p>Программно-аппаратные средства защиты информации</p>	<p>ТК-2</p> <p>Способность выполнять типовые задачи развертывания и технического сопровождения малой сети предприятия или ее фрагмента.</p> <p>ТК-3</p> <p>Способность выполнять типовые задачи проектирования, развертывания и технического сопровождения локальных и глобальных сетей в крупных предприятиях с использованием общепризнанных мировых стандартов и решений</p>	<p>ПК-2, ПК-9, ПК-10, ПК-11</p>

Кроме того, программа способствует формированию и некоторых общекультурных компетенций, например осознает (понимает) сущность и значение информации в развитии современного общества, способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.

Таким образом, программа электронного обучения сетевой академии позволяет получить образование в области информационных технологий при помощи занятий через Интернет под руководством инструкторов и практических лабораторных упражнений, а также специальной среды электронного обучения и программных эмуляторов.

Обучающиеся, зачисленные на курс сетевой академии, получают доступ к среде для глубокого погружения в область информационно-коммуникационных технологий, сетевых технологий на базе аппаратно-программных средств и программного обеспечения крупнейшего производителя сетевого оборудования, что способствует активному формиро-

ванию профессиональных компетенций.

Сетевая академия позволяет компенсировать отставание материально-технического оснащения информационно-образовательной среды университета на основе обновления информационных ресурсов, оснащения сетевым оборудованием и компьютерными сетями учебных заведений. Преподаватели также имеют возможность проходить инструкторские тренинги, осваивая новые разработки в области ИКТ и сетевых технологий.

Программа сетевой академии Cisco использует возможности Интернета для обучения слушателей, полностью интегрируя систему оценки знаний с учебной программой и процессом обучения, предоставляя комплексную среду обучения.

Таким образом, представленная форма сетевого взаимодействия является одним из мощных ресурсов инновационного образования: позволяет распределять ресурсы; опираться на инициативу каждого конкретного участника; выстраивать многообраз-

ные траектории обучения; использовать общий ресурс сети для нужд каждого конкретного участника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Готская А. И. Информационное взаимодействие в сети Интернет как объект научно-педагогических исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. – М., 2009. – Вып. 2. – С. 31–42.
2. Ильченко О. А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 22 с.
3. Морозов В. В. Глобализация, отечественное образование и особенности социализации личности // Научное обозрение. – 2015. – № 9. – С. 404–408.
4. Основы открытого образования. Т. 1. / отв. ред. В. И. Солдаткин. – М. : НИИЦ РАО, 2002. – 680 с.
5. Программа «Сетевые академии Cisco» в России и СНГ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: cisco.ru.

6. Семченко А. А. Организационно-экономические принципы формирования глобального рынка образовательных услуг // Научное обозрение. – 2014. – № 3. – С. 196–201.
7. Типовая образовательная подпрограмма «Основы ИКТ-технологий и сетевое администрирование». Образовательные программы для встраивания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ciscoeducation.ru/areas_of_work/documents.

Альшанская Татьяна Владимировна, канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный университет сервиса»: Россия, 445017, Самарская обл., г. Тольятти, ул. Гагарина, 4.

Булаева Марина Николаевна, канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина»: Россия, 603002, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1.

Петрова Нина Сергеевна, канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина»: Россия, 603002, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1.

Тел.: (845-9) 52-77-64

E-mail: e-mail: bulaevamarina@mail.ru

INTEGRATION OF ONLINE ACADEMIES INTO THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION

Al'shanskaya Tat'yana Vladimirovna, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof., Volga Region State University of Service. Russia.

Bulaeva Marina Nikolaevna, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof., Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Russia.

Petrova Nina Sergeevna, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof., Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Russia.

Keywords: Internet interaction, integration, online academy, integrated program, competences.

Current trends of the development of professional educational institutions which educate students in the sphere of information technologies and information safety are determined by the present-day state policy, the specific features of the development of

information-communicative technologies, the changing demands of social order representatives within the framework of a specific set of competences, as well as by the factors related to current foreign policy conditions. Thus, the examination of the issue of implementing the cooperation between professional educational organizations on the basis of Internet technologies is becoming a modern highly effective in-

novation technology, which enables educational organizations not only to survive, but also to develop dynamically, and is, therefore, topical. The work presents the scheme of integrating the online academy program into the system of professional education. It shows the stage-wise inclusion of Cisco course materials into the various disciplines of "Information safety" curriculum.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЭРОБИКИ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ВОЛЕЙБОЛИСТОК

*Г. Р. АЙЗЯТУЛЛОВА, Е. Н. ЛИСАХМАРА**

ФГБОУ ВО «Национальный государственный Университет

физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург»,

**СПБ ГБОУ ДОД «Комплексная детско-юношеская спортивная школа «Невские звезды»,
г. Санкт-Петербург*

Аннотация. Популярные направления аэробики вносят коррективы в учебно-тренировочный процесс спортсменов различных специализаций, ставя своей основной задачей повышение физической подготовленности занимающихся. Особенно это касается родственных видов спорта, таких как художественная гимнастика, эстетическая гимнастика и т. д. Однако существуют виды спорта негимнастической направленности, физиологический характер спортивной деятельности которых схож со структурой двигательных действий по аэробике. Например, игра в волейбол, характеризующаяся длительным выполнением разных по технике упражнений. Спортсменки-волейболистки демонстрируют техническое мастерство на высоком уровне, они также должны обладать и высоким уровнем физической подготовленности. Многие тренеры имеют в своем арсенале различные средства общей и специальной физической подготовки, но применяют в большинстве случаев традиционные упражнения, основанные на выполнении общеразвивающих упражнений. В данной статье доказана эффективность использования аэробики и современных видов гимнастики в учебно-тренировочном процессе для волейболисток 10–12 лет.

Ключевые слова: аэробика, волейбол, спорт, физическая культура, тренировочный процесс, физическая подготовка, спортсмены, техническое мастерство.

Различные уровни соревнований по волейболу наглядно представляют сложность и качество выполняемых действий. Сборная России на мировой арене показывает высокие результаты. Последние тому подтверждения – победа на чемпионате Европы-2015 (женская сборная); выход сборной России на Олимпийские игры 2016 г. (мужская и женская сборные). Такие результаты зависят не только от уровня технического мастерства, но и от уровня физической подготовленности спортсменов независимо от этапа подготовки.

Волейбол в современном мире – это уже не та игра, которая была всего лишь десять лет на-

зад. В настоящее время спортсмен, занимающийся волейболом, должен иметь высокий уровень развития скоростно-силовых качеств. Профессиональная игра в волейбол включает в себя различные передвижения, подскоки, прыжки, повороты, падения и т. д., что требует развития всех основных и специальных физических качеств. Одним из таких качеств следует отметить специальную выносливость. В течение одной игры волейболист совершает до 200–250 прыжков, а частота сердечных сокращений достигает до 200–220 уд./мин. Если сравнивать другие виды двигательной активности, то по физиологическим

характеристикам волейбол сравним со спортивной аэробикой.

Нет необходимости утверждать о пользе и повышенном интересе аэробики для девушек школьного возраста, данные опросов заключены в диссертационных исследованиях [1].

Вся аэробика условно делится на три вида: спортивная, оздоровительная и прикладная. Спортивная аэробика – это современный вид спорта, который сочетает в себе выполнение сложных акробатических упражнений с базовыми шагами аэробики под музыкальное сопровождение. Оздоровительная аэробика – огромный арсенал танцевальных упражнений в различных стилях: «русский фолк», «зумба», «ирландский фолк», «танец живота», «латина», «джаз» и т. д. Прикладная аэробика имеет иную задачу в отличие от вышеперечисленных видов подготовки спортсменов других видов спорта. Основы прикладной аэробики взяты из оздоровительной, но с учетом специализации занимающихся. В данной статье показана прикладная аэробика для спортсменов, занимающихся волейболом.

Теоретический анализ и обобщение публикаций по проблемам использования средств гимнастики и аэробики показал, что в настоящее время интерес у тренеров-преподавателей вызывают вопросы, связанные с подбором наиболее эффективных упражнений для своей специализации.

В результате анализа литературных данных нами был проведен педагогический эксперимент, который заключался в сравнении средств физической подготовки и их обоснованном применении

в учебно-тренировочном процессе волейболистов.

Педагогический эксперимент проводился в г. Анапа (Краснодарский край) в течение четырех недель. В день проводились три тренировки: утром – физическая подготовка, днем – танцевальная тренировка, вечером – игра в волейбол по правилам соревнований. Чередование дней отдыха и тренировок имело соотношение 1 : 4. Количество спортсменов, принимавших участие в эксперименте, составляло 24 человека (женская молодежная сборная г. Санкт-Петербурга) из СПб ГБОУ ДОД «КДЮСШ «Невские звезды», стаж занятий волейболом – от 2 до 10 лет. Нами были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная. В контрольной группе учебно-тренировочные занятия включали традиционные формы, методы и средства физической культуры. В экспериментальной группе во время физической подготовки спортсмены выполняли элементы акробатики (поточным способом), базовые аэробные шаги в сочетании с движениями рук (например, прыжок из стойки «ноги вместе, руки в стороны» в стойку «ноги врозь, руки вверх» (базовый шаг “jack”) с продвижением вперед, 100 метров), элементы стретчинга, йоги, силовые классы. Танцевальная тренировка включала в себя современные движения под музыкальное сопровождение: ритмы латино, хип-хопа, джаза, востока, степ-аэробики, ирландского фолка. Учебно-тренировочное занятие в форме танцевальной тренировки продолжалось в течение 50 мин, в конце занятия (10 мин) обязательно проводился стретчинг. В таблице 1 представлены результаты педагогического эксперимента.

Таблица 1 – Результаты педагогического эксперимента

Тесты	До эксперимента		После эксперимента		P
	КГ X ± δ	ЭГ X ± δ	КГ X ± δ	ЭГ X ± δ	
Бег 30 м, с	5,77 ± 0,46	5,2 ± 0,12	5,51 ± 0,23	5,39 ± 0,49	≥ 0,05
Бег 60 м, с	11,12 ± 1,14	10,72 ± 0,8	10,62 ± 0,55	10,6 ± 0,93	≥ 0,05
Бег 100 м, с	18,34 ± 2,05	18,21 ± 3,11	17,91 ± 1,88	17,91 ± 2,12	≥ 0,05
Челночный бег, с	31,07 ± 1,78	32,37 ± 1,35	34,77 ± 2,19	34,23 ± 0,2	≥ 0,05
Бег 800 м, с	2,70 ± 0,51	2,68 ± 0,38	2,66 ± 0,5	2,61 ± 0,48	≥ 0,05
Прыжок в длину с места, см	172,11 ± 14,07	166,5 ± 19,9	184,1 ± 11,27	190,33 ± 15,69	≥ 0,05
Прыжки через скакалку, кол-во раз	145,22 ± 27,22	139,5 ± 54,47	158,8 ± 25,29	135 ± 33,06	≥ 0,05
Метание мяча сидя, м	7,7 ± 1,2	6,92 ± 1,54	8,48 ± 1,09	9,06 ± 0,9	≥ 0,05
Метание мяча стоя, м	14,52 ± 2,64	15,7 ± 1,63	15,5 ± 1,55	15,6 ± 0,69	≥ 0,05

В результате проведенного педагогического эксперимента мы определили, что средства аэробики возможно использовать в таком виде спорта, как волейбол, более эффективно, чем традиционные средства физической подготовки. Так, в контрольной группе быстрота увеличилась на 15%, а в экспериментальной – на 27%; выносливость – на 12 и 16% соответственно. Такое физическое качество, как меткость, в двух группах увеличилось, но в экспериментальной результативность ниже, чем в контрольной, что можно объяснить специфичностью вида двигательной активности – аэробики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буйкова О. М. Функциональное состояние организма студенток, занимающихся различными вида-

ми оздоровительной аэробики : дис. ... канд. биол. наук. – Иркутск, 2010. – 197 с.

2. Пономарева Е. Ю. Формирование готовности студентов вуза к самоорганизации здорового образа жизни средствами фитнес-аэробики : автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Елец, 2011. – 26 с.

Айзятуллова Гульнара Рафаильевна, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики гимнастики, ФГБОУ ВО «Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург»: Россия, 190121, г. Санкт-Петербург, ул. Декабристов, 35.

Лисахмара Елена Николаевна, тренер-преподаватель, СПб ГБОУ ДОД «Комплексная детско-юношеская спортивная школа «Невские звезды»: Россия, 195256, г. Санкт-Петербург, ул. Верности, 21.

Тел.: (812) 714-40-13

E-mail: top-gulia@rambler.ru

USING AEROBICS IN THE PROCESS OF PHYSICAL TRAINING OF YOUNG FEMALE VOLLEYBALL PLAYERS

Azyyatullova Gul'nara Rafail'evna, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of the Theory and Methodology of Gymnastics Department, Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, St. Petersburg, Russia.

Lisakhmara Elena Nikolaevna, teaching coach, "Nevskie Zvezdy" Youth Sport School, Russia.

Keywords: *aerobics, volleyball, sport, physical culture, training process, physical fitness, athletes, technical mastery.*

Popular types of aerobics make changes to the educational-training process of athletes of various specializations. The main goal of aerobics is raising the level of physical fitness

of those doing it. This is especially relevant for closely related kinds of sport, such as rhythmic gymnastics, aesthetic gymnastics, etc. However, there are kinds of sport of non-gymnastic nature, the physiological nature of which is similar to the structure of movements in aerobics. Volleyball, which is characterized by the lengthy performance of exercises of various techniques, is an example of such kind of sport. Female volleyball players who demonstrate a high level of technical mastery must also possess a high level of physical fitness. Many coaches use different types of general and special physical training. However, the most popular kinds of exercise are the traditional general ones. The work shows the effectiveness of using aerobics and modern types of gymnastics in the educational-training process of 10–12-year-old female volleyball players.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

*Л. Н. ПЕТРЯЕВА, Л. В. ШИПОВА**

ГБУ Саратовской области «Центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей»,

**ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»,*

г. Саратов

Аннотация. В статье представлены материалы изучения эмоционального развития умственно отсталых детей разных возрастных групп. Выделяются общие и специфические закономерности эмоционального развития детей с умственной отсталостью. Анализируются основные факторы развития эмоциональной сферы личности умственно отсталых школьников, подчеркивается зависимость эмоционального развития от возраста, особенностей взаимоотношения с окружающими людьми, а также от влияния разных видов деятельности. Раскрывается эмоциональное отношение умственно отсталых школьников к обучению в школе. Сделан вывод о том, что эмоциональное развитие умственно отсталого ребенка лишь частично определяется его биологическим дефектом и предполагает переход от наиболее простых форм эмоциональной жизни к высшим чувствам, совершенствование взаимоотношений между интеллектуальным и аффективным компонентами психики. Эмоциональное развитие умственно отсталых детей осуществляется аналогично развитию здоровых детей по мере прохождения возрастных этапов в процессе общения при наличии эффективной коррекционной помощи в образовательном учреждении.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, школьники, умственная отсталость, умственно отсталые школьники, эмоциональное отношение к школе.

Изучение эмоционального развития умственно отсталых школьников разных возрастных групп имеет важное значение для исследования отношения умственно отсталых детей к обучению школе и связано с необходимостью разработки эффективных технологий формирования внутренней позиции школьника у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью [8], повышения мотивации учения [9], профилактики дезадаптивного поведения и эмоциональных расстройств у данной категории школьников [10], коррекции нарушений межличностного взаимодействия в образовательном процессе

[2], формирования позитивной адаптации в современной социальной и образовательной среде [6].

Изучение закономерностей эмоционального развития умственно отсталых детей основано на принципиально значимом для отечественной коррекционной психологии положении об общих с нормой и специфических закономерностях психического развития аномальных детей, что подчеркивается в работах Л. С. Выготского, В. В. Лебединского, В. И. Лубовского, Г. Я. Трошина, Ж. И. Шиф и др. Закономерности эмоционального развития умственно отсталых детей представле-

ны в обобщенном виде в работе О. Е. Шаповаловой [7]. Установлено, что динамика развития умственно отсталых детей отличается от нормы с первых месяцев жизни. Развитие при умственной отсталости является атипичным, дисгармоничным, для него характерно некоторое смещение присущих тому или иному возрастному периоду черт, а также более позднее и затрудненное формирование высших психических функций. В то же время каждый возрастной этап характеризуется определенными изменениями в эмоциональной жизни ребенка.

Эмоциональное созревание детей с умственной отсталостью происходит медленнее, а дифференциация чувств у них завершается позднее, чем у детей с нормальным психическим развитием. В дошкольном и даже в младшем школьном возрасте некоторые аффективные проявления у умственно отсталых напоминают проявления у детей раннего возраста (О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова, Е. А. Стребелева, А. А. Катаева, С. Я. Рубинштейн и др.). Однако уже в дошкольном возрасте у детей с интеллектуальной недостаточностью могут быть заложены основы доброжелательного отношения ко взрослым и сверстникам, формируется привязанность к домашним животным, развиваются предпосылки морально-нравственной регуляции, дети овладевают способами выражения своих переживаний.

Анализируя особенности развития нравственных чувств учащихся в процессе обучения в специальной школе, А. С. Белкин [1] отмечает, что в начальных классах формируются чувство уважения к старшим, ответственность, чувство справедливости,

ярко выражено чувство удовлетворения от хорошо сделанной работы и др. Младший школьник учится реагировать на успех и неудачу, оценивать свои возможности в соответствии с требованиями учителя, у него формируется определенное отношение к учебной деятельности.

Младшие подростки способны испытывать гордость за свою школу, класс, город. У них развиваются чувства дружбы, непримиримости к нечестности, лени. В этом возрасте у мальчиков необходимо формировать уважение к девочкам, а у девочек – чувство собственного достоинства. Старшие подростки должны правильно относиться к нормам и правилам поведения в обществе, испытывать уважение к людям труда, любовь к труду. Кроме того, для них особую значимость приобретает положение в коллективе сверстников, которое зависит от умения выражать свои эмоции в социально приемлемых формах, а также положительные эмоциональные взаимоотношения с матерью. Они часто чувствуют дискомфорт в семейных отношениях, связанный с переживанием неуверенности в позитивном отношении со стороны родных [3]. Если взрослые только ставят перед умственно отсталым подростком задачи и не обеспечивают необходимой поддержкой его усилия, он становится чрезмерно замкнутым, робким, безразличным либо тревожным и агрессивным.

В старших классах специальной школы развиваются высшие чувства. Этот процесс протекает замедленно и требует большого труда, однако его результаты оказывают важное влияние на социально-трудовую адаптацию выпускников коррекционных учреждений.

Исследования показывают, что даже выпускники специальных школ отличаются от сверстников по степени сформированности высших чувств, по осознанности своего отношения к окружающему и целому ряду других особенностей эмоциональной сферы, о чем свидетельствуют работы Н. Л. Коломинского, Ж. И. Намазбаевой, Ж. И. Шиф и др. Следует отметить, что и в норме, и при умственной отсталости с возрастом происходит повышение уровня произвольной регуляции поведения и эмоциональных проявлений, что свидетельствует в пользу изменения соотношения между интеллектом и аффектом.

Изменения в эмоциональной сфере умственно отсталого школьника определяются степенью и своеобразием интеллектуального дефекта, а также качеством коррекционно-образовательного процесса. В этом плане подчеркивается необходимость более глубокого изучения зоны ближайшего развития эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка, что позволит повысить эффективность коррекционной помощи [4]. Другой важной закономерностью эмоционального развития как в норме, так и при умственной отсталости является зависимость эмоциональных проявлений, свойств и состояний от особенностей взаимоотношений ребенка с окружающими людьми. Характер общения умственно отсталых со взрослыми и сверстниками чаще всего оказывается неблагоприятным, что создает условия для развития вторичных нарушений.

Результаты исследований Т. А. Власовой, Е. А. Гордиенко, Г. Г. Запругаева, Е. С. Иванова, Л. Е. Личко, К. С. Лебединской,

В. А. Малинаускене, Л. М. Шипицыной и других показывают, что среди причин отклоняющегося поведения умственно отсталых школьников особое место занимают условия жизни и воспитания.

Как подчеркивают в своих исследованиях О. К. Агавелян, Г. В. Грибанова, С. Д. Забрамная, Р. Ф. Майрамян, А. И. Раку, А. Н. Смирнова, В. В. Ткачева, О. Б. Чарова и др., многие родители практически не имеют опыта и знаний, необходимых для воспитания аномальных детей. Сообщение об интеллектуальном дефекте у ребенка оказывает особое, дестабилизирующее, угнетающее влияние на психику его родителей. Многие умственно отсталые дети уже в раннем возрасте эмоционально отвергаются родителями, которые испытывают по отношению к детям жалость, но в то же время и раздражение, тревогу за их будущее и нетерпимость к имеющимся нарушениям. Такие семьи нуждаются в помощи опытного психолога, поскольку пессимистический настрой не позволит реализовать потенциальные возможности развития ребенка. Как показывают исследования, и родители, и учителя больше отмечают негативные характеристики таких детей, чем их положительные черты, что существенно снижает эффективность коррекционного воздействия (А. В. Абрамова, А. Г. Московкина, Е. В. Пахомова и др.).

Отмечается, что обучение в массовой школе нередко оказывает негативное влияние на эмоциональную и мотивационную сферы учащегося с умственной отсталостью. При стихийной интеграции его взаимоотношения с нормальными сверстниками складываются неблагоприятно,

а потеря веры в свои силы и чувство неполноценности, возникающие на этой основе, могут проявляться в конфликтном поведении и враждебной установке по отношению к педагогам и детскому коллективу.

Межличностные отношения в коллективе учащихся специальной школы также требуют особого внимания и коррекционного вмешательства педагогов (О. К. Агавелян, А. С. Белкин, А. Д. Виноградова, В. А. Вярнен, А. И. Гауриллос, Н. Л. Коломинский, Л. И. Кузьмайте, Ж. И. Намазбаева и др.). Учителям рекомендуется максимально использовать свой педагогический авторитет с целью повышения личного статуса каждого учащегося, создавать условия, чтобы ребенок мог проявить положительные качества. Кроме того, необходимо изучать и устранять причины неблагоприятного положения школьников в коллективе, целенаправленно формировать контакты между детьми. Исследования показывают, что вспыльчивые, аффективные, неуравновешенные в поведении учащиеся часто оказываются среди изолированных, а неудовлетворенность в общении со сверстниками затрудняет коррекцию эмоциональных нарушений.

В силу повышенной внушаемости умственно отсталых школьников и затруднений, которые они испытывают при необходимости критически оценить личностные качества и поступки других людей, признается необходимым выбирать в качестве лидеров детского коллектива учеников с менее нарушенной эмоциональной сферой. Если среди лидеров оказываются дети с грубыми эмоциональными нарушениями и сформированными личностными качествами, они негативно влияют на одноклассников.

Как в норме, так и при умственной отсталости характер отдельных реакций и эмоциональное развитие в целом в значительной мере зависят от особенностей взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Взрослый выступает в качестве носителя социального опыта, который он передает ребенку. В общении с детьми этот опыт закрепляется и приобретает личностный смысл. Но наличие биологического дефекта несколько изменяет процесс взаимоотношений с людьми, что оказывает негативное влияние на эмоциональное развитие детей с интеллектуальной недостаточностью.

В отечественной психологии общепринятым является положение о том, что психика и сознание человека развиваются в деятельности (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, С. Л. Рубинштейн и др.). Соответственно, изменение отношения между интеллектуальным и аффективным компонентами психики, переход от низших форм эмоциональной жизни к высшим осуществляются по мере включения ребенка в различные виды деятельности. Данная зависимость должна рассматриваться как еще одна важная закономерность, общая для эмоционального развития нормальных и умственно отсталых детей.

Важная роль учебной деятельности в развитии личности умственно отсталых школьников отмечалась в работах Л. С. Выготского, А. Н. Граборов, Г. М. Дульнева, И. Г. Еременко, Л. В. Занкова, Н. Г. Морозовой, В. Г. Петровой, С. Я. Рубинштейн, И. П. Ушаковой, Ж. И. Шиф и др. Исследователи убедительно доказывают необходимость формирования у школьников

с умственной отсталостью положительного отношения к учебной деятельности, рассматривают влияние эмоциональных качеств на успешность обучения. Но в целом возможности учебной деятельности в коррекции и развитии эмоциональной сферы при умственной отсталости освещены мало. Учащиеся специальной школы VIII вида не всегда получают удовлетворение от собственных усилий и не могут ответить на требования и ожидания окружающих. Им трудно добиться реальных успехов в учебе, а невозможность удовлетворить имеющиеся притязания вызывает неадекватную эмоциональную реакцию: ребенок либо отвергает сам факт неуспеха, либо объясняет его несоответствующими действительности причинами, либо снижает уровень притязаний.

Исследования показывают, что умственно отсталые школьники реализуют потребность в положительных переживаниях своеобразно: они ориентируются лишь на внешнюю привлекательность учебной работы, предпочитают наиболее простые задания [5]. Избирательное отношение к учебным предметам неустойчиво, во многом зависит от частных успехов и неудач. Тем не менее личностная готовность учителя к работе с умственно отсталыми школьниками, глубокая и полная реализация принципов обучения таких детей, знание и учет закономерностей и особенностей их развития могут значительно расширить коррекционные возможности учебной деятельности.

Большое значение для коррекции недостатков эмоциональной сферы учащихся с умственной отсталостью имеет трудовая деятельность (А. С. Белкин, Л. С. Выготский,

А. Н. Граборов, Г. М. Дульнев, Л. В. Занков, В. В. Коркунов, С. Л. Мирский, Ж. И. Намазбаева, Б. И. Пинский, Г. Я. Трошин и др.). Следует отметить, что наибольшее влияние на развитие личности умственно отсталого школьника трудовая деятельность оказывает в том случае, если она интересна, эмоционально значима и эстетически привлекательна [7].

Таким образом, общей с нормально развивающимися детьми закономерностью эмоционального развития умственно отсталых школьников является его зависимость от возраста, от особенностей взаимоотношения с окружающими людьми, а также от влияния разных видов деятельности. Причем наибольшее коррекционно-развивающее значение имеют те виды деятельности, которые дают школьникам возможность добиться реальных успехов.

Особую сложность представляют диагностика и коррекция эмоционального развития детей, у которых умственная отсталость осложняется текущим психическим заболеванием (Т. А. Власова, А. И. Демьянов, С. Д. Забрамная, Е. М. Мастюкова, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и др.). Расстройства эмоциональной сферы у таких детей могут приобретать патологический характер, а психолого-педагогическая помощь должна сочетаться с мерами медицинского воздействия. При этом результаты коррекционной работы будут во многом зависеть от эффективности лечения.

По данным Ж. И. Намазбаевой [4], те учащиеся, которые пришли в специальную школу из коррекционных детских садов, показывают более сохраненные качества эмоциональной сферы и адекватную самооценку, чем

дети, переведенные из массовой школы. Соответственно, при отсутствии коррекционной помощи и неблагоприятных средовых обстоятельствах вторичные характерологические образования, создающие основу будущих затруднений в обучении, воспитании и развитии умственно отсталых детей, появляются уже в дошкольном возрасте.

Таким образом, анализ исследований показывает, что изучение закономерностей эмоционального развития умственно отсталых школьников – важная проблема коррекционной психологии, от решения которой зависит представление о сущности умственной отсталости и основных направлениях и формах психолого-педагогической помощи данной категории детей. Эти закономерности обусловлены воздействием на эмоциональную сферу биологических и социальных факторов.

Эмоциональное развитие умственно отсталого ребенка лишь частично определяется его биологическим дефектом и предполагает переход от наиболее простых форм эмоциональной жизни к высшим чувствам, совершенствование взаимоотношений между интеллектуальным и аффективным компонентами психики. Как и в норме, эмоциональное развитие умственно отсталых детей осуществляется по мере прохождения различных возрастных этапов в процессе общения с окружающими на основе овладения различными видами деятельности.

Специфика развития эмоциональной сферы детей с умственной отсталостью связана со структурой, глубиной и своеобразием биологического дефекта, наличием компенсаторных возможностей, а также

с позитивным прогнозом при эффективной коррекционной помощи в образовательном учреждении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин А. С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы. – М. : Просвещение, 1977. – 138 с.
2. Гринина Е. С. Особенности возникновения конфликтов в межличностных отношениях школьников с интеллектуальным недоразвитием // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2008. – № 51. – С. 187–190.
3. Морозова Н. Н. Особенности эмоционального отношения умственно отсталых подростков к окружающим людям : дис. ... канд. психол. наук. – М., 1995. – 213 с.
4. Намазбаева Ж. И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы : дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1986. – 278 с.
5. Стадненко Н. М., Ильяшенко Т. Д. Особенности отношения к учебной деятельности учащихся вспомогательной школы // Дефектология. – 1980. – № 5. – С. 14–19.
6. Суслова О. И., Игнатьева К. В. Особенности адаптационного периода у детей при переходе из общеобразовательной в специальную (коррекционную) школу VIII вида // Педагогика и современность. – 2015. – № 2(16). – С. 97–101.
7. Шаповалова О. Е. Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Н. Новгород, 2006. – 48 с.

8. Шипова Л. В. Проблема исследования внутренней позиции школьника у детей с умственной отсталостью // Научное мнение. – 2015. – № 1-2. – С. 18–21.
9. Шипова Л. В., Кухарчук О. В. Проблема мотивации учения умственно отсталых школьников в специальной психологии // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 18. – С. 355–357.
10. Шипова Л. В. Формы нарушений поведения у школьников с умственной отсталостью // Научное мнение. – 2013. – № 11. – С. 288–292.

Петряева Людмила Николаевна, социальный педагог, ГБУ Саратовской области «Центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей»: Россия, 410012, г. Саратов, ул. Вольская, 69.

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

Тел.: (845-2) 27-45-85

E-mail: petryaeva.73@mail.ru

SPECIFIC FEATURES OF EMOTIONAL DEVELOPMENT OF INTELLECTUALLY DISABLED SCHOOL STUDENTS OF DIFFERENT AGE GROUPS

Petryaeva Lyudmila Nikolaevna, social educator, Center for Psychological-Pedagogical and Medico-Social Support of Children. Russia.

Shipova Larisa Valentinovna, Cand. of Psychol. Sci., Ass. Prof., head of Special Psychology Department, National Research Saratov State University. Russia.

Keywords: *emotional development, school students, intellectual disability, intellectually disabled pupils, emotional attitude to school.*

The article presents the materials of studying of emotional development of intellectually disabled children of different age groups. General and specific patterns of emotional development of children with intellectual disability are identified. The main factors in the

emotional development of personalities of intellectually disabled school students are analyzed, the dependence of emotional development on age, relationships with others, as well as on the influence of different activities is emphasized. The emotional attitude of intellectually disabled students to school is revealed. It is concluded that emotional development of intellectually disabled children is only partially determined by their biological defect. It involves a transition from the simplest forms of emotional life to the highest feelings, the improvement of the relationship between the intellectual and the affective component of the psyche. Emotional development of intellectually disabled children occurs in the same way as that of healthy children through different ages in the process of communication with effective special assistance in the education institution.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ С ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬЮ

В. А. ИВАНЧЕНКО^{1,2}, М. С. КУРАТОВА²

¹ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»,

²ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»,
г. Новосибирск

Аннотация. В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования социально-психологических характеристик личности с интернет-зависимостью, проведенного на выборке из 113 испытуемых в возрасте 16–24 лет. Авторами обнаружены различия между интернет-зависимыми и интернет-независимыми пользователями: интернет-зависимые пользователи обладают более выраженной ведомостью, низким уровнем коммуникативных способностей, трудностями с проявлением самостоятельности и решительности в реальном мире по сравнению с обыкновенными пользователями. Были выявлены корреляционные связи между коммуникативными способностями, волевыми особенностями, самоотношением и установками по отношению к Интернету у интернет-аддиктов. У интернет-зависимых пользователей присутствуют конфликт между «я-реальным» и «я-идеальным» из-за высоких требований к себе, общий негативный фон восприятия себя, склонность воспринимать себя излишне критично. Интернет-зависимые пользователи считают себя способными вызвать у окружающих неуважение, а только порицание и неодобрение.

Ключевые слова: интернет-зависимость, социально-психологические характеристики, социализация, интернет-аддикция.

Социализация личности в XXI в. претерпевает существенные изменения с точки зрения воздействия различных ее институтов и агентов. Если раньше наибольшее воздействие на подростков и молодежь оказывали сверстники в контексте реального взаимодействия, то сейчас более популярным становится виртуальное общение с использованием интернет-коммуникаторов (Skype, Whatsapp, Viber и т. д.), форумов, социальных сетей (VKontakte.ru, Odnoklassniki.ru, Facebook.com, Linkedin.com и т. д.). Мы полагаем, что переключение на общение через Интернет является причиной формирования интернет-зависимости, которая представляет собой вариант аддиктивного поведения.

Интернет-зависимость – это «нехимическая зависимость от деятельности в Интернете» [3, с. 23].

В рамках данной статьи мы ставили цель – выяснить, какими социально-психологическими особенностями личности обладают лица со склонностью к интернет-зависимости.

Объект исследования: личность с интернет-зависимостью.

Предмет исследования: социально-психологические особенности личности с интернет-зависимостью.

Нами были выдвинуты следующие гипотезы исследования:

1. Интернет-зависимые личности обладают менее выраженными волевыми качествами, проблемным самоотношением, повышенной тре-

возможностью и более низким уровнем коммуникативных качеств, чем интернет-независимые пользователи.

2. Существуют различия между интернет-зависимыми и интернет-независимыми личностями в волевых и коммуникативных качествах, уровне социально-психологической адаптации, уровне эмоционального интеллекта и самооценки.

Исследование проходило в два этапа и включало в себя психодиагностику 113 человек в возрасте от 16 до 24 лет. Все участники исследования – жители г. Новосибирска и Новосибирской области. Каждый этап включал в себя разные комплексы методик. В данном исследовании нами были использованы следующие комплексы методик.

Первый этап включал в себя «Опросник установок по отношению к Интернету» (“Online cognition scale”) Р. Дэвиса, адаптированный Э. Н. Губенко, Методику исследования самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев), Методику диагностики волевых особенностей личности (М. В. Чумаков), Методику оценки коммуникативных и организаторских способностей (В. Синявский и Б. А. Федоришин), Методику оценки тревожности (Ч. Б. Спилбергер, адаптирован Ю. Л. Ханиным).

Второй этап включал в себя Шкалу интернет-зависимости Чена (адаптирован В. Л. Малыгиным), Личностный дифференциал Ч. Осгуда (адаптирован в НИИ им. Бехтерева), Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН» (Д. В. Люсин), Методику диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонда (в адаптации А. К. Осницкого).

На основании результатов «Опросника установок по отношению

к Интернету» Р. Дэвиса испытуемые были разделены на интернет-зависимых и интернет-независимых пользователей. Из 63 человек, принимавших участие в первом этапе исследования, у 31 человека (49%) была выявлена интернет-зависимость. Далее данные интернет-зависимых пользователей были подвергнуты математической обработке по *r*-критерию Спирмена.

По результатам исследования были выявлены значимые обратные корреляции шкалы «Одиночество/депрессия» Опросника установок по отношению к Интернету со шкалой «Решительность» ($r = -0,41, p < 0,02$) Методики диагностики волевых особенностей личности со шкалой «Коммуникативные способности» ($r = -0,49, p < 0,005$) Методики «КОС» и шкалами «Отраженное самоотношение» ($r = -0,48, p < 0,006$) и «Замкнутость» ($r = -0,47, p < 0,006$) Методики исследования самоотношения. Из результатов видно, что интернет-зависимые пользователи, убегающие в киберпространство из-за чувства одиночества, обладают уровнем коммуникативных способностей ниже, чем у интернет-независимых пользователей. Вероятно, из-за чувства подавленности таким пользователям сложно отстаивать свое мнение, убеждать в чем-то других людей. В реальной жизни такие люди нерешительны, редко идут первыми на контакт, им сложно делиться с окружающими своими переживаниями и мыслями. Они видят себя способными вызвать у окружающих не уважение, а лишь порицание и неодобрение. Также была обнаружена отрицательная связь со шкалой «Замкнутость». Вероятно, компенсируя свое чрезмерное увлечение Интернетом, интернет-аддикты ста-

раются казаться более открытыми, более социализированными в интернет-пространстве.

Значимая обратная корреляция шкалы «Сниженный самоконтроль» опросника установок по отношению к Интернету со шкалой «Самостоятельность» ($r = -0,39$, $p < 0,03$) Методики диагностики волевых особенностей личности означает, что у пользователей с выраженным сниженным самоконтролем пользования интернет-пространством, возникают трудности с проявлением самостоятельности в реальном мире. Они постоянно нуждаются в помощи посторонних людей, такими людьми легко манипулировать. Значимая обратная корреляция шкалы «Отвлечение» Опросника установок по отношению к Интернету со шкалой «Самопринятие» ($r = -0,4$, $p < 0,02$) Методики исследования самоотношения и значимые корреляции шкалы «Отвлечение» со шкалами «Самообвинения» ($r = 0,5$, $p < 0,03$), «Внутренняя конфликтность» ($r = 0,58$, $p < 0,0007$) Методики исследования самоотношения говорят о том, что интернет-зависимые пользователи видят в себе в первую очередь недостатки, приписывают вину за все свои неудачи себе. Из-за постоянного самообвинения развивается внутренняя напряженность. Присутствует полный контроль над своим «я», постоянная рефлексия, самокопание, которые приводят к нахождению у себя осуждаемых качеств. У интернет-зависимых пользователей присутствует конфликт между «я-реальным и «я-идеальным из-за высоких требований к себе. Присутствует общий негативный

фон восприятия себя, склонность к излишне критичному самовосприятию.

На втором этапе испытуемые были разделены на интернет-зависимых пользователей и интернет-независимых пользователей по результатам Шкалы интернет-зависимости Чена: 38 испытуемых (76%) попали в группу с интернет-зависимостью, а 12 испытуемых (24%) не проявляют интернет-зависимого поведения.

В результате исследования были выявлены значимые различия по шкале «Инициативность» ($U = 140$, $p < 0,05$), «Выдержка» ($U = 83$, $p < 0,05$) Методики диагностики волевых особенностей личности и по шкале «Ведомость» (Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда). Пользователи, не проявляющие интернет-зависимого поведения, наиболее инициативны в реальной жизни, обладают более выраженной выдержкой, чем пользователи с интернет-аддикцией. Интернет-зависимые пользователи обладают более выраженной ведомостью ($U = 119$, $p < 0,05$), чем обыкновенные пользователи. Интернет-зависимыми людьми легко управлять, подталкивать к определенным действиям. Данный результат позволяет предположить, что развитие интернет-зависимости может стать одной из причин развития конформности в обществе.

Резюмируя данные, полученные после анализа личностного дифференциала, мы обнаружили, что интернет-зависимые пользователи в киберпространстве более разговорчивы, открыты, спокойны и неискренни. Это все можно объяснить такими особенностями Сети,

как анонимность и ощущение безопасности.

По результатам проведенного исследования обе наши гипотезы получили частичное подтверждение: были обнаружены различия между интернет-зависимыми и интернет-независимыми пользователями в выраженности инициативности, выдержки и проявлении ведомости, при этом интернет-зависимые пользователи обладают низкими уровнями решительности, самостоятельности, коммуникативных навыков. У них присутствуют внутренняя конфликтность, высокий уровень самообвинения при низком уровне самопринятия, а также полный контроль над своим «я», конфликт между «я-реальным» и «я-идеальным» из-за высоких требований к себе, склонность воспринимать себя излишне критично, постоянная рефлексия, самокопание, которые приводят к нахождению у себя осуждаемых качеств.

Результаты нашего исследования в целом совпадают с результатами и выводами других авторов, в частности с данными А. Ю. Егорова о связи интернет-зависимости с самоотношением пользователя [3], данными М. И. Дрепы о слабой выраженности волевых качеств у интернет-аддиктов [2].

Вне зависимости от реальной включенности, «близости» Интернета, он входит в жизнь людей опосредованно [1]: СМИ, бюрократические системы, общение, обучение. Этот факт побуждает психоло-

гов уделять пристальное внимание относительно новому объекту исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. – 2005. – Т. 19. – № 1. – С. 89–100.
2. Дрепа М. И. Психологический портрет личности интернет-зависимого студента // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 4. – С. 75–81.
3. Егоров А. Ю., Кузнецова Н. А., Петрова Е. А. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2005. – Т. 5. – № 2. – С. 20–27.
4. Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В. Психология жителей Интернета. – М.: ЛКИ, 2011. – 224 с.

Иванченко Валерия Анатольевна, канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»: Россия, 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28; доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»: Россия, 630073, г. Новосибирск, просп. Карла Маркса, 20.

Куратова Мария Сергеевна, магистр, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»: Россия, 630073, г. Новосибирск, просп. Карла Маркса, 20.

Тел.: (383) 244-11-61

E-mail: pskabinet@gmail.com

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF A PERSON WITH INTERNET ADDICTION

Ivanchenko Valeriya Anatol'evna, Cand. of Psych. Sci., Ass. Prof. of General Psychology Department, Novosibirsk State Pedagogical University; Ass. Prof. of Psychology and Pedagogy Department, Novosibirsk State Technical University. Russia.

Kuratova Mariya Sergeevna, master's degree holder, Novosibirsk State Technical University. Russia.

Keywords: *Internet addiction, socio-psychological characteristics, socialization, Internet addiction.*

The article discusses the findings of an empirical study of socio-psychological characteristics of a person with Internet addiction, conducted on a sample group of 113 subjects

aged 16–24. The authors found differences between Internet addicts and non-addicted users: Internet addicts are more gullible, have poorer communication skills, have difficulty exercising independence and determination in the real world compared to regular users. A correlation between communication skills, volitional qualities, attitudes towards themselves and toward the Internet was found in Internet addicts. Internet addicts experience a conflict between “the real self” and “the ideal self” because of the high demands on themselves, the general negative perception of themselves, a tendency to be overly critical of themselves. Internet addicts believe themselves to be unworthy of the respect of others and only able to evoke disapproval and judgement.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КРИЗИСА ЛИЧНОСТИ И ФОРМЫ ПРОТЕКАНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА

О. Е. БЕРКОВИЧ, Б. Л. ГИНЗБУРГ*, Е. Б. МАТРЕШИНА,
Л. А. СНЕГИРЕВА

ФГКОУ ВО «Нижегородская академия

Министерства внутренних дел Российской Федерации»,

*ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»,
г. Нижний Новгород

Аннотация. Статья посвящена интегральной проблеме изучения одной из сложных форм внутриличностного конфликта – кризиса личности. Особый научный интерес вызывает психолого-исторический подход авторов в изучении кризиса личности на стадиях социально-психологической адаптации к нему. Научная новизна подхода авторов к исследованию кризиса личности заключается в том, что он рассматривается как протрагированная форма внутриличностного конфликта. В работе использовался сравнительно-аналитический метод, адаптированный авторами к изучению и психокоррекции состояния личностного кризиса с учетом культурных, этнических, религиозных традиций в историческом аспекте. В статье раскрываются причины, длительность, глубина переживаний на каждой из стадий личностного кризиса в его социодинамике, чем обуславливается практическая значимость предпринятого исследования. Его результаты могут быть использованы как учебный и учебно-методический материал в процессе профессионального обучения в вузах по психологическим специальностям.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, психотравма, психотравмирующее событие, кризис личности, эмоциональное состояние.

Проблемы конфликтного взаимодействия – это тема, волнующая человечество на всех этапах его эволюции. Ее актуальность в любом историческом периоде развития человеческих отношений очевидна.

Понятие «конфликт» у большинства людей ассоциируется с чем-то беспокойным, проявлением агрессии, криками, ссорой, дракой, войной. Одним словом, конфликт, в представлениях людей – это нечто разрушительное и деструктивное. Ассоциативные цвета конфликта: красный – агрессия; черный и фиолетовый – депрессия и субдепрессия.

Конфликт (от лат. *conflictus*, переводится как столкновение сторон, мнений, сил) – столкновение противоположно направленных взглядов, позиций, интересов, целей двух или более людей [6, с. 32].

Внутриличностный конфликт – один из наиболее психологически сложных. Такие конфликты человек воспринимает и чаще всего называет «своими проблемами». Как правило, заметна лишь внешняя сторона проявления внутриличностного конфликта в форме различных изменений поведения, настроения, эмоционального фона. Труднее всего человеку понять

истинную причину и содержание конфликта такого типа. А их чаще всего составляют амбивалентные желания, мотивы, стремления, притязания и ожидания, сомнения и прочее содержание эмоционально-волевой и мотивационной сфер личности. Естественным и довольно частым явлением жизни любого человека выступает этот вид конфликта [2, с. 4].

Существуют различные определения внутриличностного конфликта. Например, «внутриличностный конфликт – столкновение примерно равных по силе, но противоположно направленных мотивов, потребностей, интересов, влечений и т. п. у одного и того же человека» [4, с. 152].

В течение XX в. возникло множество различных теорий внутриличностного конфликта. Психоаналитическое направление в изучении внутриличностного конфликта предложил Зигмунд Фрейд. К представителям его школы относятся также К. Юнг и К. Хорни.

3. Фрейд видел причину внутриличностного конфликта в самой природе человека, личности. Его теория основывается на построенной им модели личности, имеющей в своей структуре три составляющие: «оно» (Id), «я» (Ego) и «сверх-я» (Super Ego).

К. Хорни рассматривает внутриличностный конфликт, анализируя его с двух позиций: как удовлетворение желаний и стремление к безопасности и как противоречие «невротических потребностей», реализация которых влечет за собой фрустрацию других.

Весьма интересна теория внутриличностного конфликта, разработанная Карлом Юнгом. В 1921 г. он опубликовал свой труд «Пси-

хологические типы», где выделил психотипы по четырем основаниям (функциям): мышлению, ощущениям, чувствам и интуиции.

Каждая из них, по мнению К. Юнга, может проявляться в экстраверсии и интроверсии, и они определяют личностную установку, которая выражается во внутриличностном конфликте. Поскольку, с точки зрения Юнга, экстраверт ориентирован на внешний мир, а значит, на мнение окружающих, он более подвержен внутриличностным конфликтам, чем интроверт, ориентированный на внутреннюю гармонию.

Теория комплекса неполноценности Альфреда Адлера основывается на понимании им механизмов формирования и компенсации комплекса неполноценности личности. Эта теория базируется на специфике процессов формирования характера личности в первые пять лет ее жизни.

Представители гуманистического направления в психологии предложили свои научные теории внутриличностного конфликта (теории К. Роджерса и К. Левина), в основе которых лежат противоречия между самооценками личности и нереализованная потребность в самоактуализации. Существует и множество других теорий внутриличностного конфликта.

Очевидно, внутриличностный конфликт ранее, как и в настоящее время, являлся объектом пристального внимания не только психологов и конфликтологов, но и психотерапевтов, психиатров и даже специалистов в области этики (во всяком случае такой его вид, как нравственный конфликт). И это не только потому, что внутриличностный конфликт может стать причиной интересубъект-

ных конфликтов, выходя на уровень межличностного взаимодействия, но и в силу того, что ему присущи свои особенности. Первая из них на поверхности – структура внутриличностного конфликта. Поскольку пространством внутриличностного конфликта является сама личность, то и субъект взаимодействия в структуре внутриличностного конфликта один – сама личность, человек.

Как правило, причины, да чаще всего и предмет внутриличностного конфликта, от субъекта конфликта скрыты. В силу субъективной тяжести переживаний внутриличностного конфликта личность нередко включает неконструктивные в каждой конкретной ситуации программы или способы психологической защиты, которые, вместо того чтобы способствовать разрешению конфликта такого типа, ведут к его эскалации либо к некоей блокаде, о чем упоминал в своих работах Т. Шибутани. Сложные, тяжелые формы протекания внутриличностного конфликта могут достаточно глубоко погружать личность в негативные эмоциональные переживания. Именно из-за этих переживаний человеку видны лишь внешние негативные проявления конфликта такого типа: раздражительность, астения, аффективность и другие. А вот внутренние, истинные причины, не замечая, он пытается найти во внешних обстоятельствах, окружающих людей и т. п.

Обнаружить внутриличностный конфликт у самого себя и правильно его диагностировать человеку тем тяжелее, чем глубже внутреннее противоречие проникло в систему личностных ценностей.

Еще одна опасность внутриличностных конфликтов в том, что они

могут деструктивно влиять на сферу межличностных отношений, порождая межличностные конфликты. Поэтому профилактика конфликтов такого рода, управление ими (которое ведется с помощью профессионального психоконсультирования, а при необходимости и психотерапии) особенно актуальны для специалистов, чья трудовая и служебная деятельность проходит в пространстве субъект-субъектного взаимодействия.

Итак, внутриличностные конфликты имеют свои особенности, одна из которых – тяжесть их протекания и проявления. Личности трудно произвести самодиагностику внутриличностного конфликта не только потому, что его наличие или причины скрыты от нее или непонятны. Внутриличностные проблемы болезненно воспринимаются личностью, и она боится усилить эту душевную боль. Видимо, поэтому порой человеку кажется, что сидеть в отцепленном вагоне, раскачиваться, делая вид, что едешь, – это нормально (уход). Результат подобного поведения укладывается в смысл поговорки «Резать хвост любимой собаке по частям». Безусловно, в идеале человек должен осознавать, что вскрыть внутриличностный конфликт весьма болезненно, но после такой очистки выздоровление наступит быстрее и пойдет успешнее.

В психологии и конфликтологии принято выделять следующие основные формы протекания внутриличностных конфликтов: неврастения, эйфория, регрессия, проекция, рационализм, номадизм, которые непосредственно могут быть связаны с психотравмой, переживанием потери или утраты [3, с. 188]. Нам представляется возможным добавить

к этому существующему перечню кризис личности, который мы понимаем как форму протекания внутриличностного конфликта.

В отечественной науке психологический кризис рассматривается в качестве одного из проявлений социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого микросоциального конфликта в ситуации утраты либо угрозы утраты значимой ценности [1, с. 7–12]. Кризис возникает при невозможности преодоления препятствий в достижении жизненно важных целей способами, сформированными на основе предыдущего индивидуального опыта. Кризисное состояние характеризуется интенсивными отрицательными эмоциями: чувством неопределенности, беспокойством, тревогой вплоть до дезорганизации, фиксацией на психотравмирующей ситуации, переживаниями собственной беспомощности, несостоятельности, одиночества, безнадежности, пессимистической оценкой собственной личности, актуальной ситуации и будущего, выраженными затруднениями в планировании будущего [1, с. 12–25].

Наиболее значимые личностные ценности нам представилось возможным изобразить в виде неких волновых кругов, расположенных определенным образом. Наше исследование, проводимое в период с 2008 г. по настоящее время, показало, что у большинства испытуемых (лица в возрасте от 19 до 39 лет, мужчины и женщины, представители педагогической и правоохранительной практики) ближайший круг личностных ценностей – их собственная жизнь и здоровье. На втором круге личностных ценностей – жизнь

и здоровье самых близких членов семьи или тех, кто по ценностному статусу им соответствует. Чаще всего это супруги, дети. Именно вторжение внезапных обстоятельств в указанный круг личностных ценностей с угрозой их утраты и является, на наш взгляд, наиболее психотравмирующим событием. Следует отметить, что именно перечисленные причины чаще всего являются основой возникновения и развития физиологического аффекта (внезапно возникшего сильного душевного волнения) как наиболее бурного эмоционального состояния, кратковременно значительно блокирующего мыслительную деятельность и обуславливающего сужение сознания и фрагментарность восприятия.

Кризис личности – это, в отличие от физиологического аффекта, состояние затяжное. В большинстве случаев человек сталкивается с ним, когда умирает его близкий, может быть член семьи; когда ему самому угрожает смерть в связи с диагностированным прогрессирующим тяжким заболеванием; когда от него уходит любимый человек – «бросает», возможно предпочтя другому.

Все перечисленные и подобные им психотравмы погружают личность в тяжелые длительные переживания, в которых наблюдаются уменьшение объема внимания, ухудшение и искажение усвоения информации, затрудняется «доступ» к соответствующим воспоминаниям. Происходит неадекватная схематизация критической ситуации, нарушается способность к принятию конструктивных решений. Может снижаться активность мышления, угасать мотивация достижения конструктивной цели; могут возникать соматические нарушения,

астения (вплоть до глубокой), ауто-агрессивные реакции. Последние рассмотрим подробнее. Аутоагрессия чаще всего понимается как элемент суицидального поведения, направленного на завершённое самоубийство. Однако в случае кризиса личности мы понимаем под аутоагрессией не только отдельные поведенческие аутоагрессивные акты, направленные личностью на саму себя, а так называемую психологическую программу самоуничтожения, которую личность включает на подсознательном уровне как в разрушительных программах алкоголизма, наркомании, переедания и другого, так и в построении в своей жизни «мавзолея». В нашем понимании так называемый мавзолей – это проживание в прошлом, с образами и представлениями прошлого, с отрицанием принятия психотравмировавшего события, обусловившего кризис личности, о чем пойдет речь ниже.

Психологической науке известно, что кризис личности проходит четыре стадии определенной длительности, на каждой из которых личность по-разному проживает психотравму. Безусловно, каждая стадия личностного кризиса имеет свое начало и окончание, определенное временными границами. Однако человеку, находящемуся в состоянии личностного кризиса, это неизвестно. Неопределенность временных границ тех или иных переживаний создает для личности, оказавшейся в субъективно психологически сложной ситуации, дополнительные переживания и эмоциональное напряжение.

Мы обратились к историческому опыту проживания кризиса личности в традициях православного христианства и русских народных

традициях, связанных со смертью человека. Нам представилось возможным обнаружить интересные аналогии как стадий протекания кризиса личности с днями поминовения усопших в традициях православного христианства, так и методов оказания психологической помощи на различных стадиях кризиса личности с ритуалами погребения и поминовения в православии. Именно эти научные наблюдения представлены в настоящей статье.

Известно, что в остро начавшемся кризисном состоянии выделяются четыре последовательные стадии.

1. Стадия психотравмы, т. е. психического шока (от нескольких часов до 2–3 суток).

В православном христианстве ее длительность определяется от момента смерти человека до дня погребения и первого поминовения (третий день после смерти).

Эта стадия иллюстрирует собой психический шок. Вместе с уходом (смертью) значимой ценности происходит психическое «умирание» личности. Повышается порог эмоциональной чувствительности. Замедляются процессы жизнедеятельности: снижается артериальное давление, замедляется сердцебиение, снижается мышечный тонус. Человек в таком состоянии ригиден в принятии решений, подавлен, астеничен, волевые процессы значительно блокированы, он становится подавленным, внушаем, ведом. Основой психотерапевтической помощи может быть телесно ориентированная терапия или активация дыхания, например через речь.

У русского народа существует традиция оплакивания усопшего. Традиционно тело усопшего первые

трое суток после смерти находится в его доме или доме близких родственников, т. е. людей, вероятнее всего находящихся в состоянии первой стадии кризиса личности, которые еще не успели в полном объеме осознать боль утраты, а эмоционально «замерли». Именно в это время на пороге такого дома появляются бабушки-плакальщицы. Это совершенно посторонние люди, которые, может быть, ранее не были знакомы ни с покойным, ни с членами его семьи. Они с порога начинают причитать, создавая резонанс трагического ритма с присутствующими у гроба с покойным. Постепенно к этому хору присоединяются и те близкие люди, которые находятся в состоянии первой стадии кризиса личности. Набирая в легкие воздух для выдоха причитаний, они невольно оживляют мышцы, задействованные в дыхательном процессе, а «оживляя» тело, они «оживляют» и эмоции, выходя на вторую стадию переживания личностного кризиса.

2. Стадия дезорганизации личности (от одних суток до двух недель) является критической, так как после нее либо начинается процесс выздоровления (принятия случившегося и адаптации к вновь возникшим обстоятельствам), либо происходит фиксация на травме с последующим развитием постстрессовых нарушений.

В православном христианстве длительность стадии дезорганизации личности определена от третьего до девятого дня поминаения усопших.

Это самая эмоционально болезненная стадия. Эмоции «оживают». Человек испытывает острую боль утраты. У него появляется большой соблазн поиска виноватых в случившейся утрате или «незамечания»

того, что утрата уже произошла. Произошла именно у него. Эта стадия обуславливает возможность психологической помощи организацией не блокировки, а выхода эмоций.

3. Стадия принятия утраты, т. е. адаптация к ней (несколько недель). В православном христианстве ее длительность определена от девятого до сорокового дня поминаения усопших.

На этой стадии процесс выздоровления и адаптации пойдет правильно, если человек сможет понять, что утрата уже произошла, причем именно у него. Независимо от причин, ее вызвавших, психотравма уже случилась. Безусловно, очень тяжело эмоционально принять, что и после утраты жизнь продолжается. Она есть здесь и сейчас: с реализацией целей, потребностей, она будет в будущем. Стоит научиться жить как в настоящий момент, так и в дальнейшем без той значимой ценности, которая утрачена. Однако есть опасность построения «мавзолея» утрате, о чем мы упоминали выше. Это происходит, если человек отрицает утрату, считает ошибкой все реально происходящее и продолжает организовывать свою жизнь так, будто утраченная ценность продолжает находиться рядом с ним.

Обратимся к русским народным традициям, помогающим организовать процесс принятия и последующего выздоровления на данной стадии кризиса личности. Известно, что русские народные традиции с девятого до сорокового дня поминаения усопших предполагают дарение вещей покойного, окончание «оплакивания». После сорокового дня поминаения в доме снимают портреты усопшего в черной рамке, наводят

полный порядок, убирают все вещи покойного, которые лежали открыто. Таким образом, подсознательно дается команда на выздоровление, формирование мотивации на достижение успеха, построение новых целей и определение нового круга ценностей.

4. Стадия восстановления (от нескольких недель до нескольких месяцев).

В православном христианстве ее длительность определена от сорокового дня поминовения усопших до години – годового поминовения усопших.

Сложнее всего стадия восстановления протекает у тех, чьи близкие живы, но по каким-либо причинам оставили их. Это может быть переживание развода с любимым супругом. Нередко на этой стадии человек, считая, что уже готов строить новые отношения, пускается на поиски партнера. Однако чаще всего до завершения этой стадии оказывается отвергнутым, брошенным. В этих случаях его самооценка падает, он вновь испытывает психотравмы, которые, накапливаясь, могут погрузить его в негативное эмоциональное состояние, вплоть до субдепрессии.

Причины такого поведения личности – потребность в замещении, попытка получить любовь другого человека, которая даст эмоциональную поддержку. Однако сам человек еще не готов дарить любовь. Более того, в состоянии протрагированного стресса, сопровождающего четвертую стадию кризиса личности, человек не до конца принимает себя без целостности с утраченной ценностью. Очень часто на психологической консультации или от знакомых таким людям приходится слышать

стандартную фразу: «Полюби себя!». Однако они не понимают механизма осуществления такой «программы». Если бы большинство пациентов психологических консультаций знали этот секрет, стало бы совершенно понятно, что для того, чтобы найти себе пару, необходимо быть счастливым от того, что «я есть у себя».

Проведем параллель с библейской истиной: «Возлюби Бога. Возлюби себя. Возлюби ближнего своего». Такова последовательность. Если принять, основываясь на христианских традициях, что Бог есть любовь, Он сущий, то становятся понятными смысл указанной фразы и путь выздоровления в кризисе: люби мир, который тебя окружает, себя в нем – тогда появится любовь к ближнему. Иными словами, только наполнив себя положительными эмоциями, ты сможешь их дарить, а люди будут готовы с удовольствием их принять.

Таким образом, на базе проведенных нами научных исследований оказалось возможным рассмотреть стадии протекания кризиса личности как наиболее сложной и длительной формы внутрличностного конфликта с проблемной социально-психологической адаптацией в связи с историческими аспектами русских народных и христианских православных традиций и некоторыми методами психологической помощи в указанных ситуациях. На наш взгляд, результаты проведенного нами научного исследования, в общих чертах изложенные в настоящей статье, представляют собой интегративные рекомендации в области психологии, конфликтологии, истории, социологии и отличаются научной новизной и практической значимостью.

Рассмотрение кризиса личности как формы протекания внутриличностного конфликта также составляет научную новизну нашего исследования. Результаты его могут быть использованы в качестве учебного или учебно-методического материала в процессе профессиональной подготовки будущих психологов в вузах, а также будут полезны для практикующих психологов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амбрумова А. Г. Суицидальное поведение как объект комплексного изучения / Комплексные исследования в суицидологии : сб. науч. трудов. – М. : Моск. НИИ психиатрии МЗ СССР, 1986. – С. 7–25.
2. Беркович О. Е. Психология конфликта : курс лекций. – Н. Новгород, 2015. – 84 с.
3. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. – СПб., 2001. – 400 с.
4. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Копренко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
5. Макарова Е. А. Личность в социально-философском измерении //

- Вестник развития науки и образования. – 2013. – № 4. – С. 271–278.
6. Мариновская И. Д., Цветков В. Л. Конфликтология : учеб. пособие. – М., 2003. – 136 с.
 7. Шароватова С. А. К проблеме активизации потребности личности в самоактуализации // Вестник развития науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 71–78.

Беркович Ольга Ефимовна, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГКОУ ВО «Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации»: Россия, 603950, г. Нижний Новгород, Анкудиновское шоссе, 3.

Гинзбург Борис Львович, канд. ист. наук, доцент, ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»: Россия, 603122, г. Нижний Новгород, ул. Ванеева, 203.

Матрешина Евгения Борисовна, канд. психол. наук, ст. преподаватель кафедры психологии и педагогики, ФГКОУ ВО «Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации»: Россия, 603950, г. Нижний Новгород, Анкудиновское шоссе, 3.

Снегирева Людмила Анатольевна, канд. психол. наук, доцент, начальник кафедры психологии и педагогики, ФГКОУ ВО «Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации»: Россия, 603950, г. Нижний Новгород, Анкудиновское шоссе, 3.

Тел.: (831) 421-72-01

E-mail: olgaberkovich@yandex.ru

SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND HISTORICAL ANALYSIS OF IDENTITY CRISIS AND FORMS OF INTRAPERSONAL CONFLICT

Berkovich Ol'ga Efimovna, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of Psychology and Pedagogics Department, Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation. Russia.

Ginzburg Boris L'vovich, Cand. of Hist. Sci., Ass. Prof., Nizhny Novgorod Institute of Education Development. Russia.

Matreshina Evgeniya Borisovna, Cand. of Psychol. Sci., senior lecturer of Psychology and Pedagogics Department, Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation. Russia.

Snegireva Lyudmila Anatol'evna, Cand. of Psychol. Sci., Ass. Prof., head of

Psychology and Pedagogics Department, Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation. Russia.

Keywords: *intrapersonal conflict, psychological trauma, traumatic event, identity crisis, emotional condition.*

The article is devoted to an integrated problem of studying one of the complicated form of intrapersonal conflict – identity crisis. Special scientific interest is in the psychological and historical approach in the study of identity crisis in the stages of personal socio-psychological adaptation. The novelty of the scientific

approach to the study of identity crisis is a consideration of this process as a protracted form of intrapersonal conflict. The authors used the comparative and analytical method that they adapted to the study and psychological treatment of identity crisis, with respect to cultural, ethnic, religious traditions in historical aspect. In the article the reasons, duration, depth of feelings on each of the stages of personal crisis in its sociodynamics is revealed, making the undertaken research of practical importance. The results can be used as an educational and training-methodical material for professional training in psychology at universities.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ, ИМЕЮЩИМ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Т. В. ХУТОРЯНСКАЯ

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

Аннотация. В статье проведен анализ социально-психологических проблем, с которыми сталкиваются родители, имеющие детей-инвалидов. Наиболее типичными проблемами являются напряженная и/или угнетенная психологическая обстановка в семье, недостаточность поддержки общества, настороженное отношение общества к детям-инвалидам и их семьям, трудности при получении качественного образования. Показаны возможности реализации права на образование детей с ограниченными возможностями. Отмечена необходимость оказания психологической помощи и социально-психологической поддержки родителям детей-инвалидов, способствующих адаптации семьи к изменившейся социальной ситуации (инвалидность ребенка). Определены основные направления психологической помощи таким семьям по вопросам воспитания, различных форм обучения, детско-родительских отношений, эмоционально-личностного и интеллектуального развития детей-инвалидов.

Ключевые слова: родители, семья, дети-инвалиды, социально-психологические проблемы, психологическая помощь.

В последнее время в нашей стране все большее внимание общества и государственных структур уделяется проблемам инвалидов, происходит совершенствование системы реабилитации (медицинской, социальной, профессиональной) лиц с ограниченными возможностями, способствующее их полноценной жизнедеятельности и адаптации в обществе. Спектр проблем, с которыми сталкиваются инвалиды в Российской Федерации, очень широк и включает в себя множество аспектов.

Особенно актуальными являются вопросы детской инвалидности, так как помимо основных (медицинских, бытовых) проблем существует целый комплекс трудностей, с которыми сталкиваются семьи с детьми-инвалидами и их ближайшее

окружение. Проблемы семей с детьми-инвалидами затрагивают практически все сферы жизнедеятельности и, являясь помехой для нормального функционирования таких семей, требуют поиска эффективных способов решения.

Анализ проблем, заявляемых в процессе психологического консультирования детей-инвалидов и их родителей, показал, что наиболее важные из них лежат в области психологии [3].

Одной из проблем является недостаточная поддержка общества, результатом чего являются:

– социальная фрустрированность: экономическая (утрата трудовой квалификации и/или профессиональной занятости родителей, значительное снижение социально-

экономического статуса семьи); образовательная (трудности при получении качественного и престижного образования, обеспечивающего в дальнейшем экономическую независимость);

– социально-психологическая фрустрированность в виде психологической незащищенности, социально интолерантного отношения, дефицита общения, закрытости семьи для внешнего мира, изменения семейного статуса и ухудшения семейного положения в случае распада семьи.

К описанным выше проблемам приводят как низкий социально-психологический ресурс общественной поддержки, так и возрастная психологическая незрелость. Далеко не все дети в силу своего возраста, при отсутствии возможности получить высококвалифицированную психологическую помощь, в состоянии правильно оценить и понять повышенное внимание родителей к больному ребенку, их постоянную усталость в обстановке угнетенного, тревожно-го семейного климата.

При появлении в семье ребенка-инвалида психологические возможности родителей не всегда позволяют им сформировать адекватную стратегию, которая позволит справиться с этой сложной жизненной ситуацией. Преимущественно негативные способы контролировать ее у родителей заключаются либо в пассивной реакции, связанной с вытеснением, игнорированием заболевания ребенка, либо в чрезмерной активности (не всегда продуктивной) по лечению, обучению, превышающей медицинский и образовательный потенциал ребенка.

Для формирования адекватной (рациональной) позиции родите-

лей по тактике реабилитации, воспитания, обучения особого ребенка требуются не только консультации психологов, но и привлечение специалистов по социальной работе и социальных педагогов.

Практика психологической помощи родителям также выявила значимость проблемы получения детьми-инвалидами качественного образования. Сохраняется неравенство лиц с ограниченными возможностями здоровья при реализации их прав на образование, необходимое для успешной социализации и экономической самостоятельности [4].

В настоящее время основные положения российского федерального законодательства в целом направлены на внедрение инклюзивного образования для лиц с особыми образовательными потребностями. Именно образование является наиболее необходимым и первостепенным для ребенка способом социализации. Для детей с особыми потребностями подбор вариантов обучения в российской государственной системе образования сегодня только начинается, при этом приходится сталкиваться с множеством проблем и противоречий.

Анализ показывает [5], что доля детей-инвалидов, получающих дошкольное образование, составляет всего 30%. При этом отмечается, что дошкольный возраст является самым сензитивным для развития психических процессов и эмоционально-личностной сферы ребенка.

Наибольшую проблему представляют вопросы выбора формы обучения ребенка (надомное или в общеобразовательной школе), что обусловлено не только его физическим и психическим состоянием, но

и следующими дополнительными факторами: мотивация родителей на домашнее обучение ребенка-инвалида; заинтересованность педагогов в большем числе детей-инвалидов, обучающихся на дому; тактика лечебного учреждения, направленная на обеспечение длительного охранительного режима в случаях, когда он не показан; отсутствие доступной безбарьерной среды.

На практике вывод ребенка на домашнее обучение нередко бывает необоснованным, обусловленным рентными мотивами и установками как специалистов образовательных и лечебных учреждений, так и родителей. Педагоги образовательных учреждений при переводе ребенка-инвалида на домашнее обучение получают дополнительную учебную нагрузку, предполагающую значимое повышение заработной платы [1].

Лечебные учреждения переводят ребенка на индивидуальный режим обучения (дистанционное обучение), как правило, по настоятельным просьбам родителей, которые в свою очередь мотивированы получением дополнительных материальных льгот в виде бесплатного обеспечения оргтехникой, учебно-методической литературой и пособиями.

И в том и в другом случае мотивация всех заинтересованных сторон часто не учитывает основные возрастные потребности ребенка, необходимость для формирования у него полноценной когнитивно-интеллектуальной сферы и способности к самостоятельному социальному функционированию (т. е. полноценное развитие личности), именно тесного и интенсивного взаимодействия с детской субкультурой, целенаправленного педагогического воздействия. В изолированных надо-

мных условиях данные сферы чаще всего фрустрируются.

Кроме того, при организации домашнего обучения многие образовательные учреждения отказываются от услуг учителя и полностью переводят ребенка на дистанционное обучение, ограничивая его социальное взаимодействие только общением в Интернете, допуская отсутствие реального межличностного общения между учениками и преподавателями. При этом исключается как личностный подход к обучению и воспитанию (объяснения учителя, которые способствуют лучшему пониманию учебного материала; эмоциональное окрашивание материала при разъяснении, мотивация учащегося и т. д.), так и ряд объективных индивидуально-психологических условий (дисциплина, самодисциплина, самосознательность, регуляция деятельности).

Таким образом, спектр социально-психологических проблем, с которыми сталкиваются родители, воспитывающие детей-инвалидов, достаточно широк.

Все изложенное выше доказывает необходимость оказания психологической помощи и социально-психологической поддержки родителям детей-инвалидов, способствующих адаптации семьи к изменившейся социальной ситуации (инвалидность ребенка), которая осуществляется по следующим направлениям:

– консультирование и информирование родителей по возникающим вопросам лечения, воспитания, обучения, детско-родительских отношений, эмоционально-личностного и интеллектуального развития ребенка в начальный период установления диагноза (инвалидности);

– профессиональное ориентирование и рациональное трудоустройство матерей, осуществляющих уход за ребенком-инвалидом, в том числе возможность матери осуществлять функции тьютора;

– информирование родителей о возможностях получения образования детьми-инвалидами;

– информирование семей, имеющих детей-инвалидов, о доступности социальной инфраструктуры для ребенка с конкретной нозологией (банк данных образовательных учреждений, оказывающих воспитательные, образовательные, реабилитационные услуги; перечень услуг дополнительного образования, доступных для детей-инвалидов, и т. д.);

– индивидуальная и групповая психокоррекционная работа с родителями, имеющими детей-инвалидов, способствующая адаптации семьи к изменившейся социальной ситуации (инвалидность ребенка);

– обязательное семейное консультирование по вопросам семейных (в том числе детско-родительских и супружеских) отношений, направленное на сплочение, сохранение семьи;

– регулярное проведение для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья тренингов, направленных на снятие нервного напряжения, расширение социально-культурных интеракций;

– проведение мероприятий, направленных на объединение семей, имеющих детей-инвалидов, в совместной деятельности (встречи, круглые столы, тематические вечера) для профилактики формирования

рентных установок родителей на инвалидность и социальное иждивенчество, для активного включения семьи в реабилитационный процесс [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Кириленко Н. П. Специфика профессиональной деятельности социального педагога в решении проблем инклюзивного образования // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 6.
2. Семаго М. М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. – М. : АРКТИ, 2007.
3. Ульяновская У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. – М. : Академия, 2002.
- Хуторянская Т. В. К вопросу о снижении психолого-педагогических рисков в сотрудничестве педагога с семьей школьника // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития*. – 2011. – Т. 4. – № 2.
4. Шамарина Е. М. Основы специальной педагогики и психологии. – М. : Книголюб, 2007.

Хуторянская Татьяна Валентиновна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»: Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83.

Тел.: (845-2) 26-16-96

E-mail: dialogus1@yandex.ru

PSYCHOLOGICAL HELP FOR PARENTS OF DISABLED CHILDREN

Khutoryanskaya Tat'yana Valentinovna, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics Department, National Research Saratov State University, Russia.

Keywords: *parents, family, disabled children, socio-psychological problems, psychological help.*

The article analyzes the social and psychological problems which parents of disabled children face. The most typical of them are a tense and/or depressed psychological situation in the family, insufficient support from

the community, the cautious attitude of society towards disabled children and their families, difficulties with receiving quality education. Possibilities for children with disabilities to exercise their right to education are shown. The author stresses the necessity of rendering psychological help and socio-psychological support to parents of disabled children, contributing to the adjustment of families to the changing social situation (the child's disability). The article determines the main directions of psychological help to families of children with disabilities on education, various forms of studying, parent-child relationship, emotional, personal and intellectual development of disabled children.

**РЕЦЕНЗИЯ НА «ОБЛОМОВА»,
НЕ НАПИСАННАЯ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКИМ***А. Г. ГРОДЕЦКАЯ**ФГБУН «Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН»,
г. Санкт-Петербург*

Аннотация. В статье исследуется критическая реакция Н. Г. Чернышевского на роман Гончарова. Феномен «ненаписанной рецензии» находит разъяснение в нескольких текстах, полемически развернутых относительно «Обломова» и его автора. Среди них – рецензия на «Собрание чудес...» Н. Готорна (1860), включающая фрагменты, пародирующие ряд мотивов и сюжетных ситуаций романа Гончарова, и повесть «История одной девушки» (1871), в которой развернут возможный диалог Добролюбова и Гончарова, затрагивающая малоизвестные аспекты личной и общественной репутации романиста. Наконец, это роман «Что делать?» с целым рядом аллюзий на гончаровский роман. Материал статьи демонстрирует, что неосуществленный критический замысел был в значительной степени реализован Чернышевским в романе. Специфика его «рецензирования» «Обломова» представлена в сложном комплексе идейно-эстетических и репутационно-психологических составляющих.

Ключевые слова: русская литература XIX в., критика, Гончаров, «Обломов», Чернышевский, «Что делать?», «История одной девушки».

Тему «Гончаров и Чернышевский» трудно назвать популярной. В работах советского времени речь шла главным образом об «узости кругозора» Штольца, не позволившей ему указать Ольге Ильинской должный выход из ее душевных сомнений, тот выход, который «мог быть найден только на почве общественно-полезного служения» и который был указан Чернышевским в «Что делать?» [11, с. 557–558]. В последующие годы по понятным причинам не столько угас интерес к Чернышевскому, сколько радикально изменилась оценка его роли в общественно-литературном процессе, и не Чернышевский предстает теперь критиком Гончарова, но Гончаров – оппонентом революционного демократа и его прогрессистских идей [8]. Между тем у названной темы есть малоисследованные и достаточно неожиданные аспекты,

актуальные для истории восприятия гончаровского романа.

Когда встает вопрос об оценке Чернышевским романа «Обломов», как правило, цитируется его единственное высказывание, которое сводится к констатации, что Гончаров «не понимал смысла картин, которые изображал» [14, т. 13, с. 872]. Однако где, когда, в каком контексте прозвучал этот приговор, обычно не уточняют [6, с. 322; 9, с. 150; 10, с. 215; 12, с. 5]. И похоже, что умолчания не случайны, так как обращение к тексту, из которого заимствуется цитата, обнаруживает и еще целый ряд высказываний критика, столь же вызывающе резких, во-первых, и провоцирующих многочисленные вопросы, нуждающиеся в комментариях, во-вторых.

В «Автобиографии», над которой Чернышевский, уже окончив «Что делать?», работал в Петропавловской

крепости летом 1863 г., он признался не только в «восхищении» при чтении «Обыкновенной истории», но и в том, что это чтение заставило его пересмотреть прежние литературные пристрастия: «Я читал с восхищением “Монастырку” Погорельского; она показалась мне очень скучновата и плоховата, когда потом попала в руки около того времени, как я восхищался “Обыкновенною историею”...». Однако за этим признанием следует запись совсем иного рода: «...я до сих пор прочел полторы из четырех частей “Обломова” и не полагаю, чтобы прочитал когда-нибудь остальные две с половиною, – разве опять примусь [за] рецензии, тогда поневоле прочту и буду хвалиться этим, как подвигом» [14, т. 1, с. 634]. По поводу смены восхищения на более трезвое чувство Чернышевский здесь же рассуждает: «Что следует из судьбы, постигшей в моей жизни сначала “Монастырку”, а потом не сжалившейся и над красотою “Обломова”? Только то, что мой вкус, благодаря отчасти ходу органического моего развития от ребячества к совершеннолетию, отчасти расширению моих средств удовлетворять ему, стал тоньше, разборчивее» [14, т. 1]. Впечатлением от чтения двух гончаровских романов критик определял, как видим, собственное профессиональное «совершеннолетию» и «разборчивость» вкуса.

Сославшись на признание Чернышевского в «Автобиографии» и ряд других, Б. Ф. Егоров предположил, что единственной его реакцией на «Обломова» была небольшая остроумная пародия, включенная в рецензию на книгу Н. Готорна «Собрание чудес, повести, заимствованные из мифологии», опу-

бликованную в № 6 «Современника» за 1860 г. [6]. Завершающая рецензию миниатюра о ленивом барине, висящем во всех грехах своего слугу, «неряху, лентяя, сонливца», мелочно детализированная, избыточно затянутая в повествовании, несомненно метила в Гончарова.

Книгу Готорна, признанную им полной неудачей автора, несмотря на его талант, Чернышевский сознательно выбрал как повод для разговора о современной русской беллетристике – разговора осторожного, без раскрытия конкретных имен. В тексте рецензии он дважды повторяет: «Готорн написал для детей плоховатую книжку. Но нам вздумалось произвести вивисекцию этой книжки на пользу и назидание нашим собственным авторам так называемых художественных произведений...»; «Мы затем только и взялись за книжку Готорна, чтобы побеседовать с нашими художниками, с нашими лучшими беллетристами» [14, т. 7, с. 441, 452]. Главным адресатом назидательной «беседы» критика стал именно Гончаров. И не только миниатюра о ленивом барине, замеченная Б. Ф. Егоровым, пародировала в рецензии «Обломова». Ей предшествовал иронический пересказ отрывка из будущего романа «Обрыв», опубликованного в № 2 «Современника» за 1860 г. под заглавием «Софья Николаевна Беловодова» [3], что ни в комментариях к рецензии, ни в статье Б. Ф. Егорова не отмечено.

В переложениях греческих мифов, предпринятых Готорном, Чернышевский выделил два важнейших недостатка – стремление автора переделывать оригиналы «из безнравственных в нравственные» [14, т. 7, с. 450] и ложное понимание «художествен-

ности». Готорн, перелагая мифы, по словам Чернышевского, «придает им художественность», состоящую в том, что «в подлиннике миф рассказан на двух страничках, он растягивает его на пятьдесят страниц. Если в мифе сказано “поле”, он размалевывает, что на этом поле растет трава, и какая трава, и как приятно смотреть на траву <...>. Это размазывание и растягивание чрезвычайно украшает рассказываемую историю, – по крайней мере, так думает Готорн». После этих замечаний критик обращается к тому же явлению в отечественной беллетристике: «Нам было бы мало убытка, если бы так думал и делал только Готорн. Но на беду припоминается нам одно из прекраснейших произведений отечественной литературы. Недавно мы читали на целых тридцати или пятидесяти страницах очень милое развитие следующего положения: беседует молодой человек с молодой дамой; он говорит: “вам скучно”, она говорит: “нет”; он возражает: “нет, вам скучно, потому что вы не живете, вы не наслаждаетесь жизнью”». «...Предмет разговора прекрасный, – рассуждает критик, – но, вероятно, <...> и у Пушкина, и у Лермонтова, и у Гоголя такая сцена никак не заняла бы более двух страниц, и все было бы высказано на этих двух страницах: и характеры разговаривающих обрисованы очень рельефно, и с полной живостью высказаны все мысли, которыми обменивались разговаривающие». Но автор, которого имеет в виду Чернышевский, поступает иначе: «Растягивай, размазывай, повторяй, тверди одно и то же по двадцати раз, все с новыми (очень грациозными) вариациями, переливами красок, модуляциями мыслей, оттенками чувства» [14, т. 7, с. 450–451].

Очевидно, что речь здесь идет о диалогах Бориса Райского с Софьей Беловодовой, о его многократных и разнообразных попытках «оживить статую», занявших и в окончательном тексте «Обрыва» несколько глав. Напомним: Райский «сгорал желанием <...> определить, что кроется под этой покойной, неподвижной оболочкой красоты, сияющей ровно, одинаково, никогда не бросавшей ни на что быстрого, жаждающего, огненного или, наконец, скучного, утомленного взгляда...» [2, т. 7, с. 20–21]. После многодневных словесных провокаций, которые оставляют Беловодову равнодушной, герой восклицает: «Чем и как живет эта женщина! <...> отчего она не скучает, не томится жизнью... как скучаю и томлюсь я?» [2, т. 7, с. 37].

Странно только, что диалоги Райского Беловодовой Чернышевский рассматривает как часть «одного из прекраснейших произведений отечественной литературы», а это определение в его рецензии может быть отнесено только к «Обломову». И заметим: то, что роман – «прекраснейшее произведение», не ставится под сомнение, никакой скрытой иронии в этом утверждении нет. К тексту романа критик и обращается буквально в следующем абзаце, «не сжалившись» над его «красотами»: «У нас, например, если герой надевает туфли, надевание занимает, по крайней мере, полторы страницы, а надевает он их раз десять, и каждый раз у нас достанет искусства написать об этом по полторы страницы: вот уж подлинно художественность <...>. Прекрасно, только искусство ваше несколько напоминает процесс, совершаемый за обедом беззубыми стариками: у кого зубы хорошие, сразу раскусывает ку-

сок, а беззубый бедняжка жует, жует его, мямлет, мямлет, так что дивишься только: как это, господи, достает у человека терпения. По-нашему, уж и не берись за такой кусок, которого сразу не раскусишь. – Зато художественно, зато талант виден» [14, т. 7, с. 451].

И еще одного «художественного» мотива в «Обломове» не пощадил Чернышевский: «Если, например, девушка попадается нам в руки, мы ее всю по ниточке размочалим: “она была очень грациозна”, – и напишем страницу, как она была грациозна...» [14, т. 7]. «Грация и гармония» – лейтмотивы подробных описаний внешности Ольги Ильинской в романе Гончарова. И только после саркастических замечаний о диалогах неназванных Райского с Софьей и о «грациозности» неназванной Ольги Ильинской следует у Чернышевского выразительная миниатюра, отмеченная Б. Ф. Егоровым, пародирующая ситуацию накануне свидания Обломова с Ольгой.

«Хотите ли образчик нашей художественности? – вот он. Положим, молодой человек идет в сад, чтобы встретить там любимую девушку и сказать ей, что любит ее. По вашему нехудожественному рассуждению дело и состоит в том, чтобы рассказать встречу их. Нет, позвольте... По нашему мнению, очень интересна была минута, когда герой причесывал голову.

Вот и галстух повязан. Иван Андреевич сел перед маленьким столиком орехового дерева, слегка растреснувшимся посередине. “Вот она, неопрятность холостой жизни, – подумал он. Федор не догадается, что надобно бы столик отодвинуть от окна в простенок: вон как его перекороби-

ло солнцем”. Иван Андреевич взял в руки гребень и осмотрел его; один зуб расщепился: “тоже никому нет дела присмотреть, что гребень уже не годится: то ли дело, когда дом озарен и оживлен присутствием милой женщины; при ней не будешь держать себя неряхой; при ней и Федор был бы расторопней”. Он взглянул в зеркало, стоявшее на столике. Оно было в овальной рамке красного дерева старинного фасона с бронзовыми украшениями и инкрустацией: “что за безвкусица – на ореховом столике зеркало красного дерева. Неряха, лентяй, сонливец...” Он с упреком взглянул на лицо, отражавшееся перед ним в зеркале. Живая мысль уже светлелась на этом лице, которое неделю тому назад помнилось ему таким вялым, таким сонным» [14, т. 7, с. 450]. На этом пародийный пассаж не завершается, дальше идет рассказ о том, как герой «сладко медлит», «с какой-то негой» касается гребнем волос и, заметив в них первую седину, погружается в элегическую задумчивость и воспоминания детства. Приговор Чернышевского строг: «Это разведение водою – художественность? <...> Сущность поэзии в том, чтобы концентрировать содержание; разведение водой убивает ее» [14, т. 7, с. 451]. Заметим, что эпизод, в котором Обломов готовится к свиданию с Ольгой, находится примерно на той «границе», которая была Чернышевским обозначена в «Автобиографии»: «...я прочел полторы из четырех частей “Обломова”...».

Критической статьи об «Обломове» Чернышевский так и не написал. И в рецензии на книгу Готорна дан, казалось бы, исчерпывающий ответ на вопрос, почему он

этого не сделал. Но есть и еще один текст, поясняющий ситуацию с ненаписанной рецензией. Это повесть «История одной девушки», созданная Чернышевским в 1871 г. Именно из нее заимствуется та единственная цитата, о которой говорилось выше: Гончаров «не понимал смысла картин, которые изображал». Повесть Чернышевским окончена не была и при жизни не публиковалась. Впервые под заглавием «Тихий голос» она увидела свет в X томе его Полного собрания сочинений, изданного в 1906 г. Более того, процитированная реплика содержалась в рамочной части повести, от которой Чернышевский отказался, целиком эту часть вычеркнув и сохранив лишь основной текст «Истории одной девушки» – написанный от первого лица рассказ-исповедь главной героини [14, т. 13, с. 356–456]. Рамочная (зачеркнутая) часть повести, помещенная публикаторами в раздел «Приложения» [14, т. 13, с. 864–875], представляет в данном случае особый интерес. В этой полемической части, оформленной в жанровой традиции «литературного вечера», точнее, трех вечеров, на которых вслух читается и обсуждается рукопись «Истории одной девушки», звучат голоса нескольких участников литературной дискуссии – безымянных хозяина и хозяйки дома, сестры хозяйки и «нестарого человека с черной бородой». Два основных полемиста в этой части – «молодой человек в золотых очках» по фамилии Благодатский и его оппонент, романист Онуфриев. За ними стоят, как следует из текста и как указывают его комментаторы А. П. Скафтымов и А. Гуральник, Добролюбов и Гончаров: «Под именами Благодатского и писателя

Онуфриева Чернышевский изобразил Добролюбова и Гончарова. Из данного отрывка видно, что мировоззрение Гончарова, умеренного либерала, было органически чуждо вождю революционной демократии» [14, т. 13, с. 903].

Специалистами по творчеству Гончарова этот диалог критика и романиста до сих пор, как это ни странно, остался не учтен и не изучен [4]. Причину этому можно видеть в до сих пор непроясненных обстоятельствах, связанных с репутацией Гончарова, которая определялась далеко не только негативным отношением к его цензорской службе.

Какой предстает эта репутация в оценках Чернышевского? Резко негативные отзывы о Гончарове содержатся в его письмах. Например, в письме к А. С. Зеленому от 26 сентября 1856 г., делясь с ним воспоминаниями о Белинском, переданными «со слов Некрасова», поскольку сам он «не имел счастья видеть его», критик сообщал: «Некрасов боготворит его <Белинского> память, Тургенев также. Вообще из людей, участвующих в петерб. журнал., даже те, которые не любят его (по личным отношениям), не имеют сказать о нем ничего, кроме похвал (исключение остается за Булгариным, Дружининым и Гончаровым)» [14, т. 14, с. 320]. Некрасову Чернышевский писал 5 ноября 1856 г.: «...в холодности Вам не следует упрекать себя. <...> Это все равно, что Дружинина упрекать в пылкости или Гончарова в избытке благородства» [14, т. 14, с. 324].

Свое отношение к романисту, изображенному в «Истории одной девушки» под именем Онуфриева, Чернышевский и попытался, видимо, объяснить в неизданной повести.

В течение двух вечеров дневник-исповедь «одной девушки», Лизы Свилиной, живущей в провинциальной глуши, в городе, в котором легко угадывается Саратов, читает «молодой человек в золотых очках» – Благодатский, то есть Добролюбов. Третий вечер проходит в спорах. Сам дневник ограничен временем с 1848 по 1855 г., события неяркой, вполне «обыкновенной», но трагической истории Лизы датируются, и делается это без сильных акцентов, но последовательно – речь идет об известном семилетии, названном в повести «эпохой безнадежной летаргии общества» [14, т. 13, с. 399]. Социальный диагноз собственной жизненной ситуации в тексте дневника ставит сама Лиза Свилина: «Жалка судьба девушки нашего круга, когда она становится развитым человеком. Она лишается всякой вероятности счастья. Ей нет хода вперед. Она остается привязана к той мелкой, скудной, неподвижной жизни, в которой прозябают люди, обранные обществом» [14, т. 13, с. 393]. Пережив самоубийство спившегося Лачинова, типичного «лишнего человека», однако того «единственного», кто мог бы соответствовать ее идеалам и «развитию», и отвергая брак без любви как отжившую и пошлую общественную условность, Лиза остается одна. И в этой ситуации Чернышевский подробно, с вызывающей прямоотой и «медицинской» жесткостью диагноста исследует мотив, который выступает в повести на первый план, отодвигая на второй проблему «лишних людей» и провинциальных «хлыщей». Автор ставит вопрос о правде и лицемерии в истолковании «нравственного» и «безнравственного» и о допустимых границах изображения

последнего, тот вопрос, вокруг которого и развернется позднее дискуссия. Одиночество становится для Лизы проблемой не только духовной, но и физической – она заболевает, и в дневнике открыто названа причина ее нервных срывов, пароксизмов, наконец, тяжелой каталепсии: это физиологически не утоленная «кипящая страсть», муки из-за фантазий, фантомов, «эротических картин» [14, т. 13, с. 431, 452]. На этом обрывается дневник, он остается неоконченным, поскольку его автор «боится осуждения в безнравственности». Историю девушки в последний вечер досказывает хозяйка литературной гостиной: героиня дневника решается в итоге на свободные отношения, уже не в провинции, но в Петербурге, с одним из тех новых людей, с которыми она сближается. Ее избранник ее оставляет, но он оказывается не единственным, от разных связей рождаются дети, героиня мучительно переживает осуждение и неприятие ее образа жизни окружающими, однако с течением времени родственники смиряются с ее жизненной ситуацией.

Такова «история девушки», прочитанная вслух Благодатским-Добролюбовым и спровоцировавшая его полемику с Онуфриевым-Гончаровым. Как выстраивает Чернышевский этот диалог? В конце второго вечера после завершения чтения дневника Онуфриев интересуется женщиной, написавшей повесть-исповедь: «Какова лицом, молода?». Хозяйка литературной гостиной предлагает ему, автору «романов, которые все хвалят», дописать повесть. Романист отказывается, ссылаясь на то, что повесть написана слишком «рассудительно и хозяйственно. Любовь, увлечение, поэзия – этим

извиняются ошибки женщины; но тут нет ничего подобного. Болезнь и предписание медика не дают нравственного оправдания развязке, которую легко предвидеть». «Я не думала, что вы такой моралист, Онуфриев, – говорит хозяйка. – Если вы так строг, зачем же вы пишете романы? Пишите проповеди». После ухода Онуфриева она обращается к Благодатскому: «Благодатский, зачем вы расхваливали его последний роман? – Я читала: скучно. Я думала: верно, не понимаю. Но вот поговорила с вами и вижу: он глуп. Вы виноват, Благодатский: зачем хвалили его...» [14, т. 13, с. 865–866].

В дискуссии третьего вечера основную линию спора ведут Благодатский и Онуфриев. Первый сочувствует девушке, второй возражает: «Она <...> бросилась в объятия мужчины не по увлечению, а от физического страдания и страха смерти? – <...> прекрасный мотив! он совершенно оправдывает ее». Благодатский замечает, что девушка не нуждается в оправдании. В ответ на это его оппонент провозглашает, что высказывает не свое личное мнение, а выступает «как представитель общественной нравственности». Эта реплика Онуфриева-Гончарова вызывает общее возмущение, а у Благодатского – иронию по поводу «морали» у писателей «с ретроградными тенденциями». «Вы причисляете меня к ним? – удивляется Онуфриев. – Но кто же хвалил мой роман?» [14, т. 13, с. 872].

Далее Чернышевский предоставляет слово Добролюбову для разъяснения в ответном монологе его понимания задач критики. «Не в первый и не в последний раз, – производит Благодатский, – я выставлю

в произведениях нашей литературы мысли, которых не было в головах авторов. Что же делать? – обязанность критики – объяснять произведение людям, которые не понимают его, и не вина критика, если в число этих людей попадает иногда и автор. Не каждый умеет написать то, что хочет; иной, например, восхищается лежанием на боку; разберешь его панегирик заспанному ленивцу, и публика, и сам он увидит, что тунеядство и сон не особенная добродетель; довольно этого; критик не обязан угощать публику своими соображениями о лице автора и домашними дрызгами о том, что *автор не понимал смысла картин, которые изображал*» [14, т. 13, с. 872; курсив наш. – А. Г.]. К последней фразе Чернышевский делает под строкой многозначительное примечание: «Само собою, это место, относящееся к Обломову и статье Добролюбова о нем, должно выбросить, если автор Обломова ведет себя честно» [14, т. 13]. Этот разоблачительный выпад и явился, судя по всему, главной причиной, препятствовавшей обращению к «Истории одной девушки» исследователей творчества Гончарова. Повторим – до сегодняшнего дня остается неясным, что имел в виду Чернышевский в реплике о «честном» поведении автора «Обломова».

На монолог Благодатского Добролюбова Онуфриев-Гончаров реагирует следующим образом: «Вы напрасно свели вопрос на личные отношения. Я всегда скажу, что мой роман обязан вашему разбору частью своего успеха. Я вовсе не хотел входить в отвлеченные вопросы...» [14, т. 13, с. 872–873]. Дальнейший диалог критика и романиста, несмотря на протесты последнего, целиком сводится «на личные отношения». «...Вы не выста-

вите ее историю за пример для подражания?» – спрашивает Благодатского Онуфриев. «Так же мало, как и вашу жизнь, М-г Онуфриев, – отвечает за критика сестра хозяйки салона; – если не ошибаюсь, вы не женат?». Оправдываясь, романист замечает, что «то, что прощается обществом мужчине, не прощается девушке», в ответ на что слышит, что девушке не простили бы отношения «и в тысячу раз более скромные и благородные, чем ваши». «Кто сочиняет нравственность для других, а не для себя, тот сочиняет плохую нравственность» – так звучит итоговая реплика в полемике [14, т. 13, с. 874].

В созданной ситуации прямого диалога между Добролюбовым и Гончаровым Чернышевский не случайно дает «высказаться» Добролюбову, солидаризируясь с его позицией. Очевидно, что рецензия на «Обломова» осталась ненаписанной и потому, что основные критические положения Чернышевский признал уже сформулированными в известной статье Добролюбова «Что такое обломовщина?».

Однако в истории ненаписанной рецензии на этом рано ставить точку. Если, по словам критика Благодатского, объединившего в одном лице Добролюбова и Чернышевского, Гончаров «не понимал смысла картин, которые изображал», то не обнаруживаются ли в романе «Что делать?» пояснения к «картинам» писателя, им «не понятым»? Неосуществленный критический замысел мог быть в значительной степени реализован Чернышевским в романе: аллюзии на «Обломова» внутри сложной структуры романного палимпсеста достаточно определены и узнаваемы.

Укажем те из них, которые были ранее отмечены. М. В. Теплинский обратил внимание на то, что размышления автора «Что делать?» об «условиях художественности» в черновой редакции романа были связаны с центральным персонажем «Обломова»: «...разве нужно было выводить особенного человека затем, чтоб он сказал свое мнение о действующих лицах? <...> у меня все-таки побольше смысла в голове и побольше понимания условий художественности. Я так не сделаю, чтоб родить на свет божий дармоеда только затем, чтоб он говорил» [15, с. 596; 13, с. 68]. Чернышевский здесь, продолжая тему художественности, поднятую в рецензии на книгу Готорна, поясняет в беседе с «проницательным читателем» художественные функции своих персонажей («Ну, скажи же теперь, проницательный читатель, зачем выведен Рахметов...» [15, с. 595]), и делает это на антитетическом фоне неназванного героя-«дармоеда».

По мнению Ю. М. Лощица, свою героиню Чернышевский едва ли случайно «поселил» на Гороховой улице, то есть на той же улице, где в разнообразных «позах лежання» проходила жизнь Ильи Ильича. Гороховая улица, упомянутая, как и в «Обломове», в начале романа, таким образом, маркирует территорию полемики Чернышевского с Гончаровым: «...героине романа-утопии Чернышевского тоже будут сняться сны-мечты. Но обращенные не в прошлое, не к идиллической обстановке помещичьего быта, а в совершенно противоположную сторону...» [7, с. 190]. Футурологические видения Веры Павловны стали, по мнению Ю. М. Лощица, полемиче-

ским ответом Чернышевского на «Сон Обломова». С этой мыслью можно согласиться, можно ее и дополнить: *сны* видит и Ольга Ильинская, и оппозитивность снов Веры Павловны ее визионерским грезам, а не только сну Обломова представляется не менее очевидной. Сновидения Ольги чрезвычайно выразительны как с точки зрения поэтики сна у Гончарова (в целом малоизученной), так и с точки зрения авторской аксиологии, недвусмысленно явленной именно в этих *снах*, зеркально соотносенных со *сном* Обломова. Первый сон Ольги – «сон счастья» после объяснения со Штольцем, поданный в «мирном», «сонном» пейзаже, тонко и избирательно дублирующем пейзаж Обломовки [2, т. 4, с. 423]. Второй сон – «грозный сон», в котором главными и равноценными, что стоит подчеркнуть, угрозами будущей «жизненной пытки», тревожащей воображение Ольги, выступают «горе и труд» [2, т. 4, с. 462–463]. Особенно содержателен в этой понятийной паре, разумеется, *труд*. Несложно допустить, что апология *дела* в монологах героини романа с программным названием «Что делать?», остро ставившим именно «женский вопрос», могла быть, помимо прочего, и полемическим ответом на *сны* героини «Обломова», которую страшат «горе и труд», «грозная» перспектива «отречения от рождающихся в праздности прихотей».

И еще одну возможную отсылку к тексту «Обломова» необходимо учесть. Л. С. Гейро, комментируя строки в похвальном слове Штольца Обломову: «...таких людей мало; они редки; это перлы в толпе!» [2, т. 4, с. 467], предположила, что именно гимну обломовскому

сердцу, произнесенному Штольцем, Чернышевский противопоставил характеристику «особенного человека» Рахметова: «Велика масса честных и добрых людей, а таких людей мало; <...> это цвет лучших людей, это двигатели двигателей, это соль соли земли» [15, с. 215; 1, с. 678]. Помня, что Чернышевский имел в виду оппозицию «особенного человека» – «дармоеду», отметим и то, что пассаж о «перлах в толпе» Добролюбов процитировал в статье «Что такое обломовщина?», заметив о нем: «Распространяться об этом пассаже мы не станем; но каждый из читателей заметит, что в нем заключена большая неправда. <...> Грязь к нему не пристанет! Да пока лежит один, так еще ничего; а как придет Тарантьев, Затертый, Иван Матвееч – бррр! какая отвратительная гадость начинается около Обломова. Его объедают, опивают, спаивают, берут с него фальшивый вексель <...>, разоряют его именем мужиков, дерут с него немилосердные деньги ни за что ни про что. Он все это терпит безмолвно и потому, разумеется, не издает ни одного фальшивого звука. Нет, нельзя так льстить живым, а мы еще живы, мы еще по-прежнему Обломовы» [12, с. 63–64].

К отмеченным выше добавим и еще несколько наблюдений. Допуская известное упрощение, можно сказать, что Чернышевский воспроизводит в своем романе фабульную схему «Обломова»: Вера Павловна Розальская-Лопухова-Кирсанова, полюбив одного из двух друзей (и выйдя за него замуж), позднее соединяет жизнь со вторым. Однако и Лопухов, явившись из Англии преуспевающим Бьюмонтом, находит счастье с Катей Полозовой. В итоге

в романе счастливы обе супружеские пары, как счастливы (в ином, разумеется, осмыслении) две супружеские пары в «Обломове».

Поразительно приближенным к ситуации в «Обломове» и едва ли случайно дублирующим загадочное «томление» Ольги Ильинской в конце романа представляется возникающее в безоблачно-счастливом втором браке Веры Павловны непонятное ей поначалу и необъяснимое *недовольство*: «Не очень часто вспоминает Вера Павловна прошлое своей нынешней любви; да, в настоящем так много жизни, что остается мало времени для воспоминаний. Но когда вспоминает она прошлое <...> при каждом воспоминании она чувствует недовольство, сначала слабое, мимолетное, неопределенное, – кем? чем? – вот уж ей становится видно, кем: она недовольна собою, за что же? <...> Если бы она по-прежнему жила больше одна, думала одна, вероятно, не так скоро прояснилось бы это; но ведь теперь она постоянно с мужем, они все думают вместе, и мысль о нем примешана ко всем ее мыслям». Загадку странного «недовольства» Кирсанов неспособен разъяснить: «...пока чувство было темно для нее, для него оно было еще темнее; ему трудно было даже понять, как это возможно иметь недовольство, несколько не омрачающее личного довольства, несколько не относящееся ни к чему личному. Это было для него странностью, во сто раз более темною, чем для нее» [15, с. 256].

Сравним в тексте «Обломова» сказанное об Ольге: «...к ней нет-нет да подкрадется сначала греза счастья <...>, а затем... смущение, боязнь, *томление*, *какая-то глухая грусть*, послышатся какие-то смутные, ту-

манные вопросы в беспокойной голове. Ольга чутко прислушивалась, пыталась себя, но ничего не выпытала, не могла добиться, чего по временам просит, чего ищет душа, а только просит и ищет чего-то, даже будто – страшно сказать – *тоскует*, будто ей мало было счастливой жизни, будто она уставала от нее и требовала еще новых, небывалых явлений, заглядывала дальше вперед... <...> Она знала, у кого спросить об этих тревогах, и нашла бы ответ, но какой? [2, т. 4, с. 456; курсив наш. – А. Г.]

В полемике, надо полагать, с Гончаровым, чьей героине ее странное состояние разъясняет Штольц, Чернышевский предлагает собственный рецепт, призванный излечить Веру Павловну от недуга. Если смысл «картины» у Гончарова остался автором «не понят», то у Чернышевского он конкретен и ясен. Помимо швейных мастерских, Вера Павловна начинает вслед за мужем заниматься медициной и, преуспев в этом, от «недовольства» излечивается. Замечателен по-своему и, возможно, введен Чернышевским в текст романа как аллюзия на сцену из гончаровского романа (где Штольц вместе с Ольгой размышляет о том, что они «не титаны»), диалог Веры Павловны с Кирсановым, в котором ведущая партия в разъяснении «тайны жизни» принадлежит не учителю-мужчине, как у Гончарова, но женщине: «Рахметовы – это другая порода; они сливаются с общим делом так, что оно для них необходимость, наполняющая их жизнь; для них оно даже заменяет личную жизнь. А нам, Саша, недоступно это. *Мы не орлы*, как он. Нам необходима только личная жизнь. Мастерская – разве это моя личная жизнь? Это дело – не мое

дело, чужое. <...> Нет, нужно личное дело, необходимое дело, от которого зависела бы собственная жизнь <...>. Я хочу такого дела» [15, с. 261; курсив наш. – А. Г.].

Ситуацию «недовольства» главной героини в «Что делать?» есть все основания рассматривать как полемически развернутую относительно финальных глав «Обломова». При этом в обоих случаях сюжетная коллизия «недовольства» реминисцентна по отношению к финалу «Новой Элоизы» Руссо [5]. Своеобразное «рецензирование» «Обломова» Чернышевский, как можно заключить, осуществил в тексте собственного романа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гейро Л. С. Примечания // Гончаров И. А. Обломов : роман в 4 ч. / изд. подгот. Л. С. Гейро. – Л. : Наука, 1987. – С. 650–692.
2. Гончаров И. А. Полное собрание сочинений и писем : в 20 т. – СПб. : Наука, 1997–2014. – Т. 1–10.
3. Гончаров И. А. Софья Николаевна Беловодова (Пять глав из романа «Эпизоды из жизни Райского») // Современник. – 1860. – № 2. – С. 409–454.
4. Гродецкая А. Г. О рецензии на «Обломова», не написанной Чернышевским // Обломов: константы и переменные : сб. науч. статей. – СПб. : Нестор-История, 2011. – С. 148–153.
5. Гродецкая А. Г. Реминисценции «Новой Элоизы» в финальных главах «Обломова» и «Что делать?» // Филологические записки. – Воронеж, 2012–2013. – Вып. 31. – С. 39–50.
6. Егоров Б. Ф. Кого пародировал Н. Г. Чернышевский в рецензии на книгу Н. Готорна? // Вопросы изучения русской литературы XI–XX вв. – М. ; Л. : Наука, 1958. – С. 321–322.
7. Лощиц Ю. М. Гончаров. – М. : Молодая гвардия, 1977. – 352 с.
8. Недзвецкий В. А. И. А. Гончаров – оппонент романа «Что делать?» // И. А. Гончаров : мат. Междунар. науч. конференции. – Ульяновск, 2003. – С. 231–244.
9. Отрадин М. В. Проза И. А. Гончарова в литературном контексте. – СПб. : СПбГУ, 1994. – 169 с.
10. Пруцков Н. И. Мастерство Гончарова-романиста. – М. ; Л. : Наука, 1962. – 230 с.
11. Пруцков Н. И. Романы Гончарова. «Обломов» // История русского романа : в 2 т. – М. ; Л. : АН СССР, 1962. – Т. 1. – С. 536–559.
12. Роман И. А. Гончарова «Обломов» в русской критике : сб. статей / сост., авт. вступ. ст. и коммент. М. В. Отрадин. – Л. : ЛГУ, 1991. – 304 с.
13. Теплинский М. В. Литературные реминисценции в романе «Что делать?» // Н. Г. Чернышевский: статьи, исследования и материалы : межвуз. науч. сборник. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1989. – Вып. 11. – С. 67–78.
14. Чернышевский Н. Г. Полное собрание сочинений : в 15 т. – М. : Гослитиздат, 1939–1950.
15. Чернышевский Н. Г. Что делать? Из рассказов о новых людях / изд. подгот. Т. И. Орнатская, С. А. Рейсер. – Л. : Наука, 1975. – 872 с.

Гродецкая Анна Глебовна, канд. филол. наук, ст. науч. сотрудник, ФГБУН «Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН»: Россия, 199034, г. Санкт-Петербург, набережная Макарова, 4.

Тел.: (812) 325-10-22
E-mail: grodetskaiaag@mail.ru

**THE REVIEW OF “OBLOMOV”
THAT N. G. CHERNYSHEVSKY NEVER WROTE**

Grodetskaya Anna Glebovna, Cand. of Philol. Sci., senior researcher, Institute of Russian Literature (the Pushkin House) of the RAS, Russia.

Keywords: *Russian literature of the XIX cent., criticism, Goncharov, “Oblomov”, Chernyshevsky, “What Is to Be Done?”, “The Story of a Girl”.*

The article addresses the critical reaction of Chernyshevsky to Goncharov’s novel. The phenomenon of the “unwritten review” is clarified in several sources that polemicize on “Oblomov” and its author. Among them is the review of the “Wonder-Book...” by Nathaniel

Hawthorne (1860) with passages that parody certain motifs and plot twists from Goncharov’s novel, and a short story “The Story of a Girl” (1871) that contains a speculative dialogue between Dobrolyubov and Goncharov involving little-known aspects of the personal and social reputation of the novelist. Finally, the novel “What Is to Be Done?” contains a number of references to Goncharov’s novel. The article proves that the unfulfilled critical design was in fact largely fulfilled by Chernyshevsky in his book. The specific features of his “review” of “Oblomov” is manifested in a complex set of ideologically aesthetical and reputation-psychological components.

КОНЦЕПТ “ERDE” В ТВОРЧЕСТВЕ Р. М. РИЛЬКЕ

О. А. РАДЧУК

ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск

Аннотация. В статье рассматривается концепт “*Erde*” как элемент индивидуальной картины мира Р. М. Рильке. Выделяются универсальный и индивидуальный компоненты понятия “*Erde*”. Существительное “*Erde*” – имя концепта – анализируется в лексикографических, паремиологических источниках, отражающих универсальный компонент понятия, который хорошо известен носителям культуры. Индивидуальный компонент отражает субъективное представление о концепте “*Erde*”, выраженное в многочисленных поэтических образах: убежище, опора, лоно, дар и т. д. Отличительной чертой концепта “*Erde*” в творчестве поэта является то, что он не только выступает в качестве места, пространства для чего-либо или кого-либо, но и имеет подземный и наземный миры. Выявлено, что подземный мир у Р. М. Рильке характеризуется положительными коннотациями. Наземный мир содержит антропоморфные признаки.

Ключевые слова: концепт, слои концепта, картина мира, земное пространство, земля.

В лингвистике актуальным остается исследование текстов на когнитивном уровне, что дает возможность реципиенту понять авторскую позицию и его индивидуальное восприятие мира.

Цель настоящей статьи рассмотреть концепт “*Erde*” на примерах стихотворений Р. М. Рильке, определить его общекультурные и индивидуальные особенности. Выбор исследования данного концепта обусловлен тем, что он является одним из ключевых и наиболее выразительных в творчестве поэта. Как известно, Рильке родился в Праге, жил в Германии, Франции, Швейцарии, отдыхал в Италии, Испании, считал Россию своей духовной родиной, поэтому понимание “*Erde*” в индивидуальной картине мира поэта носит субъективный характер, выраженный в многообразии поэтических образов.

Концепт в когнитивной лингвистике представляет собой факт образа жизни, общественного сознания, единицу человеческого знания о мире. Концепт происходит от слова, насыщается интеллектуальным содержанием и социально-культурным опытом, аккумулирует в себе самые разнообразные ассоциации, мнения, тексты, вбирает многочисленные индивидуальные и групповые впечатления о данном явлении. Основной лексической реализацией концепта выступает «ключевое слово», содержащее в себе общее понимание факта сознания [4, с. 161].

Ключевое слово, по определению Н. С. Болотновой, является актуализированным автором словом в тексте, выражающим главные темы и идеи, а также служащим «точкой контакта» между автором и читателем. Автор указывает на то, что ключевые единицы повторяются, от-

ражают стратегию контраста или обманутого ожидания [1, с. 51–52].

В когнитивной лингвистике существуют различные методики анализа концепта (И. А. Тарасовой, Л. Г. Бабенко, В. А. Масловой, З. Д. Поповой и И. А. Стернина). В нашем исследовании, вслед за Е. С. Кубряковой, определяем анализ концепта как завершение задач «описания семантики языковой формы на самых абстрактных уровнях ее бытия». Анализ описание концепта проходит следующим путем: лексикографическое описание, дискурсивное описание, включая анализ структур знания, стоящих за соответствующей языковой формой, и описание культурных смыслов слова [3].

Исходя из определения концепта, мы можем выделить универсальный и индивидуальный компоненты понятия “*Erde*”.

В немецком языке эквивалентом концепта “*Erde*” служат лексические единицы “*Erde*” и “*Land*”. В словаре АБВУ Lingvo 12 *die Erde* переводится как: 1) земля (планета); 2) земля в разных значениях; почва, грунт: *heimische Erde* – родная земля, родина, *schwarze Erde* – чернозем, *auf Erden* – на земле, на свете (поэтическое значение), *zu ebener Erde wohnen* – жить на первом этаже, *ihn deckt die kühle Erde* – он умер, *die Erde bebauen* – обрабатывать землю, почву; 3) земли (тугоплавкие, трудновосстановимые окислы) *seltene Erden* – редкоземельные элементы.

Находим вышеуказанные определения в этимологическом словаре: *Erde, F.*, в *средневерхненемецком Erde* – построенная и населенная страна (*bebautes und bewohntes Land*), *Erdboden* – почва, в *древневерхненемецком erda, F.*, *Erde* – почва

(*Boden*), страна (*Land*), мир, свет (*Welt*) [7].

Согласно данным немецкого толкового словаря Duden. *Das Bedeutungswörterbuch die Erde* (земля) имеет следующие значения: *der von Menschen bewohnte Planet* (обитаемая людьми планета), *fester Boden, Grund auf dem man steht* (твердая почва, грунт, на котором можно стоять), *Gemisch aus verwitterten Gestein und organischen Stoffen von unterschiedlich brauner Farbe* (смесь из выветренных горных пород и органических материалов различных тонов коричневого цвета) [8, S. 327].

Опираясь на сведения о синонимах существительного “*Erde*”, можно представить следующий синонимический ряд к имени исследуемого концепта: *Erdboden, Erdreich, Grund* в значении почвы, *Land, Terra* в географическом значении места (страна), *Mutter Erde* – родина, *der Blaue Planet, Erdkugel, Erdball, Globus* – планета [9, S. 330].

Сходные по значению признаки “*Erde*” с более точным обозначением места раскрываются в слове *Land* – страна, край; *ein neu entdecktes Land* – вновь открытая страна, *das gelobte Land* – обетованная земля; сельская местность, село, деревня (в противоположность городу) *auf dem Lande* – в деревне, на селе; за городом, на даче *auf dem flachen Lande* – в сельской местности; земля в значении почвы: *ein Stück Land* – участок земли, *aus aller Herren Ländern* – отовсюду, со всех концов земли.

Следует отметить, что для обозначения единицы административного деления Германии и Австрии в немецком языке используется слово *Land*: *das Land Sachsen* – земля Саксония.

Таким образом, в большей части компонентов понятийной составляющей “*Erde*” наблюдаются универсальные признаки: Земля – планета Солнечной системы; определенная территория (страна, государство); почва; основная административно-территориальная (федеративная) единица в Австрии и ФРГ.

Анализ языковой репрезентации концепта в пословицах и поговорах позволяет выявить концептуальные признаки «места, территории»:

mit beiden Beinen auf der Erde bleiben (двумя ногами стоять на земле), *unter der Erde liegen / unter die Erde kommen* (лежат под землей), *kein Bein auf die Erde kriegen* (не иметь почвы под ногами), *auf der Erde bleiben* (оставаться на земле), *über Land fahren / gehen* (ехать / идти по земле) [5].

Примечательным в немецкоязычной картине мира остается тот факт, что тема “*Erde*” прослеживается у немецкого народа с давних времен и имеет огромное значение для них. Напомним, что флаг Германии имеет три цвета – черный, красный и золотой, что в сочетании дает коричневое, уголь в Германии бурого цвета, дома из коричневого кирпича [2, с. 123].

Отметим, что вышперечисленные примеры из лексикографических источников отражают значения немецкоязычной картины мира “*Erde*” и составляют универсальный компонент понятия. В отличие от универсального, индивидуальный компонент понятия обладает меньшей смысловой стабильностью, что указывает на неоднозначность его интерпретации.

Земное пространство у Рильке включает в себя область реально-

го физического пространства. Это в большей степени открытое пространство, близкое к реальному географическому пространству, а также обитаемая людьми среда: городская и природная. Объекты и явления физического мира репрезентируются словами: *Erde* – земля, *Land* – земля, страна, *Wald* – лес, *Landschaft* – пейзаж, *Stadt* – город, *Turm* – башня, *Brücke* – мосты, *Weg* – дорога, путь и др.

Вышеуказанные лексические единицы являются основными средствами реализации концепта “*Erde*”:

nun wird er wieder durch den Wald wandeln, // und die ihn lieben werden vor // ihm fliehn (Das Abendmahl). *Im Fernen erfahrene Landschaft, // Städte und // Türme und Brücken und unvermutete Wendungen der Wege // und das Gewaltige jener von Göttern // einst durchwachsenen Länder* (Du im Voraus verlorne Geliebte).

Кроме того, говоря о земном пространстве, стоит упомянуть о лексемах со значением «водного пространства»: *Meer* – море, *Flüsse* – реки, *Wasser* – вода: *ich war wie eine Stadt am Meer* (Ich bete wieder, du Erlauchter), *Nur ein Meer, aus dem die Länder manchmal steigen* (Ich bin derselbe noch), *Turm am Meer* (Wie der Abendwind), *Ich will auf seinen Flüssen fahren, will an Land gehn* (Requiem für Paula Modersohn Becker). Поэт обращает внимание на расположение города, городских объектов непосредственно у воды: у моря, реки.

В поэтических текстах Рильке были обнаружены топонимы, которые используются для отображения конкретного географического пространства: *Prag* (Im alten Hause), *Rom* (Der junge Bildner), *Venedig* (Fahrten), *Schweden*, *Die Ukraine* (Karl der zwölfte

von Schweden reitet in der Ukraine), Moskau (Die Zaren), Brügge (Quai du rosaire), Dijon (Irre im Garten), Jerusalem (Vom Tode Marie) и др. Каждое из вышеуказанных географических мест оставило след в душе поэта. Описывая их в стихотворениях, поэт связывает их с основными годами своей жизни, с определенными событиями. В первую очередь поэт изображает родину, города, которые он посетил, и исторические факты, связанные с ними. Посредством географических названий мест и их описания, точной пространственной адресации поэт ставит цель облегчить восприятие стихотворения, настраивает читателя на реалистическое восприятие информации. Прибегая к описанию топонимов, поэт конкретизирует место описываемого события, приближает его к действительности.

Для выявления особенностей вербализации поэтического концепта “*Erde*” в стихотворениях поэта выделим также образный и ценностно-оценочный слои концепта.

Стоит отметить, что концепт “*Erde*” в творчестве Рильке выступает не только в качестве места, пространства для чего-либо или кого-либо, он имеет свои подземный и наземный миры.

Подземный мир Рильке описывает в стихотворениях как подземное пространство, предназначенное для пребывания живых и мертвых, сакральное место, в котором протекает своя жизнь: *Erd-Inneres. Als wäre dort, wohin // du blindlings steigst, erst // Erdenoberfläche, // zu der du steigst im // schrägen Bett der Bäche, // die langsam aus dem suchenden Gerinn* (Der Turm Tour St.-Nicolas, Furnes).

Подземный мир выражается в слове *Erd-Inneres*, то есть

внутри земли, недр, глубь земли. Стихотворение создает впечатление о подземном мире как об унылом и тусклом. И, как следствие, из подземного мира все живое и неживое стремится вверх на поверхность (Erdenoberfläche), устав от тьмы, чтобы увидеть свет: *Es drängen Viele aus den Frühlingserden, // darinnen ihre Wurzeln Tiefen trinken, // um nicht mehr // könnend in die Knie zu sinken // vor Sommern, die sie niemals segnen werden* (Ich will nicht langen).

Примечательно, что в стихотворениях в подземном мире господствует мрак, который воплощает в себе преграду и не дает пробиться свету, такому желанному для всего окружающего. Глаголы *drängen* (*проталкиваться, напирать*), *bricht* от *brechen* (*ломать, разбивать*), *steigt* от *steigen* (*подниматься, расти*) и предлог *aus* (из) указывают на желание вырваться наружу, наверх: *...weil er mit Bäumen aus der Erde bricht // und weil er leis als Duft in mein gesenktes Angesicht // aus Erde steigt* (Ich bin derselbe noch).

Несмотря на то что глубь земли в большей мере несет в себе отрицательные коннотации об исследуемом объекте, поэт дает читателю возможность распознать в ней место для уединения. В этой интерпретации стихотворения “*Erde*” выступает убежищем: *Sie fühlten auch verschlossene Klosterstuben // zu nahe an Gelächter und Geplär; // so dass sie tief sich in die Erde gruben* (Weißt du von jenen Heiligen, mein Herr).

Кельи казались маленькими и не могли спрятать от горя или веселья. Ничего не оставалось, как только *закопаться глубоко в землю – tief sich in die Erde gruben*. Следовательно, понятие “*Erde*” у Рильке служит неким сакральным местом, где можно

уединиться и размышлять о жизни: *Sie saßen rundgekrümmt wie Embryos // mit großen Köpfen und mit kleinen Händen // und aßen nicht, als ob sie Nahrung fänden // aus jener Erde, die sie schwarz umschloss* (Weisst du von jenen Heiligen, mein Herr?).

В стихотворении описывается, как люди, напоминающие эмбрионов, с большими головами и маленькими руками, скрючась сидели в земле и ничего не ели. В качестве пищи была окружающая людей земля.

Приведенные выше примеры были взяты из сборника «Часослов о паломничестве». Напомним, что книга «Часослов» тесно связана с русскими путешествиями Рильке, значение которых для его творчества было очень большим. Позднее, уже из Германии, он делился впечатлениями о России.

Стэнли Митчелл, один из зарубежных исследователей Рильке, заметил, что Россия в творчестве поэта занимает одну из главных тем. По мнению исследователя, Россию Рильке воспринял несколько идеализированно, как символ целостного существования людей в союзе с природой, с ее таинственными и могучими силами. Данные предположения подтверждают основную идею «Часослова» – идея вольного, раскованного человеческого существования в тесном единении с природой, свободного от тягот и лжи цивилизации [6].

В продолжение размышлений о человеческом существовании поэт создает «Дуинские элегии» и «Сонеты к Орфею». Первая мировая война, которая потрясла поэта, открыла ему глубинные пласты человеческого сознания, заставила серьезнее задуматься над смыслом че-

ловеческого бытия, над основными ценностями жизни.

В седьмой элегии Земля – это место для умерших людей, которые непрестанно его ищут: *Die Versunkenen suchen immer noch Erde* (die siebente Elegie).

Представление “*Erde*” в образе лона мы находим в девятой элегии, где автор признается ей в любви, обращается к ней как к любимому и справедливому месту: *Erde, du liebe, ich will. Oh glaub, es bedürfte nicht deiner Frühlinge mehr, mich dir zu gewinnen* <...> *Immer warst du im Recht, und dein heiliger Einfall ist der vertrauliche Tod* (die neunte Elegie).

В последней строке выражение *der vertrauliche Tod* указывает на то, что вход – возвращение в землю – возможен только после смерти.

В ходе рассмотрения подземного мира в стихотворениях Рильке было выявлено, что к его основным значениям относятся: 1) подземное пространство (нутро, глубь земли), в котором господствуют темнота, мрак, уныние; 2) убежище, в котором можно уединиться; 3) опора, в которой нуждаются как живые, так и мертвые; 4) лоно, в которое попадают после смерти.

Далее обратимся к анализу наземного мира. Положительные качества “*Erde*” описываются в стихотворении как некий дар – место, которое хочется получить: *Hat denn für sie die Erde keinen Raum? // Wen sucht der Wind? Wer trinkt des Baches Helle?* <...> *Sie brauchen ja nur eine kleine Stelle, // auf der sie alles haben wie ein Baum* (Nur nimm sie wieder aus der Städte Schuld).

В стихотворении рассматриваются вопросы о месте на земле, о его маленьком кусочке *eine kleine Stelle*, чтобы жить и расцветать, как дерево.

Земля выступает в образе светлого, непорочного, того, чему хочется умиляться: *Der Innigste und Liebendste von allen, // der kam und lebte wie ein junges Jahr; // der braune Bruder deiner Nachtigallen, // in dem ein Wundern und ein Wohlgefallen // und ein Entzücken an der Erde war* (О wo ist der, der aus Besitz und Zeit).

Существительные *Wundern, Wohlgefallen, Entzücken* указывают на удивление, симпатию и восхищение землей.

Земля ассоциируется с обретением силы и мощи, которая так необходима для любого человека. В стихотворении «Dich wundert nicht des Sturmes Wucht» прослеживается тема побуждения человека к действию: *sei Erde jetzt ... Demütig sei jetzt wie ein Ding, zu Wirklichkeit gereift...*

Автор призывает лирического героя стать землей, основой, почвой, чтобы существовать в реальном мире.

Интересным остается тот факт, что земля предстает в образе живого существа, которое успокаивает и жалеет героя. В стихотворениях часто встречается прилагательное *alt* в словосочетании с землей: старая, древняя, старинная. Удачным определением земли, по нашему мнению, послужит представление ее как мудрой, опытной, к мыслям которой стоит прислушиваться: *Die ganze alte Erde denkt gewaltig und ihre großen Bäume rauschen so* (Das jüngste Gericht). В стихотворении мысли, думы древней земли настолько велики и могущественны, что ее огромные деревья соглашаются с ней.

Во многих стихотворениях Рильке описывает “*Erde*” как спокойную, тихую, безмолвную, что, несомненно, говорит о ее положительных качествах: *Ist nicht die heimliche*

List dieser verschwiegenen Erde, wenn sie die Liebenden drängt, dass sich in ihrem Gefühl jedes und jedes entzückt? (die neunte Elegie). Словосочетание *verschwiegenen Erde* указывает на безмолвность земли, она не говорит – молчит.

Мистическую сторону концепта “*Erde*” выражает не только представление ее как живого существа, но и описание ее как чего-то неизведанного, неясного, представление ее как невидимки. Но хотя, казалось бы, что такой ее образ должен вызывать страх, он напротив, вызывает к ней только уважение: *Bringt doch der Wanderer auch vom Hange des Bergrands nicht eine Hand voll Erde ins Tal, die Allen unsägliche, sondern ein erworbenes Wort, reines, den gelben und blaun Enzian*. Прилагательное *unsägliche* имеет значение невыразимое. ...*Erde, ist es nicht dies, was du willst: unsichtbar in uns erstehn? – Ist es dein Traum nicht, einmal unsichtbar zu sein? – Erde unsichtbar! Was, wenn Verwandlung nicht, ist dein drängender Auftrag?* Прилагательное *unsichtbar* указывает на то, что земля невидимая. Она тем не менее возникает в представлении героя снова и снова, он ощущает ее, может прикоснуться к ней (die neunte Elegie).

В двадцать девятом сонете к Орфею, посвященном подруге Вере, автор обращается к спокойной земле: *Und wenn dich das Irdische vergaß, zu der stillen Erde sag: // Ich rinne. Zu dem raschen Wasser sprich: Ich bin.* (die neunundzwanzigste Sonette an Orpheus).

Субстантивированное прилагательное *das Irdische* означает что-то житейское (хлопоты, проблемы и т. д.), происходящее на земле. В стихотворении словосочетание *der stillen Erde sag*

указывает на землю как живое существо, с которым можно говорить.

Образ земли, как что-то светлое, доброе, ярко выражен в стихотворении “Das Land ist licht”: прилагательное *licht* переводится как светлый, ясный, освещенный.

Наряду с положительными ассоциациями понятия “*Erde*” встречаются и отрицательные, которые выражаются в земных переживаниях: *oder: es geht mir nicht gut auf Erden // oder: ich habe ein krankes Kind // oder: da bin ich zusammengefügt...* (Die Stimmen).

Выражение *es geht mir nicht gut* указывает проблемы, происходящие в жизни человека: больной ребенок, неправильно выбранный путь в жизни и т. д.

Кроме того, в стихотворениях были обнаружены прилагательные с отрицательными коннотациями. Рассмотрим примеры стихотворений с прилагательными в сочетании с землей: *das fremde Land* в стихотворениях “Viele Fähren sind auf den Flüssen”, “Aber der Abend wird schwer” указывает на страну, которую можно охарактеризовать как чужую, незнакомую, неизведанную; *in das wilde Land* в стихотворении “Blendender Weg, der sich vor Licht verlor” указывает на путь в дикую, нецивилизованную страну, к первобытному миру. Образ не похожей на привычный мир, не родной, не близкой по духу, не имеющей родственных связей страны (*ein unverwandtes Land*) встречается в стихотворении “Der Auszug des verlorenen Sohnes”.

По итогам анализа наземного мира в творчестве Рильке были выявлены следующие значения:

– дар, малую часть которого хочется получить;

– образ светлого и непорочного, то, чем восхищаются, любят и умиляются;

– олицетворение силы и мощи;

– образ живого существа, который всегда поможет;

– образ чужого, неизведанного, далекого.

Таким образом, концепт “*Erde*” как элемент индивидуальной картины мира выражается прямыми номинациями, описанными в лексикографических источниках, формирующими универсальный компонент, который хорошо известен носителям культуры. Индивидуальный компонент в свою очередь отражает субъективное представление о концепте “*Erde*”, выраженное в выявленных образах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста : словарь-тезаурус. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 384 с.
2. Гачев Г. Ментальности народов мира. – М. : Эксмо, 2003. – 541 с.
3. Кубрякова Е. С. Предисловие // Концептуальный анализ языка: современные направления исследования : сб. науч. трудов. – М. ; Калуга : Эйдос, 2007. – С. 16.
4. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов н/Д. : Феникс, 2010. – 562 с.
5. Немецкие словари online: толковый, этимологический, акцентологический [Электронный ресурс]. – Режим доступа: homolinguisticus.com/articles/translations/german_dictionaries_online.
6. Рильке Р. М. Новые стихотворения. Новых стихотворений вторая

-
-
- часть / сост. К. П. Богатырев, К. П. Патгауз, Н. И. Балашов ; отв. ред. Н. И. Балашов. – М. : Наука, 1977. – С. 386.
7. Этимологический словарь Кеблера Герхарда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: koeblergerhard.de/der/DERE.pdf.
8. Duden. Das Bedeutungswörterbuch. – Mannheim: AG Bibliografisches Institut & F. A. Brockhaus, 2002. – 1103 S.
9. Duden. Das Synonymwörterbuch. – Mannheim: AG Bibliografisches Institut & F. A. Brockhaus, 2004. – 1104 S.
- Радчук Ольга Андреевна, аспирант, ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет»: Россия, 454001, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129.*
- Тел.: (351) 799-71-01
E-mail: olyaradchuk@mail.ru*
-

“ERDE” CONCEPT IN THE WORKS OF R. M. RILKE

Radchuk Ol'ga Andreevna, post-graduate student, Chelyabinsk State University. Russia.

Keywords: concept, concept layers, world view, earth space, earth.

The article examines the “Erde” concept as an element of the individual world view of R. M. Rilke. It singles out the universal and individual components of “Erde” notion. The noun “Erde”, which is the name of the concept, is analyzed in the lexicographic and paremiological sources, thus reflecting the universal

component of the concept, which is well-known to the representatives of culture. The individual component reflects the subjective notion of “Erde” concept, which is presented through multiple poetic images: sanctuary, support, bosom, gift, etc. The specific feature of “Erde” concept in the works of the poet is the fact that it not only serves to denote the place, the space in which something or someone exists, but also has the above-ground and the underground parts. It has been determined that the underground world in the works of R. M. Rilke has positive connotations. The above-ground world has certain anthropomorphic features.

ТОПОНИМИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ: ИСТОРИЯ, ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ

А. Н. БЕЛЯЕВ

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный аграрный университет»,
г. Уфа, Республика Башкортостан

Аннотация. Статья посвящена некоторым работам в области немецкой топонимики. Рассматривается период с XIX в. по настоящее время. В становлении топонимики большую роль сыграл языковед Я. Grimm, заложивший подлинно научную основу ее изучения. Отмечается определенный вклад представителей других гуманитарных наук, главным методом которых был «атомизм» младограмматиков. Современный этап рассматривается как период перехода от атомистических исследований к системным. Основоположителем системного подхода является А. Бах, изложивший принципы теоретической топонимики в монографии «Немецкая ономастика». Рассматриваются также проблемы региональной топонимики. Топонимы славянского происхождения были и остаются предметом пристального внимания представителей лейпцигской ономастической школы, обогативших своими ономастическими открытиями не только немецкую, но и мировую топонимику. В статье называются современные региональные топонимические словари, а также регулярно проводимые в Германии симпозиумы и конференции по проблемам ономастики.

Ключевые слова: немецкий язык, ономастика, топонимика, гидронимика, микротопонимия, история изучения географических названий, методы топонимических исследований.

Описание и изучение топонимии Германии имеет длительную традицию. Богатые сведения по немецкой топонимии содержатся в греческих и латинских исторических источниках, а также и в исторических документах других смежных стран. В этих памятниках мы находим такие топонимы, как *Saltus Teutoburgensis*, *Hercunia*, *Vacenis silva* и др.

В средневековой Германии, как и в других странах Европы, собственно «изучения» географических названий не существовало, хотя некоторый интерес к смыслу названий, безусловно, может быть отмечен. Он проявлялся в попытках объяснения отдельных названий, встречавшихся в произведениях исторического характера. Подобные попытки часто

опирались на мифологические толкования авторов античного времени или представляли собой народно-этимологические домыслы, но иногда встречались и правдоподобные объяснения, основанные на географическом положении объекта, его характерных особенностях, связи с историческими фактами и т. п. Но независимо от применяемого метода толкования названий во всех случаях оставались «атомистическими», т. е. касались лишь отдельных названий, без попыток поиска взаимосвязей и выявления каких-либо общих закономерностей.

Из ученых одним из первых обратился к географическим названиям филолог, основоположник германистики как науки о языке и ли-

тературе Якоб Гримм, опубликовав в 1839 г. небольшую работу о топонимах Гессена в «Журнале общества истории и краеведения Гессена». Для Я. Гримма имена собственные являлись древнейшими языковыми памятниками, изучение которых проливает свет на язык, обычаи и историю предков. В это время топонимикой занимались преимущественно историки, причем далеко не всегда плодотворно.

В 1859 г. Э. Ферстеманн опубликовал «Древненемецкий ономастикон». Опираясь более чем на 100 первоисточников, автор при толковании личных имен и названий группирует их по отдельным гнездам с общим происхождением. Ономастикон содержит достаточно обширный древненемецкий антропонимический и топонимический материал и не теряет своего значения в настоящее время. Однако во многих деталях он давно уже устарел, а воспроизведение отдельных исторических форм топонимов не всегда внушает доверие. В 1863 г. из-под пера Э. Ферстеманна вышла монография «Немецкие топонимы» [8]. Книга была задумана, в отличие от двух ранее вышедших томов, как небольшой обзор немецкоязычной топонимии Германии, Швейцарии, Бельгии и Нидерландов.

Большой размах топонимических исследований наблюдался в начале XX в. В 1920 г. баварский учитель гимназии Р. Фольманн учредил научное «Общество по собиранию микротопонимов». В 1925 г. профессор ономастики Мюнхенского университета И. Шнетц приступил к изданию первого на немецком языке «Журнала ономастических исследований». В 1938 г. по его иници-

циативе начинает издаваться серия «Микротопонимы Баварии».

Значительный вклад в изучение баварских топонимов внес историк и архивариус К. Пухнер. Наряду со своей профессиональной деятельностью на посту генерального директора государственного архива он читал курс лекций по ономастике и истории поселений в Мюнхенском университете. В 1958 г. он входил в состав организаторов «Четвертого международного конгресса ономастических исследований», проходившего в Мюнхене. С 1957 по 1962 г. К. Пухнер являлся соредактором издания «Известия по ономастике».

Особенно велики заслуги в деле изучения немецких топонимов А. Баха. Его перу принадлежит широко известная монография “Deutsche Namenkunde” [2]. «Немецкая ономастика» А. Баха выделяется на фоне других работ в этой области как пособие, дающее систематическое изложение всего процесса становления и развития немецкой топонимики с учетом новейших на тот период исследований по отдельным проблемам немецкой диалектологии и истории немецкого языка. В этом одно из достоинств его работы. А. Бах выделяет пять основных групп проблем, которыми должна заниматься ономастика как наука: 1) чисто научно-языковые вопросы (фонетика, морфология, словообразование, синтаксис, этимология имен); 2) исторические вопросы (возраст имен и их групп); 3) географические вопросы (пространственное размещение имен, их причины); 4) социологические вопросы (участие разных социальных групп в создании онимикона); 5) психологические вопросы (духовные силы, формирующие онимикон, отношение человека

к имени и др.). А. Бах справедливо считал, что ономастика не должна ограничивать себя одной лишь задачей этимологизации единичных имен. Этимологизация представляет важный, но не единственный аспект ономастических исследований, нет особого повода выдвигать его на передний план. Научная ономастика главным образом ставит вопросы, касающиеся общих закономерностей возникновения, образования, употребления, содержательной стороны и своеобразия всей совокупности собственных имен в языке. Способы образования немецких топонимов были предметом внимания еще ранних немецких грамматистов, но А. Баха по праву можно считать первым исследователем, установившим модели образования немецких топонимов и подробно описавшим структуру немецкой топонимии.

Помимо разделов, посвященных собственно лингвистическим и историческим аспектам изучения немецких топонимов, книга А. Баха содержит главы, дающие сведения о мотивах имянаречения географических объектов и о связи топонимики с другими науками. В главе «Немецкие топонимы в их сословной стратификации» говорится о влиянии на возникновение топонимов отдельных имядателей (*Einzelne*) и разных социальных групп (горняки, рыбаки, крестьяне, горожане, дворянство и др.). Имятворчество чаще всего акт создания имени сознательно или бессознательно поступающего индивида. При этом А. Бах считает, что лишь в исключительных случаях имеют место его субъективные и индивидуальные мотивы номинации, в целом же индивид поступает так, словно он находится на помочах

у языка, принадлежащего всему народу. Следует отметить, что для А. Баха связь языка с историей народа имеет некое мистическое содержание, обусловленное связью духа народа, его миропонимания со структурой языка данного народа. Ученый неоднократно подчеркивал комплексный характер и многоаспектность функционирования имени собственного как феномена языка и культуры, уходящего своими корнями в историю народа, в социологию и этнопсихологию, а также в психологию личности. Монография А. Баха снабжена богатой библиографией, которая дается автором обычно в конце каждого параграфа, а иногда и в середине текста. Подобный способ вызывает, к сожалению, многократные повторения. Частично приводится устаревшая библиография. При всем том работа А. Баха, как мы уже сказали, по характеру материала, по историческим подробностям, по картографическому материалу, которыми она насыщена, представляет и сейчас несомненный интерес.

Следует отметить также индоевропеиста, специалиста по иллирийским языкам Х. Краэ, фактически заложившего основу научного изучения исторической гидронимии Германии. В его работе «Древнейшие названия наших рек» [15] рассмотрены кардинальные вопросы изучения гидронимики, установлено происхождение многих гидронимов Западной и Центральной Европы. Х. Краэ заложил основы теории «Древнеевропейская гидронимия». В дальнейшем эту интересную идею подхватили и успешно дополнили новыми выводами его ученики и сторонники В. П. Шмид, Ю. Удольф, А. Гройле и др.

Изучением происхождения названий рек Германии занимались и другие ученые. Г. Дитмайер посвятил монографическое исследование типу речных названий на *-ara* [5]. В научной литературе к данному типу гидронимов обращались уже не раз, но вопрос об их происхождении до сих пор остается спорным. Г. Дитмайер критически рассмотрел наиболее вероятные гипотезы происхождения: 1) кельтское; 2) теория заимствования; 3) германское; 4) доиндоевропейское; 5) иллирийское; 6) оскско-умбрское. Склоняясь к германской версии происхождения гидронимов на *-ara*, ученый в качестве основания для подтверждения своей гипотезы приводит их композиционную структуру и принадлежность большинства уточнителей к германскому. Географическую картину распространения этого типа автор устанавливает во взаимоотношении с другими ареалами сложных названий: *-ara*: *-aha* (*ae*) и *-bach* (*beke*). В этнологическом отношении ареал гидронимов на *-ara* приходится в основном на область проживания германского племени иствеонов. Эпицентр находится в области между Рейном, Майном и Везером.

На территории Германии встречаются топонимы, толкование которых на почве немецкого языка или его диалектов не представляется возможным. Эти топонимы создавались народами, распространявшими свое влияние в определенные периоды истории на часть территории Германии.

Этот вопрос интересовал еще словенца Ф. Миклошича, патриарха славянских ономастических исследований, а затем в связи с определением древнейшего расселения

славян – таких исследователей, как К. Брониш, П. Кюнель, А. Брюкнер, Э. Муке и др., которые внесли значительный вклад в развитие и консолидацию славянских ономастических исследований. П. Лессиак, Р. Олиш, Э. Шварц, Р. Фишер и многие другие занимались не только этимологизацией славянских топонимов, но и предпринимали попытки установления немецко-славянских фонетических соответствий, учитывая при этом историческую фонетику немецкого и славянских языков. Их учениками и последователями являлись Э. Эйхлер, Г. Вальтер, В. Шпребер, К. Хенгст, В. Венцель. Здесь стоит сказать несколько слов об Э. Эйхлере.

Эрнст Эйхлер был выдающимся славистом, чья научная деятельность неразрывно связана с изучением восточно- и западнославянских языков, богемской, словацкой и лужицкой филологией. Но, кроме этого, его внимание постоянно привлекала история науки. Э. Эйхлер был основателем и председателем с 1990 г. по 2011 г. Немецкого ономастического общества, создателем Лейпцигской ономастической школы. Э. Эйхлер был президентом XV Международного ономастического конгресса 1984 г. в Лейпциге, с 1969 г. участвовал почти во всех конгрессах ISOS и проводил многочисленные международные научные конференции Лейпцигского университета и Саксонской академии наук в Лейпциге.

В топонимических трудах Э. Эйхлера четко выделяются три главных направления: 1) структурное изучение древнелужицких топонимов и антропонимов по историческим памятникам; 2) установление состава древнелужицких имен собственных в сравнении с именами других сла-

вянских языков; 3) описание явлений, процессов и результатов исторических славяно-немецких языковых контактов на территории со смешанным проживанием между реками Эльба/Зале и Одер/Нейсе. Естественно, что как ономастолога Э. Эйхлера в наибольшей степени интересовало славянское ономастическое наследие в немецком языке, причем интерес к немецко-славянским языковым контактам ни в какой мере не означал недооценки исторического и географического методов. Мысль о комплексности анализа, о необходимости поиска системности является главенствующей в его топонимических трудах. Его большой заслугой следует считать также введение в практику исследования рекурсивного метода, подразумевая под ним реконструкцию (восстановление) древнего фонетико-морфологического облика топонима путем удаления более поздних напластований: путь от известного к неизвестному [6]. Метод ономастической рекурсии имеет по меньшей мере два преимущества перед остальными методами: он позволяет более точно дифференцировать полученные в результате проведенной ономастической реконструкции различные исходы и осуществить дальнейшую разработку типологии разных групп имен, которые в зависимости от рекурсивного типа должны получить разное лексикографическое представление. Немецкие и славянские топонимы четко следуют принципу дихотомического образования, они восходят к апеллиативам или к личным именам. Э. Эйхлер в соответствии с этой дихотомией различает два главных типа рекурсии, а именно: 1) рекурсию топонима из апеллиатива и 2) рекурсию топонима из личного имени. На материале

древнелужицких топонимов оба типа были подвергнуты дальнейшей детализации, которая показана во всем их многообразии при лексикографической обработке материала. Это дало возможность выявить различные отправные точки при топонимобразовании, имея в виду, что первый тип устанавливает взаимную связь между топонимическим и апеллиативным уровнем, а второй тип вскрывает отношения между топонимом и личным именем, т. е. между двумя онимами разных классов на интроонимическом уровне. Разновидность первого типа, соответственно третий тип рекурсии, представляет транстопонимизация, т. е. переход славянского гидронима, например, *Kamenica* в ойконим *Chemnitz*, где отношение между производящим и производным также устанавливается на интроонимическом уровне.

Из богатейшего научного наследия Э. Эйхлера для изучения географических названий Германии первостепенное значение имеют обобщающие труды, среди которых могут быть указаны тома масштабной серии «Германо-славянские исследования в ономастике и истории поселений». Особенно интенсивно Э. Эйхлер работал в рамках немецко-польского совместного проекта «Onomastika Slavogermanika». По его инициативе возник руководимый им исследовательский проект «Историческая топонимия саксов». Наконец, широкое признание у лингвистов и историков получил подготовленный и опубликованный под его руководством «Атлас типов древнелужицких топонимов» [1].

Немецкие исследователи успешно занимаются сбором и тщательным анализом микротопони-

мии различных областей Германии. Микропонимия Тюрингии описана в монографиях [10, 11], перспективам ее развития посвящен сборник научных статей [19], издан словарь микропонимов окрестностей города Заальфельд [26] и других областей. На рубеже 2000/2001 гг. вышел в свет «Атлас микропонимии Вестфалии» [27].

За последние сорок лет были опубликованы многочисленные региональные словари; перечислим самые значительные: словарь топонимии Баден-Вюртемберга, составленный Л. Райхардтом [22], топонимии Баварии, составленные В.-А. фон Райтценштейном [23, 24], Вестфалии [7] и [16], бывшего района Донауверт [14], Саксонии [13] и другие. Из общих словарей можно назвать словарь географических названий Германии Д. Бергера [3], немецких гидронимов [9], а также «Немецкий топонимический словарь» под редакцией М. Нимейера [4], который знаменует собой еще одну веху в развитии лексикографических описаний всеобщей топонимической системы немецкого языка. Этот словарь, выполненный совместными усилиями многих ономастологов, содержит около 3000 отдельных статей.

Представленный здесь краткий обзор топонимических работ немецких ученых свидетельствует о том, что топонимические исследования в Германии ведутся широким фронтом. Лингвистами, историками, краеведами проделана поистине титаническая работа по сбору, интерпретации и теоретическому обобщению многочисленных топонимических фактов с учетом исторических, географических, социологических и культурологических

данных. Результаты топонимических исследований регулярно обсуждаются на симпозиумах, конференциях, заседаниях ономастических обществ. Приведем некоторые из подобных мероприятий: Регенсбургский симпозиум «Историко-филологические словари топонимов» [12], симпозиум в Бамберге «Смена названий» [18], Мюнхенский симпозиум «Топоним и документ» [17], Кильский симпозиум «Филология древнейших письменных упоминаний топонимов» [20], Лейпцигский симпозиум «Проблемы древних ономастических слоев» [21].

ЛИТЕРАТУРА

1. Atlas altsorbischen Ortsnamentypen. Studien zu toponymischen Arealen des altsorbischen Gebietes im westslawischen Sprachraum. Heft 1 / hrsg. von E. Eichler unter der Leitung von I. Bily ; bearbeitet von I. Bily, B. Breitfeld, M. Züfle. – Stuttgart : Verlag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften, 2000. – 100 S.
2. Bach A. Deutsche Namenkunde. Band I, 1 und 2: Die deutschen Personennamen. Band II, 1 und 2: Die deutschen Ortsnamen. – Heidelberg : Carl Winter, 1953. – 615 S.
3. Berger D. Geographische Namen in Deutschland: Herkunft und Bedeutung der Namen von Ländern, Städten, Bergen und Gewässern. – Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich, 1993. – 296 S.
4. Deutsches Ortsnamenbuch / hg. von M. Niemeyer. – Berlin ; Boston : De Gruyter, 2012. – 756 S.
5. Dittmaier H. Das apa-Problem. Untersuchungen eines westeuropäischen Flußnamentypus. – Bonn : Ludwig Röhrscheid Verlag, 1955. – 99 S.

6. Eichler E. Perspektiven der slawischen Ortsnamenforschung im deutsch-slawischen Berührungsbereich. Ein Beitrag zur Sprachkontaktforschung // Beiträge zur Namenforschung. Neue Folge. Beiheft 27. – Heidelberg : Carl Winter Universitätsverlag, 1988. – S. 20–51.
7. Flöer M., Korsmeier C. M. Die Ortsnamen des Kreises Soest. Westfälisches Ortsnamenbuch 1. – Bielefeld : Verlag für Regionalgeschichte, 2009. – 622 S.
8. Förstemann E. Die deutschen Ortsnamen. – Nordhausen : Ferd. Förstemann's Verlag, 1863. – 353 S.
9. Greule A. Deutsches Gewässernamenbuch: Etymologie der Gewässernamen und der dazugehörigen Gebiets-, Siedlungs- und Flurnamen. – Berlin ; Boston, Mass. : De Gruyter, 2014. – 634 S.
10. Gropp N. Flurnamen im nördlichen Thüringer Holzland. Die Flurnamen der Gemarkungen Weißenborn, Bad Klosterlausnitz und Trutenhain. – Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, 2008. – 256 S.
11. Hänse G. Die Flurnamen im Weimarer Land. Herkunft, Bedeutung und siedlungsgeschichtlicher Wert. – Gehren : Escher, 2001. – 239 S.
12. Historisch-philologische Ortsnamenbücher. Regenburger Symposion 4. und 5. Oktober 1994 / hg. von H. Tiefenbach. – Heidelberg : Universitätsverlag C. Winter, 1996. – 314 S.
13. Historisches Ortsnamenbuch von Sachsen / hrsg. von E. Eichler, H. Walther ; bearbeitet von E. Eichler, V. Hellfritsch, H. Walther, E. Weber. – Berlin : Akademie Verlag, 2001. – 397 S.
14. Keller J. Donauwörth. Der ehemalige Landkreis. – München : Kommission für bayerische Landesgeschichte, 2009. – 389 S.
15. Krahe H. Unsere ältesten Flussnamen. – Wiesbaden : Harrasowitz, 1964. – 123 S.
16. Meineke B. Die Ortsnamen des Kreises Lippe. Westfälisches Ortsnamenbuch Bd. 2. – Bielefeld : Verlag für Regionalgeschichte, 2010. – 688 S.
17. Ortsname und Urkunde: Frühmittelalterliche Ortsnamenüberlieferung : Münchner Symposion, 10. bis 12. Oktober 1988 / hg. von R. Schützeichel. – Heidelberg : Universitätsverlag, 1990. – 296 S.
18. Ortsnamenwechsel : Bamberger Symposion 1. bis 4. Oktober 1986 / hg. von R. Schützeichel. – Heidelberg : Universitätsverlag C. Winter, 1986. – 380 S.
19. Perspektiven der thüringischen Flurnamenforschung / hrsg. E. Meinecke. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 2003. – 288 S.
20. Philologie der ältesten Ortsnamenüberlieferung : Kieler Symposion 1. bis 3. Oktober 1991 / hg. von R. Schützeichel. – Heidelberg : Universitätsverlag C. Winter, 1992. – 438 S.
21. Probleme der älteren Namensschichten : Leipziger Symposion 21. bis 22. November 1098 / hg. von E. Eichler. – Heidelberg : Winter, 1991. – 278 S.
22. Reichardt L. Ortsnamenbuch des Kreises Böblingen // Veröffentlichungen der Kommission für geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg. – Stuttgart, 2001. – Reihe B. – Band 149. – 309 S.
23. Reitzenstein W.-A. Lexikon fränkischer Ortsnamen. Herkunft und Bedeutung. Oberfranken, Mittelfran-

-
-
- ken, Unterfranken. – München : C. H. Beck, 2009. – 288 S.
24. Reitzenstein W.-A. Lexikon schwäbischer Ortsnamen: Herkunft und Bedeutung; Bayerisch-Schwaben. – München : Beck, 2013. – 475 S.
25. Schönwälder B. Die-leben-Namen. Beiträge zur Namenforschung. NF. Bd 37. – C. Winter, 1993. – 226 S.
26. Werner G. Das Saalfelder Flurnamenbuch. Die Flur-, Gewässer- und Siedlungsnamen der Stadt Saalfeld und ihrer eingemeindeten Ortsteile. – Saalfeld : Stadtverwaltung und Stadtmuseum Saalfeld in Verbindung mit dem Geschichts- und Museumsverein Saalfeld e. V., 2008. – 223 S.
27. Westfälischer Flurnamenatlas. Im Auftrag der Kommission für Mundart- und Namenforschung bearbeitet von Gunter Müller. Lieferung 1 und 2. – Bielefeld : Verlag für Regionalgeschichte, 2000/2001. – 264 S.

Беляев Андрей Николаевич, канд. филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный аграрный университет»: Россия, 450001, Республика Башкортостан, г. Уфа, ул. 50-летия Октября, 34.

Тел.: (347) 228-07-19

E-mail: anbelajew@mail.ru

TOPONYMIC RESEARCH IN GERMANY: HISTORY, MAIN DIRECTIONS OF DEVELOPMENT

Belyaev Andrey Nikolaevich, Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof., Bashkir State Agrarian University. Russia.

Keywords: German language, onomastics, toponymy, hydronymy, microtoponymy, history of studying geographic names, methods of toponymic research.

The work is devoted to certain studies in the sphere of German toponymy. It covers the period from the XIX cent. until the present days. The establishment of toponymy is largely due to the work of the linguist J. Grimm, to whom this branch of science owes the creation of a solid scientific base. The study points out the certain contribution of the representative of other

branches of humanities, whose main method was the “atomism” of Neogrammarians. Current stage is viewed as the period of transition from the atomistic studies to the system ones. The founder of the system approach is A. Bakh, who presented the principles of theoretic toponymy in his monograph “German onomastics”. The article also studies the problems of regional toponymy. The toponyms of Slavic origin have always been the object of close attention of Leipzig School of onomastics representatives, who have enriched not only German, but also world toponymy with their onomastic discoveries. The work lists modern regional toponymic dictionaries, as well as the symposia and conferences on onomastics which are regularly held in Germany.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ В КУРСЕ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО У СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ И НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

А. Ю. СВИРИДОВА

*ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет
экономики и сервиса»,
г. Владивосток*

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования видеоматериалов на занятиях по русскому как иностранному (РКИ). В ней рассматриваются преимущества и особенности подачи видеоматериалов на занятиях по русскому языку с иностранной аудиторией филологических и нефилологических специальностей. Цель предлагаемой статьи – показать возможность и преимущества использования аутентичных видеоматериалов на занятиях по РКИ и охарактеризовать их роль в повышении мотивации изучения языка. Для достижения цели ставятся следующие задачи: определить круг аудиовизуальных материалов, используемых в качестве учебных, установить базовые критерии отбора аутентичных материалов для включения их в занятия по РКИ, показать возможность и преимущества применения видеоматериалов на примере конкретных мультфильмов, выявить порядок работы с видеосюжетом и его место в общей структуре занятия. В статье использован описательный метод с элементами семиотического и лингвокультуроведческого анализа.

Ключевые слова: мультфильм, видеоматериал, культурологические сведения, коммуникативная компетенция.

Интенсификация всех сторон жизни современного общества, глобализация и интернационализация мировых процессов, расширение экономических, политических и культурных контактов и стремительное развитие каналов связи ставят новые задачи при обучении русскому языку как иностранному и требуют разработки адекватных современным реалиям и условиям жизни стратегий в обучении иностранному языку. В данное время складывается новое когнитивно-коммуникативное направление в методике преподавания иностранных языков, где когнитивность понимается как «способность человека изучать окружающий мир с помощью языка,

создавать вторую реальность, социум и через язык постигать сам язык», а коммуникативность трактуется как «способность людей, используя язык, выстраивать взаимопонимание в социуме» [5, с. 35]. Таким образом, идет активный поиск новых методов обучения иностранным языкам, отвечающих современному пониманию роли языка в коммуникативном процессе и в жизни общества в целом. Особое внимание уделяется созданию и использованию учебных материалов, воплощающих когнитивно-коммуникативное направление в методике преподавания иностранных языков.

Технологизация и компьютеризация всех сфер жизнедеятельности

современного человека, выработка с раннего детства устойчивых навыков восприятия информации через аудиозрительный образ «с экрана» сделали необходимым создание учебных материалов, включающих аудиовизуальный аспект как обязательный элемент занятий по РКИ на любом этапе обучения по филологическим и нефилологическим специальностям. Такой подход приближает уроки к реальным условиям жизни. Следовательно, методически разработанные кино- и видеоматериалы становятся неотъемлемой частью любого курса РКИ и используются в качестве незаменимых пособий, способствующих погружению учащихся в мир реального общения на иностранном языке. Такой подход к преподаванию иностранного языка созвучен идеям когнитивно-коммуникативного направления современной лингводидактики. Использование видеоматериалов в учебном процессе имеет как свои преимущества, так и особенности. Прежде всего это касается выбора форм введения видеосюжета, способов его презентации, методики отбора включаемого в занятие видеоматериала, техники его методической разработки.

Огромным преимуществом видеопособий является то, что вместе с видео на занятие приходит сама жизнь – учащиеся видят реальный коммуникативный процесс во всем его объеме, включающем лингвистические, паралингвистические стороны, а также постигают лингвокультурологические особенности общения на русском языке. Некоторые лингвисты придерживаются мнения, что на занятии «компенсировать отсутствие лингвокультурной среды не представляется возможным», мо-

тивируя свое утверждение тем, что «естественный достоверный видеоряд становится учебной наглядностью, естественный достоверный аудиоряд – учебными материалами по аудированию, естественная ситуативность – учебными речевыми ситуациями, фоновые знания черпаются в основном из учебных текстов» [4, с. 35]. Мы ни в коем случае не можем с ними согласиться. Просмотр аутентичных видеосюжетов выходит за рамки учебника, во время работы с которым только прослушиваются учебные тексты. Аутентичные видеофильмы не только являются источником ценных сведений о культуре поведения носителей языка в повседневной жизни, которая может в отдельных аспектах значительно отличаться от родной культуры поведения, но и дают лингвострановедческие и культурологические сведения о стране изучаемого языка, знакомят учащихся с новой для него картиной мира. Все эти компоненты необходимо учитывать уже при подборе мультфильмов, фильмов, как художественных, так и документальных. В первую очередь видеосюжет должен быть интересен данной группе учащихся, ни в коем случае не скучным или затянутым. При выборе более старых фильмов надо обращать внимание и на качество звука. Нет смысла показывать иностранным студентам видеосюжет, в котором даже сам носитель языка не может понять часть аудиотекста. Правильный ввод видеосюжета интенсифицирует процесс обучения, облегчает изучение новой лексики и грамматики, способствует улучшению навыков аудирования, говорения, письма и созданию общей с носителями языка когнитивной базы. Просмотр мультфильмов

страны изучаемого языка преследует кроме обучающей также и развлекательную цель. И этот аспект играет немаловажную роль, его можно сравнить по важности с ролевыми играми при обучении продуктивной речевой деятельности. Он сильнее мотивирует учащихся в их желании научиться понимать речь носителя языка. Кроме развлекательного аспекта желательно, чтобы фильм нес дополнительную информацию о стране изучаемого языка, которую можно было бы впоследствии обсудить с учащимися, или даже попросить сравнить полученную информацию с ситуацией на родине, или же просто рассказать о подобном явлении в их стране и таким образом вывести учащихся в свободное говорение. Выбирая видеоматериал, желательно принимать во внимание также темы и ситуации общения, предусмотренные тем или иным сертификационным уровнем владения иностранным языком.

Как уже было сказано выше, предпочтение должно отдаваться видеосюжетам, несущим лингвострановедческие и культурологические сведения о стране изучаемого языка, с которым учащиеся необязательно должны быть уже знакомы. В статье рассматриваются типы аутентичных видеоматериалов, используемых в курсе РКИ, предлагаются и обосновываются критерии отбора таких видеоматериалов для учебных целей, на примере конкретных мультфильмов показывается модель занятия с использованием видеоматериалов и раскрывается порядок работы с видеосюжетом. Очень важны выбор правильного материала и его тщательная и творческая методическая разработка преподавателем. Мы приходим к выводу, что использова-

ние видеоматериалов в курсе РКИ не только соответствует принципам современной лингводидактики, но и придает занятию полиформатный характер.

Преподавание любого иностранного языка основывается на развитии четырех основных навыков речевой деятельности – говорения, письма, аудирования и чтения. Очень важно не упускать из виду ни один из этих навыков и умело сочетать их в процессе преподавания иностранного языка. В данной работе речь пойдет в основном о развитии навыков аудирования с помощью мультфильмов у студентов филологических и нефилологических специальностей. Использование мультфильмов в качестве наглядных пособий – это прекрасный метод разнообразить изучение русского языка.

Ни для кого не секрет, что при изучении иностранного языка начинающему куда больше подойдут детские мультфильмы, чем серьезные «взрослые» фильмы. Объяснение этому достаточно простое. Герои детских мультфильмов обычно оперируют небольшим словарным запасом с достаточно простыми оборотами речи. Выбор мультфильмов при обучении слушанию неслучаен: во-первых, потому, что в них аудиотекст поддерживается видеорядом, который помогает понять смысл более сложных высказываний при восприятии их на слух, во-вторых, по поведению героев мультфильма часто можно интуитивно понять смысл фразы, даже не зная точного перевода некоторых слов. Особенно важно это на начальном этапе обучения, когда большое количество незнакомой лексики в прослушиваемом аудиотексте мешает и отвлекает учащегося от основной темы.

Это могут быть самые различные аспекты жизни в России: празднование Нового года (например, «Зима в Простоквашино», «Дед Мороз и серый волк», «Новогодняя сказка»), тема оставленных детей («Мама для мамонтенка»), русские традиции («Домовенок Кузя», «Бобик в гостях у Барбоса», «Князь Владимир»), тема знакомства, тема дружбы, тема школы («Чебурашка и крокодил Гена», «Малыш и Карлсон»), тема семьи («Трое из Простоквашино»), тема человека и космоса («Белка и Стрелка. Звездные собаки») и т. д.

Особое место занимает предтекстовая работа. Это работа с новой лексикой, работа с заголовком мультфильма, наводящие вопросы, культурологические справки, предварительный лингвокультурологический комментарий и т. д. Такая подготовка возможна в устной форме или же в форме небольшого текста для чтения, в виде упражнений, в которых будет присутствовать актуальная тематика, лексика для соответствующего уровня владения языком. Данная информация поможет также учащимся при дальнейшем обсуждении мультфильма. Это могут быть такие виды упражнений: «Составьте предложения с новой лексикой», «Поиграйте в игру “Снежный ком”», «Составьте вопросы с новой лексикой и задайте эти вопросы друг другу», «Составьте диалоги с новой лексикой и разыграйте их в парах» и т. д.

Переходя непосредственно к просмотру, нельзя забывать, что аудиотекст – это тоже текст. Как перед прочтением нового текста, так и перед прослушиванием незнакомого еще эпизода, необходимо поставить перед учащимися четкую цель: какую информацию они должны уловить

и вычленить из всего услышанного. Эту установку можно давать к целому мультфильму или к его частям. Деление кинофильма на смысловые части облегчает его понимание, особенно на начальном этапе. Учащиеся быстрее устают от длительного просмотра и обилия информации; смена деятельности – просмотр, ответы на вопросы, просмотр, обсуждение – помогает поддерживать работоспособность аудитории. Кроме того, такое деление позволяет ступенчато проследить развитие сюжета и сконцентрировать внимание на большем количестве ключевых моментов.

Далее преподаватель имеет возможность решить, снять ли трудность восприятия аудиотекста путем предварительного объяснения или перевода незнакомой часто встречающейся лексики, непонятной по контексту, но необходимой для понимания ситуации. Коммуникативный подход в обучении неродному языку такое исключает, но иногда это представляется нужным, ведь у учащегося нет возможности переспросить у актера, что он имеет в виду. После просмотра каждого эпизода следует проверка, нашли ли студенты нужную информацию и как они ее поняли. Комплекс разработанных преподавателем заданий должен включать упражнения на понимание увиденного, в частности ответы на вопросы по содержанию видеоматериала. В случае непонимания или недопонимания возможен повтор одной ключевой сцены, не всего эпизода; при очень быстром темпе речи актеров можно повторить воспроизведение сцены по отдельным репликам; особенно сложные ключевые выражения преподаватель может перефразировать, если повтор

оригинала не принес положительных результатов.

Внимание студентов можно обратить и на тот аспект, что в русском языке существует огромное количество крылатых слов и выражений, пришедших из наиболее полюбившихся отечественных мультфильмов и фильмов. Тут можно попросить студентов, например, вспомнить и описать сцену, в которой прозвучало то или иное выражение, ставшее крылатым. Знакомство с мультфильмом заканчивается, как уже было сказано выше, обсуждением поднятых проблематик с выходом на свободное говорение, когда студент может высказать свое личное мнение или рассказать о подобных проблемах в родной стране.

Итоговый просмотр видеоматериала завершают контрольные задания и тест.

Широкое применение компьютерных технологий в сфере обучения совершенствует этот процесс и делает возможным систематическое использование видеоматериалов, в том числе анимационных, на занятиях РКИ. На наш взгляд, это является незаменимым средством презентации наглядных материалов, облегчает понимание лексики, сообщает занятию большую динамику и создает естественность общения на иностранном языке в аудитории.

Благодаря введению видеосюжетов занятие приобретает полиформатный характер. Это и создание необходимой языковой базы для практического владения русским языком во всех сферах его функционирования, и расширение лингвистического кругозора студентов, и формирование социолингвистической компетенции, и выработка навыков общения на

русском языке. Другими словами, основной задачей данного курса представляется создание коммуникативной компетенции, т. е. осуществление иноязычного межличностного и межкультурного общения с носителями русского языка.

Успех урока во многом зависит от удачного и методически обоснованного выбора самого видеоматериала, а также от его всесторонней и творческой методической разработки преподавателем. Большую роль играют в этом случае и комментарии преподавателя при просмотре видеоматериала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бугаева Л. Д. Кинотекст: прояснение значения // Мир русского слова. – 2011. – № 4. – С. 67–74.
2. Гончар И. А. Звучащий текст как объект методики в аспекте РКИ // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 2. – С. 25–31.
3. Казимянец Е. К вопросу об использовании киноматериалов на занятиях по РКИ в рамках диалога культур // Язык и межкультурные коммуникации : мат. III Междунар. науч. конференции. – Минск ; Вильнюс, 2011. – С. 194–195.
4. Орехова И. А. Языковая среда есть. Языковой среды нет // Русский язык за рубежом. – 2007. – № 3. – С. 35–38.
5. Шляхов В. И. Когнитивно-коммуникативная парадигма и высшие коммуникативные компетенции // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 6. – С. 35–44.

Свиридова Анна Юрьевна, ст. преподаватель, соискатель, ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет»

**USING ANIMATED FILMS IN THE COURSE OF RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS MAJORING
IN PHILOLOGY AND OTHER SUBJECTS**

Sviridova Anna Yur'evna, senior lecturer, applicant, Vladivostok State University of Economics and Service. Russia.

Keywords: *animated film, video material, culturological information, communicative competence.*

The article deals with the issue of using of video materials in the classes of Russian as a Foreign Language (RFL). It discusses the advantages and specific features of presenting video materials in Russian classes for foreign students of philology and other majors. The purpose of the article is to show the possibility

and benefits of using authentic video materials in the course of Russian as a Foreign Language and describe their role in enhancing the motivation for learning the language. To fulfill this purpose, the following objectives are set: determine the range of audio-visual content to be used as learning material, establish baseline criteria for the selection of authentic material to be used in RFL classes, show the possibility and advantages of using video materials based on the example of specific animated films, develop an algorithm for the work with a video and its place in the overall structure of a class. The article uses the descriptive method with elements of semiotic linguo-culturological analysis.

КОНЦЕПТ «ВЛАСТЬ» В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА БАЗЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ)

В. А. ГАЙДАРЕНКО
ФГБОУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации»,
г. Москва

Аннотация. В статье акцентируется внимание на актуализации концепта «власть» во влиятельном англоязычном журнале “The Economist”. Вербализация данного концепта анализируется на базе сочетаемости лексемы «власть» как с глаголами, так и с существительными. Кроме того, автор обращает внимание на слова-сценарии, которые представляют собой метафорическую репрезентацию политической стратегии (*brinkmanship* – балансирование на грани войны, *warmongering* – подстрекание к войне, *saber-rattling* – бряцание оружием). Анализ показал, что власть на страницах журнала “The Economist” может быть представлена как экономическое воздействие. Также был выделен «мягкий» вариант вербализации концепта, когда влияние проецируется на объект воздействия с помощью авторитета политического деятеля.

Ключевые слова: когнитивный сценарий, образ, метафорическая модель, англоязычные СМИ, эмотивный потенциал.

В ходе исследований нами рассмотрена актуализация концепта «власть» во влиятельном англоязычном журнале “The Economist”. Вербализация данного концепта анализируется на базе сочетаемости лексемы «власть» как с глаголами, так и с существительными. Кроме того, мы обратили внимание на слова-сценарии, которые представляют собой репрезентацию политической стратегии (*brinkmanship* – балансирование на грани войны, *warmongering* – подстрекание к войне, *saber-rattling* – бряцание оружием).

Из различных примеров сочетаемости лексемы с прилагательными и глаголами можно, согласно И. А. Стернину [3], вывести многочисленные признаки власти, характеризующие власть как концепт. Все

эти признаки включаются в описание концепта, а их встречаемость в различных текстах фиксируется для выявления наиболее ярких, коммуникативно релевантных. Как верно замечает С. Н. Курбакова, «при всей своей универсальности процедура отражения действительности в сознании человека специфична, поскольку опирается на национальные формы бытия того сообщества, к которому принадлежит человек» [1, с. 284].

Демонстрация военной мощи России в последнее время неоднозначно оценивается западными СМИ, но выражение “to project power” стало наиболее частотным в журнале “The Economist”.

*In Crimea and eastern Ukraine,
along the edges of NATO airspace and*

now in Syria, Russia has **projected power** with newfound effectiveness.

*If his intent was to draw attention to his **military muscle**, he (Vladimir Putin) certainly succeeded* [5].

Метафорическое представление военной силы как элемента политической стратегии, нацеленной на оказание давления на «врага», отражено в таких словах, как бряцание оружием – *saber-rattling*, *warmongering* – подстрекание к войне. В этих англоязычных лексемах представлен когнитивный сценарий, который характеризует его участников с негативной стороны. Эмотивный заряд данных лексем создает определенную атмосферу и оказывает воздействие на читателя. В современном политическом дискурсе метафора стала мощным средством концептуального воздействия на общество. Например, в когнитивном исследовании Дж. Лакоффа [6] показано, как правительство США и поддерживающие его СМИ при помощи специальной системы концептуальных метафор внедряли в сознание американского народа (и всего мирового сообщества) мысль о том, что военные действия США против режима Саддама Хусейна в Ираке этически безупречны. Образ России как государства-задиры (*rogue state*) часто муссируется на страницах англоязычных СМИ.

Стратегия призыва к войне предполагает создание образа врага, что успешно делается пропагандистской машиной Кремля, согласно вышеназванным источникам. Широкое распространение и употребление театральной (по сфере-источнику) метафоры на современном этапе развития общества связано в первую очередь с усилением роли СМИ в по-

литической жизни. В журнале “The Economist” в этом случае зрителями являются наивное российское население, которое «одурманивает» пропагандистская машина Кремля с помощью телевидения. Создается образ врага (НАТО, США) и образ спасителя (военная мощь России, крепкая власть, опирающаяся на военную силу). В тех же контекстах внедряется в сознание идея неготовности российского населения к политике изоляционизма и конфронтации, которую навязывает российская власть:

While most Russians enjoy watching the televised drama of their country standing up to America, they are not in the mood for real isolation and economic sanctions.

The new war is being presented on Russian television like a blockbuster film. News programs savor dramatic shots of Russian military jets roaring past the camera.

Однако власть многообразна в своих проявлениях и давление на «государства-изгои» традиционно оказывается с помощью экономических санкций. В этом случае санкции «ударяют» по подобным государствам. Образ страдающего от экономических санкций простого народа, которому приходится туго затянуть пояса и выживать в сложной экономической ситуации с падающими ценами на нефть и дешевой национальной валютой часто создается западными журналистами. Внедряется также в сознание населения идея недовольства народа действиями властей в области экономики. Военные действия России на Украине и присоединение Крыма к России описывается как консолидация власти российским президентом, однако в этом же контексте упоминается

ухудшающееся состояние российской экономики. Метафорическая модель «власть – это военная мощь», кажется, превалирует в описании России в англоязычных СМИ, однако модель «власть – это авторитет» также фигурирует в описании, к примеру, того, что касается поддержки традиционных семейных ценностей российским президентом. Англоязычными журналистами подобная власть называется «мягкой» властью:

*In a quieter display of **soft power**, Mr. Putin's advocacy of «traditional values» got a fillip on July 3rd when, at the UN Human Rights Council, a motion lauding the conventional family was carried by a clear majority, led by Russia and Islamic state, against opposition from America and western Europe, which wanted a mention of new realities like gay partnerships.*

*The annexation of Crimea have thus helped Mr. Putin to **consolidate** power at home. But as the economy deteriorates, he can't afford to let go of eastern Ukraine.*

*The fall in oil prices and continued pressure on the ruble is driving up prices, causing **much grumbling** among ordinary Russians. While the government is carefully avoiding the word crisis, it has started to talk of anti-crisis measures.*

*Russia was **hit** by economic sanctions.*

Modern Russia's shops are full, but its news broadcasts recently have been dominated by ugly images of the destruction of food smuggled into Russia from behind the lines of «the enemy» Europe, America and its allies.

*Smaller businesses **feel the pinch**.*

*A journey from the capital to the hinterland shows how **grim life** has become, and how Russians **cope**.*

Критика Запада касается информационной войны, которая ведется с западными странами. Российские СМИ прибегают, согласно тем же источникам, к откровенной лжи для оправдания своей агрессивной внешнеполитической линии.

*With a mixture of **bluff and opportunism**, Vladimir Putin is talking up his country's diplomatic and strategic power.*

*Vladimir Putin **concocts** a new story on Ukraine, leaving the West wondering what he is up to.*

*Vladimir Putin **twists the memory** of the Soviet Union's victory over Nazism to justify his struggle against the West.*

Проецирование силы, запугивание, устрашение – вот те лексемы, которые используются для описания внешней политики России. Образ «будущего» президента также представлен в англоязычных СМИ. Журналисты пишут о тех людях, которые могли бы создать сильную оппозицию Владимиру Путину. Анализируя культурно-языковой концепт «политик», Е. Шейгал отмечает, что по каждому слоту обнаруживаются вербализации оценочно-экспрессивного характера, что свидетельствует о прагматической значимости феномена «политик» в языковом сознании. В англоязычных словарях отмечается, что о политиках часто говорят как о людях, которым нельзя доверять [4, с. 87]. Демонстрация военной мощи с целью запугивания «внешних» врагов, – вот та линия, которой придерживается Владимир Путин, согласно журналистам “The Economist”. Часто западные журналисты не брезгают и созданием негативного образа российского президента. Путин изображается как задира, хулиган (*bully*), который про-

воцирует, смущает, запугивает западные державы.

*Vladimir Putin embarks on a risky campaign to prop up the Syrian regime and **embarrass** America.*

*China's economy towers over Russia's and it does not share Mr. Putin's **keenness to pick up fights** with the west.*

*If his intent was to draw attention to **his military muscle**, he certainly succeeded.*

*The list of foreign powers **stung** by Russia continues to grow.*

Итак, мы акцентировали внимание на определенных лексемах, выступающих в роли когнитивных сценариев, которые используются для вербализации концепта «власть», а также наш анализ показал, что власть на страницах журнала “The Economist” может быть представлена как экономическое воздействие. Нами также был выделен «мягкий» вариант вербализации концепта, когда влияние проецируется на объект воздействия с помощью авторитета политического деятеля. Такой подход к анализу иноязычного текста представляется актуальным при обучении студентов иностранному языку, поскольку в организации речемыслительной деятельности в учебно-образовательном пространстве, по мнению С. Н. Курбаковой, важнейшую роль играет развитие способности работы с различными текстами и проведения текстологического анализа для получения необходимой профессиональной информации [2, с. 157].

ЛИТЕРАТУРА

1. Курбакова С. Н. Актуальность лингвокультурологических исследований в современной полиэтничной среде // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации. – М., 2014. – С. 284–291.
2. Курбакова С. Н. Актуальные проблемы оптимизации лингводидактики // Культурно-языковое взаимодействие в процессе преподавания дисциплин культурологического и лингвистического циклов в современном полиэтничном вузе. – М., 2013. – С. 152–158.
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. – М.: Восток-Запад, 2007.
4. Шейгал Е. Семиотика политического дискурса. – М.: Гнозис, 2004.
5. The Economist. – 2015. – No. 5.
6. Lakoff G. Metaphor and war: The metaphor system used to justify War in the Galf // Engulfed in War: Just War and the Persian Gulf / ed. by D. Yallet. – Honolulu, 1991.

Гайдаренко Вадим Анатольевич, канд. филол. наук, доцент, ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»: Россия, 125993, г. Москва, Ленинградский просп., 49.

Тел.: (499) 943-95-80

E-mail: vadim.gaidarenko@mail.ru

“POWER” CONCEPT IN MODERN POLITICAL DISCOURSE (BASED ON ENGLISH LANGUAGE MASS MEDIA)

*Gaydarenko Vadim Anatol'evich, University under the Government of the
Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof., Financial Russian Federation. Russia.*

Keywords: *cognitive scenario, image, metaphorical model, English language mass media, emotive potential.*

The work focuses on the actualization of “power” concept in the influential English language journal “The Economist”. The verbalization of the concept is analyzed on the basis of the compatibility of “power” lexeme both with verbs and with nouns. In addition, the author

pay attention to the scenario words, which are the metaphorical representation of a political strategy (brinkmanship – balancing on the edge of war, warmongering – incitement to war). The analysis has revealed that “The Economist” journal may represent power as economic influence. It has also singled out the “soft” variant of the concept representation, in which influence is projected on its object with the help of a political leader’s authority.

ВЫВОДНОЕ ЗНАНИЕ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ОПОРА ПОНИМАНИЯ

О. В. ГОЛУБЕВА

*ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»,
г. Тверь*

Аннотация. Статья посвящена проблеме выводного знания, или инференции, которая в рамках психолингвистического подхода рассматривается как имплицитный объяснительный потенциал, формируемый индивидом в процессе речемыслительной деятельности, обеспеченный набором разнообразных свидетельств переработки перцептивного, когнитивного, эмоционально-оценочного опыта. Проблема выводного знания связана с исследованием процессов формирования значения слова, характеризуемого двойственностью: как закрепленный в сознании социума ядерный компонент и достояние индивида, опирающееся на информационную базу субъекта (термин А. А. Залевской). Имплицитный (выводимый) компонент значения представлен теми связями и продуктами опыта, которые обеспечивают кратчайший путь объяснения «для себя» заданного внешними, в том числе вербальными, стимулами. Такое объяснение реализуется благодаря фиксируемым в памяти свидетельствам оперирования знаниями о фрагменте мира (совокупностью разнообразных контекстов отбора релевантных характеристик объекта, означенного словом), которые имплицитно выводятся и, подобно облачному сервису, обеспечивают результативность понимания.

Ключевые слова: инференция, выводное знание, эвиденциальное смысловое переживание, контекст-«свидетельство».

Интерес ученых к проблемам понимания слова/текста определяет актуальность изучения процесса субъективного смыслоформирования в естественных условиях коммуникации, его моделирования, что отражено в ряде междисциплинарных разработок, отражающих инференционный подход к пониманию: теория ситуационных моделей Т. ван Дейка, теория ментальных моделей Ф. Джонсона-Лэрда, конструктивно-интеграционная теория В. Кинча, теория релевантности У. Д. Спербера, Т. Д. Уилсона и т. д. Феномен выводного знания (ВЗ), или инференции, связан с имплицитным процессом обработки информации и его итогом – умозаключением, фиксируемым в опыте индивида в виде смыслового переживания значения, которое субъек-

ект как реальный/потенциальный свидетель происходящего связывает с выводимым на базе собственного опыта представлением о значении стимула.

Главная задача субъективно правдоподобного вывода – обеспечить понимание за счет осознаваемого/неосознаваемого подключения релевантных «здесь и сейчас» продуктов опыта субъекта, формирующих сложную интегративную опору, позволяющую согласовать поступающие извне сведения и собственное «видение» проблемы. Целью настоящей статьи является изучение влияния накопленных знаний индивида, языковых и энциклопедических, на процесс понимания, что позволяет субъекту выступать «экспертом» в некоторой области. «Экспертность»

в данной работе трактуются широко: как знания, обретаемые не только в узкопрофессиональной среде, но и вследствие мотивации индивида к их аккумуляции в любой сфере деятельности (о процессе опоры на экспертное знание при построении ситуационной модели см. [10]).

Исследование имплицитного компонента значения в лингвистике как устойчивого/вариативного предзнания путей достижения понимания связано с процедурами вывода семантической и прагматической presupпозиций, импликатур, феноменом значения «по умолчанию», ситуационными моделями. В когнитивном и психолингвистическом подходах к науке о языке проблема имплицитного знания, языкового и энциклопедического, обсуждается в свете теорий динамической структуры значения, обнаруживающей асимметрию благодаря учету функциональной специфики языка и внутреннего мира индивида [3, 9]. В когнитивной психологии и нейропсихологии феномен ВЗ связан с вопросами кодирования знаний, хранения в памяти и активации в акте понимания.

Постоянно накапливающийся опыт выводов индивида, получающий специфику благодаря перцептивной, когнитивной, эмоционально-оценочной специфике путей переработки знаний, является своеобразным набором «свидетельств», хранимых в памяти и используемых в качестве опорного примера понимания, который выступает средством поиска кратчайшего пути в цепочке рассуждений. Отсюда выдвигается гипотеза о том, что опора на ВЗ представляет собой эвиденциальное смысловое переживание значения или процедуру вывода-объяснения на

базе внутреннего информационного ресурса индивида («мультимодального гипертекста» [3]), задающую пути согласования с внешней, вербальной причиной (словом/текстом).

Явление эвиденциальности в языке, рассматриваемое, например, в [6], связано с вербальными свидетельствами того, что индивид прямо/косвенно выступал участником некоего события. Психолингвистический подход к этому феномену предполагает, что инферирующий субъект, т. е. опирающийся на ранее обретенный опыт, формирует внутреннее свидетельство посредством образного «видения» того, как может быть идентифицирован объект. (Проблема структуры мыслительного образа-представления исследуется в трудах отечественных и зарубежных ученых, например А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, М. С. Шехтера, А. А. Залевской, Ф. Е. Василюка, А. Дамазио, А. Паивию, С. Косслина, Л. Барсалоу и др.)

Индивид, как активный участник происходящего, формирует свидетельства разнообразного опыта (перцептивного, когнитивного, эмоционально-оценочного), кодируемые в памяти в виде маркера (индекса события [11]), ассоциативно связанного с вербально заданным стимулом и активирующего наиболее релевантную схему развертывания потенциального контекста, компоненты которого выступают тем самым ВЗ, которое обеспечивает опору на внутренний информационный ресурс индивида, составляющий накопленный в процессе речемыслительной деятельности опыт. Так, в ходе серии экспериментальных исследований (свободный ассоциативный эксперимент, субъективное дефинирование)

по идентификации значений терминов экономической направленности (*кредит, прибыль, инвестиции* и т. д.) было установлено, что респонденты обнаруживают эмоционально-оценочный ракурс переживания значения, например, *кредит* трактуется как *рабство, кабала, обман* и т. д. Такие маркеры смыслового «видения» позволяют создать онлайн представление о признаках, которыми обладает потенциальный референт [2, с. 296].

Словарное значение *кредит* («ссуда, ... коммерческое доверие; доверие, авторитет; отпускаемая денежная сумма» [5, с. 296]) содержит только положительные коннотации, но ракурс смыслового «видения» респондентов отрицателен вследствие негативного опыта, или совокупности контекстов функционирования знаний о референте, что позволяет выявить схему возможного развертывания («кредит как причина – негативные последствия»). Благодаря такой схеме человек как бы заранее составляет смысловое «видение» референта, приписывая ему ряд релевантных признаков, которые обеспечивают опору в последующих актах понимания.

В ходе названных выше экспериментов обработано 1420 реакций, участвовало 169 испытуемых разного возраста и уровня образованности (студенты вузов, сотрудники ряда коммерческих организаций г. Смоленска), из которых, несмотря на различия, около 52% приписывают кредиту отрицательные характеристики. Такое совпадение прежних выводимых контекстов-«свидетельств» респондентов приводит к созданию коллективных образцов «видения» референта, что, очевидно, ведет к формированию прототипов, пре-

цедентов, фиксируемых в языковой форме.

Нестандартность формирования подобной интегративной опоры может быть также проиллюстрирована при анализе текста сказок Л. Кэрролла об Алисе. Обладая обширными экспертными знаниями в области математики, логики и являясь большим поклонником логических игр, в том числе словесных, Кэрролл превратил сказки в интеллектуальный нонсенс, логическую загадку, решению которой посвящены многие научные труды.

Проблема понимания текстов Кэрролла заключается в том, что контексты-«свидетельства» прежних переживаний значения слова автором и читателем не совпадают, что приводит к затруднениям в понимании даже при учете специфики английской народной поэзии и интенций автора по достижению комического эффекта. Примером могут стать авторские неологизмы *Fish-Footman* (Лакей Рыба) и *Frog-Footman* (Лакей Лягушка), созданные при сложении основ *fish, frog, footman*.

Оба лакея, как и положено лакеям во времена Кэрролла, одеты в ливреи и имеют соответствующие прически, но один был очень похож на рыбу, а другой – на лягушку, т. е. образное представление о референтах частично сохраняет признаки земноводных (круглое лицо, выпученные глаза), социокультурные атрибуты одежды и поведения лакеев [7, с. 92–94]. Однако непонятно, почему именно рыба и лягушка стали лакеями. По нашему мнению, выбор Кэрролла лишь частично обусловлен знаниями о мире (рыба и лягушка являются водными обитателями), а в целом связан с аллитерацией имен,

начинающихся с “*f*” (*Fish-Footman*, *Frog-Footman*) и множеством примеров деформации фразеологизмов. Так, обоснованием парности персонажей может стать *to make fish of one and flesh of another* «пристрастно относиться» [1, с. 334], трансформируемый в свободное словосочетание, где *flesh* заменяется на созвучное *frog* (дословно: сделать рыбу из одного и лягушку из другого), что составило прежний контекст-«свидетельство» оперирования автором знаниями о референтах, означенных этими словами.

Кэрролл использует все возможные языковые ассоциации, вызываемые именами, но руководствуется формальным подходом к реализации таких возможностей. Прояснить нелепость одежды и речи Лакея способно само имя *Frog*, апеллятивная основа которого имеет просторечное значение «француз» [4, с. 292] с отрицательными коннотациями. Общеизвестно презрительное отношение англичан ко всему иностранному, тем более французскому, благодаря соперничеству двух держав на протяжении столетий. Имея такое имя, Лакей был обречен стать странным (*he's perfectly idiotic!*), глупым (*...starting stupidly into the sky*), его высказывания алогичны (*“I shall sit here tomorrow – ... – or the next day, maybe”* и т. д. [7, с. 93–94]), несут грамматические ошибки, что напоминает речь иностранца. Безразличие к летящей в голову посуде и непонятное поведение Лакея также подтверждают, что этот образ отличен от других, «английских», персонажей.

В «Алисе в Зазеркалье» Лакей Лягушка успел состариться, но также беспомощно смотрит на мир (*The Frog looked at the door with his large dull*

eyes), говорит с ошибками (*I speaks, wexes* вместо *vexes*), однако теперь он носит огромные сапоги и неотступно сторожит дверь. Прилагательное *enormous* подчеркивает значимость слова *boots* и помогает проследить ассоциацию автора: лакей очень стар, но остается на своем посту. Очевидна связь с фразеологизмами *to answer the door* и *to die in one's boots* («отвечать на звонки» и «умереть на посту»), которые превратились в свободные словосочетания с реализацией буквальных смыслов компонентов. Глагол *to boot*, синонимичный *to kick* («ударить ногой» [4, с. 35, 87, 392]), производный от *boot* («сапог»), также предопределяет действия Лакея: ... *Then he went up and gave the door a kick with one of his great feet...* [8, с. 189–192].

Лакей говорит хриплым голосом (*hoarse voice*), где *hoarse* означает «хриплый, осипший» [4, с. 727] вследствие проблем с горлом. Существует фразеологизм *a frog in one's throat*, связанный с трудностями говорения по причине ангины [1, с. 292], т. е. близкий по значению словосочетанию *hoarse voice* и включающий элемент *frog*. В целом интегративную смысловую опору переживания значения имен *Fish-Footman* и *Frog-Footman*, можно представить графически (рис. 1).

На рисунке 1 фразеологическая единица *to make fish of one and flesh of another* – «пристрастно относиться» становится имплицитной основой создания имен лакеев. N обозначает *Fish-Footman* и N₁ – *Frog-Footman* с контекстуальными значениями S как «обитатели водоемов» и S₁ – «лакей, привратник». S и S₁ благодаря ассоциативной связи выводят на A₁ – «пародия на чопорных лакеев», A₂ – «дверь» как атрибут обоих лакеев.

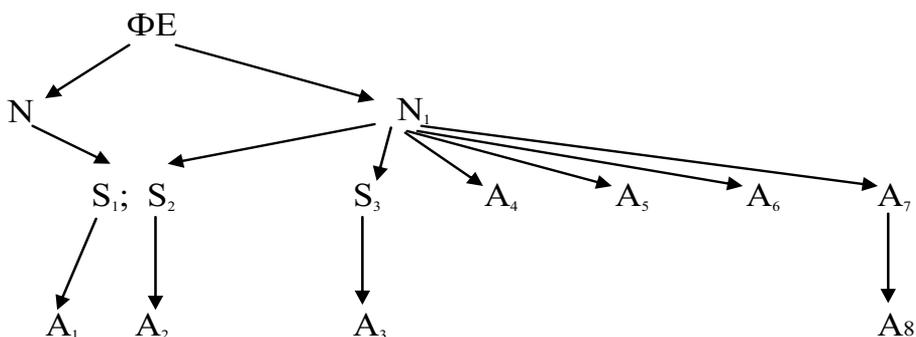


Рисунок 1. Структура интегративной смысловой опоры переживания значения имен *Fish-Footman* и *Frog-Footman*

N_1 имеет значение S_3 «француз», имплицитующее A_3 «чужестранец» с негативной оценкой. N_1 также содержит элемент *foot* – «ступня», который ассоциативно связан с A_4 – *great feet* – «огромные ступни» лакея; A_5 – глаголом *to boot*, синонимичным *to kick* «ударить ногой»; A_6 – фразеологизмами *to answer the door* – «отвечать на звонки в дверь», *to die in one's boots* – «умереть на посту», A_7 – *a frog in one's throat* – «трудности с произнесением слов» и A_8 – словосочетанием *hoarse voice* – «хриплый голос» Лакея Лягушки.

Проведенный анализ подтверждает нашу гипотезу, что поведение героев, сюжетная линия диктуются общей стратегией Кэрролла по созданию комического эффекта, которая получает реализацию посредством задействования имплицитного причинного потенциала или субъективных «свидетельств» того, что может означать слово исходя из прежних контекстов, вербальных и невербальных, объяснения «для себя» с выводимой опорой на опыт самого автора. Наличие такого «экспертного» знания, его нестандартность рождает многообразие и причудливость внешних форм выражения и делают читателя активным дешифровщиком интеллектуальной головоломки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Англо-русский фразеологический словарь / сост. А. В. Кунин. – 4-е изд. – М.: Русский язык, 1984. – 942 с.
2. Голубева О. В. Основы теории эвиденциального смыслового переживания значения индивидом // Вестник Тверского гос. ун-та. Серия: Филология. – 2015. – № 4. – С. 7–21.
3. Залевская А. А. Интерфейсная теория значения слова: психолингвистический подход. – Лондон: IASHE, 2014. – 179 с.
4. Мюллер В. К. Англо-русский словарь. – М.: Русский язык, 1992. – 842 с.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1963. – 900 с.
6. Плуныян В. А. Общая морфология. Введение в проблематику. – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 384 с.
7. Carroll L. *Alice in Wonderland*. – М.: Прогресс, 1967. – 234 с.
8. Carroll L. *Through the Looking-glass*. – М.: Прогресс, 1966. – 228 с.
9. Evans V. Lexical concepts, cognitive models and meaning-construction //

Cognitive Linguistics. – 2006. – Vol. 17(4). – Pp. 491–534.

10. Kintsch W., Mangalath P. The construction of meaning // Topics in Cognitive Science. – 2011. – Vol. 3. – Pp. 346–370.

11. Zwaan R. A. Immersed experiencer: Toward an embodied theory of language comprehension // The Psychology of learning and motivation / ed. by B. H. Ross. – San

Diego : Elsevier Academic Press, 2004. – Pp. 35–63.

Голубева Ольга Васильевна, канд. филол. наук, докторант кафедры теории языка и перевода, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33.

Тел.: (482-2) 34-24-52

E-mail: 2008golubeva@rambler.ru

INFERENCE AS THE SUBSTANTIAL SUPPORT OF UNDERSTANDING

Golubeva Ol'ga Vasil'evna, Cand. of Philol. Sci., doctoral student of Theory of Language and Translation Department, Tver State University, Russia.

Keywords: inference, inferential knowledge, context-“the evidence”.

The article deals with the problem of inferential knowledge, or inference, within the psycholinguistic approach is considered as an implicit explanatory potential generated by an individual in the process of rehabilitology activity provided by the diverse set of evidence that the processing of perceptual, cognitive, emotional and evaluative experience. The problem of inferential knowledge associated with

the study of the processes of formation of the word, characterized by duality: both fixed in the consciousness of society and the nuclear component of an individual's wealth, based on the subject information database (the term of A. A. Zalevsкая). Implicit (output), component of value represented by the connections and experience products that provide a shortcut explanation “for itself” given external, including verbal, incentives. This explanation is realized thanks to the lockable memory evidence operating knowledge of world fragment (set of diverse contexts selection of relevant characteristics of the object, the said word), which implicitly and displayed like a cloud service ensure the effectiveness of understanding.

СРЕДСТВА ГРАММАТИКАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ КОМПАРАТИВНОСТИ В ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Е. С. ЧУМАЧЕНКО, К. Р. КЕРИМОВ
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»,
г. Махачкала, Республика Дагестан

Аннотация. Категория компаративности в дагестанских языках, в том числе лезгинском, пока изучена слабо. Ввиду отсутствия в лезгинском языке форм степеней сравнения прилагательных и наречий этой семантической сфере в грамматических описаниях уделялось мало внимания. Функционально-семантический подход позволяет обнаружить иные способы грамматикализации категории компаративности. В данной статье рассматриваются морфологические способы выражения компаративной семантики в лезгинском языке, а именно граммы, образуемые аффиксами *-x`tin* и *-q`wan*. В научной и учебной литературе эти единицы обычно интерпретируются как частицы и обсуждаются безотносительно к категории компаративности, наличие которой в лезгинском языке отрицается. Показано, что обсуждаемые показатели имеют все признаки морфем, образующих граммы с семантикой сходства.

Ключевые слова: функционально-семантические категории, компаративность, морфемы, частицы.

Функционально-семантическая категория (ФСК) сравнения – это явление языка, базирующееся на сопоставлении по сходству и различию разнообразных свойств, качеств и признаков отдельных предметов и явлений окружающей действительности. Философский энциклопедический словарь определяет понятие «сравнение» как «познавательную операцию, лежащую в основе суждений о сходстве или различии объектов, с помощью сравнения выявляются количественные и качественные характеристики предметов, классифицируются, упорядочиваются и оценивается содержание бытия и познания. Сравнить – это сопоставить одно с другим с целью выявить их возможные отношения» [3, с. 623]. Известно, что в общем случае ситуация сравнения состоит из трех ком-

понентов: объект сравнения, эталон сравнения и основание сравнения. Онтологически семантика сравнения имеет возможность быть выраженной при имени любого из этих компонентов, более того, в большом числе неиндоевропейских языков эта семантика проявляет тенденцию к выражению именно в формах названий сравниваемых объектов. Это, видимо, объясняется тем, что похожими либо непохожими являются сами сравниваемые объекты.

Как отмечалось в нашей предыдущей статье, категория компаративности в дагестанских языках, в том числе лезгинском, пока изучена слабо. Ввиду отсутствия в лезгинском языке форм степеней сравнения прилагательных и наречий этой семантической сфере в грамматических описаниях уделялось мало внима-

ния. Функционально-семантический подход позволяет обнаружить иные, нежели в индоевропейских языках, способы грамматикализации компаративности. В работах П. К. Услара [2] и М. Хаспельмата [4] такие единицы компаративной семантики в лезгинском языке обнаружены. Это морфемы *-x^ˆtin* «похожий, такой как» и показатель квантитативного сравнения *-q^ˆwan* «такой же (по количественным характеристикам), столь же». В научной и учебной литературе по лезгинскому языку эти морфемы обычно интерпретируются как частицы и рассматриваются безотносительно к категории компаративности, бегло. В настоящей статье мы несколько подробнее останавливаемся именно на этих двух единицах компаративной семантики.

Морфема *-x^ˆtin* присоединяется к существительным: *Inhe kurortx^ˆtin dağdın xür* – «Вот горная деревня, которая **словно курорт** (досл.: **курорт как**)», “Here is a mountain village that is like a spa”; *Am xalis q^ˆelex^ˆtin čka ja* – «Это место похоже на настоящую крепость (досл.: Это настоящая **крепость словно** место есть)», “It is a place like a real fortress”; *Žiw^ˆx^ˆtin lacu čuru* – «Борода белая **как снег**», “A beard that is white like snow”; *Meğün k^ˆanč^ˆx^ˆtin tükme itim* – «Человек крепкий, **как дуб**», “A man who is stout like an acorn stump”.

Слова с морфемами *-x^ˆiz* и *-x^ˆtin* могут выступать в предложении как стандарт сравнения, который выполняет функцию, идентичную функции причастного относительного предложения. Главный компонент в сложном глаголе *wan atun* – «слышать» – это существительное *wan* – «звук», который занимает фразовый определитель существительного *-x^ˆtin*:

Žemätdiz čiler juzajx^ˆtin wan atana – «Людям показалось, что послышался гул землетрясения (досл.: Народу земли **дрожанию подобный** звук послышался)», “The people thought they heard the earth trembling” (Lit. “A sound like the earth moving came to the people.”).

В то время как *-x^ˆiz* и *-x^ˆtin* выражают качественное сравнение, *-q^ˆwan* выражает квантифицирующее сравнение в двух вариантах: 1 – сравнение по количеству; 2 – сравнение по степени интенсивности проявления качества. Например: *Amma wunq^ˆwan k^ˆandačir zaz am* – «Но как тебя, не любил я его (Но **тебя сколь** не любил я его)», “But I did not love her as much as (I love) you”; *Zawajq^ˆwan wawaj k^ˆwalax ijiz žedani?* – «Ты можешь работать столько же, сколько я? (**Я сколько** ты работать можешь разве?)», “Can you work as much as I (can)?”; *Wazq^ˆwan zazni čida* – «Что ты знаешь, я тоже знаю (досл.: **Тебе сколь** мне тоже известно)», “I, too, know as much as you”. *Zaz q^ˆe wazq^ˆwan jaru ğeter x^ˆanač* – «Сегодня я не получила столько красных звезд, **как ты** (досл.: Мне сегодня **тебе сколько** красных звездочек не досталось)», “Today I didn’t get as many red stars as you”; *Gatuz dağlarin jajlaxarq^ˆwan güzel čkajar dünjada mad sanani žedač* – «В мире нет нигде **столь** красивых мест, **сколь горные пастбища** летом», “In the summer there are nowhere in the world any places as beautiful as the mountain pastures”; *Adan q^ˆeb č^ˆexi itimdin čarrajq^ˆwan č^ˆexidi tir* – «Его колыбель была такая же большая, **как и кровать** взрослого человека (досл.: Его люлька взрослого мужчины **кровать сколь** большая была)», “His cradle was as big as a grown man’s bed”. *Mizaferaz*

k'anzawajq'wan pul sadani guzwač – «Никто не дает **столько** денег, **сколько** хочет Мизафер», “No one gives as much money as Mizafer wants”.

Форма с семантикой равенства может выражать высокую степень признака и при отсутствии в предложении имплицитного эталона сравнения. В таких случаях перевод «так же как» будет не совсем верным. Такие относительные предложения могут тогда приобрести значение «все это» (в отличие от «так же»): *Ada wičiz akurq'wan alamatrikaj didediz sühbetna* – «Он рассказал своей маме о чудесах, которых насмотрелся (досл.: **видел сколько**)», “He told his mother about all the marvels he had seen” (Lit. “about as many marvels as he had seen”); *Kasdi wičiqh awajq'wan q'uwatdaldi xurt'gana* – «Человек толкал (осла) изо всех сил (досл.: Человек сам **имел сколько** силой толкал)», “The man pushed (the donkey) with all the force he had (lit. with as much force as he had)”; *Cükwera Širinbaladiz wič'in q'ilel atajq'wanbur aqhajna* – «Цуквер рассказала Ширинбале все то, что произошло с ней (**на голову свалилось сколько всего**)», “Tsukver told Shirinbala everything that had happened to her”. Как показывает последний пример, прилагательное с морфемой *-q'wan* может быть субстантивировано, как и все другие прилагательные. На первый взгляд в этих высказываниях отсутствует собственно сравнение, нет эталона сравнения. Но в таких случаях присутствует эталон сравнения имплицитно как некая норма, и формы типа *akurq'wan* имеют оттенок превышения этой нормы.

В примерах с числительными выражается приблизительное равенство количества, например форелей, числу 20–30: *I waxtunda*

čaz q'ad – q'anni c'udq'wan forelar hatna – «В это время мы поймали **около 20–30** форелей (**20–30 столько**)», “In this time we found as many as 20–30 trout”; *Leq' q'we metrq'wan jarği luwar alajdi tir* – «У орла были крылья в длину **около 2 метров (2 метра сколько)**», “The eagle had two-meter long wings on it”; *Wahšijar sa wiš metrq'wan ağadal fena, axpa wilerikaj kwax'na* – «Звери метров на сто прошли вниз (досл.: **одна сотня метров сколько**), затем исчезли из виду», “The wild animals went down about a hundred meters, then they disappeared from sight”.

Как видим, и здесь на первый взгляд отсутствует собственно сравнение, обозначается приблизительное количество. Но в этих примерах эксплицитно обозначена мера, которой приблизительно соответствует обсуждаемое количество чего-либо. Например, в «около 20–30 форелей» эталоном сравнения служит число 20–30.

Как видно из изложенного, формант равенства – *x'tin* и морфема *-q'wan* являются средствами грамматикализации категории компаративности в лезгинском языке. В лезгинском языке из семантических составляющих ФСК компаративности – равенства и неравенства – грамматическое выражение в специальных морфологических формах находит именно признак равенства в обсуждаемых здесь вариантах.

Морфемы – это такие единицы, в которых за определенной фонетической формой (означающим) закреплено определенное содержание (означаемое) и которые не членятся на более простые единицы того же рода [1]. Морфемы, образующие грамме-

мы равенства, обычно в описаниях лезгинского языка интерпретируются как частицы. Мы же считаем, что они имеют все признаки морфем.

Частицы – разряд неизменяемых служебных слов, участвующих в выражении форм отдельных морфологических категорий путем вхождения в состав слова либо присоединения к нему, передающих коммуникативный статус высказывания (вопросительность, отрицательность), а также выражающих отношение высказывания или его автора к окружающему контексту, выраженному или подразумеваемому [1]. Частицы имеют ряд важных особенностей: 1 – не изменяются сами; 2 – не являются членами предложения (но некоторые частицы могут входить в их состав).

Таким образом, обсуждаемые нами форманты *-x^ˆtin* и *-q^ˆwan* являются морфемами. Они приобретают семантику в составе словоформы и относятся не к предложению целиком, а к члену предложения. Они занимают в словоформе позицию между основой и аффиксами *-di*, *-bur*, которые однозначно трактуются как суффиксальные субстантиваторы, образующие спрягаемые формы адъективов (прилагательных и причастий). Такая позиция для частиц не характерна. Поэтому мы считаем эти

единицы *-x^ˆtin* и *-q^ˆwan* морфемами, образующими граммы равенства категории компаративности лезгинского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. Б. Н. Ярцевой. – М., 1990.
2. Услар П. К. Этнография Кавказа. Языкознание. – Тбилиси, 1896. – 604 с.
3. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев [и др.]. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
4. Haspelmath M. A Grammar of Lezgian. – Berlin, 1992.

Чумаченко Екатерина Сергеевна, аспирант кафедры теоретической и прикладной лингвистики, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»: Россия, 367000, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. Магомеда Гаджиева, 43а.

Керимов Керим Рамазанович, д-р филол. наук, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»: Россия, 367000, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. Магомеда Гаджиева, 43а.

Тел.: (872-2) 68-23-26

E-mail: kerimk@mail.ru

MEANS OF GRAMMATICALIZATION OF THE COMPARATIVE CATEGORY IN LEZGIN

Chumachenko Ekaterina Sergeevna, postgraduate student of Theoretical and Applied Linguistics Department, Dagestan State University. Russia.

Kerimov Kerim Ramazanovich, Dr. of Philol. Sci., Prof. of Theoretical and Applied Linguistics Department, Dagestan State University. Russia.

Keywords: functional-semantic categories, comparative, morpheme, particles.

Category of comparison in the Dagestan languages, including Lezgin, is poorly studied. In the absence in Lezgin forms of comparison of adjectives and adverbs degrees of the semantic field in grammatical descriptions received

little attention. Functional-semantic approach allows to find different ways of grammaticalization category of comparison. The article discusses the morphological ways of expressing the comparative semantics in Lezgin, namely grammemes which formed by affixes -x`tin and -q`wan. In scientific and educational literature,

these units are usually interpreted as particles and discussed without reference to the category of comparison, the existence of which is denied in Lezgin. It is shown that the discussed indicators are all signs of morphemes forming grammemes with similarity semantics.

О СОЧЕТАНИИ КОЛИЧЕСТВЕННОЙ И КАЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДОЛОГИИ В СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Е. П. ЧЕРНОБРОВКИНА

*ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет»,
г. Улан-Удэ, Республика Бурятия*

Аннотация. В данной статье анализируется методологический аппарат современной социолингвистики. Автор рассматривает методологические заимствования социолингвистики из других наук, предшествовавших ее появлению. В статье говорится об основных социолингвистических направлениях, таких как этнометодология, социология языка, дискурс-анализ, антропологическая лингвистика и других, с точки зрения применения количественных и качественных методов. Автор свидетельствует о наметившейся тенденции к применению смешанной методологии, сочетающей в себе сильные стороны обоих методологических подходов: качественного и количественного. В статье рассматриваются два типа дизайнов исследования, построенных на смешанной методологии (последовательный и параллельный), и пять возможных вариантов построения исследования на основе сочетания методов. Автор приходит к выводу о том, что смешанная методология представляет собой перспективный подход к проведению социолингвистических исследований, если выбранные методы, призванные дополнять друг друга, применяются системно.

Ключевые слова: социолингвистика, качественная и количественная методология, смешанная методология, анкетирование, этнографические исследования.

С момента своего появления в 50-х гг. XX в. социолингвистика существенно укрепила свои позиции среди прочих лингвистических наук. Общепринятым остается взгляд на социолингвистику как на область лингвистики, изучающей взаимоотношения языка и общества, что подразумевает использование таких методов исследования, которые присущи как лингвистике, так и наукам, изучающим общество. Выбор качественных и/или количественных методов исследования в социолингвистических работах продиктован социологическими, социолингвистическими или лингвистическими исследовательскими задачами. Отсюда

цель данной статьи – рассмотреть методологический аппарат современной социолингвистики и обозначить перспективы использования смешанной методологии как наиболее эффективного способа достичь предъявляемых к научным работам критериев репрезентативности, достоверности и надежности.

Социолингвистика является междисциплинарной наукой, возникшей из сплава антропологии, этнографии, социологии, диалектологии, что не могло не отразиться на теоретическом и методологическом аппарате данной дисциплины. При этом традиционное социолингвистическое исследование – это, как правило, эм-

пирическая научная работа, основанная на наблюдении, в большинстве случаев за тем, как люди используют язык в реальном повседневном общении.

Полевая диагностика, к которой среди прочих можно отнести метод наблюдения, была заимствована социолингвистикой из антропологической и этнографической практики лингвистов конца XIX – начала XX в., изучавших индейские языки в США, а также языки в Африке, Азии и Австралии. Целью подобных работ был сбор лингвистических данных в «поле», т. е. в естественной среде, в которой звучал живой язык. Исследователь при этом наблюдал за происходящим и собирал данные «в контексте», а не из рабочего кабинета, когда ему были доступны лишь словари и прочие источники фиксированной речи. Такое положение вещей привело к разграничению «кабинетной» и «реальной» лингвистики, согласно терминологии Лабова (*armchair vs real-world linguistics*). Лабов утверждал, что теоретические выводы, основанные исключительно на интуиции лингвиста-исследователя, обладают слабой достоверностью и недостаточной надежностью (валидностью) [4].

Полевое исследование предполагает наличие двух этапов: планирование, что, по сути, является теорией на практике, и собственно сбор данных. Независимо от дисциплины, в любом научном исследовании методология определяется исследовательскими задачами и теоретическими положениями, лежащими в основе работы. Особенностью социолингвистического изыскания выступает тот факт, что при использовании одних и тех же исходных данных и мето-

дологического аппарата исследователи могут при этом преследовать разные цели. Логическим объяснением подобного феномена является неопределенность самого термина «социолингвистика», который «означает разное для разных людей» [4]. В связи с этим необходимо провести четкую границу между собственно социолингвистическими работами, в которых социологические данные используются для изучения лингвистических вопросов, и социолингвистическими исследованиями, которые так можно назвать лишь отчасти, поскольку в таких работах лингвистические данные применяются для решения собственно социологических задач. Очевидно, что существует четкое различие между изучением взаимодействия языка и общества с целью лучшего понимания структуры и природы языка и того, как язык функционирует в обществе, и исследованием языковых феноменов с целью лучшего понимания общества.

Согласно Традгиллу, можно выделить три направления в изучении языка и общества: собственно социологическое, социолингвистическое с рядом лингвистических задач и собственно лингвистическое (табл. 1) [4]. Первую группу составляют научные работы, ориентированные на изучение социума при отсутствии каких-либо лингвистических задач. Например, целью этнометодологии, которая опирается на лингвистические данные, является понимание роли языка в обществе (социологическая задача), чтобы прежде всего рассказать об обществе, а не о языковых особенностях.

Во вторую группу исследований входят научные изыскания, ставящие перед собой социологи-

ческие и лингвистические цели. Применительно к данной когорте научных работ следует еще раз напомнить о неоднозначности термина «социолингвистика», которая, в свою очередь, способствовала появлению таких социолингвистических направлений, как социология языка, социальная психология, антропологическая лингвистика, дискурс-анализ, этнография коммуникации, гендерная лингвистика. Как правило, для данной группы характерно использование качественной методологии.

Третья группа включает исследования, которые можно назвать собственно лингвистическими: традиционная диалектология, языковое варьирование и языковые изменения, геоллингвистика, историческая социоллингвистика, языковые контакты и контактные языки. Научные работы в данной области опираются на количественные данные о том, как функционирует язык в реальном общении. Основная цель подобных работ – совершенствование лингвистической теории и расширение нашего понимания природы языка.

Таблица 1 – Социолингвистические направления [4]

Discipline	Objectives	Methodology	Method/Technique/Tool/Data	Domains
1	2	3	4	5
<i>Группа 1 Ethnomethodology</i>	Sociological	Qualitative	Ethnographic fieldwork Sampling Natural Speech	Practical reasoning, common-sense knowledge
<i>Группа 2 Sociology of Language</i>	Sociological and Linguistic	Qualitative	Survey fieldwork Ethnographic fieldwork	Language planning, bilingualism, diglossia, lingua franca, verbal repertoire, code-switching, multilingualism, language loyalty, linguistic ecology, etc.
<i>Social Psychology of Language</i>	Sociological and Linguistic	Qualitative and Quantitative	Survey fieldwork Matched-guise technique Attitude rating scales Mental map labeling Language boundary/difference perceptions Dialect imitation	Folk Linguistics (Perceptual Dialectology), attitudes and ideologies, Language loyalty, linguistic, accommodation, the aesthetics and prestige of dialects, gender differences, dialect distance, nativeness, etc.
<i>Anthropological Linguistics</i>	Sociological and Linguistic	Qualitative	Ethnographic fieldwork Sampling Natural Speech	Kinship systems, linguistic taboo, linguistic relativity, globalisation, nationalism, language commodification, ideology, language and political economy, etc.

1	2	3	4	5
<i>Discourse Analysis</i>	Sociological and Linguistic	Qualitative	Ethnographic fieldwork Sampling Natural Speech	Turn-takings, interruptions, silence, communicative competence, discourse markers, etc.
<i>Ethnography of Communication</i>	Sociological and Linguistic	Qualitative	Ethnographic fieldwork Sampling Natural Speech	Conversation, communicative competence, writing systems, insults, irony, cross-cultural communication, etc.
<i>Language and Gender</i>	Sociological and Linguistic	Qualitative and Quantitative	Survey fieldwork Ethnographic fieldwork	Androcentrism, sexism, language and equality, etc.
<i>Группа 3 Dialectology</i>	Linguistic	Quantitative	Survey fieldwork Questionnaires Interview Natural Speech	NORMs, idiolects, dialect boundaries, dialect areas, pure dialects, isoglosses, bundles of isoglosses, transition areas, focal areas, relic areas, wedges, dialect continua, Neogrammarian Hypothesis, Family-tree Theory, Wave Theory, dialectometry, etc.
<i>Variationist Sociolinguistics</i>	Linguistic	Quantitative	Survey fieldwork Ethnographic fieldwork Sampling Natural Speech Recorded interview Questionnaires	Langue/parole, aggrammaticality of speech, observer's paradox, correlational linguistics, linguistic variable, socio-demographic variable, context variable, statistical validity, representativeness, socially conditioned variables, longitudinal research, cross-sectional research, etc.
<i>Geolinguistics</i>	Linguistic	Quantitative	Survey fieldwork Gravity models	Linguistic innovations, patterns of diffusion, gravity models, neighbourhood effect, etc.
<i>Historical Sociolinguistics</i>	Linguistic	Quantitative	Linguistic corpora	Uniformitarian Principle, Historical Paradox, bad data problem, etc.
<i>Creole Sociolinguistics</i>	Linguistic	Quantitative	Survey fieldwork Ethnographic fieldwork Sampling Natural Speech Linguistic corpora	Pidgins, creoles, pidginisation, creolisation, contact varieties, etc.

В таблице 1 представлены социолингвистические направления и обозначен тип методологии – качественный и/или количественный, о которых пойдет речь ниже. Описание речи (живого языка) в социолингвистических работах преимущественно проводится с помощью анкетирования (количественная методология) и этнографических исследований (качественная методология). Количественные методы анализа – это совокупность приемов и процедур, направленных на получение цифровых данных, допускающих математическую обработку (как статистическую, так и нестатистическую). В качественных исследованиях акцент делается не на цифровых данных, а на анализе содержания высказываний респондентов, индивидуальном опыте исследователя, наблюдениях [1].

Репрезентативное полномасштабное анкетирование, как правило, является количественным методом сбора данных, и впервые было использовано в диалектологии в конце XIX в., когда Г. Венкер провел первое анкетирование для изучения диалектов Германии [2]. В 1876 г. Г. Венкер разослал учителям своего округа составленную им анкету и предложил им перевести все слова на местный диалект. Было получено 40 000 ответов, анализ которых позволил автору составить немецкий лингвистический атлас 1881 г. В дальнейшем подобные исследования были проведены во Франции, Италии, США, Англии, Испании.

Этнографические работы составляют по своей методологической природе качественные научные изыскания. Преимущество этнографических работ в том, что качество

и количество собранного материала позволяют исследователям выявить значимые социальные и культурные факторы, которые могут оказывать воздействие на языковое варьирование и языковые изменения в языковом сообществе. Считается, что длительное наблюдение как метод исследования составляет суть эффективного с научной точки зрения этнографического изыскания.

Практика проведения социолингвистических исследований показывает, что авторы научных проектов нередко прибегают к сочетанию количественной и качественной методологии, что является относительно новым феноменом в научных работах. Это направление складывается в рамках новой исследовательской парадигмы, основанной на комбинировании количественных и качественных методов сбора и анализа данных с целью повышения достоверности и надежности проведенных исследований. Следует отметить, что речь идет не о простом сочетании методов, а об их интеграции, т. е. объединении в целое элементов исследования на основе взаимозависимости и взаимодополняемости поставленных задач и выбранных методов, необходимых для их решения.

Известно, что сторонники количественных методов исследования подвергают критике качественные научные изыскания за излишнюю субъективность, тем самым ставя под сомнение основные выводы таких работ. В свою очередь ученые, которые преимущественно используют качественную методологию, придерживаются мнения о том, что акцент на количественных методах их оппонентов ведет к ложному упрощению описываемой ими реальности,

чей комплексный характер очевиден, и истинные смыслы языковых феноменов при этом остаются нераскрытыми.

В течение довольно долгого времени считалось, что невозможно сочетать в контексте одной работы исследовательские методы, продиктованные (пост)позитивистской парадигмой (количественная методология), и методы, появившиеся в рамках конструктивистской парадигмы (качественная методология). Однако постепенно на стыке позитивизма и конструктивизма складывается третья группа методов, суть которой в сочетании качественных и количественных методов научного познания. Идея комбинирования методов состоит в заимствовании сильных сторон и сведении к минимуму недостатков обеих методологий.

Обращение к качественным и количественным методам в одном исследовании становится все более популярным, что уже привело к появлению двух научных журналов, ориентированных на публикацию статей, сочетающих оба методологических подхода: *Journal of Mixed Methods Research* и *International Journal of Multiple Research Approaches*.

Различают два типовых дизайна научных исследований, основанных на использовании смешанной методологии, с учетом времени и последовательности используемых методов: последовательный и параллельный [5]. При последовательном подходе либо качественные, либо количественные данные подлежат первичному сбору. Например, можно вначале провести интервьюирование респондентов (качественный метод), а затем дополнить полученные данные анкетированием большего числа

участников (количественный метод). При параллельном подходе сбор данных проводится одновременно двумя независимыми способами количественно и качественно. Например, участники могут заполнить анкеты (количественная методология сбора данных) и принять участие в интервьюировании, вопросы которого не зависят от анкетирования, в отличие от приведенного выше примера последовательного дизайна научного исследования. При этом положение обеих методологий в рамках одного исследования может быть как равным относительно друг друга, так и зависимым, когда одна из методологий доминирует над другой.

С точки зрения целевого замысла дизайны исследований с использованием смешанной методологии могут быть пяти видов: триангуляция (*triangulation*), комплементарность (взаимодополняемость – *complementarity*), совершенствование (развитие – *development*), инициация (*initiation*) и расширение (внесение дополнений – *expansion*) [5].

Триангуляция предполагает использование двух и более методов в одном исследовании, чтобы сопоставить и проверить результаты, полученные разными методами в рамках конкретного научного изыскания. Комплементарность исходит из того, что для различных типов данных используются различные методы сбора и анализа. Иначе говоря, изучение комплексного феномена подразумевает применение разных методов для выявления многоаспектности исследуемого понятия. Наиболее эффективное использование комплементарности возможно при сочетании методов одновременно и независимо друг от друга, чтобы раскрыть ком-

плексную природу изучаемого феномена. Совершенствование (развитие) предполагает такое сочетание методов, при котором последующая фаза исследовательского проекта обусловлена предыдущей, то есть при сборе данных методом интервью на первом этапе, анкетирование, проводимое на втором, строится на результатах интервью. Подобный дизайн присущ исследованию, в котором первичные данные собраны методом анкетирования, а развитие исследования состоит в использовании данных анкетирования для углубленного изучения научной проблемы, например, в рамках кейс-стади. Иначе говоря, механизм использования смешанной методологии при таком подходе предполагает наличие качественной и количественной стадий исследования, протекающих последовательно и имеющих равный статус относительно друг друга.

Потребность в инициации возникает в случае, когда при использовании разных методов для сбора и анализа данных полученные результаты противоречат друг другу. То есть в подобной ситуации исследователь вынужден организовать (инициировать) повторный сбор и анализ данных, чтобы устранить возникшее противоречие. Таким образом, инициация становится необходимостью на определенном этапе научного проекта и не является спланированной заранее, как в случае с другими дизайнами исследований. Инициация в контексте смешанной методологии – это научный проект, направленный на изучение многокомпонентной реальности разными методами и под разными углами зрения. Например, первоначальный дизайн мог быть основан на триангуляции, однако с по-

лучением противоречивых данных исследователь инициирует следующий этап проекта с целью проверки результатов.

Расширение (внесение дополнений) как дизайн исследования остается наиболее популярным вследствие своей гибкости, связанной с тем, что широкое и глубокое проникновение в научную проблему достигается за счет использования разных методов для изучения разных компонентов программы исследования, таких как результат и процесс. Логика подобных работ такова, что для оценки результатов программы исследования, полученных эмпирическим путем, применяют количественные методы, а для оценки процесса реализации – качественные.

Социолингвистические исследования, преимущественно качественные с точки зрения методологического подхода, реализуемого в них, все чаще основаны на смешанной методологии, сочетающей качественные методы с количественными. Именно такой подход считается наиболее результативным в отличие от ситуации, когда исследование строится на одном методе сбора или анализа лингвистических данных.

За последние несколько лет качественные изыскания шагнули далеко вперед, поскольку появилось компьютерное обеспечение, способное анализировать текстовые материалы. Ранее это вручную делал исследователь, который читал текст, кодировал, структурировал и анализировал содержание. Данный трудоемкий процесс готовы заменить компьютерные программы, которые будут содействовать ученому в выполнении вышеперечисленных действий на качественно новом уровне. Так, существует

компьютерное обеспечение, которое: 1) извлекает из массива текстов фрагменты с искомыми ключевыми словами или кодами, 2) сортирует и/или редактирует тексты, 3) кодирует информацию, 4) моделирует содержание и помогает проверить научные гипотезы, 5) строит концептуальные модели анализируемого текстового материала [3].

Более того, существует мнение, что деление на качественную и количественную методологию нецелесообразно, ибо исследователь намеренно лишает себя возможности экспериментировать и принимать неожиданные решения, ведущие к научным открытиям [3, 5]. Иначе говоря, можно предположить, что смешанная методология – это как раз то, что необходимо такой неоднозначной науке, как социолингвистика, имеющей дело с постоянно меняющейся социальной и языковой реальностью. Главное, сочетать методы правильно, следуя принципам взаимодополняемости и системности в выборе методов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вахтин Н. Б., Головкин Е. В. Социолингвистика и социология языка :

учеб. пособие. – СПб. : Гуманитарная академия : Изд-во Европейского университета в г. Санкт-Петербурге, 2004. – 336 с.

2. Энциклопедический словарь филолога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: slovarfilologa.ru.
3. Bolden R., Moscarola J. Bridging the Quantitative-Qualitative Divide: The Lexical Approach to Textual Data Analysis // *Social Science Computer Review*. – 2000. – Vol. 18. – No. 4. – Pp. 450–460.
4. Hernandez-Campoy J. M. Research Methods in Sociolinguistics // *AILA Review*. – 2014. – No. 27. – Pp. 5–29.
5. Riazi A. M., Candlin C. N. Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges // *Language Teaching*. – 2014. – No. 47(2). – Pp. 135–173.

Чернобровкина Елена Павловна,
канд. социол. наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Бурятский государственный университет»:
Россия, 670000, Республика Бурятия,
г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

Тел.: (301-2) 29-71-70

E-mail: elena_cher2000@mail.ru

ON COMBINING QUANTITATIVE AND QUALITATIVE METHODOLOGY IN SOCIOLINGUISTIC RESEARCH

Chernobrovkina Elena Pavlovna,
Cand. of Soc. Sci., Ass. Prof., Buryat State
University, Russia.

Keywords: sociolinguistics, qualitative and quantitative methodology, mixed methodology, questionnaire survey, ethnographic research.

The article analyzes the methodological apparatus of modern sociolinguistics. The author examines methodological borrowings by sociolinguistics from other sciences that are its predecessors. The article addresses the main areas sociolinguistics, such as ethnomethodology, sociology of language, discourse analysis, anthropological linguistics, etc. in terms of the application of quantitative and qualitative methods. The author points out the current trend

to use mixed methodology that combines the strong points of both the qualitative and quantitative methodological approaches. The article discusses two types of research design based on mixed methodology (consecutive and parallel) and five possible ways of conducting research

based on a combination of methods. The author concludes that mixed methodology is a promising approach to sociolinguistic research, if the selected methods designed to complement each other are applied systemically.

УСТОЙЧИВЫЕ НАЗВАНИЯ ОБОРОНИТЕЛЬНЫХ СООРУЖЕНИЙ ДРЕВНЕЙ РУСИ

А. И. ВАСИЛЬЕВ

МУ «Отдел образования администрации муниципального района
Стерлитамакский район Республики Башкортостан»,
г. Стерлитамак, Республика Башкортостан

Аннотация. Целью данного исследования является семантическая характеристика устойчивых словосочетаний древнерусского языка, являющихся наименованиями оборонительных сооружений Древней Руси. Актуальность исследования состоит в том, что устойчивые языковые образования военной тематики, являющиеся наименованиями оборонительных сооружений Древней Руси, еще не служили объектом детального научного изучения. При исследовании нами применялся метод лингвистического описания, заключающийся в планомерной инвентаризации единиц языка и объяснении особенностей их строения и функционирования с учетом переходных случаев. К исследованию были привлечены в основном древнерусские летописи, широко отражавшие повседневную жизнь и особо значимые события из жизни древнерусских людей. В начале статьи автор говорит о разграничении фразеологизмов, обладающих идиоматичностью, и фразисов, которым свойственна «нулевая» идиоматичность и которые служат для описания древнерусских оборонительных сооружений. В статье подробно описываются всевозможные виды городских и ближних, а также дальних оборонительных сооружений – городского кремля (детинца), острога, тына, городских стен, земляных валов, рвов – посредством фразистических оборотов.

Ключевые слова: фразисы, оборонительные сооружения, укрепления, крепость, башня, крепостная стена, вал, ров.

В основу нашей фразеологической теории положена авторская семантическая классификация фразеологической системы, в которой говорится, что во фразеологии должны изучаться только устойчивые словосочетания, имеющие ту или иную степень идиоматичности: сильную (фразеологические сращения), среднюю (фразеологические единства) и слабую (фразеологические сочетания). В соответствии с этим положением любые устойчивые обороты, входящие в тот или иной вид языковых единиц (паремии, сравнительные обороты, тавтологические устойчивые сочетания и т. п.), должны будут изучаться во фразеологии только в том случае, если с точки зрения семантической

слитности компонентов они будут относиться к фразеологическим сращениям, фразеологическим единствам или фразеологическим сочетаниям. «Фразеологические выражения» [9, с. 62], обладающие «нулевой» идиоматичностью, т. е. с полной мотивированностью значения целого значениями составляющих оборот компонентов, выводятся за пределы фразеологии во фразистику, в основе которой, также как и в слове фразеология, лежит греческое слово *phrasis* – «выражение». Полагаем, что фразистика занимает промежуточное положение между фразеологией и синтаксисом, а единицы, образующие ее, следует называть терминами фразис, фразистический оборот или фразистическая единица.

Для обозначения названий оборонительных сооружений Древней Руси нами употребляются в основном такие воспроизводимые устойчивые словосочетания, которые обладают «нулевой» идиоматичностью и значения которых выводятся из значений образующих их компонентов. Для их названий нами, как было сказано выше, используются термины «фразис», «фразистическая единица» или «фразистический оборот».

Во времена Киевской Руси город представлял собой своеобразное поселение с оборонительными сооружениями. Восточнославянское слово *городъ* восходит к общеславянскому слову индоевропейского характера **gord*. Первоначальное значение ‘ограда, забор’, затем ‘огражденное место’ [13, с. 110–111]. Слово *городъ* в древнерусском языке было многозначным и имело несколько значений: ‘укрепленное поселение, крепость, городская стена...’ [4, с. 90].

Судя по примерам из древнерусских памятников, вышеназванные значения слова *городъ* были представлены в многозначном устойчивом фразистическом словосочетании *ставити* (*поставити*) (*создати*, *сътворити*) *городъ* (*градъ*): 1) ‘создать укрепленное поселение, крепость’: НЛСЦИ, 854, 30: *сеи же игорь нача градъ ставити и дани оустави словеномъ и варягомъ даяти и кривичемъ и мерямъ дань даяти варягомъ а от новагорода 300 гривенъ на лѣто мира дѣла еже не дають; ЛЛ, 991, 42: и рече володимерь се не добро еже малъ городъ около киева и нача ставити городы и по соулѣ и по стоугнѣ и поча нароувати мочужь лочышиѣ от словенъ и от кривичь и от чюди и от вятичь и от сихъ насели градъ; НЛСЦИ, 1211, 76*

*об.: и посла князь мьстиславъ дмитра јакоуница на лочкы съ новгородьци города ставити а самъ иде на тѣржкѣ блюсти волости исъ тѣржкою иде въ торопчѣ; НЛСЦИ, 854, 29–29 об.: и въсташа словенѣ и кривичи меря и чюдь на варягы и изгнаша ја за море и начаша владѣти сами собѣ и городы ставити; ИЛ, 1276, 291: князь же самъ еха с боары и слоугами и оулюби мѣсто то надъ берегомъ рѣкы лысны и оттереби е и потомъ сруби на немъ городъ и нарече имя емоу каменѣць зане бысть земля камена; ЛЛ, 1195, 139об.: посла благовѣрныи и христолюбивыи князь всеволодъ гюргевичъ тивоуна своего гюрю с людьми в роуь и созда градъ на городци на въстри ѡбнови свою отчиноу; ЛЛ, 1030, 51: в семь же лѣтѣ иде ярославъ на чюдь и повѣди ја и постави градъ юрьевъ; СЛ, 1352, 368 об.: и потомъ братъ монъ маскалка вшедъ в невоугородъ постави на октѣ рѣцѣ и посадникы свои посади съ множествомъ нѣмецъ а самъ поиде за море; НЛМИ, 1309, 193 об.: ходиша новгородци в лодиахъ и в ловахъ въ озеро идоша в рѣкою оузьервою и срубиша городъ новъ на порозѣ ветхыи сметавше; Лет. Авр., 1310, 58: срубиша городъ новгородци на порозѣ на рѣцѣ оузьеврѣ ветхыи сметавше; 2) *строить (построить) крепостную стену как оборонительное сооружение. НВЛ, 1420, 292: того же лѣта пригонъ былъ крестыаньмъ къ новоугородоу городъ ставити; Лет. Авр., 1461, 202: отъ семеоиа дни тои осени поставленъ бысть городъ отъ лочкынѣ оулицы до волхова; Твер. лет., 1240, 375: и изыидоша татарове на стѣноу и отъ многого истомлениа стѣны падоша граждане въ ноць тоу иныи градъ сътвориша около святгыа богородица.**

О начале строительства оборонительных сооружений свидетельствует фразистический оборот *заложити городъ (градъ)*: 1) *основать укрепленное поселение (город), который в древнерусскую эпоху являлся крепостью*; ЛЛ, 991, 42: *володимеръ заложити градъ бѣльгородъ и нарочуби въ не от инѣхъ городовъ и много людии сведе во нь бѣ бо любя градъ съ*; НІУЛ, 1352, 188: *новгородци заложити градъ орѣховъ камень*; 2) *начать строить оборонительное сооружение – крепостную стену*; СЛ, 1302, 317: *того же лѣта заложити градъ камень новугороду*.

Слово *костерь* в древнерусском языке имело значение *‘крепостная стена’* [6, с. 367] и употреблялось в составе фразиса *поставити костерь ‘построить оборонительное сооружение – крепостную стену’*: Псков. 3-я лет.; 1524, 206 об.: *того же лѣта постависта костерь на гримачем горе*.

Оборонительные сооружения древнерусского города делились на внешние и внутренние. Устойчивое словосочетание *внѣшнѣи (околнии) градъ* употреблялось в значении *‘внешнее оборонительное сооружение вокруг города’*. Твер. лет., 1078, 174: *володимеръ же пристоупи къ восточнымъ воротамъ и отнаша врата людие же бѣжаша въ внѣшнѣи градъ*; ЛЛ, 1078, 67 об.: *и сотвориша градъ околнии и пожгоша и людемъ же вѣгшимъ въ дѣнѣшнии градъ*; ЛЛ, 1078, 67 об.: *володимеръ же пристоупи ко вратомъ восточнымъ от стрезени и ота врата и сотвориша градъ околнии и пожгоша*; ИЛ, 1274, 290 об.: *левъ же лещъ оучини межи братьею своею оутавсѣ мѣстислава и володимера взя околнии градъ ни с татары а дѣтинѣць остасѣ завѣтра же по взятъи города*.

Внутригородским оборонительным сооружением являлся кремль, который в новгородских памятниках имеет название «детинец». Синонимичное устойчивое словосочетание *дѣнѣшнии градъ* по отношению к словам «детинец» и «кремль» выявлено нами в Лаврентьевской летописи; ЛЛ, 1078, 67 об.: *и сотвориша градъ околнии и пожгоша и людемъ же вѣгшимъ въ дѣнѣшнии градъ*. В переводном памятнике XI в. «Истории Иудейской войны Иосифа Флавия» нами отмечено устойчивое словосочетание *внутри градъ* со значением *‘оборонительное сооружение внутри города’*: ИУВ: *а вѣне оужасошасѣ гражане видѣвше исполнение римско и бѣжаша из острога из новаго города и поустити къ вноутренемоу градуу и къ църкви* [1, с. 283].

Часто употребляемое слово *острогъ* в древнерусском языке было многозначным: 1) *часток, палисад из заостренных сверху бревен, плотно пригнанных друг к другу и вбитых в землю*; 2) *укрепление, крепость*; 3) *внешняя крепость, в противоположность детинцу* [7, с. 159–160].

Это слово входило в состав фразисов *огородити острогомъ* и *поставити (оучинити) острогъ*, которые употреблялись в древнерусских памятниках со значением *‘построить внешнее оборонительное сооружение вокруг города’* Рог., Лет., 1375, 316: *и москвичи бивсѣ въ вечернюю годину отъстоупили отъ града потомъ такъ и стали въкругъ всего города и за волгою на волзѣ мосты чересъ волгоу починили а градъ тѣрь острогомъ весь огородиша*; НІЛСИ, 1238, 122: *тогда же иноплемьници поганин остоупиша рязань и острогомъ оградиша и князь же рязаньскыи юри затворисѣ въ градѣ с людами князь же роман*

инѣгоровичь ста битисѣя противоу ихъ съ своими людьми; Твер. лет., 1170, 245: новгородце же то слышавше силоу великоюу градоушоу на нѣа бѣша въ скорби велицѣхъ и въ сѣтовании мнозѣхъ и молахоуся богу и поставиша острогъ около всего новгорода; НЛМИ, 1270, 184 об.: новгородци же поставиша острогъ около города по обѣхъ сторонѣхъ а товарь въвозиша в город; НЛМИ, 1316, 196 об.: выидоша наместницѣхъ михаловы из новаграда и понде князь михаило к новгородоу со всею землею низовьскою а новгородци очиниша острогъ около города по обѣхъ сторонѣхъ; НЛМИ, 1224, 145–146 об.: новгородци же то слышавши скопиша всю свою область а около города острогъ очиниша акъ юрюю послаша мочужн полюда вѣчеслава прокшинца иоанна тарышевица княже кланѣем ти сѣа а браты свои не выдадим а крови не проливай пакы ли твои мечь а наши головы.

С возведением оборонительных сооружений был связан также тавтологический оборот *отъинитисѣя тыномъ* ‘построить внешнее оборонительное сооружение вокруг города’, в котором слово *тын* обозначало ‘часток, палисад из заостренных сверху бревен, плотно пригнанных друг к другу и вбитых в землю’. НЛСИ, 1238, 123: *безаконьни же нзмаилъти приближишасѣя къ градоу и остопиша град силоу и отъиниша тыномъ всь*; НЛСИ, 1238, 124–124 об.: *оттолѣ же придоша безаконьни и остопиша торжокъ на сборе чистои недѣли и отъиниша тыномъ всь около ѣакоже инии гради имахоу и бишасѣя тоу оканьни порокы по двѣ недѣли и нзнемогашасѣя люде в градѣ а из нова города имъ не бѣ помочи.*

Термин *тын* является общеславянским заимствованием из герман-

ских языков (ср. др.-в.-нем. *tûn* – «забор, изгородь») [13, с. 457].

Такие оборонительные сооружения, как вал и ров связаны с постройкой и укреплением ближних и дальних к городу оборонительных сооружений.

Важным оборонительным сооружением в то время был *валъ*, который представлял собой высокую земляную насыпь, которая могла тянуться на десятки километров. Иногда валы были расположены по берегам рек, представляя из себя «вторую» линию обороны [3, с. 25]. Синонимичными слову *вал* являются слова *присѣпа* или *въспа*, которые по своему происхождению связаны с глаголом *съпати*. О сооружении этого оборонительного сооружения говорит фразис *копати (въкопати) (съпати, засъпати) валъ (присѣпоу) ‘готовить оборонительное сооружение в виде высокой земляной насыпи с частоколом’*. НЛМИ, 1392, 232: *того же лѣта копаша валъ около торгови сторонѣхъ*; Рог. лет., 1373, 311об.: *того же лѣта въ сенинѣ князь великий михаило александровичъ тѣфѣрьскыи волостьми да новоторжьскыи гоубами тѣми людами около города тѣфѣри валоу ровъ въкопали валъ засъпали отъ волги до тмаки*; ИЛ, 988, 41об.: *володимеръ же шѣбстоѣ градъ изнемогахоу людие въ градѣ и рече володимеръ къ гражаномъ аще сѣа не вдасте имамъ стоѣати и за г лѣта они же не послушаше того володимеръ же изряди воѣ своѣа и повелѣ присѣпоу съпати къ градоу.*

Выемка земли для насыпи вала или *присѣпы* образовывала одновременно ровъ с обратной стороны. Слово *ровъ* является общеславянским по происхождению и имеет соответствия в других славянских языках

[3, с. 27]. ФЕ **копати ровъ** в древнерусских памятниках встречается в двух значениях: 1) *‘копать ров как оборонительное сооружение’*. НЛМИ, 1372, 223: **того же лѣта копаша ровъ около людина конца и загородья и перевьскаго конца**; Рог. лет., 1373, 311 об.: **того же лѣта въ сенинѣ князь великий миѡаило александровичъ тѣбрьскыи волостыи да новоторжьскыи гоубами тѣми людьми около города тѣбри валоу ровъ въкопали и валъ засыпали отъ волги до тмаки**; 2) *‘копать окоп полевого типа, являющийся составной частью укрепленного лагеря’*. ИУВ: **ровъ же копають окръстъ 4 лакотъ въ глаубиноу и в шириноу** [1, с. 297].

Фразистические обороты, обозначающие оборонительные сооружения Древней Руси, подвергались различным видам варьирования, например фонетического и компонентного. Лексемы **городъ** и **градъ** в составе фразисов **ставити (поставити) (создати, сътворити) городъ (градъ)** и **заложити городъ (градъ)** подвергались фонетическому варьированию, которое понимается как «видоизменение звуковой оболочки компонента фразеологической единицы без утраты ее семантического тождества» [8, с. 228].

Под компонентным (лексическим) варьированием понимается «изменение компонентного состава, при котором не разрушается семантическое тождество фразеологизмов и сохраняется их компонентный состав» [8, с. 229]: **ставити городъ – создати городъ – сътворити городъ; внѣшний градъ – околнии градъ; поставити острогъ – оучинити острогъ** и др.

Наше исследование показало, что устойчивые словосочетания древнерусского языка, связанные с те-

мой «Оборонительные сооружения», можно разделить на две основные группы: 1) устойчивые словосочетания, связанные со строительством древнерусского города, а также с постройкой и укреплением городских внешних и внутренних оборонительных сооружений: **ставити (поставити) (создати, сърочубити, сътворити) городъ, заложити городъ (градъ), поставити костерь, внѣшний (околнии) градъ, огородити острогомъ, поставити (оучинити) острогъ, отынитиса тыномъ**; 2) ФЕ, связанные с постройкой и укреплением ближних и дальних к городу оборонительных сооружений: **копати (въкопати) (сыпати, засыпати) валъ (приспоу), копати ровъ**.

Все устойчивые названия оборонительных сооружений древнерусского государства вместе с военными терминами **градъ (городъ), костерь, острогъ, дѣтинецъ, тынъ, вал, ровъ** составляли общую лексико-фразистическую систему, достаточно полно отражавшую всю имеющуюся совокупность оборонительных сооружений того времени и широко употребляемую в древнерусских памятниках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ипатьевская летопись // Полное собрание русских летописей. – М. : Языки русской культуры, 1998. – Т. II.
2. Лаврентьевская летопись // Полное собрание русских летописей. – М. : Языки русской культуры, 1997. – Т. I.
3. Ледяева С. Д. Из истории формирования военной лексики XI–XIII вв. // Очерк по историче-

- ской лексикологии русского языка. – Кишинев, 1980.
4. Мещерский Н. М. История Иудейской войны Иосифа Флавия. – М., 1958.
 5. Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов // Полное собрание русских летописей. – М. : Языки русской культуры, 2000. – Т. III.
 6. Новгородская первая летопись старшего извода и Новгородская первая летопись младшего извода // Полное собрание русских летописей. – М. : Языки русской культуры, 2000. – Т. IV. – Ч. 1.
 7. Новгородская четвертая летопись // Полное собрание русских летописей. – М. : Языки русской культуры, 2000. – Т. IV. – Ч. 1.
 8. Псковские летописи. Вып. II / под ред. А. Н. Насонова. – М. : Изд-во АН СССР, 1955.
 9. Рогожский летописец. Тверской сборник // Полное собрание русских летописей. – М. : Языки русской культуры, 2000. – Т. XV.
 10. Словарь русского языка XI–XVII вв. – М. : Наука, 1977. – Т. 4.
 11. Словарь русского языка XI–XVII вв. – М. : Наука, 1980. – Т. 7.
 12. Словарь русского языка XI–XVII вв. – М. : Наука, 1987. – Т. 13.
 13. Софийская первая летопись старшего извода // Полное собрание русских летописей. – М. : Языки русской культуры, 2000. – Т. VI. – Вып. 1.
 14. Устюжский летописный свод (Архангелогородский летописец). – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1950.
 15. Челябинская фразеологическая школа: научно-исторический очерк. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2002.
 16. Шанский Н. М., Иванов В. В., Шанская Т. В. Краткий этимологический словарь русского языка. – М. : Просвещение, 1975.
 17. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. – М. : Высшая школа, 1985.

Васильев Александр Ибрагимович, канд. филол. наук, доцент, преподаватель, МУ «Отдел образования администрации муниципального района Стерлитамакский район Республики Башкортостан»: Россия, 453124, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, ул. Карла Маркса, 124а.

Тел.: (347-3) 25-61-06

E-mail: alex.vas2010@mail.ru

STABLE NAMES OF DEFENSIVE STRUCTURES IN ANCIENT RUSSIA

Vasil'ev Aleksandr Ibragimovich, Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof., lecturer, Department of Education of the Administration of the Municipal District of the Republic of Bashkortostan Sterlitamak Region. Russia.

Keywords: *phrases, defensive structures, fortification, citadel, tower, fortress wall, embankment, ditch.*

The aim of this study is the semantic characterization of stable word combinations of ancient language, which is the name of defensive structures of Ancient Russia. Relevance of the research lies in the fact that the stable formation of the language of military subjects, which are the names of defensive structures of Ancient Russia, has not been the object of a detailed scientific study. The study applies the

method of linguistic description, consisting in systematic inventory of language units and explain the features of their structure and functioning with regard to transitional cases. The study involved mostly Ancient Russian chronicles, widely reflects a constant life and very important events in the life of ancient people. In the beginning of the article the author talks about the distinction between idioms having

idiomatic from phrases, idiomatic having from phrases, which tend to zero idiosyncratic, and which serve for the description of the defensive structures. The article describes in detail all possible kinds of urban and neighbors, as well as long-range defensive structures, such as urban kremlin (citadel), prison, fence, city walls, embankments, and ditches by phrasal turnovers.

КОНТЕНСИВНЫЙ ПОДХОД К СИНТЕТИЧЕСКОЙ И АНАЛИТИЧЕСКОЙ ГЛАГОЛЬНОЙ ДЕРИВАЦИИ В НЕМЕЦКОМ, РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ: ПРИСТАВКИ И ПОСЛЕЛОГИ В ТИПОЛОГИЧЕСКОМ СОПОСТАВЛЕНИИ

В. Г. ШАБАЕВ

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»,
г. Новосибирск

Аннотация. С позиций когнитивности анализируются концептуальные понятия, передаваемые немецкими глагольными отделяемыми приставками, русскими глагольными приставками совершенного вида (на примере приставки *за-*) и английскими послелогоми в составе фразовых глаголов, что представляет собой типологическое контенсивное единство. Рассматривается смысловая (концептуальная) близость словообразовательных и словоизменительных процессов в перечисленных языках. Понятийная сущность немецких и русских приставок, а также английских послелогов отображают и подтверждают строй перечисленных языков: аналитический английский, синтетический (морфологический) русский и смешанный немецкий. Характерное наличие в языках аналитической типологии релятивных компонентов языка проявляется в их функционировании в русском и английском языках не только в их функции как словообразовательных дериватов, но одновременно и как словоизменительных (грамматических) маркеров: аналитические приставки в русском и послелогои в английском языках (маркировка предельного, перфектного значения производных лексем).

Ключевые слова: когнитивность, концепт, понятие, приставочные глаголы, приставки, совершенный вид, предельные глаголы, результативность, фразовые глаголы, послелогои, наречия, способы действия.

Далее последовательно рассматривается концептуальная типологическая идентичность словообразовательной (лексическая составляющая языка) и словоизменительной (грамматическая составляющая языка) функций (1) немецких отделяемых приставок *an-, auf-, aus-, ein-, nach-, vor-, zu-*, (2) послелогов *ahead, away, down, in(into), off, out, through, up* английских фразовых глаголов и русской приставки *за-*.

Глагольное лексеобразование в немецком языке представляет интерес в нашем исследовании

в силу того, что его тенденцию, так же как и глагольное лексеобразование в английском языке, можно проследить в русских приставочных глаголах. Образование глаголов совершенного вида в немецком языке связано с присоединением к основному глаголу отделяемой приставки. Интересно, что такое образование глаголов имеет общие черты как с русской, так и с английской глагольной деривацией. Например, в неопределенной форме глагола *ansprechen* очевидна принадлежность *an-* к префиксу, что напоминает о русских гла-

гольных приставках (*заговорить*). Однако при спряжении данного глагола – *Er spricht an* – видна аналогия *an* с английскими послелогом.

«С образованием таких глаголов также связаны синтаксические изменения. Такие изменения осуществляются посредством присоединения предлога к глаголу: *Kleb das Bild an das Papier*. – Приклей картинку к бумаге. *Kleb das Bild an*. – Приклей картину. В этом случае можно увидеть, что предлог совпадает с приставкой. В случае с некоторыми предлогами приставка может приобретать другой вид, например: 1) *ein/in – den Dampf in den Mund saugen/den Dampf einsaugen*. – Дым впитал-

ся в устье реки/дым впитался; 2) *ab/von, die Kruste vom Brot schneiden/die Kruste abschneiden* – ...отрезать корку от хлеба/отрезать корку хлеба» [16].

Поскольку теория немецкой грамматики указывает на схожесть образования глаголов совершенного вида в немецком языке с их образованием в английском и русском языках, целесообразным представляются русско-англо-немецкие сопоставления на примере русских глаголов, например с приставкой *за-*. Из 158 русских глаголов с этой приставкой приведем примеры только с десятью, а статистические корреляции – со всеми проанализированными глаголами.

Таблица 1 – Русско-англо-немецкие сопоставления

№ п/п	Русский глагол	Соответствие на английском [6]	Соответствие на немецком (глаголы с отделяемой приставкой)
1	заходить	begin to walk	anfangen zu gehen
2	заездить	begin to walk	anfangen zu fahren
3	заплавать	begin to swim	anfangen zu schwimmen
4	заползать	begin to crawl	anfangen zu kriechen
5	застучать	begin to knock	anfangen zu klopfen
6	закричать	begin to cry, begin to scream	aufschreien
7	запеть	begin to sing	anstimmen
8	завонить	begin to ring	anfangen zu klingen
9	завенеть	begin to jingle	anfangen zu klingen
10	зашептать	begin to whisper	anfangen zu flüstern

Русским 158 глаголам нашлось 82 семантических соответствия в английском (фразовые глаголы) и немецком языках (приставочные глаголы), а процент соответствия – 78.

Концептуальное описание немецких отделяемых приставок

Немецкие отделяемые приставки, как и фразовые глаголы в английском языке, являются одними из

самых сложных аспектов языка. Тем не менее они играют большую роль в словообразовании немецкого языка. В связи с этим рассмотрим описание значений 7 (из 19) отделяемых немецких приставок, взятых из [16]:

1. *An-* – одна из самых частотных приставок; может соединяться практически со всеми глаголами – как с простыми, так и составными (*anersziehen*); переда-

ет следующие понятия: (1) **контакт, сближение**: *anheften* – пришить, *ankleben* – наклеить; (2) **увеличение, расширение**: *anwachsen* – возрасти, *annehmen* – увеличиться; (3) **ингрессивность**: *anfahen* – тронуться с места, *ansprechen* – заговорить, *anlaufen* – забегать; (4) **локативность**: *anleinen* – взять на поводок, *anhängen* – повесить; (5) **прикладные глаголы**: *ankreuzen* – отметить крестиком (ср.: *kreuzen* – скрещивать); (6) **каузативность**: *anrauen* – сделать шероховатым; (7) **терминальность движения**: *ankommen* – приехать, *anfliegen* – подлететь.

2. **Auf-** – используется почти со всеми глаголами и передает следующие понятия: (1) **движение вверх** (*nach oben*): *aufsehen* – поднять взгляд/взглянуть, *aufspringen* – вскочить; (2) **контакт**: *aufkleben* – наклеить; (3) **ингрессивность**: *aufdämmern* – проясниться, *aufstöhnen* – застонать; (4) **эгрессивность**: *aufessen* – доест; (5) **улучшение, восстановление**: *auffrischen* – обновить; (6) **каузативность**: *aufheitern* – развеселить, *aufheizen* нагреть.

3. **Aus-** – передает следующие понятия: (1) **движение наружу** (*nach außen*): *ausbaggern* – выкопать, *ausschütten* – вытряхнуть; (2) **эгрессивность**: *austrinken* – допить, *auslernen* – закончить обучение; (3) **лишение**: *ausrasieren* – сбрить, *ausradieren* – стереть; (4) **пропуск, выдача**: *auszahlen* – выплатить; (5) **разглашение**: *ausplaudern* – проболтаться, *ausquatschen* – сболтнуть.

4. **Ein-** – передает следующие понятия: (1) **движение внутрь через препятствие** (*nach innen*): *eindrücken* – продавить, *einmauern* – замуровывать; (2) **локативность**: *einkellern* – хранить в погребе; (3)

каузативность: *eindicken* – сгустить, *einweichen* – замочить; (4) **ингрессивность**: *einschlafen* – заснуть, *einrennen* – вздремнуть; (5) **разрушение**: *einfallen* – обрушиться, *eingehen* – погибнуть.

5. **Nach-** – передает общее понятие временного действия: (1) **временное чередование**: *nachbehandeln* – подвергнуть вторичной обработке; (2) **по образцу**: *nachbilden* – скопировать; (3) **повтор действия**: *nachlesen* – перечитать; (4) **ингрессивность**: *nachbluten* – снова начать кровоточить.

6. **Vor-** – передает следующие понятия: (1) **предшествование**: *vor-kochen* – заранее приготовить; (2) **пространственное расположение**: указывает на движение «вперед»: *vorgehen* – уйти вперед; (3) **представление/предъявление**: *vorlegen* – предъявить, *vorbringen* – изложить; (4) **нахождение недостатков**: *vorwerfen* – упрекнуть.

7. **Zu-** имеет следующие значения: (1) **направление действия**: *zukommen* – подойти; (2) **эгрессивность**: *zuschließen* – закрыть, *zuhängen* – повесить; (3) **разрешение, позволение**: *zubilligen* – дать согласие; (4) **рост, увеличение**: *zunehmen* – увеличиться, *zuwachsen* – зарости травой.

Описание немецко-русских соответствий

После анализа таблицы 1 (в ее полном объеме из 158 русских глаголов с приставкой *za-*) мы выявили, каким немецким отделяемым приставкам чаще всего соответствуют различные значения приставки *za-*. Результаты анализа даны в приводимом ниже перечне немецко-русских соответствий по модели: немецкая

приставка >> **понятия русской приставки за-** >> **немецкий пример с переводом на русский.**

1. **An-:** (1) **доведение до результата.** *Atréju hat einen sehr vernünftigen Vorschlag zu machen, den solltest du dir anhören* (Bastian Balthasar Büx) [8]. – У Атрейю есть очень разумное предложение, тебе бы к нему **прислушаться** (=начать слушать, **заслушать**) (Бастиян Бальтазар Багс); (2) **распространение действия на всю поверхность, заполнение пространства.** *Die verregnete Scheibe, halb angelaufen, wie konnte man da etwas genau erkennen?* [18]. – Залитое дождем, **запотевшее** стекло – разве разглядишь что-нибудь?; (3) **движение за предмет, движение вглубь на большое расстояние.** *Beide waren in Baracke 22 gestorben und mittags im Krematorium angeliefert worden* [19]. Оба они умерли в Бараке 22, а в полдень их **завезли** в крематорий; (4) **получение, захват в результате чего-либо.** *Zum Glück waren außerdem noch ein paar überzählige Gliederstücke da, die auf die eineinviertel Fehlenden **angerechnet** werden konnten* [19]. К счастью, оставалось еще несколько лишних частей конечностей, списанных **за счет** полутора единиц отсутствующих. **помещение информации на хранение**; (5) **начало действия, инхотативность.** *Erzähler alsbald weggewischt mit einer: “Freunde, nicht diese Töne, laßt uns angenehmere **anstimmen**”* [6]. – Рассказчик тотчас произнес: «Друзья, не в таком тоне, давайте **запоём** радостней».

2. **Auf-:** (1) **интенсивность, чрезмерность действия, доведение до предела.** *Außerdem sollt ihr euch mit uns nicht **aufhalten**, ihr habt jetzt Wichtigeres zu tun, ihr zwei – für uns alle* [8]. – Кроме того, вы не обя-

заны **засиживаться** с нами, у вас есть более важные дела, вы двое для нас – все; (2) **совершение действия заранее.** *Er **kaufte** so viel Aktien **auf**, wie er bekommen konnte* [2]. Он **закупил** столько акций, сколько мог; (3) **помещение информации на хранение.** *Die Kindliche Kaiserin schwieg eine Weile und der Alte **schrieb** zugleich **auf**, daß sie schwieg* [8]. – Девочка Королева молчала, и Старик тут же **записал**, что она не отвечает; (4) **начало действия.** *Im gleichen Moment **schrillte** jähes Pfeifen über den Hof, die schwarzen Tschakos der Schupo **blitzten** **auf**, und die Polizei **riegelte** den Hof ab* [20]. – В то же время во дворе раздались пронзительные свистки, **замелькали** черные фуражки шупо, и полиция **оцепила** двор; (5) **движение за предмет, движение вглубь на большое расстояние.** *Den **suchst** du **auf**, sobald du kannst, du wirst dein Wunder erleben* [10]. – **Зайди** к нему поскорее, с тобой произойдет чудо; (6) **доведение до результата.** *Er **widerstand** der Versuchung, ihn herauszunehmen, den Lappen **aufzuwickeln** und das Metall anzufassen* [10]. Он устоял перед соблазном, **завернул** револьвер в тряпку, не стал касаться металла.

3. **Aus-:** (1) **распространение действия на всю поверхность, заполнение пространства.** ***Streiche** das falsche Wort **aus!*** [2]. – **Зачеркните** неверное слово; (2) **движение за предмет, вглубь на большое расстояние.** *Ihre Schultern **zuckten**, und sie **warf** den Kopf **aus*** [21]. – Ее плечи дернулись, и она **закинула** голову.

4. **Ein-:** (1) **чрезмерность действия, направленного на объект.** *Ist das Bett so kalt? Uije, da werden wir wieder nicht **einfrieren** können vor Frost* [5]. – Кровать такая холодная? Тогда мы снова **замерзнем**; (2) **совер-**

шение действия заранее. *Ich packte aus, was ich zum Abendbrot eingekauft hatte, und machte alles zurecht, so gut ich konnte* [20]. – Я вытащил все, что закупил для ужина, и приготовил то, что смог; (3) **попутное действие**. *Einmal erblickte er von fern die Flammenstraßen der Stadt Brousch, wo die Geschöpfe wohnten, deren Leiber aus Feuer bestehen, aber dort kehrte er lieber nicht ein* [8]. – Как-то раз он увидел издали пылающие улицы города Броуш, населенного созданиями, тела которых были из огня. Но Атрейю решил, что разумнее туда не *заезжать*; (4) **помещение информации на хранение**. *Er war anders gekleidet, aber Coppelius' Figur und Gesichtszüge sind zu tief in mein Innerstes eingepägt als daß hier ein Irrtum möglich sein sollte* [11]. – Он был одет иначе, но фигура и черты лица Коппелиуса слишком глубоко *запечатлелись* в моей душе, так что я никак не мог обозначиться; (5) **движение за предмет, движение вглубь на большое расстояние**. *Er wird es nehmen, einstecken und dann trotzdem tun, was er will* [19]. – Он их возьмет, *засунет* в карман и все равно будет делать то, что захочет.

5. **Nach-**: (1) **распространение действия на всю поверхность, заполнение пространства**. *Brühen Sie doch etwas Kaffee auf, spülen Sie den Staub nach, und kaufen Sie Kuchen, wenn Sie welchen mögen* [19]. – Заварите немного кофе, надо запить всю эту пыль, и купите пирожных, если вы любите сладкое; (2) **помещение информации на хранение; инхоативность**. *Er nahm einen Zettel und begann nachzuschreiben* [21]. – Он взял лист бумаги и начал *записывать*.

6. **Vor-**: (1) **совершение действия заранее**. *Was mochte sie vorhaben? Irgend etwas hatte es mit*

ihm zu tun [8]. Что она *задумала*? Каким образом все это связано с ним?

7. **Zu-**: (1) **доведение до результата**. *K. schlug daher den Mantelkragen in die Höhe und knöpfte ihn hoch unter dem Halse zu* [12]. – К. выпрямил воротник пальто и *застегнул* его прямо под шеей; (2) **распространение действия на всю поверхность, заполнение пространства**. *Plötzlich musste er nicht mehr auf der nackten Erde schlafen, sondern durfte sich im Schuppen ein Holzlager bauen, bekam Stroh zugeschüttet und eine eigene Decke* [12]. – Ему вдруг разрешили не спать больше на голом полу, а сколотить себе деревянный лежак в сарае, *застелить* его соломой и укрываться одеялом.

Описание русско-английских соответствий

Поскольку нами уже дано описание широкозначности и концептуальности английских послелогов ранее [4], в рамках этой публикации проанализируем далее сопоставление английских послелогов с русскими синонимичными парами глаголов с приставкой *за-*. Сопоставление проводится по следующей модели: *английский послелог* >> *понятие-концепт послелога и приставки за-* >> *английский пример* (русские примеры с *за-* были даны выше) *с переводом*:

1. **Ahead** – **движение за предмет/вперед предмета**. “There are some sailors running ahead there, if I see right,” said I to Queequeg. – Помоему, там *впереди бежут* какие-то матросы, – сказал я Квикегу [17].

2. **Away** – **получение, захват в результате чего-либо**. Instead of answering she stands up and takes the manila folder away from the doctor

and puts it back in the basket under her watch. – Не ответит, она встает, *забирает* у доктора папку и кладет в корзину под часы [13].

3. **Down** – (1) **распространение действия на всю поверхность, заполнение пространства**. The guys file by and get a capsule in a paper cup – throw it to the back of the throat and get the cup filled with water by little nurse and *wash* the capsule *down*. – Парни идут гуськом и берут капсулы в бумажной чашечке, *забрасывают* их в глотку и получают стаканчик с водой от одной из маленьких сестер, чтобы *запить* таблетку [13]; (2) **помещение информации на хранение**. I got to *write down* a list so I won't forget all the things I got to do. – Непременно нужно все это *записать*, чтобы я ничего не забыла [9].

4. **In (Into)** – (1) **движение за предмет, движение вглубь на большое расстояние**. We all *ran into* the latrine and turned out the light and stood in the dark, listening to one another breathe. – Мы все *побежали (забежали)* в уборную, выключили свет и стояли в темноте, слушая дыхание друг друга [13]; (2) **попутное действие**. "I'm delighted to see you," said Gatsby, standing on his porch. "I'm delighted that you *dropped in*." – «Очень рад вас видеть, – говорил Гэтсби, выйдя им навстречу. – Очень, очень рад, что вы *заехали*» [9]; (3) **получение, захват в результате чего-либо**. Even Oу *came in* for his share of the work. – Даже Ый принимал участие (*заполучил* право на участие) в той важной миссии, что выпала на их долю [15]; (4) **совершение действия заранее**. He had taken a black pocket-comb, the kind you could *buy in* any convenience store for a buck twenty-nine. – Создание обзавелось черным гребешком, который

можно *купить* в любом магазине за доллар двадцать девять центов [14].

5. **Off** – **распространение действия на всю поверхность**. *Strike off* her name, I refuse to have her as a guest! – *Вычеркни* ее имя из списка, я не желаю видеть ее среди гостей [1].

6. **Out** – (1) **чрезмерность действия, направленного на объект**. The last couple of minutes had *worn* him *out* finally and completely, once and for all. – Последние минуты *вымотали* его окончательно и бесповоротно, навсегда [13]; (2) **распространение действия на всю поверхность**. Save \$5.00 [*crossed out*] \$3.00 per week. – Каждую неделю откладывать 5 дол. (*зачеркнуто*) 3 дол. [9].

Through – **распространение действия на всю поверхность**. The sun was getting low in the west, and, glancing out of a red mist, pierced with its rays opposite loopholes and pieces of fretwork in the spires of city churches, as if with golden arrows that *struck through and through* them. – Солнце стояло низко на западе и, выглядывая из-за красноватой дымки, пронизывало лучами бойницы и резные украшения на шпицах городских церквей, словно *втыкая* в них золотые стрелы [7].

8. **Up** – (1) **распространение действия на всю поверхность, заполнение пространства**. The children, under the guardianship of Jemima, *blocked up* the window, and dropped out oranges and halfpence all the way along. – Дети под охраной Джемаймы *теснили* у окна (*завалили* окно) и всю дорогу роняли апельсины и полупенсы [7]; (2) **получение, захват в результате чего-либо**. I moved to *pick up* the pillow. – Я двинулся, чтобы *поправить* подушку [13]; (3) **доведение до результата**.

Help me to *cork up* this bottle, it's so tight. – Помоги мне *заткнуть* бутылку *пробкой* – горлышко слишком тугое [1]; **(4) совершение действия заранее, заблаговременно.** No amount of fire or freshness can challenge what a man will *store up* his ghostly heart. – Никакая осязаемая, реальная прелесть не может сравниться с тем, что способен *накопить* человек в глубинах своей фантазии [9].

Выводы

С позиций когнитивного подхода (концептуально-понятийная интерпретация) цель настоящего исследования, посвященного анализу и описанию средств глагольной номинации и сопоставлению способов образования глаголов на примере приставки *за-* в русском языке, АГЛ в английском языке и немецких глагольных отделяемых приставок, можно считать достигнутой: **(1)** описана характеристика значений русских приставок, которая играет большую роль в семантической грамматике; **(2)** приведены и описаны все значения приставки *за-* с приведением примеров; **(3)** констатирована возрастающая частотность использования АГЛ в английском языке, которая обусловлена наличием широкозначных глаголов, выполняющих как словообразовательную, так и грамматическую функции, а именно: образование двух-трех-словных лексем (т. е. новых лексических единиц) с грамматическими характеристиками результативности (перфектности), однократности, скрытой пассивности, рефлексивности и каузативности; **(4)** составлены описания соответствий русских глаголов совершенного вида с приставкой *за-* (**синтетизм**) английским дериватам, которыми чаще всего

являются АГЛ одного из четырех типов (**аналитизм**), причем статистический анализ показал, что общая доля возможных аналитических соответствий составляет 93,3%, из которых самыми частотными соответствиями являются фразовые глаголы (АГЛ-4); в связи с этим **(5)** проведено концептуальное (понятийное) описание английских послелогов в составе фразовых глаголов с целью сопоставления их значений со значениями приставки *за-*, и получен следующий перечень этих концептов-понятий: движение за предмет; попутное действие; распространение действия на всю поверхность; интенсивность, чрезмерность действия; получение, захват в результате чего-либо; совершение действия заранее, заблаговременно; чрезмерность действия, направленного на объект; доведение до результата; помещение информации на хранение; начало действия на одном месте или в разных направлениях; **(6)** составлено описание соответствий русских глаголов и английских АГЛ немецким глаголам, которыми чаще всего являются глаголы с отделяемой приставкой, к тому же статистический анализ показал, что доля таких соответствий составляет 78%; **(7)** приведено концептуальное описание некоторых немецких отделяемых приставок с целью сопоставления их значений со значениями приставки *за-*, и получен следующий перечень данных концептов-понятий: доведение до результата; распространение на всю поверхность; движение за предмет; получение, захват в результате чего-либо; помещение информации на хранение; начало действия; интенсивность, чрезмерность действия; совершение действия заранее; доведение до результата; попутное действие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кортни Р. Английские фразовые глаголы. – М., 2000. – 767 с.
2. Мейль К., Арндт М. Немецкие глаголы. – СПб., 1997.
3. Плоткин В. Я. Строй английского языка. – М., 1989.
4. Шабает В. Г. Широкозначность и концептуальность фразовых глаголов в английском языке // Когнитивная лингвистика : коллективная монография. – Новосибирск : СибАК, 2014. – С. 162–197.
5. Anonymus. Frankfurter Rundschau. – Frankfurt, 1971.
6. Anonymus. Blühender Bloedsinn, Hoherer Bloedsin. – München, 1970.
7. Dickens C. Dombey and Son. – L., 2012.
8. Ende M. Die Unenliche Geschichte. – В., 2004.
9. Fitzgerald F. S. The Great Gatsby. – L., 2010.
10. Hesse H. Das Glasperlenspiel. – S., 2011.
11. Hoffmann E. Der Sandmann. – A., 2007.
12. Kafka F. Der Prozess. – Köln, 2006.
13. Kesey K. One Flew Over the Cuckoo's Nest. – L., 2005.
14. King S. Insomnia. – L., 2008.
15. King S. Wolves of the Calla. – L., 2005.
16. Kovalkova R. Semantische Leistung der Präfixe bei deutschen Verben. – Brno, 2007.
17. Melville H. Moby Dick. – W., 1999.
18. Remarque E. M. Arc de Triumphi. – Köln, 2007.
19. Remarque E. M. Der Funke Leben. – Köln, 1998.
20. Remarque E. M. Drei Kameraden. – М., 2007.
21. Remarque E. M. Liebe Deinen Nächsten. – СПб., 2007.

Шабает Валерий Георгиевич, канд. филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»: Россия, 630073, г. Новосибирск, просп. Карла Маркса, 20.

Тел.: (383) 346-27-87

E-mail: seangrey@yandex.ru

CONTENT APPROACH TO SYNTHETIC AND ANALYTICAL VERB DERIVATION IN THE GERMAN, RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES: PREFIXES AND POSTPOSITIONS IN TYPOLOGICAL COMPARISON

Shabaev Valery Georgievich, Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof., Novosibirsk State Technical University, Russia.

Keywords: *cognitivity, concept, notion, prefix verbs, prefixes, perfect aspect, telic verbs, resultativity, phrasal verbs, postpositions, adverbs, ways of acting.*

The study analyzes the concepts transmitted by German separable prefixes, Russian perfective verb prefixes (based on the example of за- prefix) and English postpositions within

phrasal verbs from the point of view of cognitivity, viewing them as a typological content unity. The article studies the content (conceptual) contiguity of word formation and inflection processes in the above-listed languages. The concept nature of German and Russian prefixes, as well as of English postpositions reflects and proves the structure of the languages: the analytical English, the synthetic (morphological) Russian and the mixed German. The characteristic presence of relative language components in analytical languages is manifested through the functioning of these components in

the Russian and English languages not only as of word formation derivatives, but also as of inflection (grammar) markers: analytical prefixes *in Russian and postpositions in English (marking the telic, perfective meaning of derivative lexemes).*

КАВКАЗСКИЕ РЕАЛИИ В ПОВЕСТИ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА «БЭЛА» И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА ФРАНЦУЗСКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ

И. А. ЛИХОДКИНА
ФГКВОУ ВПО «Военный университет»
Министерства обороны Российской Федерации,
г. Москва

Аннотация. Статья посвящена проблеме определения и передачи реалий с одного языка на другой. Исследование проводится на материале вложенной повести романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» «Бэла» и ее переводов на французский и английский языки. Посредством метода сплошной выборки автором статьи выявлены и классифицированы слова-реалии, отражающие местный колорит повседневной жизни жителей Кавказа, встречающиеся в повести. Приведены результаты опросов россиян на предмет понимания кавказских реалий вне контекста и в контексте. Также с помощью сравнительного анализа оригинала и переводов рассмотрены способы передачи данной лексики, применяемые французским и английским переводчиками. Все теоретические положения подкреплены многочисленными иллюстративными примерами. В заключение представлены краткие выводы проведенного исследования.

Ключевые слова: реалия, кавказские реалии, опрос, сравнительный анализ, французский язык, английский язык, перевод.

Цель данного исследования – путем метода сплошной выборки выявить слова-реалии, отражающие повседневную жизнь жителей Кавказа, встречающиеся в повести М. Ю. Лермонтова «Бэла», и представить их классификацию, а также посредством сравнительного анализа оригинала и переводов оценить способы передачи данной лексики, применяемые французским и английским переводчиками.

Реалиям, их классификации и передаче с одного языка на другой в отечественной и зарубежной лингвистике посвящено большое количество научных трудов. Тем не менее эту проблему нельзя считать исчерпанной и не требующей дальнейшего более глубокого изучения. Современному миру свойственны постоянное раз-

витие и изменения в общественной, политической и культурной жизни людей, влияющие на языки: появляется новая лексика для обозначения новых предметов, объектов и явлений действительности, и, наоборот, некоторые слова выходят из употребления и становятся непонятными даже носителям языка. Поэтому такой пласт лексики, как реалии, не выходит из поля зрения ученых и вряд ли перестанет быть актуальным.

Переходя к вопросу исследования, целесообразно определить понятие «реалия». Слово «реалия» пришло из средневековой латыни и первоначально обозначало реальные, т. е. материальные, вещи в отличие от абстрактных. Впервые глубокое изучение про-

блемы реалий предприняли болгарские лингвисты-переводчики С. Влахов и С. Флорин в своей работе «Непереводимое в переводе» [1]. Ими было также введено современное определение «реалии» – «слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому; будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, а следовательно, не поддаются переводу на общих основаниях, требуя особого подхода» [1, с. 47].

«Бэла» – вложенная повесть романа «Герой нашего времени», написанного М. Ю. Лермонтовым в 1838–1840 гг., события которого происходят на Кавказе. Таким образом, в повести встречается множество кавказских реалий, а точнее, слов тюркского и абхазо-адыгского происхождения, отражающих местный колорит.

Кавказские реалии из повести могут быть разделены на следующие группы:

- одежда: бешмет, бурка, чадра;
- жилье, постройки, местность: сакля, духан, кунацкая, аул;
- оружие: шашка, гурда;
- единицы измерения и деньги: верста, аршин, червонец;
- понятия, отражающие местные традиции и культуру: джигитовка, калым, лезгинка, кунак;
- топонимы и этнонимы: Гуд-Гора, Койшаурская Долина, Каменный Брод, Крестовая Гора; черкесы, абреки, горцы и т. д.

Только некоторые из приведенных выше слов устарели, но в большинстве своем не утратили актуальность. Тем не менее опрос, проведенный среди россиян разного пола и возраста, показал, что они затрудняются дать определение тому или иному понятию. Причем первый раз респондентам были предложены слова вне контекста (табл. 1), а во второй раз – те же самые слова, но в контексте (табл. 2).

Таблица 1 – Результаты опроса «Понятны ли Вам следующие слова (вне контекста)?»

Слова-реалии	Варианты ответов		
	Да	Нет	Затрудняюсь ответить, но думаю, что это...
Аул	–	33,33%	село; деревня; поселение; улица или район; хижина, дом
Бешмет	–	33,33%	верхняя одежда; головной убор, башмак; город, село
Буза	–	50%	драка, крики, возня; обуза; предмет одежды
Духан	–	33,33%	муз. инструмент; животное; дух
Кунак	–	66,67%	гость; птица; блюдо
Кунацкая	–	66,67%	место; название улицы или чего-то в этом роде
Сакля	–	50%	вид холодного оружия; сабля

Никто из участников опроса не дал утвердительный ответ на поставленный вопрос, примерно 47,62% сказали, что им абсолютно незнакомы предложенные слова, остальные

предложили свои определения или первые ассоциации, причем в основном неверные.

К иному результату привел второй опрос.

Таблица 2 – Результаты опроса «Понятны ли Вам следующие слова (в контексте)?»

Слова-реалии	Варианты ответов		
	Да	Нет	Затрудняюсь ответить, но думаю, что это...
Аул	16,67%	–	деревня; поселение; двор, район; псарня; овраг
Бешмет		–	халат; платье, платок; наряд; длинный платок; накидка; шляпа, чалма
Буза		–	национальный напиток, сок из трав; напиток; алкогольный напиток; вино
Духан		–	место для ночлега; остановка; изба; базар; песчаная гора; поляна
Кунак	16,67%	–	друг, товарищ, приятель; напарник; гость; провожатый
Кунацкая	16,67%	–	здание; гостиная, зал; парадная комната
Сакля		–	лачуга, хибара; комнатуха, маленький домик; пристройка; дом; комната; хижина, постройка

Абсолютно все респонденты заявили, что им знакомы предложенные реалии и указали точные или близкие значения.

Итак, проведенные опросы показали, что россиянам довольно сложно определить кавказские реалии, взятые вне контекста, но понимание их в контексте не вызывает трудностей и не разрушает целостности восприятия литературного произведения.

Знание истории, культуры, обычаев и традиций своей страны и страны, на язык которой выполняется перевод, – одно из обязательных качеств хорошего переводчика. Реалии крайне сложны для перевода, и при их передаче следует руководствоваться принципом: к любому понятию,

словосочетанию и прочему можно подобрать эквивалент, аналог или адекватную замену, не нарушая при этом общего впечатления, производимого оригиналом и замысла автора.

Проанализируем, каким образом были переданы кавказские реалии из повести «Бэла» на французский и английский языки.

Наиболее частотными в повести реалиями являются сакля – «русское название жилища кавказских горцев» [2, с. 692] и аул – «селение (на Кавказе, в Средней Азии)» [2, с. 32], встречающиеся 11 и 8 раз соответственно. Данные слова находят в сопоставляемых языках перевод, точно передающий смысл, но утрачивается местный колорит.

За неимением комнаты для проезжающих на станции, нам отвели ночлег в дымной **сакле** [4, с. 44]. / Faute de chambre pour les voyageurs qui passaient par le relais, on nous donna à coucher dans **une cabane** enfumée [4, p. 45]. / As there was no room for travellers at the post house, we were giving longings in a smoky **hut** [3, p. 18].

У князя в **сакле** собралось уже множество народа [4, с. 52]. / Dans **la maison** du prince, beaucoup de gens étaient déjà assemblés [4, p. 53]. / There was quite a crowd assembled in the prince's **house** [3, p. 23].

Здесь следует отметить переводческое решение, предпринятое как французским, там и английским переводчиком: когда речь в повести идет о маленькой сакле или саклях простого народа, то используются слова “cabane” и “hut” (хижина, шалаш, лачуга и т. п.), но при упоминании сакли князя, которая, без сомнения, была больше и богаче остальных, в переводах встречаются “maison” и “house”, т. е. «дом, жилище».

Слово тюркского происхождения «аул» везде переведено как “village” (деревня, селение, село).

Вот он раз и дождался у дороги версты три за **аулом**; старик возвращался из напрасных поисков за дочерью [4, с. 78]. / Un jour, il s'est placé à l'affût près de la route, à environ trois verstes du **village**; le vieillard avait cherché sa fille en vain et revenait chez lui [4, p. 79]. / So he lay in ambush one day some three versts beyond the **village** when the old man was returning from his futile search for his daughter [3, p. 41].

В следующем примере содержатся реалии, сложные для понимания даже россиянам, поскольку они

обозначают понятия, имеющие яркую национальную окраску (табл. 1, табл. 2). Во французском и английском языках реалии подлинника либо переводятся с утратой местного колорита, либо транскрибируются с максимальной фонетической близостью, выделяются курсивом и разъясняются в сносках внизу страницы (в английском издании) или в конце книги (во французском издании).

Сначала мулла прочитает им что-то из Корана; потом дарят молодых и всех их родственников, едят, пьют **бузу**; потом начинается **джигитовка** <...>; потом, когда смеркнется, в **кунацкой** начинается, по-нашему сказать, бал [4, с. 52]. / D'abord le mullah lit quelque chose dans le Coran, puis on offre des présents aux jeunes mariés et à leurs parents, on mange, on boit de la **boza**, puis commence la **djiguitovka** <...> ; puis quand la nuit tombe, commence **dans la salle** ce qu'on appellerait chez nous le bal [4, p. 53]. / First the mullah reads them something from the Koran, then presents are given to the newlyweds and all their relative. They eat and drink **boza**, until finally **the horsemanship** display begins <...>. Later, when it grows dark, what we would call a ball begins in **the best room** [3, p. 23].

Остальные анализируемые отрывки можно разделить на две группы по способу передачи реалии на языки перевода:

1. Во французском языке реалия переводится, а в английском – транскрибируется, выделяется курсивом и поясняется в сноске.

Подъехав к подошве Койшаурской горы, мы остановились возле **духана** [4, с. 38]. / Parvenus au pied du mont Koïchaour, nous nous arrêtâmes près d'une **auberge** [4, p. 39]. / On

reaching the foot of Koishaur Mountain we stopped outside a *doukhan* [3, p. 14].

Азамат вбежал туда в разорванном *бешмете*, говоря, что Казбич хотел его зарезать [4, с. 62]. / Azamat y était entré en courant, *la veste déchirée*, disant que Kazbitch avait voulu l'égorger [4, p. 63]. / Azamat ran into the hut in a torn *beshmet* shouting that Kazbich had tried to kill him [3, p. 30].

Каратег будет ее *калымом* [4, с. 66]. / Karaguez sera son *prix* [4, p. 67]. / Karagyozy shall be her *kalym!* [3, p. 32]

<...> я попотчевал его чаем, потому что хотя разбойник он, а все-таки был моим *кунаком* [4, с. 68]. / <...> je lui offris le thé, parce qu'il avait beau être un bandit, c'était quand même *mon ami* [4, p. 69]. / <...> I regaled him with tea, for, scoundrel though he was, he nevertheless was a *kunak* of mine [3, p. 33].

2. В английском языке реалия переводится, а во французском – транскрибируется, выделяется курсивом и поясняется в сноске.

У этих азиатов все так: натянулись *бузы*, и пошла резня! [4, с. 64] / Chez ces Asiatiques, c'est toujours comme cela: ils se saoulent à la *bouza*, et le massacre commence! [4, p. 65] / That's what always happens with the Asiatics, as soon as they have their *fill of drink* they go slashing each other! [3, p. 30].

Выводы

Исследование показало, что вне контекста большинству опрошенных россиян неизвестно значение слов-реалий из повести М. Ю. Лермонтова «Бэла», тогда как их понимание в контексте не вызывает сложностей. Мастерское введение

кавказских реалий в литературное произведение позволяет читателю познакомиться с бытом и традициями жителей Кавказа.

Наиболее частотные реалии оригинала в переводах на французский и английский языки находят адекватные аналоги, несущие равноценную смысловую нагрузку, но с потерей местного колорита.

В остальных случаях реалии оригинала переданы на указанные языки при помощи транскрипции, выделены курсивом для привлечения внимания читателя к чужеродному слову и объяснены в сносках. При этом прием транскрипции использован английским переводчиком гораздо чаще, чем французским.

ЛИТЕРАТУРА

1. Влахов С., Флорин С. Непере译емое в переводе. – М. : Международные отношения, 1980. – 343 с.
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
3. Lermontov M. Y. A hero of our time / transl. by M. Parker. – M. : Foreign languages publishing house, 1947. – 223 p.
4. Lermontov M. Y. Un héros de notre temps (Edition bilingue avec dossier) / traduit par D. Lévy-Bertherat. – Paris : Flammarion, 2003. – 431 p.

Лиходкина Ирина Александровна, канд. филол. наук ст. преподаватель, ФГКВ ОУ ВПО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации: Россия, 125047, г. Москва, ул. Большая Садовая, 14.

Тел.: (495) 684-95-36

E-mail: irina.lihodkina@gmail.com

CULTURE-SPECIFIC CONCEPTS OF THE CAUCASUS IN THE SHORT STORY
“BELA” BY M. Yu. LERMONTOV AND THEIR TRANSLATION
TO FRENCH AND ENGLISH

Likhodkina Irina Aleksandrovna, Cand. of Philol. Sci., senior lecturer, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation. Russia.

Keywords: *culture-specific concept, culture-specific concepts of the Caucasus, survey, comparative analysis, French, English, translation.*

The article deals with the problem of defining and translating culture-specific concepts from one language to another. The study focuses on the short story “Bela” included into the novel “A Hero of Our Time” by Mikhail Lermontov and its translations into French

and English. Through continuous sampling, the author identifies and classifies words denoting culture-specific concepts in the short story which reflect the local flavor of everyday life of the people of the Caucasus. The author presents the results of surveys among Russians regarding their ability to understand the culture-specific concepts of the Caucasus out of context and with the context. Through the comparative analysis of the original and the translations, ways of translating culture-specific vocabulary used by the French and English translators are examined. All theoretical propositions are supported by multiple examples. In conclusion, a brief summary of the research is presented.

«СКВОЗЬ ВИДНЫЙ МИРУ СМЕХ – НЕВИДИМЫЕ СЛЕЗЫ» (К ВОПРОСУ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ МАНЕРЫ И. Ф. ГОРБУНОВА)

В. Ф. СОКОЛОВА

*ГБОУ ВО «Нижегородский государственный
инженерно-экономический университет»,
г. Княгинино, Нижегородская обл.*

Аннотация. В статье рассматриваются литературно-художественные опыты известного русского актера И. Ф. Горбунова, явившегося ярким представителем демократического направления в отечественной драматургии второй половины XIX в., дается анализ его «сцен-рассказов», в которых освещается жизнь демократических слоев общества, народных городских низов: крестьян, мастеровых, фабричных рабочих. Тематика произведений сближает Горбунова с писателями-шестидесятниками, А. Н. Островским, однако сами произведения выделяются яркой стилистической окраской, своеобразным пониманием действительности и национального характера, при том что автор никогда не допускает идеализации народной массы.

Ключевые слова: драматургия, литература, «сцены», народ, крестьянство, нравственные представления, городские низы, современная действительность.

Талантливый русский актер и писатель, автор многочисленных очерков и драматических этюдов И. Ф. Горбунов известен как яркий представитель демократического направления в русской драматургии второй половины XIX в. Со своими сценами и картинами он впервые выступил в середине 1850-х гг., в ту пору, когда наши писатели обратились к исследованию жизни демократических слоев русского общества. Стремление к скрупулезному изучению народной жизни – городских низов, крестьянства, мастеровых и фабричных рабочих – роднит Горбунова с писателями-шестидесятниками, а яркие, колоритные зарисовки нравов купечества сближают его с Островским.

Однако у Горбунова свой взгляд на факты современной ему действи-

тельности, свое понимание народа и русского национального характера. Его драматические этюды и рассказы-сценки отличаются как оригинальностью формы, так и неповторимой, только ему присущей стилистической окраской.

Г. П. Бердников, говоря об умении Горбунова добиваться «предельной выразительности при крайне скупом использовании изобразительных средств» называет его «одним из предшественников Чехова» [1, с. 252].

Действительно, Горбунов-писатель очень своеобразен. Многие его сцены совершенно исключают авторскую речь. Он избегает описаний, создается впечатление, что читатель сам становится свидетелем и участником происходящих событий, как бы

чувствуя себя частицей этой взволнованной массы людей, наблюдателем, хорошо понимающим происходящее и дающим ему соответствующую оценку. Так, очерк «Гролом убило» из «Сцен народного быта» воспринимается как обычная картина с натуры, передающая один из непредвиденных случаев из деревенской жизни – убийство молнией никому не известного прохожего человека.

Сцена представляет собой типичный очерк, но в нем совершенно отсутствует авторская речь. Он строится как диалог, ведущийся толпой крестьян, встревоженных свалившейся на них бедой. Ни один из персонажей не выдвигается на передний план.

Основное авторское задание состояло в том, чтобы передать психологию деревенского мира, настроение толпы. Мужиков больше всего пугает неизвестность: как повернет дело становой, узнав, что вблизи села обнаружено мертвое тело? «Может, вся деревня отвечать будет, – говорит один из присутствующих, выражая тем самым общее беспокойство крестьян [2, с. 113].

Горбунов не идеализирует народную массу. Показывая неразвитость, забитость мужиков, писатель вместе с тем обращает внимание читателя на мирской произвол по отношению к отдельным членам общины. «...Петрухино это дело, он отвечать должен... Связать его теперича», – кричат наперебой крестьяне, будучи заведомо убеждены в невинности мужика. «Петрушка, голубчик, не погуби! Все на себя прими» [2, с. 114], – упрашивают другие.

Несмотря на кажущееся самоустранение автора, обеспечивающее предельную объективность изобра-

жения, читатель постоянно чувствует его отношение к изображаемому. Горбунов всегда ощущал свою кровную связь с народом, умел проникнуть в его мирозерцание, понимал народную культуру.

Драматические сцены Горбунова («Лес», «Утопленник», «На празднике», «На большой дороге» и др.) освещают самые разнообразные стороны народной жизни. Он почти не касается частного народного быта. В центре его внимания то массовое смятение крестьян по тому или иному поводу, то деревенское веселье в храмовый праздник, то какой-либо случай, влекущий за собой последствия для всего деревенского мира. Массовые сцены дают Горбунову возможность достичь поставленной цели – раскрыть как народную психологию, так и нравственный уровень мужиков.

Значительная часть «сцен» Горбунова оформлена с соблюдением требований драматургического жанра. Характеристика народной массы ведется, как правило, через диалог.

По, казалось бы, ничего не значащим разговорам крестьян, вместе коротающих время на перевозе, по репликам, раздающимся из толпы, Горбунов не только угадывает народные настроения, но определяет и нравственный уровень мужиков, их суждения по разным жизненно важным вопросам: о воспитании детей («Если его не бить, он тебя почитать не станет... не оченно бить, а так, потрепать иной раз» [2, с. 129]), нечистой силе («Домовой хуже – тот наваливается, а леший, когда он уже оченно разбалуетя, так он только тебя обойдет. Опять же на него молитва есть... особенная» [2, с. 118]), грамотности и учении («Кто пером

умеет, какому человеку завсегда про- свет есть» [1, с. 134] и т. д.

Горбунов никогда не допу- скает идеализации народной мас- сы. Изображая жизнь «без всяких прикрас», он не обходит вниманием темные стороны народного быта, царящие там дикость и невеже- ство. Достаточно вспомнить разго- ворчивого мужичонку из рассказа «Утопленник», хвастливо рассказы- вающего своим товарищам о том, как он был на «менинах» у кума, где столько себе «хмелю в голову засы- пал», что сам не помнит, как «кума прибил», а тетке Степаниде шаль порвал, «вышиб окно, «выскочил на улицу да бежать» [2, с. 123].

Целый ряд сцен Горбунова посвящен изображению купече- ского быта («Смотрины и сговор», «На ярмарке», «Самодур», «У пуш- ки», «Воздухоплаватели» и др.). Отдельные из названных сцен име- ют отчетливо проявляющуюся тен- денцию к усложнению сюжета. Например, сцене «Смотрины и сго- вор» придается вполне завершенная драматическая форма.

Определенное количество рас- сказов-сценок и драматических этю- дов Горбунова сохранилось лишь в воспоминаниях современников. Все

эти произведения, судя по воспоми- наниям, проникнуты глубоким со- чувствием простому народу, из среды которого вышел сам писатель.

Народоведческие исследова- ния, в процесс которых были вовле- чены лучшие представители русской творческой интеллигенции XIX в., в том числе И. Ф. Горбунов, во мно- гом определяли характер отече- ственной драматургии. Закономерным фактом этого процесса стало появле- ние бытовой народной драмы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердников Г. П. Над страницами русской классики. – М. : Совре- менник, 1985. – 415 с.
2. Горбунов И. Ф. Полное собрание сочинений. – СПб. : [б. и.], прило- жение к журналу «Нива», 1904. – Т. I. – 382 с.

Соколова Валентина Федоровна, д-р филол. наук, профессор, ГБОУ ВО «Ни- жнегородский государственный инженер- но-экономический университет»: Россия, 606340, Нижегородская обл., г. Княгинино, ул. Октябрьская, 22а.

Тел.: (831-66) 4-15-47

E-mail: umoiptd@yandex.ru

“THROUGH LAUGHTER SEEN BY THE WORLD, INVISIBLE TEARS” (ON THE ISSUE OF THE LITERARY AND ARTISTIC MANNER OF I. F. GORBUNOV)

Sokolova Valentina Fedorovna, Dr. of Philol. Sci., Prof., Nizhni Novgorod Enginee- ring-Economic State University. Russia.

Keywords: drama, literature, “scenes”, people, peasants, moral concepts, urban poor, contemporary reality.

The article deals with the literary and artistic experiments of the famous Russian actor I. F. Gorbunov, a brilliant representative of the democratic movement in the Russian drama of the second half of the 19th century; provides an analysis of his “scene-stories” reflecting the life of the democratic social classes, the urban poor: peasants, artisans, factory workers. The

themes of Gorbunov's works are similar to those of the writers of the sixties, A. N. Ostrovsky, but the works themselves stand out due to their vivid style and a unique understanding of the reality and of the national character, even though the author never idealizes the masses.



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Автор подготавливает текст статьи в электронном виде в соответствии с правилами оформления и сдает непосредственно в редакцию либо присылает по почте. Поступившие в редакцию материалы проходят экспертную оценку ведущими учеными России и зарубежных стран. О решении редакционной коллегии о возможности опубликования статьи и сроках ее публикации редакция уведомляет автора в течение пяти рабочих дней с момента принятия решения. Редакция оставляет за собой право при необходимости сокращать принятые материалы, подвергать их редакционной правке и отсылать авторам на доработку. Статьи, направленные авторам для исправления, должны быть возвращены в редакцию с внесенными исправлениями не позднее чем через месяц после получения.

Ставя свою подпись под статьей с фразой «статья публикуется впервые», автор тем самым передает права на издание и гарантирует, что она является оригинальной и не была опубликована полностью или частично в других изданиях.

Объем рукописи не должен превышать 30 тыс. знаков, а заголовок статьи – 70 знаков. На первой странице рукописи статьи указывается УДК, название статьи прописными буквами жирным шрифтом. Следующая строка, набранная курсивом, – фамилия и инициалы автора (авторов). Далее строка о местонахождении: полное название организации и города, если они расположены в России и странах СНГ; при местонахождении в дальнем зарубежье указывается организация, город и страна. В начале статьи помещается аннотация и 5–7 ключевых слов. К статье прилагаются следующие сведения каждого автора: фамилия, имя, отчество, место работы, должность, ученая степень, почетное и ученое звание, контактный телефон, почтовый и электронный адреса.

Статьи, присылаемые для публикации, должны соответствовать следую-

щим требованиям: шрифт – Times New Roman; размер шрифта – 14 пт; междустрочный интервал – 1,5; формат – А4 книжный (297x210); формат файла – статья должна быть сохранена в формате doc. (MS Word 1997-2003).

Представление формул в виде картинок недопустимо! Простые формулы допускается набирать обычным текстом. Специальные символы, такие как греческие буквы, знаки умножения, \leq , \geq , \approx , \neq , \equiv , ∞ , \cap , \sum , можно вставить, используя команду «Вставка» → «Символ». Более сложные формулы должны быть набраны в редакторе формул MathType 5. x или Microsoft Equation 3. 0 (входит в состав MS Word).

Используемые в статье рисунки должны быть присланы в виде отдельных графических файлов. Пожалуйста, не внедряйте рисунки в текст документа, от этого их качество ухудшается. Рисунки должны быть пронумерованы согласно их положению в статье. Допустимые форматы: растровые – JPG, BMP, TIFF, PNG, GIF, векторные – EPS, CDR, CDX, WMF, EMF. Разрешение растровых иллюстраций должно быть не менее 300 dpi.

Таблица должна быть набрана тем же шрифтом, что и текст. В столбцах необходимо выровнять содержание. Столбец «№ п/п» со всеми строками выравнивается по центру, остальные столбцы по центру или по левому краю (в зависимости от содержания).

Диаграммы Microsoft Excel, внедренные в статью, должны быть редактируемыми.

Пристатейный список литературы должен оформляться в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008. В тексте ссылки на литературу оформляются в виде номера в квадратных скобках на каждый источник (в том числе с указанием страничного интервала).

Аспиранты освобождаются от платы за опубликование рукописей.

Перепечатка материалов журнала «Научное обозрение: гуманитарные исследования»
и использование их в любой форме, в том числе электронной,
без предварительного письменного разрешения не допускается.

Сдано в набор 15.02.2016. Подписано в печать 29.02.2016.
Формат 70x108 $\frac{1}{16}$. Бумага офсетная. Офсетная печать. Усл. печ. л. 27,75.
Заказ 16.024/02. Тираж 650 экз. Цена свободная.

Оригинал-макет подготовлен в компьютерном
центре издательства.

Отпечатано в ООО «Буква»
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 50.
