

Les Sequestres d'Altona

ISSN 2072-0297



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



Les Mains sales

LES MOTS

LA NAUSEE

Je partie

22

2016

Часть III

16+

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 22 (126) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе eLibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 23.12.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

На обложке изображен *Жан-Поль Сартр* (Jean-Paul Charles Aymard Sartre) (1905–1980) — французский философ, писатель, сценарист-документалист, эссеист. Многим он известен как автор сложных для восприятия, высокоинтеллектуальных романов («Тошнота», «Бытие и ничто», «Слова», «Идиот в семье» и др.), пропитанных идеями атеистического экзистенциализма. Ему приписывают авторство афоризма «Каждый суслик в поле — агроном».

Некоторым он запомнился как борец за свободную любовь, его имя связывают с сексуальной революцией XX века, движением хиппи, рок-фестивалями, Вудстоком.

Другие считают его бунтарем, ополчившимся на само время, склонным больше к эпатажу, чем к настоящей борьбе. В 1964 году Сартр демонстративно отказался от Нобелевской премии по литературе. Известно, что в последние годы жизни он много пил, принимал в огромных дозах тяжелые наркотики и продолжал пропагандировать идеи подлинности человека и его поступков, в которые сам перестал верить. Несомненно одно: эта неоднозначная и многогранная личность оставила яркий след в истории и культуре двадцатого столетия.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ

- Алиханов Р. Д.**
Пётр I в Дербенте..... 197
- Дбар М. Б.**
Великий сын своего народа..... 201
- Козлова С. В.**
Рыбинск-городок — Петербурга уголок..... 203
- Минина В. А., Понкратьева Л. П.**
Экстремизм и терроризм как деструктивные индикаторы социогенеза..... 210
- Муратов А. В.**
Рыбинск: культурный феномен провинциальной глубинки 212

ПОЛИТОЛОГИЯ

- Сидоренко Н. А.**
Этностатусные позиции украинцев в полиэтничном Крыму 217

СОЦИОЛОГИЯ

- Гумерова А. М.**
Социальный миф в современном мире 220

ПСИХОЛОГИЯ

- Корецкая И. А., Шукшина Л. В., Бажданова Ю. В., Ермаков В. А.**
Формирование и коррекция профессиональных иллюзий у студентов в современном образовании 222
- Петрова Ю. И.**
Понятие профессионального выбора в современных психологических исследованиях..... 224
- Стрелец Э. Р.**
Психологические трансформации сознания лиц, осуществляющих террористическую деятельность 227

ПЕДАГОГИКА

- Abdullayeva S.**
Application of web technology in creating distance learning literature 230
- Андрюхина Т. Н., Беляцкий В. Н., Максимов Д. О., Самарский э. к., Кашина Я. С.**
Из опыта применения компьютерной математической системы Mathcad в колледже..... 232
- Биксалеев А. А.**
Интерактивные формы взаимодействия с посетителями как современные тенденции развития музея 236
- Болдырева Н. Г., Чеснокова В. И.**
Формирование навыков безопасного поведения дошкольников посредством моделирования игровых ситуаций 238
- Есенова М. О.**
Педагогические условия воспитания духовно-нравственной личности младшего школьника 240
- Иванова А. С., Андреева Е. П.**
Особенности звуко-слоговой структуры слов у детей с ОНР II уровня..... 243
- Купряшкина А. В.**
Развитие декоративного творчество у детей старшего дошкольного возраста в процессе создания коллективной аппликации 245
- Миронова С. А.**
Социально-нравственное воспитание в детском саду и в семье..... 247
- Набиев К. В.**
Проблемы внедрения системы тестирования в современной школе 248
- Осашина О. Ю.**
Адаптация молодых специалистов как составляющая деятельности руководителя образовательной организации..... 251

Панферова И. В.

Межпредметные связи как дидактический инструмент интеграции иноязычных коммуникативных навыков и умений в процессе формирования профессиональной компетенции будущих экономистов 252

Сергиевская И. Л., Мишин Д. А., Пайгин Р. Р.

Лингвистические особенности военного текста и их использование для обучения пониманию в контексте электронного учебника 254

Ханафина Г. Р., Иванова А. С.

Особенности словаря признаков у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня 256

Хван Е. А.

Принципы организации образовательной среды школы в Вальдорфской педагогике 259

Химматалиев Д. О., Пулатов Ж. С., Казакбаева М. Т.

К вопросу о подготовке к профессиональной деятельности будущих учителей профессионального образования 262

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Миронова В. А.

Универсиада 265

ФИЛОЛОГИЯ

Автухович Ю. Н., Брюшнина Е. М.

Полисемия в казахском языке и казахско-русский билингвизм 268

Марышкина Т. В., Нестерик Э. В.

Гендерные характеристики персонажей в романе О. Хаксли «О дивный новый мир» 271

Рябова Е. В.

Особенности перевода В. Набоковым сказки «Алиса в Стране чудес» на русский язык 276

Сергеева А. О.

Сказочный и романтический нарративы в повести Э. Т. А. Гофмана «Крошка Цахес, по прозвищу Циннобер» 280

Смирнова Е. Т.

Модернизм в творчестве У. С. Мозма 282

Сулейменова А. Х., Сагадиева К. К.

Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов технического вуза 285

Файзиева Ф. М., Умурова Л. Ш.

Контекстное обособление как коммуникативное свойство в английском языке 287

ФИЛОСОФИЯ

Семенова Э. Р., Шафигуллин И. Ф.

Истина в контексте деятельностной концепции знания 289

ИСТОРИЯ

Пётр I в Дербенте

Алиханов Рамиль Дадашевич, студент

Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

В Санкт-Петербурге, в Эрмитаже имеется восковый бюст императора Петра I. На табличке написано, что волосы для парика сострижены были с головы императора в древнем Дербенте в 1722 году. Да, жарко у нас и летом, и осенью, вот и постригся царь наголо. Что тут особенного? Но как царь Пётр I оказался в Дербенте?

После победного завершения Северной войны с Швецией в 1721 году и присоединения к России острова Орешек Пётр I обратил свои взоры к Дербенту. В те времена город был в составе Персии и находился на южной границе России. Император понимал, что Дербент, расположенный на караванном пути, был яблоком раздора. Персия крепко держалась за Дербент еще за то, что с древнейших времен своими мощными стенами сдерживал набеги хазар и кипчаков, а Турция и другие страны стремились захватить его. В августе 1722 года Пётр I начал Персидский поход и с большим отрядом судов плыл по Каспийскому морю. Часть судов разбилась на подводных скалах около Астрахани, остальные пристали к побережью Дагестана у поселения Тарки. О намерениях Петра I узнал наместник шаха в Дербенте Имам-Кули-бек. Персия не заботилась о городе и его народе, поэтому он послал людей, чтобы передать императору прошение дербентцев о желании добровольно войти в состав Российской империи, чтобы быть под покровительством мудрого русского царя. Вначале царь плыл на 300 судах, часть которых разрушились, налетев на подводные скалы, а остальные причалили к берегу в местечке Тарки. Дальше плыть морем было опасно. Тогда Пётр I в сопровождении отряда вооруженных всадников по суше направился со своей свитой к Дербенту. Однако в пути они задержались и подошли лишь к вечеру, а после наступления темноты нельзя было приближаться к городу-крепости, чтобы не быть атакованным защитниками. Заждавшиеся дербентцы вышли встречать делегацию на подступах к городу, приветствовали Его Величество и с большими извинениями сообщили ему восточные обычаи, и что в этом древнем порядке не бывает исключений. Зато утром Великий кунак будет встречен со всеми почестями.

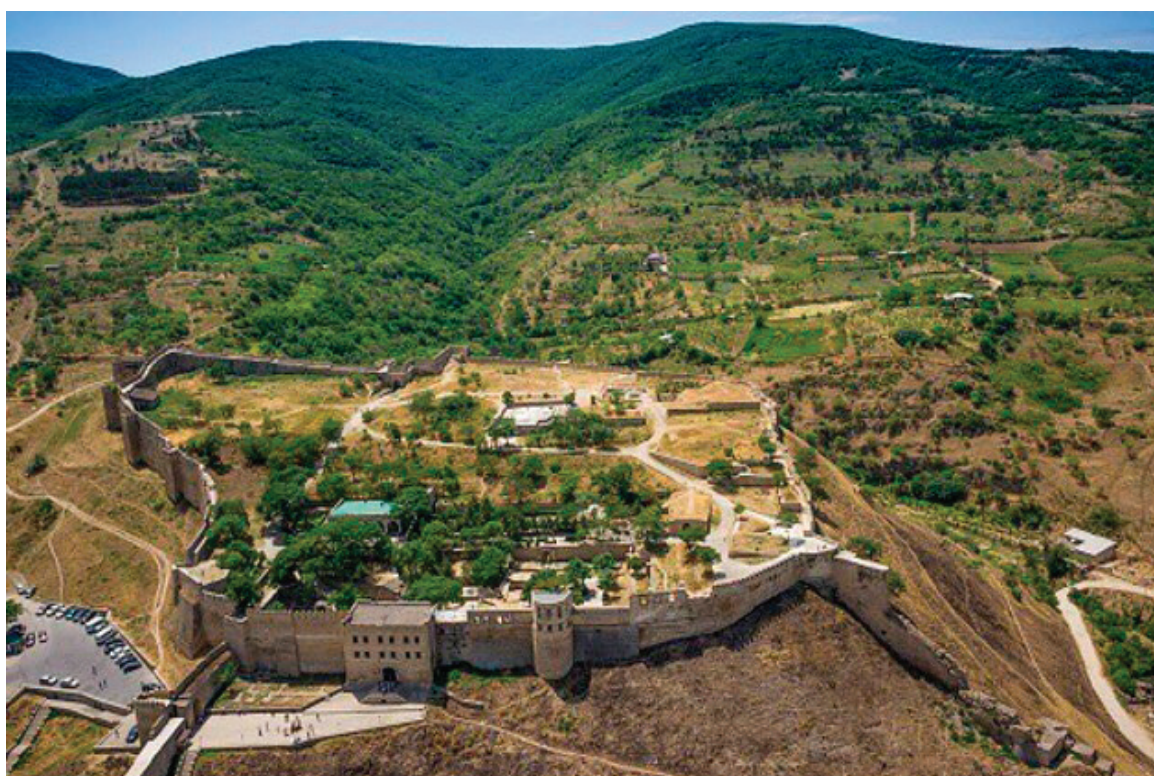
Делать нечего. Из уважения к местным обычаям пришлось Петру I провести ночь со своей свитой в священной роще, расположенной севернее Дербента. По повелению правителя Имам-Кули-бека гостеприимные дербентцы пригнали несколько барашек, зарезали их у ног Великого кунака, как это принято на Кавказе, развели огонь и угостили всех вкусным шашлыком и местными винами. Осушив большой рог, Пётр I из вежливости похвалил вино. Узнав о нашем мягком климате и обилии солнечных дней в году, захмелевший император обещал выписать опытных виноделов из Венгрии, чтобы заложить основы виноградарства и виноделия в Дербенте.

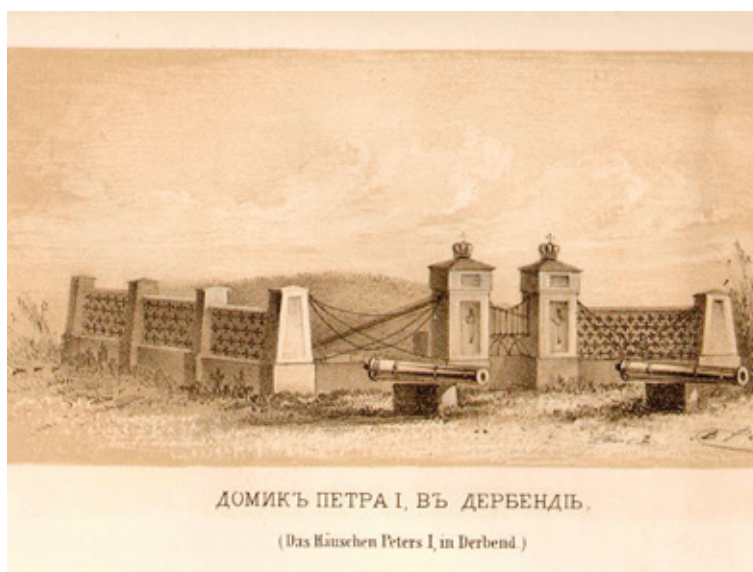
В солнечное утро 23 августа 1722 года открыли ворота Кырхлар-капы для торжественной встречи Его Величества императора всея Руси Петра I. Под звуки зурны и барабана искромётными кавказскими танцами и радостными криками люди встречали почётного кунака. Многие взобрались на городские стены, чтобы лучше разглядеть русского царя. При въезде в город произошло землетрясение, а Пётр три раза хлестнул плёткой по земле, и оно прекратилось. Император сказал, что даже земля дрожит под копытами его коня. Тут и состоялась церемония вручения Петру I ключа и экземпляра хроники «Дербенд-намэ» на серебряном подносе наместником Имам-Кули-беком в присутствии религиозных деятелей и городской знати. Нарядные девушки по восточному обычаю угощали высоких гостей сладким шербетом.

После официального приёма и обеда Петру I отвели покои в ханском дворце, расположенном в крепости Нарын-кала.

В комнате не было окон, поэтому царь приказал принести кирку и собственноручно прорубил стену, чтобы утром увидеть восход солнца над морем. Он сказал: «Я прорубил окно в Европу, а теперь пробью окно на Каспий».

Целыми днями он устраивал смотры своим солдатам, знакомился с городом, отдавал распоряжения по укреплению его стен. Вблизи берега моря приказал соорудить казармы для солдат и землянку для себя.





Он не ночевал в ней, но почетный караул стоял у входа круглые сутки. Всюду его сопровождали толпы любопытных. Архитектор, сопровождавший его в походах, снял чертежи резиденции, дворцового комплекса и самой крепости. Чертежи эти хранятся в Эрмитаже. Рукопись же хроники «Дербенд-намэ» Пётр I передал российским ученым, которые перевели её, и мир узнал о нашем городе.

Через две недели Пётр I собрался уезжать. Он приказал охранять город, создать условия для русской администрации и гарнизона русских солдат. Обращаясь к народу, он обещал безвозмездную помощь в укреплении города и в снабжении продовольствием, призывал всех любить свой город и всеми силами защищать его от непрошенных гостей. Царь высоко оценил дальновидность наместника Имам-Кули-бека и присвоил ему титул хана и чин генерала. На прощание Пётру I преподнесли дорогие подарки,

снабдили в дорогу провизией и экзотическими фруктами. Большую часть пути люди сопровождали дорогих гостей. Ашуги исполняли оды, сочиненные в честь Великого кунака. Вот так без единого выстрела и завершился так называемый Персидский поход Петра I, в память о котором в Москве сооружена была триумфальная арка ...

Вскоре на месте Тарков был заложен г. Порт-Петровск (ныне г. Махачкала). Несколько раз Дербент переходил из рук в руки, и окончательно вошел в состав России только в 1806 году. А де юре Дербент вошёл в состав России в 1813 году. На месте петровских казарм в Дербенте стоят сегодня уютные дома для наших пограничников, бдительно охраняющих южные рубежи России. Священная роща не сохранилась.

Наш город ежедневно посещают толпы восторженных туристов, которые считают, что живём мы тут как в драго-



ценной шкатулке, как в сказке «Тысяча и одна ночь», но не замечаем этого. Эксперты ЮНЕСКО в 2003 году внесли нашу крепость Нарын-кала, Джума-мечеть, мощные городские стены и древнюю часть города в списки культурного наследия планеты.

Дербент называют музеем под открытым небом, мы любим свой город, которому более пяти тысяч лет.

Литература:

1. Е. И. Козубский. История древнего Дербента.
2. А. А. Кудрявцев. Древний Дербент.
3. Г. Я. Гусейнов. Энциклопедия Дербента.

Наверное, ни о каком городе мира не написано столько научных трудов и стихов, как о нашем древнем Дербенте. О разноцветных стёклах дворца и самом хане за 600 лет до Персидского похода Петра I писал великий азербайджанский поэт Низами Гянджеви и в награду от восхищенного правителя Дербента получил в жены юную красавицу Афаг. Но это совершенно иная история.

Великий сын своего народа

Дбар Мила Беслановна, студент

Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

Когда жизнь одна, и Родина одна, и выбора нет, остается только совместить собственную судьбу с судьбой Отечества, чтобы вместе с ним продлиться бесконечно...

Неподалеку от Сухума, на склоне живописных холмов раскинулось приморское село Эшера. С этим местом неразрывно связаны жизнь и деятельность крупного ученого, доктора исторических наук, профессора, действительного члена Академии наук Абхазии и Адыгской международной АН, выдающегося деятеля Владислава Григорьевича Ардзинба.

Владислав Григорьевич Ардзинба родился 14 мая 1945 года в селе Эшера, Сухумского района. Вырос он в простой абхазской семье, в которой высоко ценились благородство, честный труд, уважение к старшим, отзывчивость, чуткость и внимание к людям. Отец будущего ученого Григорий Ардзинба был призван в ряды Советской Армии, а в сентябре 1941 года направлен на фронт. Участвовал в боях за города Орел, Тула, в освобождении Украины, был тяжело ранен в феврале 1943 года под Харьковом. Награжден орденами: «Красной Звезды», Отечественной войны 1 степени, медалями «За отвагу», «За оборону Сталинграда». После войны Григорий Ардзинба плодотворно работал на педагогическом поприще, ему присвоено звание Заслуженного учителя Абхазии. Мать Владислава Григорьевича — Надежда Язычба — выпускница Гагрской средней школы, работала деловодом Эшерской школы.

В большую политику он пришел в конце 80-х годов на волне заметного подъема национально-освободительного движения в Абхазии. Известный востоковед, успевший сделать блестящую научную карьеру уже в 40 лет, заняв достойное место среди признанных специалистов в области хеттологии, он начинает глубоко осознавать необходимость своего непосредственного участия в общественно-политических процессах, происходивших тогда в его стране.

Находясь в Москве, продолжая свою научную деятельность, Владислав Григорьевич внимательно следит за развитием событий в Абхазии, поддерживая тесные связи с ее интеллектуальной элитой.

В 1988 году, на фоне бурных политических событий, после ухода из жизни видного абхазского ученого, профессора Г. А. Дзидзария происходит выдвижение на должность директора Абхазского института языка, литературы и истории им. Д. И. Гулия доктора исторических наук Владислава Ардзинба — автора ряда исследований по проблемам истории, культуры и религиозных верований древних народов Малой Азии. Благодаря незаурядным волевым качествам, личной инициативе и организаторским способностям, научная жизнь в республике заметно оживилась.

В октябре 1988 года в Сухуме по его инициативе и под его непосредственным руководством проходит Всесоюзная научная сессия этнологов и антропологов, на которой развернулась широкая дискуссия, затрагивавшая актуальные вопросы этнокультурной истории абхазов, различные научные аспекты и проблемы межнациональных отношений.

Владислав Ардзинба пришел во власть обустроить свою страну и сделать её пригодной для полноценной счастливой жизни каждого ее гражданина. Он был готов к трудной и опасной, требующей самопожертвования, ясного видения цели и твердости духа работе, без чего любая мечта окажется недостижимой чертой горизонта, за которой будущего может и не быть. И суждено было ему раньше всех заметить свет надежды во мраке неведения о завтрашнем дне, ибо силен был верой в чудесную способность павших, и еще не рожденных героев приходить в минуту опасности

из вечности и вместе с живыми каждую пядь родной земли охранять. Для начала необходимо было всем своим согражданам и всем разумным обитателям окружающего мира вернуть понимание того, что жизнь каждого человека ценна не количественным превосходством нации, которую он представляет, а качеством его деяний во благо той же нации. Если жизнь, то только жизнь равного среди равных! Если радость, то радость самой жизни, а не жалкого подаяния только не по поводу жалкого подаяния в виде права на существование! Если жизнь игра, пусть она своя игра и только! В таком случае никому не удастся ни выиграть, ни проиграть, не считаясь с тобой. Это была позиция лидера нации, которому очень часто приходилось осаживать надменных составителей «графика» исхода народов сообразно их численности, напоминая о том, что в высыхающем море капля умирает последней.

«Владислав Ардзинба пришел в политику, в сущности, научным работником, тем более погруженным в историю. Но в нем оказался незаурядный дар политика. Эта незаурядность, кстати говоря, в наше время — редкая, и в этом драма нашего времени. Даже говоря о всемирной политике. Я так считаю, с этого я и начинал, — что главное свойство политического руководителя — это умение поднять дух народа. Нашему Президенту это удалось, поскольку он обладал таким даром. И в этой, совершенно неравной тяжелой борьбе Абхазия победила... И будущим политикам я предложил бы в этом смысле брать с него пример...» — невозможно не согласиться со словами выдающегося писателя современности, нашего соотечественника Фазиля Искандера.

В то, сложное и трудное, но полное надежд время, от многих людей можно было услышать, что Владислав Ардзинба ниспослан Богом нашему народу. Тогда, к нашему общему несчастью, мог начаться необратимый разрушительный процесс отчуждения лидера от реальности. Цельность натуры Владислав Ардзинба, позволила заложить прочный фундамент единства нашего народа в его новейшей истории. Нельзя было допустить ни одного неискреннего слова и поступка в отношении человека, который пришел дать волю народу своему. Ему нужна была правда, пусть часто горькая и суровая, но одна только правда! Иначе, не имея возможности повторить пройденный совместно с ним героический путь, мы могли бы лишиться всякой точки опоры для дальнейшего продвижения к свободе и независимости. Это было бы предательством памяти тех, кто защитили всё, кроме жизней своих и оставили нам то, что жизни дороже и будет всегда в защите нуждаться.

К сожалению, мы часто недооцениваем то, что было сделано выдающимися представителями наших народов, особенно это касается Владислава Григорьевича Ардзинба. С его именем, как крупнейшего государственного деятеля современности, связано возрождение Абхазского государства в двадцатом веке... Я думаю, что пройти через подводные камни и вывести свою страну на такой рубеж далеко не каждому государственному деятелю по плечу. Он однозначно достоин высочайшего уважения. Но мы

часто пытаемся в силу каких-то обстоятельств преуменьшить значение и масштаб таких людей. Здесь срываются часто эгоизм, зависть и все, что хотите.

«Война не самое приятное из занятий человека. Пожалуй, даже самое неприятное. К тому же на Кавказе война больше чем война, это оскорбление памяти на века» — скажет после войны Владислав Ардзинба, имея в виду то, что страшнее физической смерти.

Многим становилось не по себе, когда Владислав Ардзинба начинал говорить со своими оппонентами, словно за ним стоит некая могущественная держава. «Умудренные опытом» отечественные политики считали, что тем самым Ардзинба накликает на Абхазию гнев сильных мира сего. Ему ли, исследователю древней хеттской дипломатии было не знать, что безмерное упрямство — это война. И уступал он до возможного предела, понимая при этом, что бесконечные, безответственные уступки — это поражение без всякой войны.

Своим независимым поведением Владислав Ардзинба хотел уберечь свой народ, волей злого рока ставшего чуть ли не нацменьшинством на своей же родине, от чувства неуверенности и униженности, что привело бы к бездуховности — этому убийственному симптому разобщенности, когда любой мнит себя пророком и сходит с ума в одиночку. Согласен, что не Ардзинба первым возвестил благую весть о наступлении времени собирать народ. Но кто может отрицать, что в предвоенную пору именно он стал той притягательной силой, которая ускорила единение нации?

Случилась война. Жестокая, беспощадная. К концу еще одного тысячелетия народу нашему суждено было пережить испытание, которое заставило его забыть обо всех других бедах на долгом историческом пути. Специалист по мертвым языкам, волей судьбы ставший лидером, ставшей насмерть за право на жизнь, нации, очень нуждался в таком понимании. В самый тяжелый момент в его жизни всеобщее понимание и поддержка людей доброй воли не заставили себя ждать. **«Абхазия не так одинока, как изображают. Я сам поражаюсь, сколько у нас в мире друзей!»** — сказал с гордостью Владислав, когда впору ему было впасть в отчаяние, после неудачного наступления на фронте.

Владиславу Ардзинба легче было стать первой и последней жертвой этой страшной трагедии, обрушившейся на его многострадальную родину. Но войне этого было мало. Человеку, руководителю, имевшему право только на обязанность быть впереди, суждено было погибать с каждым погибающим и каждый раз возвращаться к жизни дорогой, ведущей к смерти. «Здесь, в крохотной Абхазии, ты знаешь не только всех бойцов в лицо и по именам — ты знаешь их матерей! После смерти сына ты должен взглянуть женщине в глаза. Это страшно. Этого врагу не пожелаешь». Эти слова В. Ардзинба как нельзя точно передают суть личной трагедии человека, вынужденного рисковать жизнью ближних своих. И в такой ситуации, было необходимо не остановиться и выйти за грань возможного, как он делал это всякий раз, когда кому-то уже казалось, что кончен путь.

«Мы и на смерть шли, чтобы жить!» — скажет Владислав Ардзинба через год после войны.

Жизнь есть время действовать, гордиться достигнутым и отвечать за содеянное...

Миллион терзаний выпадает на долю лидера. Особенно достается тому, кто возглавит нацию, отстаивающую богом данное право на жизнь. Тысячи поводов за день, чтобы выйти из себя. В этом могут помочь даже близкие люди. А вот прийти в себя мало кто поможет...

Говорят, что нет незаменимых лидеров нации. Они есть. И, слава Богу, если у нации находится достаточно мудрости не затевать смену своего достойного лидера на крутых поворотах исторического пути. Да, была идея свободы и независимости, которой жила нация все эти столетия. Да, именно она и востребовала Владислава Ардзинба. Но кто может утверждать сегодня, что тогда, перед войной не было «иных мыслей» по поводу судьбы Абхазии? Не те ли особенности характера Владислава Ардзинба, которые раздражали многих своей категоричностью и бескомпромиссностью, не дали взять верх капитулянтским настроениям, имевшим место и в т.н. «золотом» Верховном Совете? Никто, из известных мне абхазских политиков предвоенного времени, кроме Владислава Ардзинба не был готов взять на себя в полной мере ответственность за судьбу нации. Быть идеологом национально-освободительного движения одно, а решиться на практическое руководство этим движением не каждый способен. Все близкие соратники Владислава Ардзинба и тогда и сейчас согласны с этим. Много фактов, подтверждающих незаменимость его в самые критические моменты новейшей истории Абхазии. Испытания на прочность духа нации и лидера её продолжились и после войны.

«Лидер народа и государства должен, прежде всего, уметь брать на себя ответственность за принятие решений, от которых, порой, может зависеть судьба нации» — эти слова Президента Ардзинба подтверждены жизнью и деятельностью его. Оказалось, что предотвратить войну не легче чем одержать победу в самой войне.

Литература:

1. Аламия, Г. Ш. Эпоха Ардзинба, Стамбул — 2009. — 304с
2. Зантария, В. К. Слово о Первом Президенте Сухум — 2014. — 223с

Рыбинск-городок — Петербурга уголок

Козлова Светлана Владимировна, студент
Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

Сейчас я живу в Санкт-Петербурге. Меня всегда привлекал и манил этот удивительный исторический город, богатый культурными традициями, с неповторимым архитектурным обликом, город, в котором жили выдающиеся люди.

В высшем своем предназначении Владислав Ардзинба не мог быть «человеком власти» ради самой власти. Рычаги управления нужны были ему в той мере, в какой можно было использовать их в интересах всех граждан страны. В войну власть эта сумела организовать защиту основополагающего права нации на жизнь. После победы лучшего качества этой самой жизни нужно было добиваться с помощью той же власти. Да, можно привести факты, не лучшим образом характеризующие действия власти в годы президентства Ардзинба. Они имели место и были опасны как для всего народа, так и для самого Ардзинба. Чем выше человек, тем больше его тень на земле. **«Самая серьезная болезнь политиков — это стремление к власти для достижения собственных конкретных целей...»**.

Первому президенту не могло быть безразлично, получит дело всей его жизни достойное продолжение, или же оно будет погублено в межгрупповых разборках. **«Я был бы плохим Президентом, если бы не думал о будущем Абхазии, и о том, кто поведет её дальше»** — заявил В. Г. Ардзинба

Есть люди, ради встречи с которыми стоило посетить сей мир. Их немного. Один из них — это Владислав Ардзинба.

Не бывает легкого счастья. Оно или трудное, или его вовсе нет. Владиславу Ардзинба было предопределено быть впереди, в пору безвременья, когда нужно было начинать все сначала. Он теперь принадлежал всем кто ему поверил, а не только собственной семье. Когда человек жертвует всем остается только молиться, чтобы жертвы его были не напрасны. Владислава Ардзинба можно по праву считать архитектором новой Абхазии. Он является выдающимся политическим и государственным деятелем, заложившим на стыке веков основы той эпохи, в которую гармонично вписались абхазский народ и основанная лидером нации абхазская государственность.

Владислав Ардзинба был и остается выдающимся лидером и духовным предводителем своего народа, возглавившим свой народ в самые тяжелые времена.

А родилась я в городе Рыбинске. Здесь прошло мое детство, о котором я вспоминаю с особой нежностью и щемящей теплотой. Любуясь Петербургом, я захожу в его образе что-то неуловимо родное и знакомое. И ловлю себя на мысли, что мне хочется больше узна-

вать свой Рыбинск, в котором я провела счастливые годы.

Так что же объединяет эти два на взгляд современного человека ничем не связанных города? Творение Петра, город с царственной осанкой, непокоренный, гордый, величественный, так называемая «культурная столица России» и тихий, неспешный Рыбинск, привольно раскинувшийся на мягких пологих волжских берегах, с уютными улочками и своей особенной атмосферой. Город, к которому тоже применяли слово столица: «столица бурлаков», «столица хлебной торговли», «столица русского купечества». Город, за которым прочно закрепилось выражение «Рыбинск-городок — Петербурга уголок».

Приглашаю вас на небольшую экскурсию. Возможно, когда-либо путешествуя по Волге, по городам Золотого Кольца России, Вам захочется сойти с парохода, причалившего к пристани, прогуляться по тихим старинным улочкам, сохранившим свой купеческий колорит, мысленно очутиться в гуще торговли на хлебной бирже, перенестись в атмосферу полотен художников передвижников, с их любовью к русским пейзажам и типажам, заглянуть в историко-архитектурный и художественный музей-заповедник, где бережно хранятся уникальные предметы исторического наследия и живописные полотна знаменитых художников, полюбоваться жемчужиной и гордостью города — Спасо-Преображенским собором.

Первое упоминание о поселении на территории современного Рыбинска относится к XI веку. Этот факт нам известен из «Повести временных лет». Поселение называлось Усть-Шексна и находилось при слиянии рек Волги и Шексны. Во время монголо-татарского нашествия Усть-Шексна, как и многие русские поселения, была разорена и сожжена. Возродилось поселение уже на правом берегу Волги с новым названием Рыбная слобода, о чем упоминается в летописи в 1504 году. Населяли слободу

рыбаки, поставлявшие осетров, стерлядь и белорыбицу к столу Великого князя Московского.

Круто изменилась судьба Рыбной слободы в начале XVIII века. Царь Петр I, основавший новую столицу России, решил соединить Санкт-Петербург с Волгой водными системами, так как водный транспорт был самым экономичным. Регулярное движение судов по первой такой системе — Вышневолоцкой — началось в 1722 году. Рыбная слобода, таким образом, оказалась на водном пути из низовьев Волги в Петербург. Огромное количество грузов, миллионы тонн хлеба, корабельного леса пошли водным путем к новой столице.

В Рыбной слободе эти бесчисленные грузы перегружали на мелкие суда, так как далее большие корабли не могли пройти из-за мелководья. С этого времени здешние жители начинают брать подряды на доставку к Петербургу партий хлеба. Появляется множество купцов. Рыбная слобода начинает превращаться в крупный внутренний порт. В 1777 году Екатерина II присвоила Рыбной слободе статус города. С каждым годом росло количество грузов, перевозимых через Рыбинск водным путем к Петербургу. В навигацию сюда приходили с низовьев и уходили вверх по Волге с груженными судами около 150 тысяч бурлаков. Поэтому Рыбинск называли «столицей бурлаков». В городе установлен единственный в своем роде памятник бурлаку.

В 1842 году была создана первая в провинции и третья в России после Москвы и Петербурга рыбинская хлебная (лоцманская) биржа. Ее членами были купцы со всей России.

Здание биржи стоит на берегу Волги, оно было построено в 1811 году по проекту Ярославского архитектора Герасима Варфоломеевича Петрова. Здание было выстроено в основном на городские средства и владела биржей городская Дума. Сначала купцы неохотно вели торговлю в помещении биржи и здание пустовало. Сделки заключались на судах, на рынках, в трактирах. В здании



Рис. 1. «Бурлаки на Волге». Художник И. Е. Репин



Рис. 2. Памятник бурлаку в городе Рыбинске. Скульптор М. Е. Удалеев

располагались: городской магистрат, полицейский участок, сиротский и словесный суды, квартирная комиссия, затем уездный и земский суды и дворянская опека с архивами. После революции здесь располагался рабочий клуб, а с 40-х годов XX века — речной вокзал.

Здание является прекрасным памятником классицизма, лишенным какого бы то ни было налета провинциальности. Портик дорического ордера, арки, объединя-

ющие окна двух этажей в единую композицию, делают невысокое здание стройным и величественным.

Примерно в это-же время строилась биржа и в Петербурге. По масштабам эти два здания, конечно, разные, но они близки одним архитектурным стилем, который подразумевает создание архитектурных ансамблей — Стрелки Васильевского острова в Петербурге и Волжской набережной в Рыбинске.



Рис. 3. Здание старой хлебной Биржи в Рыбинске. Архитектор Г. В. Петров



Рис. 4. Здание Биржи в Санкт-Петербурге. Архитектор Жан-Франсуа Тома де Томон

Спустя 100 лет, в 1911 году, рядом со зданием старой биржи было возведено здание новой биржи по проекту московского архитектора, академика архитектуры Александра Васильевича Иванова. Здание, построенное в псевдо-русском стиле, опирается на монументальный каменный цоколь во всю высоту крутого в этом месте волжского берега. Новая биржа стала градообразующим предприятием уездного Рыбинска. В настоящее время в этом, одном из красивейших зданий города, располагается историко-архитектурный и художественный му-

зей-заповедник, и его посетители могут любоваться не только изумительным по красоте зданием, но и сохранившимися фрагментами его интерьерного убранства.

Во второй половине XIX века на Волге начинается массовое развитие пароходства и Рыбинск сразу становится одним из центров волжского пароходства. Собственные пароходы заводят и Рыбинские купцы. Бурлачество стало сходить на нет. В 1863 году от Рыбинска к Петербургу прокладывается железная дорога, ставшая конкурентом водным системам по доставке хлеба в столицу.

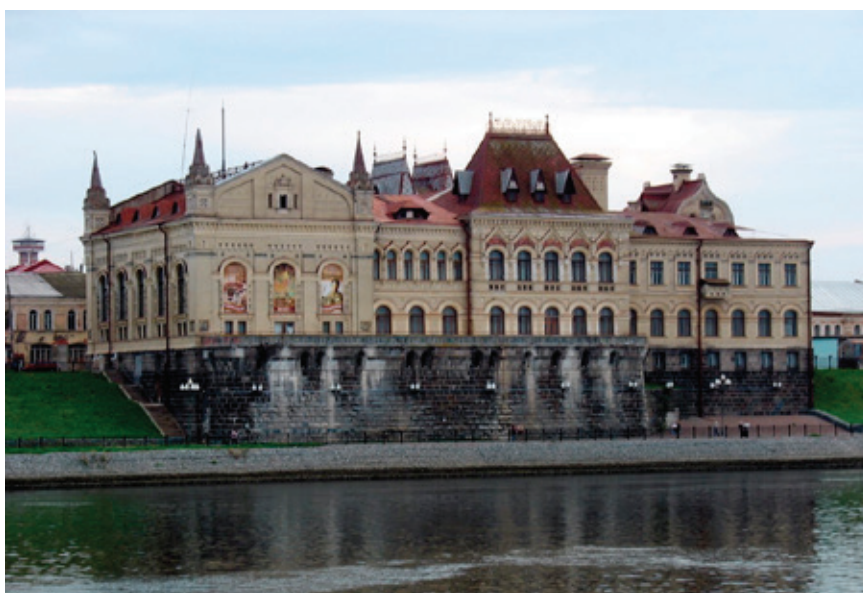


Рис. 5. Здание новой хлебной Биржи в городе Рыбинске. Архитектор А. В. Иванов

Вторая половина XIX века была временем появления в Рыбинске крупных промышленных предприятий. Купец Н. Журавлев строит крупнейшую в Европе канатную фабрику, а затем судостроительный и кирпичный заводы. Купец В. Головкин основал чугунолитейный завод. Наибольшее развитие получила мукомольная промышленность. Продукция мельницы Е. Калашникова шла за рубеж, в Англию и Аргентину.

Писатель И. Аксаков так отзывался о Рыбинске и о рыбинских купцах: «...Этот город не только выходит из ряда обыкновенных уездных городов...Это решительно один из важнейших городов России...Здесь купечество полно сознания собственного достоинства, на всем разлит какой-то особенный характер денежной независимости...». Богатейшие рыбинские купцы не жалели средств на украшение своей «столицы» — строили много, со вкусом и размахом, приглашая известных столичных зодчих, а потому обликом своим Рыбинск напоминает Санкт-Петербург. Величественный, помпезный, когда-то один из богатейших городов России, столица русского купечества отличалась неповторимым архитектурным ансамблем.

Из многочисленных усадеб эпохи классицизма выделяется усадьба Переславцевых-Наумовых (ул. Крестовая, 84/ ул. Пушкина, 5), в которой ныне находится библиотека им. Ф. Энгельса. Здание построено по проекту архитектора Петра Афанасьевича Уткина, выпускника петербургской академии художеств. Уникален для города расположенный в ее дворе амбар, украшенный десятиколонным портиком. Сам дом сохранил большую часть интерьерного убранства. Посетители читального зала библиотеки могут видеть не только интерьерную лепнину, печи из гладких изразцов и балясины лестницы, но и расписные потолки, единственные сохранившиеся в Рыбинске.

Интереснейшей частью рыбинской архитектуры является жилая застройка конца XVIII — XIX веков, такая ти-

пичная для провинциальных городов и такая характерная именно для Рыбинка. Планировка города — четкая, логичная, органично вписанная в волжский ландшафт, напоминающая планировочную систему Петербурга.

Заметное влияние на формирование архитектурного облика города оказало творчество гениального русского архитектора Карла Ивановича Росси. Именно К.И. Росси принадлежали лучшие архитектурные ансамбли Петербурга: Дворцовая площадь со зданием Главного Штаба, Ансамбль Михайловского Дворца, в котором ныне располагается Русский музей, Площадь Искусств, комплекс Александринского театра, дворцово-парковый комплекс на Елагином острове. Благодаря творческим идеям выдающегося архитектора, Рыбинск строился как единый архитектурно-художественный ансамбль. В 1811 году по заказу богатых рыбинских купцов и мещан К.И. Росси выполнил для Рыбинска проекты 18 жилых и общественных зданий.

В регулярной городской застройке К.И. Росси уделял особое внимание оформлению угловых домов. Именно они закрепляли угол улицы и определяли её дальнейший архитектурный облик. Таким можно назвать особняк Михаила Афанасьевича Тюменева, расположенный на пересечении улиц Чкалова и Румянцевской. Дом являлся частью богатой купеческой усадьбы, выполненной в стиле позднего классицизма. В настоящее время в здании находится центр детского и юношеского туризма и экскурсий.

Центральную площадь Рыбинска, Соборную, украшает Спасо-Преображенский собор и колокольня. Этот великолепный архитектурный ансамбль, возведенный на самом берегу Волги, является визитной карточкой Рыбинска и как бы открывает исторический центр города.

Спасо-Преображенский собор, выдержанный в торжественных формах позднего классицизма, напоминает своими очертаниями Исаакиевский собор в Санкт-Петербурге. На самом деле, рыбинский храм был одним из



Рис. 6. Усадьба Переславцевых-Наумовых. Архитектор П. А. Уткин



Рис. 7. Особняк купца М. А. Тюменева в Рыбинске. Архитектор К. И. Росси

вариантов главного Петербургского собора. В городе на Неве тогда отдали предпочтение проекту Огюста Монферрана.

А в Рыбинске был воздвигнут собор по проекту ректора Петербургской Академии художеств Авраама Ивановича Мельникова. Собор был основан в 1838 году. Строительство продолжалось 13 лет. Храм возводился на

средства прихожан руками жителей города и окрестных деревень. Прекрасный собор, наряду с другими храмами, не избежал общей участи. Во времена революции 1917 года собор хотели разрушить, «сравнять с землей», либо использовать под нужды городского хозяйства. Рыбинское научное общество во главе с Алексеем Алексеевичем Золотаревым отстояло собор. После Великой От-



Рис. 8. Исаакиевский собор в Петербурге. Архитектор О. Монферран



Рис. 9. Спасо-Преображенский собор в Рыбинске. Архитектор А. И. Мельников

еественной войны в соборе располагался госпиталь, затем собор пустовал. 30 лет назад собор был отреставрирован и возродился в своём былом великолепии.

Колокольня Спасо-Преображенского собора, высотой 93 метра — самое высокое здание в Рыбинске и входит в десятку высочайших колоколен России. Архитектуре колокольни присущи мягкая живописность барокко, изящная сдержанность раннего классицизма и Екатерининская пышность. Колокольня состоит из пяти постепенно уменьшающихся ярусов и увенчана восьмигранной вальмовой крышей и высоким граненым золоченым шпилем. На колокольне сохранилось несколько колоколов, самый крупный из корорых весит 160 пудов. Колокольня, построенная на 50 лет раньше собора, после возведения собора была соединена с ним галереей. Этот ансамбль смотрится весьма органично.

В 1881 году в Россию приехал французский поэт и писатель Теофиль Готье. Для него, как для поэта-романтика важным было наличие по пути следования по Волге объ-

ектов, персонажей, событий, питающих его поэтическое воображение. Таким объектом для него на Верхней Волге стал Рыбинский Спасо-Преображенский собор. Голос писателя из XIX века описывает современный вид собора: «На заходе солнца, когда мы прибыли в Рыбинск, огненные тона неба сменил серебристо-голубой идеальный лунный свет. Целая флотилия больших судов почти преграждала путь по реке. Среди леса темных мачт и канатов мерцало несколько огней, а за ними ртутной ракетой взвивалась в ночной лазури церковная колокольня...Я медленно пошел по набережной, пораженный зрелищем восхитительной ночи... Посредине широкой площади, подобно серебряной глыбе, сияла фантастическим свечением главная церковь города. Казалось, ее осветили бенгальскими огнями. Купол, окруженный диадемой колонн, блистал, словно тиара, усеянная бриллиантами. Металлические отсветы, фосфоресцируя, играли на олове или меди маковок, а колокольня, напоминая Дрезденский шпиль, казалась, нанизала на свою золотую иглу две-три звезды».

Литература:

1. Готье, Т. Путешествие в Россию. — М. 1988 г. — с. 64.
2. Ле Пти Фюте «Золотое кольцо России». — 4-е изд. — М.: Авангард, 2005 г. — с. 122–127.
3. Попадейкин, В. И., Струков В. В. «Золотое кольцо». — М.: Физ. культура и спорт, 1975 г. — с. 83.
4. Рапов, Н. А. «Рыбинск». Ярославль: Верхне — Волжское книжное издательство, 1968 г. — с. 7–19.

Экстремизм и терроризм как деструктивные индикаторы социогенеза

Минина Валерия Александровна, студент;

Понкратьева Лиана Павловна, студент

Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

Такие понятия, как «экстремизм» и «терроризм», к большому сожалению, являются частью нашего современного мира, неким звеном современной действительности. Данные понятия настолько укоренились в обществе, что ликвидировать эти явления не так-то просто, но необходимо, по крайней мере — снизить уровень их проявления в современном обществе. Для того, чтобы понять: почему стоит бороться с подобными проблемами (экстремизмом и терроризмом), необходимо отчетливо осознавать весь ужас, который несут в себе данные понятия. Задача написанной нами статьи состояла в следующем: раскрыть проблематику экстремизма и терроризма; показать то, как негативно сказываются данные явления в формировании общества, социогенеза.

Понятия терроризма и экстремизма

Экстремизм — приверженность к крайним взглядам и радикальным мерам.

Терроризмом является крайняя форма проявления экстремизма, по мнению немецкого ученого Х. — Ю. Кернера. Особенностью терроризма является применение насилия как психического, так и физического, или угрозы его применения ради принуждения других субъектов к совершению определенных деяний. Терроризм опасен тем, что часто наносит людям психические травмы и непоправимые телесные повреждения, а также является причиной разрушения духовных ценностей. Часто в террористических актах пострадавшими оказываются люди, не имеющие никакого отношения к проблемам террористов.

В последние годы в России и в других государствах мира проводится множество научных и научно-практических конференций, симпозиумов, «круглых столов» и других форм научных дискуссий по проблеме терроризма. Заключено множество двусторонних и многосторонних межгосударственных соглашений по координации деятельности по противодействию проявлениям терроризма. Тем не менее сколько-нибудь эффективного решения этой проблемы ни в государственном, ни в мировом масштабах не найдено. Это говорит о том, что современный терроризм многолик и многомерен. Человечество в современных условиях столкнулось в своем развитии с многочисленными социальными, экономическими, демографическими, а в первую очередь — с политическими и геополитическими проблемами. Научно-технический прогресс вывел человечество далеко вперед, чего не скажешь об общественных отношениях. Несовершенство общественных отношений определяет устарелость и шаблонность подходов, отсутствие возможности, а нередко и желания властей разрешать назревшие в обществе проблемы, выбор силовых вариантов их решения,

неэффективность и несоразмерность применения силы при подавлении воли «проблемной» группы, народа, государства и т.д. Все это способно породить, помимо прочего, и терроризм. Данное явление пришло с древнейших времен. Относительно времени возникновения терроризма мнения историков и политологов довольно заметно расходятся. Иные приравнивают к терроризму любое политическое убийство и таким образом корни терроризма отодвигаются в античные времена (У. Лакер), если не в еще более ранний период; другие считают терроризм феноменом конца XX века (И. Александер, В. Чаликова и др.). Французский историк М. Ферро возводит терроризм к «специфической исламской традиции. Хошашин XI — XII вв.», а Н. Неймарк относит происхождение современного терроризма к эпохе пост-Наполеоновской Реставрации.

Известен тот факт, что одной из самых ранних террористических группировок в истории является сикарии, секта, действовавшая в Палестине в начале I века М. с. Она боролась с римской экспансией в Иудее посредством нападений на римских предводителей и на лояльно относившихся к римским захватчикам представителям местной знати, а также порчей их имущества.

Также терроризм связан с таким событием в мировой истории, как великий крестовый поход за святым Граалем в Иерусалим. Людей, активно боровшихся с крестоносцами, называли ассасинами. Их предводителем на тот период был Хасан ибн Саббах, под руководством которого им удалось без боя захватить крепость Аламут, что в горной долине к северу от тогдашней деревни Хамадана (нынче Ирана). Отличительная особенность — развитие искусства скрытной войны, диверсий и прочих и по сей день популярных методов. Тем самым они взяли под контроль территорию от Средиземного моря до Персидского залива, и держали её в страхе. Хотелось бы отметить ключевое слово «страх», именно оно, как нельзя лучше, символизирует понятия «экстремизм и терроризм». Люди тратили свою силу, энергию, ум не на создание чего-то светлого и полезного, а на создание оружия, пусть и примитивного, но тем не менее, разработки плана по уничтожению жителей, мешавших в достижении поставленной цели; это деградация человеческого ума, человеческого развития, а значит-и общества в целом. Во время своего существования, секта убила сотни халифов, султанов, священников, крестоносцев посеяли неподдельный страх во дворцах знати. Видя в убийстве нечто ритуальное, они закалывали жертв кинжалами.

В Индии и на Дальнем Востоке действовали так называемые «туги» — душители. Они умерщвляли своих

жертв с помощью шелковых шнурков, считая этот способ убийства ритуальным жертвоприношением богине Кали. Один из членов этой секты сказал: «Если кто-нибудь хоть раз испытает сладость жертвоприношения, он уже наш, даже если он овладел разнообразными ремеслами, и у него есть все золото мира. Я сам занимал достаточно высокую должность, работал хорошо и мог рассчитывать на повышение. Но становился самим собой, только когда возвращался в нашу секту». Читая данные строчки, ужасаешься тому, что могут перенять будущие поколения, которые последуют данным нравоучениям.

Новое время породило множество террористических актов, выделяющихся разной направленностью. Представляется важным освятить основные формы, принявшая в это время террористическая деятельность.

Политический терроризм — это тактика политической борьбы, заключающаяся в применении (или в угрозе применения) субъектами политики организованного насилия в целях коренного или частичного изменения конституционного строя либо экономических порядков в стране. Например, в Китае тайные общества, Триады, были основаны в конце семнадцатого века, когда маньчжуры захватили две трети территории Китая. Первоначально они были основаны как тайные общества для свержения господства маньчжуров и восстановления династии Минь на имперском троне. Позднее эти общества фактически превратились в органы местного самоуправления.

Националистический терроризм — террористы этого вида ставят целью формирование отдельного государства для своей этнической группы, даже называют это «национальным освобождением». Например, идеологическим стержнем деятельности Ку-Клукс-Клана был своеобразно интерпретированный патриотизм — превосходство белых и очистка нации от нежелательных элементов.

Религиозный терроризм проявляется в крайней нетерпимости к представителям различных конфессий либо непримиримом противоборстве в рамках одной конфессии. С начала 80-х годов XX в. религиозный терроризм связывается в общественном сознании прежде всего с радикальным исламизмом. Сегодня он представляет собой мощное интернациональное сообщество, охватывающее все исламские регионы планеты.

Криминальный терроризм заключается в использовании уголовными преступниками методов насилия и устрашения, заимствованными из практики террористических организаций.

В новейшей истории пик активности имел в 60–70е годы XX века. до предыдущего десятилетия. В основном встречались такие террористические акты, как угон самолетов и одиночные взрывы зданий, но позже отдельные группировки стали организовывать более масштабные и сложно выполнимые теракты.

В докладе Национального консорциума по изучению терроризма и ответов на терроризм при Мэрилендском университете в США отмечается, что 2012 год — рекордный по числу терактов и количеству жертв (наблю-

дения начались с 1970 года). Исследователи отмечают, что большая часть терактов совершалась в странах с преимущественно мусульманским населением.

Экстремизм известен человечеству с той поры, когда власть над другими людьми стала приносить материальные выгоды, и превратилась поэтому в предмет вожделений отдельных особей, стремившихся достичь заветной цели любыми путями. Цель оправдывала средства, и лица, жаждущие власти, не останавливались перед применением самых жестоких и крайних мер, включая устрание, открытое насилие, убийства, терроризм.

«Терроризм как метод характеризуется не только стремлением вывести из равновесия законное правительство или нацию, но также стремлением продемонстрировать массам, что законная(традиционная) власть больше не находится в безопасности. Публичность террористического акта является кардинальным моментом в стратегии терроризма. Если террор потерпит неудачу в том, чтобы вызвать широкий отклик в кругах за пределами тех, кому он напрямую адресован, это будет означать, что террор бесполезен как орудие социального конфликта». (Климаченкова В. О. Известия ПГПУ сектор молодых ученых. № 3(7) 2007г). Терроризм был бы бессмысленным, если бы результаты его результаты не были известны в каждом доме благодаря телевидению. Кроме того, по причине телевещания постоянно рассекречивается информация о размещении, оснащении полиции, пытающейся разрешить инцидент. Метод устрашения — эффективный инструмент борьбы за изменение общественного мнения в пользу расширения спецслужб, их полномочий и финансирования. Процесс группового манипулирования делится на следующие стадии:

— «Эмоциональная актуализация ксенофобий» — психологическая обработка, реализуемая с помощью специальной литературы и средств массовой информации, направленная на то, чтобы задеть наиболее чувствительные струны человеческой психики, которая затрагивает честь и личное достоинство каждого представителя религиозной группы или этноса.

— «Практическая ориентация групп» — массовое сознание, подпитанное пропагандой «общественного возмущения», направляется на конкретные свершения с помощью политических целей, программ.

— Намеченные к реализации цели, конкретные программные установки и практические шаги должны быть морально санкционированы господствующим в данной среде общественным мнением, после чего любые акции этого национального движения, даже если они сопряжены с неминуемыми беспорядками и кровопролитием, заведомо будут восприниматься как нравственно оправданные, отвечающие высшим интересам нации или конфессии.

Как отмечалось ранее, терроризм и экстремизм прочно укоренились в социуме, в современном мире. От терроризма не застрахован никто. Его рост — масштабная угроза стабильности и безопасности социума. Большое

имущественное расслоение населения приводит к тому, что общество перестает функционировать как единый организм, объединенный общими целями, идеями, ценностями. Терроризм и экстремизм являются деструктивными индикаторами социогенеза. Это бездуховность, отсутствие четких представлений об истории и перспективах развития страны, утрата чувства сопричастности и ответственности за судьбу родины. К сожалению, молодежь, не способная критически подходить к содержанию публикаций в СМИ за неимением жизненного опыта наиболее подвержена этому влиянию. Борьба с терроризмом и экстремизмом провозглашена ООН одной из приоритетных задач своей деятельности. Формирование нормативно-правовой базы по противодействию их различным проявлениям получило наибольшую активность в Европе сразу после Второй мировой войны. Необходимость поиска путей эффективного противодействия этой «чуме XXI века» не вызывает сомнения. Человечеству в новом тысячелетии приходится заниматься созданием и изуче-

нием действенных механизмов обуздания деструктивного и крайне опасного феномена, превратившегося в постоянную, реальную угрозу для мирового сообщества. Правительству, политике и специалисты ведущих мировых держав заняты поиском адекватных механизмов защиты от терроризма.

В наши дни ученые и практические работники стали проявлять огромное внимание к этой проблеме, пишутся книги и статьи, издаются специальные журналы. Терроризм — явление многоплановое: сюда входят политические, правовые, психологические, философские, исторические, технологические и иные аспекты жизни современного общества. Также и в других странах этому опаснейшему феномену современности посвящена масса работ политико-публицистического и, в меньшей степени, академического толка, большинство из которых увидело свет в последние пять лет. Но следует признать, что современный терроризм продолжает оставаться сложным и плохо изученным явлением.

Литература:

1. Витюк, В. В., Эфиоров С. А. «Левый» терроризм на Западе: история и современность. — М.: Наука, 1987.
2. Гевелинг, Л. В. Коррупционные формы политического финансирования: материальная основа распространения терроризма // Финансовый мониторинг потоков капитала с целью предупреждения финансового терроризма. — М.: Изд-во МНЭПУ, 2005. — С. 111—142.
3. Адельханян. Современный терроризм//Законность. 2004.
4. Терроризм в современном мире. Опыт междисциплинарного анализа: Материалы «круглого стола»

Рыбинск: культурный феномен провинциальной глубинки

Муратов Алексей Владимирович, студент

Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

В данной статье речь пойдет о исторической взаимосвязи нескольких этапов в жизни провинциального российского города, его культурной самобытности и в то же время о культурных параллелях явлений всей жизни российского общества, так или иначе нашедших своё отражение в жизни провинциального города. Речь пойдет о малоизвестном городке Рыбинске, что на Волге выше Ярославля.

Ключевые слова: Рыбинск, Рыбная слобода, Усть-Шексна, кино, Жозеф и Николас Шенки, Рыбинская и Угличская ГЭС, Михалковы, Н. М. Журавлёв, И. И. Дурдин, Е. С. Калашников, Worldloppet, «наШествие Дедов Морозов», ЦЛС «Дёмино»

Предисловие. Обладая богатым и потому захватывающим любознательный глаз историческим прошлым, Рыбинск, сохраняя своё, накопленное стараниями десяти веков, культурное полихромие, (это и специфический тип провинциального города-торговца, и наследие индустриализации, и тесные контакты с двумя столицами, и обилие местных, старых и новых, зародившихся в начале 2000х, традиций) тем не менее, не «стоит на месте»; город развивается в новейших тенденциях российской действительности, консолидируя данный предками опыт и новейшие достижения научно-культурной мысли. История

Рыбинска как таковая, начиная с Рыбной слободы, продолженная стараниями купцов, ремесленников из среды предприимчивых аристократов, но более выходцев из крестьянского сословия, и далее на пути к веку XXI, сама по себе является культурным феноменом. Меняется время, меняются и атрибуты жизни. Рыбинск в разных лицах-эпохах — это город купечества (одного из самых богатых в России) и бурлачества в XVIII—XIXвв.; город индустриальный, сказочный, с простой провинциальной «душой» с XIXв.; город, положивший начало американской киноиндустрии — в XXв.; город спортивный, праздничный,

волшебный в настоящее время. И каждый пласт истории, будь то домонгольский период или XIX в., несет в себе свои культурные знания, что и делает город привлекательным как для туриста, так и для исследователя.

1. От Рыбной слободы к уездному городу Рыбинску. Интересное название — Рыбинск. Конечно, дано оно было не случайно. В названии отражена целая эпоха, предшествовавшая становлению Рыбинска как города, эпоха бурлаков, купцов, ремесленников, живших и промышленявших прежде всего рыбной ловлей, её торговлей и поставками знаменитой на то время стерляди царскому, а позднее императорскому, двору. Вот и деталь, связывающая императорский Петербург и крошечный Рыбинск. Но обо всем по порядку... Рыбинск берёт своё начало с 1071 г. с крошечного поселения Усть-Шексна, приватно расположившегося на слиянии двух рек — Шексны и Волги. Множество самых разнообразных археологических находок говорят о том, что «град малый» уже тогда был торгово-промышленным и металлургическим центром. Однако монгольское нашествие и повышение в 18 веке уровня воды в бассейне Волги не позволили Усть-Шексне стать крупным городом. Постепенно «правопреемником» Усть-Шексны становится Рыбная Слобода, которая впервые упоминается в духовной грамоте Ивана III в 1504 году. Местный народ промышленял ловлей уникальных пород рыбы: стерляди и белорыбицы, за что и был пожалован царским указом на монопольную торговлю «речными дарами». История же Рыбной слободы как города с красивым названием Рыбинск начинается с эпохи правления Петра I, когда в те славные далекие времена была пожалована городу гербовая печать, а управление городом возглавила Ратуша. Позднее восшедшая на престол императрица Екатерина II пожелала лично совершить поездку по волжским городам своего государства. Рыбинцы, знавшие о прибытии августейшей особы, подготовили столь обворожительно теплый приём, что новое постановление о присвоении Рыбинску статуса города не заставило себя долго ждать. В 1777 году Рыбная слобода становится уездным городом Рыбинском. И без того довольно обеспеченный императорскими заказами на поставки рыбы, город обретает новые, довольно перспективные, возможности в качестве транзитного и перевалочного пункта для торговых судов, следующих от Астрахани и стран Каспийского моря до императорского Петербурга. Ещё одна деталь, связывающая провинциальный Рыбинск и столицу империи. Так Рыбинск по праву становится «столицей бурлаков» и внутренним портом Российской империи. Главным товаром становится уже не рыба, а зерно, хлеб; баржи, следовавшие караваном от Астрахани, на пути в Петербург, ввиду своих габаритов вынуждены были меняться на более мелкие суденышки. Ключевую роль в смене способа транспортировки играют бурлаки. Во время навигации в Рыбинске собиралось до 130 тысяч бурлаков, тогда как население города насчитывало не более 7000 жителей. И знаменитая картина И. Е. Репина «Бурлаки на Волге» имеет да-

леко не посредственное отношение к историческому прошлому города.

2. Капитализм по-рыбински. Наследие купеческих традиций местного рынка. Необычным оказывается и тот факт, что Петербург выполнял роль связующего порта Российской империи с западными странами, тогда как Рыбинску принадлежала роль «восточных торговых ворот». Так складывается крупнейший внутренний порт Российской империи. Бурно развивается предпринимательство, купцы, ремесленники и мелкие торговцы постепенно вытесняются предпринимателями, хотя и вышедшими большей частью из числа крестьян, но значительно приумножившими своё личное и общественное благосостояние. Впрочем, предприниматель — тот же купец, только образованнее, «крупнее»; он уже игрок мирового рынка.

К первой половине XIX в. вводятся в строй еще две водные системы — Тихвинская и Мариинская, также соединившие Рыбинск с Санкт-Петербургом. На пристанях и площадях Рыбинска идет своим неспешным, размеренным шагом деловая жизнь. Ежеминутно заключаются торговые сделки на хлеб, прибывающий из низовых хлебобородных губерний. В Рыбинске его покупают купцы, которые повезут хлеб дальше, к Петербургу и Прибалтике. Развивается пароходство. В Рыбинске держат свои представительства почти все крупнейшие пароходные компании Российской империи. (Товарищества «Самолёт», «Кавказ и Меркурий», и другие). Предприятия «поменьше» располагают здесь свои главные конторы. Постепенно возникает необходимость в регулировании прохода судов через мели и пороги Шексны и Волги, ведь именно за Рыбинском река мельчает; в засушливые лета Волга у Рыбинска мельчает настолько, что перейти через неё можно и вброд. Возникает цепное пароходство, руководимое вначале французскими инженерами. Бурлаки играют уже не ту роль, что прежде, однако их тягловая сила ещё используется для прохода крупногабаритных и неповоротливых барж. Впервые во всей России цепное пароходство появилось на Шексне от Рыбинска до Белозёрска в 1863 году. Первым управляющим цепным пароходством в Рыбинске был назначен купец первой гильдии Илья Осипович Авербах.

В 1870 году открыл свои двери для посетителей Волжско-Камский банк в Петербурге. В июле того же года открылся Рыбинский филиал. Банк был организован видным российским предпринимателем В. А. Кокоревым. Волжско-Камский банк стал в последствие организатором коммерческого образования по всей России. А Рыбинск стал центром, откуда финансировались все(!) коммерческие училища необъятной Российской империи.

Продажа муки и зерна набирает обороты в начале XIX века, затем в 20–30-х годах его затухает, но вновь возрастает уже к середине века, ознаменованном революциями в Европейских государствах и, в связи с этим, возросшему спросу на зерно. В Рыбинске было построено немало мельниц и все они были созданы крупными про-

мышленниками. Паровая мельница купца Е. С. Калашникова стояла в Рыбинске на Волжской набережной. Продукция с этой мельницы неоднократно удостаивалась золотых и серебряных медалей не только на российских, но и зарубежных выставках. Е. С. Калашников был передовой купец. Он часто бывал в Петербурге, ездил за границу и одним из первых русских купцов экспортировал хлеб из Рыбинска в Аргентину. Несомненно, что это предприятие принесло Калашникову немалый доход. Здание мельницы ныне занято ночным клубом с красноречивым названием «Meel» — мельница, если по-русски.

Село Абакумово, которое в последствие оказалось затопленным рыбинским водохранилищем, своей промышленной вотчиной сделал видный рыбинский предприниматель М. Н. Журавлёв. Он превратил его в маленькую Англию. Его рабочие и служащие получали большую, чем в городе, заработную плату. Абакумово стало при Журавлеве довольно крупным промышленным центром, здесь появились чугунолитейный, масло-и сыроделательные заводы, лесопильный завод, молочная ферма, конный завод. В Абакумове были устроены также пристань и верфь для строительства пароходов, барж, лодок

В селе Никольском купец Василий Аксёнов построил изразцово-гончарный завод, отмеченный специальным призом на Всемирной выставке 1900 года в Париже.

Интересной темой для научно-краеведческих дискуссий в Рыбинске является тема Нобелей и Нобелевского движения. В конце XIX столетия в посёлке Копаево было развернуто нефтехранилище, принадлежавшее компании Нобелей. Именно благодаря Людвигу Нобелю в Рыбинске были заложены основы судостроения, построены первые в России нефтеналивные баржи. Не так давно в городе открылся первый в России памятник Нобелям.

Известен в городе и промышленник пивоварения И. И. Дурдин. В Рыбинке у него был собственный завод (в здании до сих пор располагается пивоваренный завод, выпускающий особый сорт пива-рыбинского пивзавода). Завод оснастили новейшим немецким оборудованием. Хмель для производства пива закупали в Чехии и Польше, а для получения необходимой по составу воды пробурили собственную артезианскую скважину. В XIX в. Завод в Рыбинске производил такие сорта пива как Портер, Экспортное темное, Венское, Кабинетное, Пльзеньское, Столовое и другие. Дурдинское рыбинское пиво благодаря своему высокому качеству быстро завоевало популярность не только в Ярославской, но и в соседних губерниях. За высокое качество пенного напитка И. И. Дурдин в 1881 году получил серебряную медаль на промышленной выставке в Ярославле, через год — серебряную медаль на промышленной выставке в Москве.

3. От XX века сквозь русскую «Атлантиду» к Metro Goldwin Mayer. Уходящий 2016 год был объявлен годом российского и советского кино, Рыбинск тоже принял участие в этой широкомасштабной акции. Это город, имеющий генетические связи с кино: здесь жили Илья

Авербах, Аркадий Райкин, сюда ведет родословная династии Михалковых... Остановимся на последних подробнее.

Неисповедимые тропы киномании приводят нас в усадьбу Петровское, одно происхождение которой вызывает множество домыслов и пересудов. До революции усадьба Михалковых была одной из самых богатых в Рыбинске. В начале XX века в Петровском парке высаживались деревья разных пород: липы, сосны, голубые ели, клены, каштаны, кипарисы. Было много цветов, особенно восхищала гостей чудесная аллея роз. По воспоминаниям очевидцев, за 200 лет в усадьбе было собрано бесценное богатство коллекций предметов старины науки и искусства. Особого внимания заслуживали замечательная библиотека почти в 50 тысяч томов по всем отраслям знаний. Была также большая и весьма ценная коллекция гравюр. А в естественном кабинете хранилась огромное собрание всевозможных раковин и окаменелостей. И это всё — не считая мебели, хрусталя, бронзы, живописи, фотоархива и драгоценных исторических документов. Большая часть коллекции усадьбы ныне хранится в рыбинском государственном историко-архитектурном и художественном музее-заповеднике. Часть пополнила коллекцию Российской Академии Наук. Надо отметить одну интересную деталь: Никита Сергеевич Михалков, потомок старинного рода, несколько раз приезжал в Рыбинск, однако про восстановление родового гнезда не промолвил ни слова. Старинный парк, находящийся в отдалении от городского центра, сегодня, как и прежде, привлекателен для всех, кто любит затерянные дорожки старых аллей. С крутого берега открывается замечательный вид на Волгу. Из него, меж корней деревьев уже многие годы бьёт небольшой родничок — местные жители считают его воду живительной. Несмотря на бури времён, Петровский парк хранит былое очарование. Как безмолвный свидетель времён расцвета старой России.

Маленькая семейная история связывает тихий провинциальный Рыбинск с шумным Голливудом. Собственно, начало Голливуду положили два брата, Джозеф и Николас Шенки (Шейнкеры), выходцы из семьи приказчика Волжского пароходства. Семья эмигрировала в США. Будучи подростками братья задумали создать парк развлечений. Но...Затем один за другим открываются их кинозалы, дело идет в гору. Вскоре Джозеф создаст собственную кинокомпанию «XX Century FOX», а Николас возглавит «Metro Goldwin Mayer».

Не так давно улицы и дома Рыбинска становились декорацией для таких известных фильмов и телесериалов, как «Великий гражданин», «Поезд в завтрашний день», «Двенадцать стульев», «Бесконечность», «Случайный вальс», «Бумер. Фильм второй», сериалов «Исаев», «Легавый», «Убить Сталина».

По мнению администратора съемочной группы криминального сериала «Легавый» Виктора Курочкина, не только рыбинские дома, построенные еще пленными немцами, но даже интерьеры некоторых помещений идеально подходят для съемок картины, действие которой проис-

ходит в 1948 году. Проходили съёмки и во дворце культуры посёлка ГЭС-14, в здании которого ныне располагается экспозиция «Музей Советской эпохи».

Кстати, про ГЭС: тема масштабного строительства в Рыбинске и Угличе набирает всевозрастающую популярность у интересующихся историей Рыбинска. Возводившаяся в тяжелейшие для советского государства военные годы, в основном, для энергоснабжения Москвы в то время, когда крупные тепловые электростанции были законсервированы из-за перебоев в подвозе топлива. В годы Великой Отечественной войны обе станции работали около 4 млрд кВт·ч. Энергии, что позволило значительно сэкономить для нужд фронта количество используемого для электростанций угля. С тематикой строительства не остаётся незамеченной обывательским взглядом и не менее таинственная «Русская Атлантида» — затопление при строительстве Рыбинской и Угличской ГЭС города Молога. Лучом света, проливающимся на эту довольно жуткую страницу местной истории, и по сей день являются музей мологского края и ежегодные встречи землячества мологжан.

4. Современность как отражение славных традиций старины. Уже ставшие известными, пожалуй, не только на всю страну, но и на зарубежный мир дёминские лыжные марафоны, чуть ли не ежегодно проводящиеся со свойственными русскому населению размахом и теплотой, угощениями и развлекательной программой. «Дёминский марафон» не уступает многим международным гонкам: так, в 2010 году в нем приняли участие серебряный призер Олимпиады в Ванкувере немец Тим Чарнке и лыжница из Швейцарии Наташа Леонарди Кортези. Среди россиян было порядка 20 «международников» уровня сборной России. 15 июня 2012 г. принято решение о включении нашей страны в члены международной спортивной Федерации лыжных марафонов Worldloppet.

Новый, организованный группой талантливых рыбинских художников чисто рыбинский «бестселлер» — рыбинские рыбы, ставший уже брендом города, его незаменимой и, конечно, наиболее распродаваемой частью. В городе с богатым рыболовным прошлым, само название которого обозначает рыбу, Рыба, как сувенир «на экспорт» не могла не появиться. Так и появилась выставка-продажа Рыбинские Рыбы. Речные обитатели представлены в изделиях из Гжели, Палеха, оригинальных ключницах и кошельках, сделанных в Самаре, Плесе, Нижнем Новгороде, Прибалтике, Европе, Азии, Америке и Океании. Причем, музей задуман как интерактивный, здесь все желающие могут принять участие в мастер-классе «Нарисуй и раскрась рыбу своей мечты».

Городской проект, ставший визитной карточкой города и заслуживший почетную награду «Russian Event Awards» в области событийного туризма, — «наШествие Дедов Морозов». «наШествие» — это парад разодетых краснощёких волшебников, стать которыми в назначенный день могут абсолютно все желающие. Кульминацией празд-

ника вот уже несколько лет становится зажжение главной ёлочки города опять же главным Дедом Морозом страны из Великого Устюга под сверкание праздничных гирлянд, блеск снежных скульптур и брызги праздничного фейерверка на ночном небе над Волгой.

«Не красна изба углами, а красна пирогами». И это тоже про Рыбинск. Конечно, когда самый длинный в России пирог, испеченный местными пекарями вошел в книгу рекордов Гиннеса, как тут не вспомнить известный элемент русского фольклора — пословицы? Попробовать его честной народ смог на традиционном ежегодном Дне Города, удивляющем жителей и гостей города разнообразием творческих площадок, принять участие в которых могут все желающие. Тематика подобного рода фестивалей год от года трансформируется от «вечных» рыбинских тем: «Рыбинск-столица бурлаков», «Рыбинск — град купеческий» к более современным, так сказать «молодежным» направлениям кино, спорта, танцам... Так, например, в этом(2016) году праздник прошёл на шести тематических творческих площадках, объединив четыре знаковых события и два фестиваля. В программу были включены мероприятия, посвященные Году российского кино, 80-летию Ярославской области, 100-летию НПО «Сатурн» и беговой полумарафон «Великий хлебный путь».

А собственный фестиваль цветов? Впервые праздник расцвел в Рыбинске три года назад. Организатором праздника является салон профессиональной флористики «Ателье цветов Тамары Вицены». В этот раз гостей ждали модные показы от мастеров-флористов. Команды из Рыбинска, Ярославля, Ханты-Мансийска, Выборга и Москвы представили свои цветочные шедевры — платья из живых цветов. Кульминацией фестиваля стало флористическое шоу «Сказки о любви». Дополнили праздничный вечер выступления бальных пар. Флористический фестиваль «Бал цветов» стал еще одной яркой традицией Рыбинска. В этом году фестиваль проводился под открытым небом ЦЛС «Дёмино». Вот такие они, праздники русской глубинки.

Послесловие. Величие и многообразие нашей необъятной Родины, огромные пространства и широта русской души, русский характер — всё это удивительным образом переплетается не в зажатых пространствах гиперболизированных, многокультурных столичных городов, не в тесноте полязычной и многоконфессиональной толпы. Нет. Черты русского национального характера, своеобразие исторического развития проявляются в полной мере лишь в далеких, незапятнанных туристическими тропами пространствах Русской равнины. Но чтобы вдохновиться красотой, торжественностью и незаурядностью русской культуры, всей её самобытностью с её более чем тысячелетней историей вовсе не обязательно отправляться в далекие непроходимые топи, достаточно в свой выходной день сесть на поезд или автомобиль и уехать в полный новых удивительных открытий маленький городок, затевшийся где-то на полпути от Москвы к Петербургу.

Литература:

1. Е. Ермолин. Рыбинск. Портрет города в 11 ракурсах. — 1-е издание - Рыбинск: Медиарост, 2013. — 448с.
2. А. Б. Козлов. Рыбинск: невыдуманные истории. — Рыбинск: Медиарост, 2013. — 312с.: ил.
3. Старый Рыбинск. История города в описаниях современников XIX—XX вв. «Михайлов посад» — Рыбинск Рыбинский Дом печати
4. М. Шиманская, С. Метелица. «Рыбинск. Путеводитель». — Рыбинск. Издательство ОАО «Рыбинский Дом печати».
5. Библиотека Ярославской семьи. Том 5. Знаменитые земляки. Н. Б. Корнилова. Под общ. Ред. В. В. Горошникова. — Рыбинск, Изд-во Медиарост, 2013— 112 с.: ил.
6. Интернет-портал Рыбинская среда: <http://rybinskayasreda.ru/>. Как Рыбная слобода называлась в XVIв.?
7. Интернет портал «Родная сторона». Статья «История Рыбинска». <http://rodnaya-storona.ru/>
8. Интернет-портал «Rybinsk-Portal». <http://www.rybinsk-portal.ru/>. Журавлёв Михаил Николаевич.
9. Рыбинск//Газета «Рыбинские известия». Интернет-ресурс: «Дёминский марафон»: теперь в Worldloppet! Автор: НАТАЛЬЯ ГОРШКОВА, 20 Июнь 2012
10. Рыбинск//Газета «Рыбинские известия». Интернет-ресурс: Чудо-пирог. Автор: ЕЛИЗАВЕТА ИВАНОВА, 28 Авг 2013
11. Рыбинск//Газета «Рыбинские известия». Интернет-ресурс: Ретро-драма про любовь и кровь. Автор: ОЛЬГА ГРЖИБОВСКАЯ, 26 Окт 2011
12. Рыбинск//Газета «Рыбинские известия». Интернет-ресурс: 27 августа — День города Рыбинска. Автор: ЮЛИЯ ГАЛАНЦЕВА, 09 Июнь 2016
13. Рыбинск//Интернет-портал: <http://gweek.ru/>
14. Рыбинск//Газета «Рыбинские известия». Интернет-ресурс: Дед Мороз зарядится счастьем в Рыбинске. Автор: АЛЕКСАНДРА БЕЛОВА, 03 Дек 2015
15. Рыбинск//Газета «Рыбинские известия». Интернет-ресурс: Мы разные, марафон один! Автор: АЛЕКСАНДРА БЕЛОВА, 16 Мар 2016
16. Интернет-портал «Рыбинская среда»: <http://rybinskayasreda.ru/>. Пивовары Дурдины

ПОЛИТОЛОГИЯ

Этностатусные позиции украинцев в полиэтничном Крыму

Сидоренко Наталья Алексеевна, старший преподаватель
Керченский государственный морской технологический университет (Республика Крым)

Статья посвящена проблеме этнического статуса украинского этноса в полиэтничном Крыму. Рассматриваются основные факторы, оказавшие влияние на формирование этнического статуса украинской этнической общности, которая, в силу исторических традиций и процессов этнической консолидации, является действенной частью единого крымского регионального сообщества.

Ключевые слова: Крым, этнический статус, региональная идентичность, межнациональная брачность

Интеграция Крыма в социокультурное и этнополитическое пространство РСФСР актуализировала проблему этнических статусов доминирующих этнических общностей: русских, украинцев и крымских татар. Сегодня эти три контактирующие этнические группы составляют 90,6% населения полуострова и от их взаимоотношений, во многом, зависит его этнополитическая стабильность. Поэтому дискуссия о статусах этнических групп Крыма, не может оставаться только в рамках научного дискурса, неизменно переходя в политическую плоскость.

Напомним, что понятие «этнический статус» означает место индивида или группы в системе межэтнических отношений и определяется целым рядом факторов, наиболее важными из которых являются численность этноса, его миграционная подвижность и наличие необходимых ресурсов для воспроизводства и развития своего языка и культуры [9]. Именно сочетание указанных факторов позволяет отнести ту или иную этническую общность к категории коренных народов, титульных народов или национальных меньшинств.

Сегодня в Крыму, традиционно ориентированном на русскую культуру, крымские татары делают акцент на своей исторической исключительности и уникальности, требуя признания коренным народом. В то же время в соседней Украине, которая не может смириться с потерей региона, постоянно появляются «исследования», авторы которых утверждают, что «украинцы являются коренным

народом Крыма, а все остальные жители составляют этнические меньшинства или группы» [3].

Изучение историографии данной темы позволяет сделать вывод о том, что на протяжении последних двух десятилетий лет, увидело свет весьма значительное количество работ, посвященных вопросам этнической истории и этносоциогенеза крымско-татарской этнической общности Крыма. Однако количество подобных исследований, относительно славянских общностей полуострова, особенно украинской, не столь велико [1,8]. Именно этим и обусловлен выбор темы данной статьи.

Согласно данным переписей населения второй половины XX века украинский этнос стабильно занимал второе, по численности, место среди основных этносов Крыма после русского. Кроме того, он являлся и самым динамично растущим (Таблица 1).

Основным источником пополнения украинского этноса Крыма являлась организованная миграция на полуостров. Первая послевоенная волна мигрантов-украинцев переместила 3023 семей. В 1950 году было переселено 987 семей, в 1951–1182 семьи, в 1952 году — 1426 семьи. В 1954 году было переселено еще 1654 семей, в 1956 году — 5262, в 1957 г.— 6101, в 1958 г.— 4783 [9]. Отметим, что прирост украинского этноса был самым высоким среди всех этносов Крыма. По данным переписи 1959 года он составил 73%, а к 1970 году численность украинцев возросла на 213 тыс. чел., или на 79%.

Таблица 1

Годы	1959	1970	1979	1989	2001	2014
Численн. тыс. чел.	168 788	382 788	547 336	625 919	576 647	344 515

В рамках изучаемого нами периода основным источником пополнения украинского этноса Крыма являлись центральные и южные области УССР. Однако с 1957 году началось массовое перемещение в Крым выходцев из Волынской, Ровненской, Драгобычской, Станиславской, Львовской, Тернопольской и Черновицкой областей.

Уровень урбанизации украинского этноса Крыма являлся средним и составлял 52,6%, что практически соответствовало общереспубликанскому уровню урбанизации — 53,0%. Однако, если в рамках УССР, отмечен стабильный прирост украинцев среди городского населения, то в Крыму, напротив, имела место противоположная тенденция. Так, если в 1939 году удельный вес городского населения среди украинцев области составлял 54,4%, то к 1959 он сократился до 53,7%. В то же время, произошел рост украинского этноса в структуре сельского населения — с 13% до 29%.

Несмотря на некоторые изменения, система расселения украинцев в определенной мере, сохранила черты довоенной. Максимальную долю в этнической структуре полуострова украинцы составляли в северных степных районах полуострова: Раздольненском, Первомайском (40%) и Красноперекопском (50%). Уменьшаясь по направлению к югу и юго-востоку, она достигала своих наименьших показателей в Феодосийском горсовете и Керчи.

Переселенцы из УССР селились на полуострове как компактно, так и дисперсно, в степных и предгорных районах. Попадая в более многочисленную русскоязычную среду, они начинали активно интегрироваться в русскоязычное культурное пространство. Интересным является тот факт, что даже передача Крыма Украине в 1954 году не оказала существенного влияния на языковую компетенцию доминирующих этносов.

К 1979 году удельный вес лиц, считающий родным языком украинский, сократился с 53,7% до 52,7%. Кроме того, 58,7% горожан-украинцев, назвали родным языком русский [4, с. 4]. В настоящее время количество людей, говорящих в быту на украинском языке является весьма незначительным. Так по данным переписи 2014 года 80% украинцев Крыма назвали родным русский язык [4, с. 34].

Сегодня сложно определить культурные границы между украинцами и русскими Крыма, которые в язы-

ковом, конфессиональном и демографическом отношении являются единым сообществом. Отсутствие принципиальных культурных различий между русскими и украинцами в Крыму, формирует мобильную идентичность этих двух этногрупп, «перетекание» русских в украинцев и наоборот [2, с. 13]. Именно этим объясняется резкое сокращение украинского этноса в Крыму, зафиксированное переписью 2014 года.

Близость языка и культуры, а так же способ расселения славянских этносов, способствовали интенсификации процессов этнической консолидации, формирующих гомогенное, в этническом отношении, сообщество. Кроме того, процессам этнической консолидации русских и украинцев Крыма, в немалой степени, способствовал рост межнациональной брачности. Как известно, данные процессы идут более интенсивными темпами в среде родственных этнических единиц, относящихся к одной метаэтнолингвистической общности. Полиэтнические браки ломают прежний этнический быт, по крайней мере, одного из супругов, ведут к взаимопроникновению языка и культуры.

В национально-смешанных семьях нередко один из супругов переходит на другой язык, иногда бытует два языка. Воздействие национально-смешанных браков особенно сильно сказывается во втором поколении. Крым традиционно демонстрировал весьма высокие показатели межнациональной брачности. В 1970 году, в сельской местности Крыма количество полиэтнических браков составляло 30%, а в городской 32% [6, с. 11–12]. К 1979 году в смешанных семьях проживало уже 34,4% крымчан.

Таким образом, благодаря описанным выше процессам, в Крыму на основе исторически сложившейся славянской общности, сформировалось региональное сообщество, целостность и своеобразие которого носили социокультурный характер. Сегодня процветание полуострова зависит от целостности и гармоничного развития этого регионального сообщества, полноправными членами которого являются как украинцы, так и остальные этносы Крыма. Поэтому как нельзя более актуально звучат слова В.В. Путина о необходимости защиты прав всех жителей Крыма и Севастополя «... независимо от того русские, украинцы это, крымские татары или представители иных этносов» [5].

Литература:

1. Киселев, С. Н., Петроградская А. С. Динамика численности и расселения украинцев в Крыму, по данным всеобщих переписей населения 19–21 вв. // Геополитика и экодинамика регионов. 2008. Вып. 1–2. — С. 85–94.
2. Межэтнические отношения и религиозная ситуация в Крымском федеральном округе / под общей редакцией В. А. Тишкова. Москва-Симферополь, Антикава. — 62 с.
3. Миндюк, А. — українці — корінний народ Криму. [Электронный ресурс]: URL: <http://rutracker.org/forum/viewtopic>. (дата обращения 12.08.16).
4. Население Крымской области по данным переписей населения. (Справочный материал) / отв. за выпуск В. Е. Аксютин — Симферополь: Таврида, 1989. — 14 с.
5. Путин: Необходимо защищать права всех жителей Крыма и Севастополя. [Электронный ресурс]: URL: <https://eodaily.com/ru/news>. (дата обращения 23.10.16).

6. Подсчитано автором по: Население Крымской области по результатам Всесоюзной переписи населения 1979 г. — Симферополь: Статуправление, 1980. — С. 40–42.
7. Регионоведение: учебное пособие / Отв. ред. профессор Ю.Г. Волков. — Ростов — на — Дону: Феникс, 2004. — 448 с.
8. Суботина, И. В. Динамика численности населения Крыма в 1959–2001 гг. (по материалам переписей населения) / Культура народов Причерноморья. — 2011, — № 198. — С. 57–60.
9. ЦДВОВУ Ф.4626.оп.1. д. 273. л.1

СОЦИОЛОГИЯ

Социальный миф в современном мире

Гумерова Айгуль Мансуровна, магистрант
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Миф издавна был попыткой объяснения сакрального, которое обладает огромной мощью, превосходящей во многом возможности человека. С помощью мифа человек стремился уберечь себя от неизвестного, пугающего, пытался создать «защитную оболочку» от воздействия на его сознания неведомого. Наука оказала существенное влияние на понимание значения и структуры мифа. То, что раньше раскрывалось с помощью мифических сцен и персонажей обрело, благодаря науке, рациональное объяснение.

Ключевые слова: миф, социальный миф, глобализация

Развитие науки в современном мире достигло больших высот, например, изучение космических объектов, то о чем древний человек и не догадывался, раскрывает многие тайны мироздания. Однако, потребность в мифе так же остра, как и раньше. Как пишет С. Московичи: «...достаточно мимолетного взгляда на публикации, выходящие огромными тиражами, чтобы удивиться, как много людей в нашем обществе доверяют гороскопу, обращаются к целителям или лечатся чудодейственными снадобьями. Мы наблюдаем, с какой интенсивностью практикуется магия во многих кругах, вплоть до университетских» [3].

Остается неясной причина потребности современного общества в мифе. Особенно актуально это относительно социальных мифов, которые обнаруживают себя во многих сферах человеческого бытия.

В современной культуре и в современной науке слово «миф» является общеупотребительным и популярным. Им пользуются политики, философы, психологи и литературоведы, тем не менее, этот термин является загадочным и таинственным. При обращении к разным авторам, энциклопедиям, источникам мы обнаружим, что понимание мифа в них не тождественно.

В своём первоначальном значении миф — это реальное событие, сакральное по своей природе, служащее примером для подражания. В работе

«Аспекты мифа» Мирча Элиаде определяет миф как одну из весьма сложных реальностей культуры, которую можно изучать и интерпретировать в самых многочисленных и взаимодополняющих аспектах. Миф — это рассказ о некоем творении, в котором сообщается, каким образом что-либо произошло, Миф ведет нас к истокам всего существующего в мире. Миф предьявляет людям образцы поведения в значимых жизненных ситуациях.

А. Ф. Лосев в «Диалектике мифа» говорит о том, что миф — «наиболее яркая и самая подлинная действительность». Это — совершенно необходимая категория мысли и жизни, подлинная и максимально конкретная реальность, в которой нет ничего лишнего, случайного, произвольного. Автор указывает на то, что миф может быть выдумкой, фантазией, только если мы говорим не о самом мифическом сознании, а о субъективном отношении к нему. Если мы хотим вскрыть сам миф, существо мифического сознания, а не отношение к нему, то миф представляется всегда как реальность, конкретность, жизненность. Миф содержит в себе строжайшую структуру и является логически, т.е. прежде всего диалектически необходимой категорией сознания и бытия [2].

Миф это не объяснение явлений, а выражение веры, переживаемой как действительность. В культуре миф выполняет важнейшую функцию, он выражает и обобщает верования, обосновывает сложившиеся моральные нормы, доказывает целесообразность обрядов и культов, содержит практические правила человеческого поведения. Поэтому миф не праздный продукт полудетского воображения, а активная социальная сила.

Очеловечивая и персонифицируя явления окружающего мира, миф, сводит их к человеческим представлениям. На этой основе становится возможной конкретно-чувственная ориентация человека, а это один из самых простых способов упорядочивания его деятельности. Мифология часто используется в 20 и 21 в. как усилитель ценностей, обычно за счет их явного преувеличения и фетишизации.

Если раньше миф рассматривался в основном как донаучная форма объяснения окружающей действительности, в том числе социального мира, то к началу XX века на основе многочисленных исследований воззрения на

миф качественно изменились. Миф в современном понимании — «это не только донаучная форма объяснения мира, но и мировоззренческое основание (или побуждение) для социальных действий людей в заданном направлении, выражающее определенные групповые, классовые, государственные или национальные интересы» [4].

Мы живем в эпоху глобализации мира. Средств массовой коммуникации создают инфраструктуру для глобального распространения информации, как рационального, так и мифологического характера. Глобальное распространение массовой культуры свидетельствует

о том, что ее продукты, имеющие некоторые свойства мифа, имеют гораздо больший потенциал для воздействия на массы, чем общественно значимая информация, достоверно отражающая действительности. Процессы глобализации создают условия, в которых миф оказывается способным играть существенно иную роль в общественной жизни.

В чем же заключается эта новая роль? С какими последствиями для человека и общества столкнемся мы в результате всех этих изменений? Вот вопросы, на которые еще предстоит найти удовлетворительные ответы.

Литература:

1. Косарев, А. Философия мифа. Мифология и ее эвристическая значимость — М. ПЕР СЭ СПб. Университетская книга, 2000. — С.96–273
2. Лосев, А. Ф. «Диалектика мифа» Философское наследие. Том 130 М. изд. «Мысль» 2001. С. 84–96
3. Московичи, С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. Том 16. — 1995, № 1 — С. 5–23.
4. Осипов, Г. В. Социология и социальное мифотворчество — М Изд-во НОР-МА — ИНФРА, 2002 с. 145–361.
5. Элиаде, М. Аспекты мифа. — М.: Академический проект, 2010 — С. 15–53.

ПСИХОЛОГИЯ

Формирование и коррекция профессиональных иллюзий у студентов в современном образовании

Корецкая Ирина Александровна, кандидат исторических наук, доцент;

Шукшина Людмила Викторовна, доктор философских наук, доцент;

Бажданова Юлия Викторовна, старший преподаватель;

Ермаков Вячеслав Алексеевич, кандидат философских наук, доцент

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова (г. Москва)

На рубеже 60–70 годов XX века в развитых странах становится очевидным, что именно информационные технологии и процессы начинают оказывать существенное влияние на развитие общества. Начавшиеся попытки осмыслить данное влияние привели к созданию концепции информационного общества. В таком обществе главной ценностью становится информация; все процессы, происходящие в обществе, так или иначе связаны с информацией и информационными технологиями (прежде всего, электронными). Такое общество обычно рассматривается как новая ступень эволюции человеческой цивилизации, как новая фаза общественного развития, в которой информационный сектор экономики начинает играть решающую роль в развитии, как отдельных стран, так и всего мирового сообщества.

Мы можем говорить о том, что стремительное развитие и распространение новых информационно-коммуникационных технологий несет с собой кардинальные изменения в экономической и социальной сферах, науке и образовании, в культуре и образе жизни людей.

С технической точки зрения основой формирования информационного общества является развитие информационной техники. Можно выделить и ряд других важных признаков:

— информация во всем мире приобретает глобальный характер;

— на движение информационных потоков уже не оказывают существенного влияния государственные границы и различные барьеры. Значительно выросли возможности сбора, обработки, хранения, передачи информации, доступа к ней;

— увеличивается воздействие информации на развитие различных сфер человеческой деятельности; усиливается процесс децентрализации общества; происходит переход к новым формам занятости; идет процесс формирования новых трудовых ресурсов за счет уве-

личения количества занятых в информационной индустрии.

В современном информационном обществе, все больше возрастает требования к личности и её профессионализму, и все чаще поднимаются вопросы о повышении качества образования. Способы решения данной проблемы связаны с рядом аспектов: модернизацией содержания образования, технологий организации образовательного процесса, переосмыслением целей и результата образования [1, с. 30]. Все эти способы, приводят к изменениям образовательной среды, а также увеличивают требования к участникам образовательного процесса и специфики их межличностного взаимодействия.

Один из главных вопросов, стоящих перед образовательным учреждением — это формирование личности профессионала, человека, способного к выполнению трудовой деятельности сразу после окончания вуза [2, с. 81]. Профессиональная реальность сегодня — несет в себе свои особенности, которые позволяют отдельно выделять такие феномены как «настоящий профессионал», «настоящий лидер» и т.п., которые в свою очередь оказывают первостепенное влияние на возникновение профессиональных иллюзий.

Информационные технологии активно вторгаются в жизнь человека, создают и активно распространяют социальные мифы — культурную форму описания и объяснения действительности, на основе которых формируются разные виды социальных иллюзий [6, с. 152]. Совокупность социальных иллюзий, в том числе и профессиональных иллюзий, трансформирует систему представлений и мотивов личности. У человека происходит модификация представлений о жизни, в том числе и о профессиональной. Он погружается в мифологизированное пространство. Таким образом, создается способ управления жизнью через сознание, которое наполняется смысловыми матрицами, оживающими в нужных идеях

и образах. Наполнение, структурирование, специальная организация сознания становятся специальным видом технологий: меняя одну матрицу на другую можно менять содержание жизни. Создаваемые информационными технологиями профессиональные мифы — тиражируются и создают массу профессиональных иллюзий, которые замещают собой существующую реальность в сознании человека [3, с. 99]. Иллюзии по-разному влияют на личность человека и содержание его жизни: так, с одной стороны, оказывая влияние на личность, иллюзии способны управлять человеком, тормозить его развитие, а, с другой стороны, находясь в иллюзии, человек рефлексивует, пытается осмыслить, понять тот или иной процесс, явление, наделить его теми или иными свойствами и качествами.

Многие дисциплины в вузе читаемые только в теоретическом ключе способствуют формированию профессиональных иллюзий. Студентов знакомят не с реальной жизнью, а с представлениями о неких идеальных конструктах. Свою будущую профессиональную деятельность субъект видит через призму навязанных представлений. Ему навязывают образ «настоящего профессионала», образ «настоящего профессионального поведения», который в реальности абсолютно не только не достижим, но и может быть также и вреден. Например, образ человека, который всегда отстаивает свое мнение, или, наоборот, всегда слушает мнение старших коллег. В том или ином случае, у субъекта не формируется критическое восприятие информации, не формируется его собственный профессиональный стиль. Он верит в профессиональные иллюзии и воспринимает их как незыблемую данность [5, с. 102].

Средства массовой информации также способствуют формированию некритичного восприятия действительности, в том числе и профессиональной. Субъект получает массу разноплановой, противоречивой, иногда сумбурной информации. И это лишает человека возможности нормально, самостоятельно размышлять и принимать решения, анализировать и сопоставлять разные мнения, разную информацию [4, с. 104]. Эта информация не успевает осмысливаться, осознаваться.

Современное информативное общество требует от людей новых умений и навыков, новых знаний и нового мышления, призванных обеспечить адаптацию к условиям и реалиям компьютеризированного общества. Информатизация оказывает влияние на образ и качество жизни всех членов общества, как на индивидуальном, так и на организационном уровне, на рабочем месте и в быту. Человек в информационном обществе должен обладать определенными навыками, знаниями, а также определенным уровнем культуры для обращения, как с информационными технологиями, так и информацией. Поэтому уже недостаточно уметь самостоятельно накапливать и осваивать информацию. В информационном обществе готовятся и принимаются решения на основе коллективного знания и коллективного участия.

По мере нарастания объема информации людям становится труднее ориентироваться в ее содержании, огра-

ждать себя от ее избытка, выбирать именно то, что нужно и что соответствует действительности. Воздействие информации открывает большие возможности манипулирования сознанием и общественным мнением. Таким образом, можно говорить о таком аспекте, как утрата информационным обществом устойчивости.

Все большее распространение массовой культуры, неизбежность столкновения с виртуальной реальностью, в которой трудно различимы иллюзия и действительность, создают психологические и даже психические проблемы, особенно для молодого поколения. Создавая свой образ в виртуальном пространстве, человек может потерять адекватное восприятие как реального мира, так и реального себя, начиная жить только в Сети.

Мы полагаем, что основным содержанием информационного общества на современном этапе является создание иллюзорной, псевдореалистической картины мира. Попав в мир иллюзий, человек чувствует себя комфортно и безопасно, но только тем самым избегает подлинной реальности. В этой связи практико-ориентированные курсы позволяют пересмотреть идеальный конструкт профессиональной деятельности. Мы видим, как в современном информационном обществе источник информации начинает играть важнейшую роль. Именно с выбора ошибочного источника получения и интерпретации информации связаны основные трудности и ошибки в восприятии профессии. Знакомство с практическими реалиями профессиональной деятельности позволяют более глубоко понять ее суть, увидеть множество нюансов, которые невозможно оценить, разбирая только теоретические аспекты. Современный информационный поток настолько велик, что только преподаватель-практик может скорректировать и указать, что действительно является важным в трудовой деятельности. Профессионал, приобщая к отдельным элементам своей профессии, вовлекая в создание материальных и нематериальных продуктов с последующим рефлексивным осмыслением полученного опыта способен лучше представить будущий профессиональный путь для слушателей образовательного учреждения, чем просто теоретик.

Мы видим, что путь современного образования ведет к существенному расширению круга персонифицированных источников, влияющих на профессионально-личностное развитие специалиста. В качестве таковых выступают не только преподаватели и сотрудники вузов, но и руководители практик. Огромную роль в формировании адекватного представления о профессии играют выступающие с мастер-классами работающие профессионалы различных специализаций. У каждого из них есть свое неповторимое видение профессии, профессиональная позиция, индивидуальный стиль деятельности. И с чем большим количеством личностей столкнется студент, тем основательнее будет его профессиональный и личностный потенциал. Именно благодаря этой интеграции разных точек зрения, временами очень противоречивых, у специалиста складывается образ профессии.

Нам представляется необходимым внедрять новые интерактивные формы обучения, такие как ролевые игры, тренинги, составление и решение профессиональных кейсов. Именно эта интерактивность позволит корректировать теоритические представления, профессиональные иллюзии в отношении будущей трудовой деятельности.

В учебной деятельности необходимо моделировать профессиональную деятельность. Необходимо разрабатывать задания, являющиеся наиболее типовыми и пространственными для данного вида профессиональной деятельности. Эти задания должны быть различного уровня сложности, позволяющим как можно более полно охватить данную трудовую деятельность. Ситуации также должны достаточно полно характеризовать и профессионально важные качества специалиста. Важно, чтобы эти качества были не просто «знаниевыми» или интеллектуальными, а несли и эмоциональную окраску.

Кейсы и ролевые игры должны разрабатываться с выделением этапов работы, уровней сложности выполнения задания. Должны быть подобрана технологическая документация, соответствующая данной деятельности. Должны быть разработаны критерии оценки выполнения профессиональной деятельности. Такая четкая структура позволит в процессе обсуждения более четко отразить свой опыт, свои возможные

ошибки и свои достижения. Отдельным пунктом в рефлексии должны быть осознание того, что нового о своей будущей профессиональной деятельности в ходе выполнения задания узнал субъект. Соответственно, так будут преодолеваться иллюзии, связанные с восприятием выбранной профессии.

Участие в круглых столах позволит напрямую контактировать с представителями профессионального сообщества, обмениваться информацией и примерять свои теоритические знания с практической составляющей. Для представителей профессионального сообщества участие в круглых столах тоже является полезным мероприятием. У них появляется возможность познакомиться с потенциальными сотрудниками, а также круглый стол предоставляет возможность обменяться различными точками зрения на ту или иную проблему. Тем самым развивая и социальные и личностные иллюзии о правильности своей точки зрения.

Таким образом, высшее образование должно помогать преодолевать профессиональные иллюзии, сформированные современным информационным обществом, корректировать представления о трудовой деятельности. Внедрение интерактивных компонентов позволит более подробно ознакомить студентов с реалиями будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Васякин, Б. С. Система управления инновациями в высшем учебном заведении диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Всероссийская государственная академия Министерства финансов Российской Федерации. Москва, 2007.
2. Ермаков, В. А., Бажданова Ю. В. Религиозно-философский анализ мировоззренческих проблем развития современной психологии // Теория и практика общественного развития. 2014. № 3. С. 79–89.
3. Корецкая, И. А. Формирование социально-профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования // Под ред. Манухиной С. Ю., Чистяковой С. Н. Москва, Литера, 2012
4. Пожарская, Е. Л., Дебердеева Н. А. Проблема готовности к профессиональному самоопределению учащихся // Вестник Екатеринбургского института. 2015. № 2 (30). С. 52–59.
5. Сысоев, В. В., Овсяник О. А. К вопросу о психологической подготовке специалиста к профессиональной деятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 3. С. 99–111.
6. Шукшина, Л. В. Иллюзорное сознание и его функция // Интеграция образования. 2006. № 4. С. 149–153.

Понятие профессионального выбора в современных психологических исследованиях

Петрова Юлия Игоревна, студент

Тихоокеанский государственный медицинский университет (г. Владивосток)

Выбор профессии — это одно из важнейших событий в жизни человека, которое является критическим моментом в развитии индивида и определяет его дальнейший жизненный путь.

Проблематика профессионального выбора и самоопределения для отечественной и зарубежной психологии не является новой. Частные аспекты и вопросы исследовались философами, социологами, педагогами и психо-

логами. Так феномен профессионального выбора описан в трудах Е. И. Головаха, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, И. С. Кона, Н. С. Пряжников и других ученых. Однако в настоящее время теоретические аспекты проблемы профессионального выбора все еще недостаточно разработаны, нет однозначности в понимании ситуации выбора профессии.

Многие ученые, занимающиеся проблемой профессионального становления личности, рассматривают процесс профессионального выбора через призму профессионального самоопределения.

Например, П. А. Шавир [13] процесс профессионального самоопределения не ограничивает актом профессионального выбора. В его понимании профессиональный выбор является одним из аспектов профессионального самоопределения. Схожую точку зрения имеют В. А. Бодров [2] Е. А. Климов [7] и Н. С. Пряжников [11]. Они считают, что процесс профессионального самоопределения не завершается выбором профессии. В их понимании профессиональный выбор — это важный компонент профессионального самоопределения личности, многократный процесс, неоднократно осуществляемый при изменении самой личности, ее макро- и микросоциума. Э. Ф. Зеер [6] считает, что осознанный профессиональный выбор с учетом своих способностей, особенностей, требований профессии — это ядро профессионального самоопределения личности.

Другие же ученые считают, что профессиональный выбор — это результат профессионального самоопределения личности, однократный процесс, который завершается поступлением в учебное заведение или на работу. А. М. Кухарчук [10] полагает, что самостоятельный профессиональный выбор профессии, осуществляемый в результате анализа своих внутренних ресурсов и соотнесение их с требованиями профессии — и есть профессиональное самоопределение. По И. С. Кону [8], профессиональный выбор — четвертый завершающий этап профессионального самоопределения.

Украинский социолог Е. И. Головаха [4] отмечает, что выбор профессии — это первый шаг на пути жизненных выборов. «Профессиональный выбор — это решение, затрагивающее ближайшую жизненную перспективу. Он может быть осуществлен как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения, и в последнем случае выбор профессии как достаточно конкретный жизненный план не будет опосредован отдаленными жизненными целями» [4, с. 13]. То есть профессиональный выбор Е. И. Головаха рассматривает как повторяющийся процесс, изменяющийся в зависимости от мотивов личности и факторов среды.

В. И. Крюкова [9] считает, что профессиональный выбор — это сложный, сугубо индивидуальный, комплексный процесс, включающий в себя внутренние и внешние факторы, основывающейся на сочетании потребностей, интересов, мотивов, личностных особенностей, образов самого себя в профессии и находящейся под

влиянием родителей и общества. Выбор профессии — протяженный во времени процесс, но ограниченный ситуацией принятия решения самого выбора одной альтернативы.

Она выделила внутренние и внешние психологические факторы выбора профессии. К внутренним факторам относится: психофизиологические и личностные особенности, направленность личности, субъективный образ выбранной профессии. К внешним — требования общества, влияние родительской семьи, информация о профессии, особые обстоятельства. Системообразующим фактором профессионального выбора В. И. Крюкова считает влияние родительской семьи. Семья оказывает влияние на профессиональный выбор личности как примером профессиональной деятельности, советами и прямыми указаниями, так и характером сложившихся отношений между ее членами (отношение к родителям, интроецированный образ родителей, сценарные послания родителей). Так же для профессионального выбора наиболее значимой является информация, полученная от специалиста в той же области деятельности.

Схожее определение понятия профессионального выбора дает Т. А. Фирсова [12]. Под профессиональным выбором она понимает проявление психической активности личности в результате интериоризации внешних факторов через мотивационно-потребностную сферу личности. Т. А. Фирсова считает, что отсутствие адекватной Я-концепции, мировоззренческого выбора, учебно-профессиональной мотивации, неустойчивая самооценка, т. е. искаженное проявление внутренних факторов, либо нарушение баланса во внешних, жизненных обстоятельствах затрудняет процесс выбора профессии.

В своем исследовании она пришла к выводу, что уровень психологической готовности молодых людей к профессиональному выбору нельзя считать зрелым и хорошо сформированным. К моменту профессионального выбора не только выпускники школ, но и студенты не готовы сделать осознанный, полноценный выбор, с одной стороны, из-за недостаточной сформированности соответствующих психологических функций, с другой стороны, из-за объективно существующих социальных факторов, сдерживающих человека в рамках определенных жизненных условий. С каждым годом показатели собственно процесса обучения, получения профессиональных знаний и интеллектуального удовлетворения, т. е. внутреннего мотивационного фактора, понижаются, в то время как возрастает частотность выборов внепрофессиональных мотивов, т. е. внешних мотивационных факторов выбора профессии. Таким образом, престижность профессии и материальный достаток являются наиболее смыслообразующими факторами выбора профессии.

Еще одно определение понятию профессионального выбора дает А. А. Волокитина [3]. Профессиональный выбор она рассматривает как особую жизненную ситуацию в процессе профессионального, и более широкого, социального самоопределения, представляющую условие

развертывания жизненных стратегий. А.А. Волокитина разделяя профессиональный выбор на первичный — поступление в учебное заведение и вторичный — начало трудовой деятельности, выделяет мотивы профессионального выбора:

- Востребованность, социальная значимость профессии.
- Возможность самореализации, которая свидетельствует об экспрессивной мотивации.
- Прагматизм, который основан на практической функции будущей профессии.
- Преимущества в процессе обучения и будущей профессиональной деятельности.

На основе выделенных мотивов она выделяет три основных типа профессионального выбора, базирующиеся на материальных благах, деньгах; престиже, статусе и уважении; профессиональной самореализации. В первом и во втором типе активизируются инструментальные ценности, такие как: оплата труда, престиж профессии, занимаемая должность. Отношение к профессии в таких случаях будет как к средству. В третьем случае активизируются терминальные ценности — знания и умения, образование, профессионализм, мастерство, сама профессия.

А.А. Волокитина приходит к выводу, что профессиональный выбор в большей мере осуществляется на основе материального достатка будущей профессии, а не по интересам, способностям и призванию.

Также понятие профессионального выбора в своей работе рассматривает Е.В. Груздова [5]. Профессиональный выбор она понимает как полимотивированное сложное новообразование личности, сочетающее в себе влияния социально-экономических условий, пример значимых взрослых и личностные качества человека. То есть под профессиональным выбором понимается психологическая готовность осознано, самостоятельно и ответственно определять цели, средства и реализовывать профессиональные планы и намерения.

Е.В. Груздова описывает ошибки профессионального выбора, к ним она относит:

- недостаточную информированность о профессии;
- увлечение только внешней или какой-нибудь частной стороной профессии;
- отношение к выбору через призму престижности-непрестижности профессии;
- слабую осведомленность о своих психофизиологических возможностях и способностях;
- отождествление учебного предмета с профессией;
- перенос отношения к человеку — специалисту профессии на саму профессию;
- отношение к выбору профессии как к единственному, неизменному варианту;
- влияние значимых людей.

Так же ошибки профессионального выбора описывает и разделяет на три группы К.А. Адыширин-Заде [1]. К первой группе относятся ошибки незнания мира профессии, т.е. недостаточная информированность о мире

профессий, неверные представления о характере и условиях труда, предубеждения о престижности/непрестижности профессии. Во вторую группу включены ошибки незнания самого себя — переоценка/недооценка своих способностей, навыков, незнание личностных особенностей. Третью группу составляют ошибки незнания правил выбора профессии, т.е. перенос интереса к учебному предмету на выбранную профессию, отождествление профессии с конкретным специалистом.

Он рекомендует следующие правила профессионального выбора. Во-первых, следует изучить как можно больше профессий, определить спрос и предложение на профессии в конкретном регионе. Во-вторых, изучить свои индивидуальные особенности — способности, склонности, интересы, черты характера, здоровье. В-третьих, следует выбрать наиболее подходящую профессию, подробно ее изучить — ознакомиться с профессиограммой, содержанием и условиями труда, возможностью ее получения и перспективой дальнейшего профессионального роста. В-четвертых, практически опробовать свои силы в выбранной профессии и сравнить полученные знания о профессии со своими профессиональными возможностями. При соответствии своих профессиональных возможностей с требованиями выбранной профессии следует проявить настойчивость в реализации профессионального намерения и овладения профессией в совершенстве. При отсутствии соответствия изучить другой вариант профессионального выбора.

К.А. Адыширин-Заде считает, что при профессиональном выборе следует советоваться с родителями, педагогами, врачами, а так же с психологами и профконсультантами.

Таким образом, как мы видим, существуют разные подходы к пониманию профессионального выбора. Большинство авторов рассматривают процесс профессионального выбора в контексте профессионального самоопределения. Под профессиональным выбором можно понимать процесс принятия решения относительно своей дальнейшей профессиональной деятельности, с учетом своих интересов и склонностей, профессиональной готовности в определенной сфере деятельности и ведущих трудовых мотивов.

Как показывают рассмотренные исследования, относительно понятия профессионального выбора, выбор профессии осуществляется без учета своих интересов и склонностей, способностей и навыков, психофизиологических и личностных особенностей. В последние годы возрастает роль внешних мотивационных факторов профессионального выбора, в то время как роль внутренних мотивационных факторов снижается. Рассмотренные ошибки профессионального выбора наносят вред психическому и физическому здоровью личности, приводят к текучке кадров, снижают производительность труда. В связи с этим большое значение приобретает вопрос правильного профессионального выбора, в решении этого вопроса значительную роль играет развитие психологического сопровождения процесса профессионального выбора.

Литература:

1. Адьширин-Заде, К.А. Профессионально ориентированный подход к самоопределению будущих врачей // Вектор науки ТГУ. — 2010. — № 1(1). — С. 7–9.
2. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для ВУЗов. — М.: Пер Сэ, 2001. — 511 с.
3. Волокитина, А.А. Жизненные стратегии молодежи в условиях профессионального выбора: автореф. дис... канд. соц. наук: 22.00.04. — М., 2011. — 19 с.
4. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи: автореф. дис... д-р. филос. наук: 09.00.09. — Киев, 1989. — 34 с.
5. Груздова, Е.В., Абдалина Л.В. Общая характеристика профессионального выбора подростка // Социально-экономические явления и процессы. — 2010. — № 4 (020). — С. 163–166.
6. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. — 4-е изд., перераб., доп. — М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2006. — 336 с.
7. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. — М.: Академия, 2004. — 304 с.
8. Кон, И.С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989. — 256 с.
9. Крюкова, В.И. Психологические факторы выбора технических профессий в современных условиях: автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.03. — М., 2005. — 32 с.
10. Кухарчук, А.М. Человек и его профессия: учебное пособие для студентов ВУЗов. — Минск: Современное слово, 2006. — 544 с.
11. Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. — М.: МГППИ, 1999. — 97 с.
12. Фирсова, Т.А. Профессиональное самоопределение студентов в условиях обучения в ВУЗе // Самарский научный вестник. — 2014. — № 1(6). — С. 118–120.
13. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. — М.: Педагогика, 1981. — 96 с.

Психологические трансформации сознания лиц, осуществляющих террористическую деятельность

Стрелец Эдвин Родионович, студент
Московский технологический университет

Изучение террористической деятельности является одним из наиболее сложных вопросов, которые слабо проанализированы современными науками. Этому пробелу в такой междисциплинарной дисциплине как криминология и судебная психиатрия соответствует ряд причин, обуславливающих данную проблематику. Во-первых, психическое моделирование личности террориста невозможно без справедливо верных сведений о предпосылках детерминирующих данный вид делинкветного поведения. Активное изучение проблем как экзогенных факторов, влияющих на преступность (социальных, идеологических, психологических), так и эндогенных (физиологических и генетических), специалистами в области социальных и естественных наук, предоставляет возможность понимания условий преледеветики террористического сознания и отношения лица к своему деянию. Однако, несмотря на относительную ясность понимания причин и принимаемые превентивные меры профилактики и коррекции девиантного поведения, наблюдается рост влияния террористических идей в мировом сообществе.

В данной сфере преступлений моделирование становится осложнено, в виду того, что сотрудники правоохра-

нительных органов не имеют объективной возможности ареста преступника, поскольку, благодаря специфической "обработки" сознания индивида, террорист предпочитает, как правило, умереть, но не оказаться в руках правосудия. Логично поставить вопрос: как именно происходит изменение в сознании человека, поддающегося влиянию террористических идеологий? Первоначально, ученые отмечают воздействие факторов, которые были указаны в прошлом абзаце. Уотсон Джон Бродес, известный американский психолог XX века, был родоначальником бихевиоризма, где основной мыслью является определение поведения людей согласно схеме стимул — реакция. Сообразно с нашим исследованием, во вторую очередь, стоит указать, что побудителями, несомненно, являются факторы среды, а реакцией — желание трансформировать происходящие процессы, изменить течение современной жизни, показать себя и добиваться своих требований террором и насилием. Другими словами, условия проходят сквозь призму психического сознания личности и на выходе выдают искаженные принципы, идеи, теории, которые допускают активное изменение окружающей среды.

Важное примечание, которое необходимо обозначить для дальнейшего рассуждения: в данной работе будут рассмотрены психологические конфронтации и изменения сознания у террористов, которые становятся ими в ходе идеологической работы; не являющиеся инициаторами борьбы за свои цели, а примкнувшие к рядам террористических организаций. Помимо этого, в данной работе не будут рассмотрены особенности психики террористов-смертников, поскольку данную проблематику будет вернее относить к сфере судебной психиатрии, а не психологии, в виду более изолированных девиаций в поведении и более сложных методах влияния на совершение такого действия.

Американский специалист по дознанию террористов Джон Хоган отмечает: «Мотивация — очень сложное явление. Объяснить, почему мы что-либо делаем, невероятно трудно». В виду данного утверждения хотелось бы обратить внимание не на анализ самих побудителей к терроризму, а на механизмы психики, которые являются первым и последним рубежом как обобщения данных мотивов, так и противодействия им. Высказывание сигнализирует о том, что неуловимость понимания мотивирующих установок устанавливается сферой бессознательного, что является первым объяснением появления терроризма. Однако, несмотря на кажущуюся возможность установления объективности в данном вопросе стоит учитывать тот факт, что любые акции устрашения имеют свою цель, которая воплощена в требованиях. Если требования террористов кажутся абсолютно неосуществимыми, например, изменения государственного строя, отдельных законов, системы государственных органов и их компетенции, они все равно являются завершённым, идеализированным ориентиром их действий. То есть, направленность насилия для достижения целей диктуется вполне осознанными причинами их действий.

Рассмотрим психоаналитическое доказательство вышеуказанного феномена. Зигмунд Фрейд, австрийский психиатр создал теорию механизмов психологической защиты. Психологическая защита — это неосознаваемый психический процесс, который направлен на смягчение и удаление из жизни “Я”, то есть эго, отрицательных эмоций, переживаний, мыслей, информации в целом. Допустим, что личность человека, которую мы рассмотрим, будет молодой возраст (от 14 до 30 лет), потому что это наиболее благоприятное сочетание биологических и психических особенностей, еще не сформированной системы ценностей, убеждений, возможностей как физических, так и психологических для изменений. При вступлении в жизнь молодой индивид видит несправедливость, выраженную в противоборстве групп, сообществ, и отдельных личностей. Современная либеральная доктрина подразумевает действие, развитие в угоду собственным целям, поскольку таким методом можно добиваться общественного блага. В дополнение к этому прилагается неформально общепринятый девиз “цель оправдывает средства”, который общество не принимает на сознательном уровне, но вынужденно поступает сообразно такому принципу,

в виду его необходимости для достижения максимально возможной выгоды. Происходит когнитивный диссонанс между формирующейся моралью подростка и условиями жизни в действительности. Однако в скором времени индивид начинает понимать, что 3 закон термодинамики: “на каждое действие находится равное противодействие” действует и в общественной жизни. В средствах массовой информации происходит оповещение граждан о свершившихся террористических актах, которые оказывают влияние на изменение общественного уклада. Формируется общее представление о том, что терроризм — акция устрашения, которая всегда достигает главную цель — поднятие уровня страха, а в редких случаях и материальных требований. Поэтому, при оказании воздействия на молодую личность происходит психологическая защита — морализация, а впоследствии и рационализация своего возможного поведения в случаях, когда индивид на подсознательном уровне соглашается с идеологией террористов. Таким образом, человек координирует свои мысли в соответствии с действиями “главных идеологов”.

В дальнейшем, при участии в террористических действиях завербованные лица претерпевают изменения в когнитивной сфере. В работе переговорщика одним из основополагающих особенностей личности террориста выделяют синдром миссионера. Человек, который постоянно в течение всей жизни наблюдал несправедливость, которой не мог противопоставить ей многого, пассивно наблюдающий за происходящим меняет свой стиль мышления. Рационально осознанная мораль не меняет своей формы — она меняет свое содержание на противоположно направленное. К тому же, ощущение власти над жизнью человека в корне меняет представление о своих силах и возможностях, что приводит к резкому росту экстраверсивной установки, приводящей к необдуманным поступкам. Ценность жизни человека, на которого направлена деятельность таких преступников не представляется террористу высокой, поскольку, во-первых, он проводит с ними манипуляции, с целью удовлетворения своих целей. Во-вторых, во время захвата заложников террорист сортирует людей на подсознательном уровне по внешним признакам респектабельности: одежда, причёска, реакция на агрессию и степень боязни перед террористом. Соответственно, жизнь тех, кто внешне респектабелен, не признается как ценность, в виду антипатии к тем, кто живет по принципу “цель оправдывает средства”. Конечно, сам террорист тоже придерживается данного суждения, однако в его рационально осознанной морали и мировоззрении, его принцип выглядит благородным, праведным и справедливым, в отличие от жизненных достижений жертвы, которая, по его мнению, имеет деструктивный характер своих действий для всего общества. И тут возникает важная особенность: террорист, несмотря на свои действия, продолжает подсознательно идентифицировать свое “Я” с этим обществом. Он стал ренегатом, который смог выйти из системы общества, но “встав в стороне”, личность осуществляет “правое дело”.

Соответственно, при утрате или ослаблении идеологического воздействия у индивида возникает рефлексия. Желание "прокрутить" всю ситуацию обратно. Такое желание является только в тех случаях, когда образование нравственное, моральное, оказалось состоятельным и относительно сформированным, для того, чтобы оказать сопротивление противоправным деяниям в некоторых его аспектах и в непродолжительные периоды времени, в виду его незаконченной сформированности.

Соматическое состояние человека, осуществляющего террористическую деятельность следует оценить и с позиции физиологических метаморфоз. При совершении данного деяния организм выделяет большое количество адреналина (как более сильного нейромедиатора) и норадреналина (более слабый нейромедиатор), как реакция на стрессовую ситуацию, а также дофамин (количество которого связано с психическими особенностями личности). Науке известно, что именно норадреналин и адреналин оказывает влияние на повышение артериального давления, увеличивается пульс, появляется жар. И наиболее ярко выраженным проявлением является тремор, чувство слабости, резкое обострение головной боли. Тем самым следует обосновать связь физиологических изменений с психическими особенностями поведения, поскольку внешние проявления изменений

В сочетании с указанными ранее психическими трансформации физиология человека приводит к сильному

аффекту. Личность идеализирует свои идеи, установки, приобретая строго каноничный образ обоснованной целесообразности и необходимости действий, непосредственно основанных на жестокости.

Подведем итог списком возможных решений проблем противодействия преступлений террористической направленности.

Практические:

1) Развитие школы бихевиоризма, практической психологии в правоохранительной сфере. К этому можно отнести популяризацию криминологии в юридических вузах; проведение грантов на фундаментальные исследования совместно с правоохранительными органами, организацию консультаций, встреч со специалистами по психологии преступников — например, дознавателей, переговорщиков, следователей, судебных психиатров. Таким образом, теоретические гипотезы будут подкреплены эмпирическими данными.

2) Возможно, наиболее рациональным будет научное консультирование решений коллегии по уголовным делам Верховного суда Российской Федерации по отдельным вопросам наиболее сложных, опасных преступлений. В частности, мнение профессионального психолога-криминалиста позволяет более точно описать характер последствий принятия решений, а в некоторых ситуациях и вовремя отказаться от достаточно вредных действий, что жизненно необходимо в противодействии терроризму.

Литература:

1. З. Фрейд "Тотем и табу". СПб., 2014.
2. <http://anatomus.ru/hormones/noradrenalin.html>.
3. З. Фрейд "Психология масс и анализ человеческого я". СПб, 2015.
4. <http://psyfactor.org/lib/pochebut3.htm>.

ПЕДАГОГИКА

Application of web technology in creating distance learning literature

Sitora Abdullayeva, assistant

Tashkent University of information technology, Karshi

There has been no any favourable mean, better than a textbook, created in the whole mankind to deliver knowledge to the young generation. Despite computers, audiovisual and other modern teaching means, the textbooks are still considered to have their significance.

That is why, publishing national and quality textbooks is an urgent issue at the governmental level as they provide the fulfillment of the National Educational Program and help to develop young generation. A quality textbook will serve not only the learners but will assist those teachers who don't have enough training for teaching. In other words, the teacher who uses a quality textbook in teaching, will turn into a more experienced teacher. That is, progress in studies and a textbook are interrelated.

In a classical concept, a textbook is a book for learners which systematically recounts educational material of the knowledge in the definite sphere on the level of modern achievements of science and culture.

Educational institutions of our country have been equipped with modern computers, and consequently, there is an aspiration for modernizing these establishments. This process will make electronic textbooks possible. To this purpose, «The conception of creation a new generation of textbooks for continuous educational system» has been developed according to the requirements of the National Program and on the basis of the new state standards. The main aims of this conception are working out scientific, ideological, methodological, didactic, psychological, pedagogical, sanitary and hygienic requirements for creating textbooks, formulating the existing types and forms of electronic textbooks and identifying the scope of strategic issues on the creation of modern electronic textbooks on the governmental level.

We are living in a society where science has been developing rapidly and information communicative means are widely introduced. And this fact obliges to update the knowledge in different spheres of science and imposes the learners to get to know this knowledge, and furthermore, to study autonomously and continuously. It is worth to note that the role of the electronic textbooks is great in this sense.

Electronic educational literature is a source with a capability to gather, describe, update, keep and present the information in an interactive mode and to control it on the basis of modern information technology. Electronic educational literature includes different electronic educational means.

Electronic textbook is a book, adapted to the computer and using Web-technologies. One can upload texts, pictures, animation and sounds that have a capability to deliver the theme quick and clear. Using hypertext, the information is presented in a quick, easy, comfortable and esthetic form. To use this textbook, the learner works in a communication mode. Furthermore, they can have the test to check their knowledge on the studied topic.

Electronic textbook can be read via internet, that is why, it is considered to be the main literature in distance learning. These books serve to the application of the educational method based on computer technology, autonomous learning and effective mastering of scientific information and educational materials. They make automation of processing the types of learning or the types of information possible.

Electronic textbook adapted for distance learning is created using Web-technologies, that is, it is formalized in HTML language. In the development of these textbooks we use all the types of information.

The significance of Web-technology, for both programmers and users, is determined by the fact that it is an integration technology. The user should search the information from different sources — files, database, electronic tables, e-mail, etc. But the found information differ in texts, tables, pictures, drawings, schemes, video and audio materials and others. We need special inserts — text and graph editors, electronic tables, database control systems and others to use this kind of diverse information.

The variety of types obliges the user to work with many applications that are needed for daily works. Applications bring about many problems as they are complicated with their special interfaces and the complexity of working with those interfaces.

There are two conditions to solve this problem. Firstly, the diverse information coming from different sources should

be appropriate for the demand of the user; besides, it should come in a convenient form and be interrelated. Then the information should go to the user. Secondly, a person must use a sole program with universal interface, which enables to work equally with the prepared information [1]. Web-technology fully fits these conditions. Web-server works as information concentrator, which takes the information from different sources and then delivers it to the user equally.

The browser equipped with universal and natural interface permits the user to read the information easily regardless of its character.

In many cases, there is no possibility to present the process or event to the learners for different reasons as its size, danger, the absence of necessary device and others.

In this situation, the problem can be solved by forming the imitation of the process or event, or sometimes by implementing in virtual mode the work of computer programs that enable carrying experiments on computer, practice or made-up conditions [2].

For instance, in the educational establishments, the virtual mode can be realized while working with «dangerous» class of programs, in the «Computer graphics», part of the «Computer science and information technologies» Module. By «dangerous» programs we understand special programs that serve computers. While using these programs, there can be serious problems like breakage of the whole information supply of the computer. Consequently, it might complicate the formation of practical skills of working with these programs.

Developed virtual exhibitions imitate the process on a computer screen, that is, artificially form it. In fact, virtual exhibitions are considered to be invaluable in the explanation of the processes that are difficult to observe in real situation.

Produced virtual exhibition has great functions that are carried out via computers and can replace illustrative-explanatory method in education. Because exhibitory quality of virtual exhibition makes it possible to learn the information easily. Virtual exhibition works with a sound and the fact that instructional texts can be given in Uzbek and Russian languages widens the scope of its usage. The conception of using virtual mode helps to create a program-trainer. While working with these type of programs, the user can go into the computer as much as they want and this will not affect the work of computer. The learner can stop their work any time and go back to their «native» Windows without any trouble. Also, the implementation of the virtual mode gives a chance of «carrying» the learner through definite chain of the actions (the most optimal from the point of view of the teacher) concentrating the learner on the important actions. When necessary methods are formed, it will help to observe the answers and solutions of the learners and to evaluate the level of their learning the material.

The application of computer technologies will give an opportunity to implement the second conception — making educational information visual. Undoubtedly, high quality indicators of modern monitors makes it possible to show educational material better and to «enliven» the pictures. Nat-

urally, these pictures are not compared to the ones prepared for usual textbooks by printing.

The storage of the information of a very big scope gives a possibility to create electronic textbooks during the application of computer technologies.

Joining electronic textbook with a teaching program in a sole system is becoming a necessary condition for creating high quality teaching systems. Besides theoretical material (electronic textbooks), virtual video lectures and practical classes (teaching program), the teaching system must be supplied with organizational-didactic materials and hard copies.

In distance learning, teaching systems are considered to be the main educational literature.

In teaching, the application of modern computers and information technologies increases the efficiency of the classes and that will urge both the teacher and the learner to improve themselves. The teacher will have more opportunity to use existing electronic textbooks, multimedia and other information technologies; the learner will have access to get more information on the topic and use the service of internet and electronic library.

It became necessity today to have a knowledge of information technologies and communication and to be able to apply this knowledge in practice. Leading scientists of this sphere say: «Information technology must serve and assist in mechanical engineering, agriculture, medicine, building, commerce and all social-economical spheres of our country». We must deeply understand the dialectic connection between the issue of strengthening our independence and informatization in order to choose a right way of solving social-economic and scientific-technical problems of our society.

In recent years there has been several decrees and resolutions from the head of our government and the Ministry to enhance information technologies, and these decrees aim to introduce modern computers and information technologies to all spheres of economy, science and education and to raise the level of preparing highly qualified programmer-specialists. According to these documents, every specialist must know how to work with information technologies and modern means of communication. Besides, they must have a skill to apply this knowledge.

The time dictates to use information technologies and the methods of distance learning while studying every subject and its categories. People of the 21st century must have a skill of choosing right direction and making quick decisions. That requires getting the right information, changing profession and developing professionally. All of these are necessary terms of achieving well-to-do life in a modern society. The next century of information technologies will give an opportunity to solve the problems of continuous education in a productive way and have a lifelong distance learning.

Distance education is to study distantly, that is, a teacher and a learner will be separated by a distance. Distance education is based on using modern information and communication technologies and has many aims. It favours carrying out

educational and professional programs that different social groups and strata of the population might use. The growth of opportunities of communicational and technical means is becoming a reason of using computer telecommunication as a technological basis of distance education. The following factors show the advantages of distance learning:

- ability to deliver any type of information (visual, sound, static, text, graphic) of any size to any distance immediately;
- ability to keep, edit, rework, print this information;
- interactivity with means of operational reverse communication and multimedia information that are being designed for the purpose of active communication;
- possibility to use the information from different sources, including far, scattered database and from the conferences all over the world via internet system;
- possibility to organize electronic conferences, including computer audio conferences and video conferences in real-time mode;
- possibility to communicate with anyone;

References:

1. The conception of creating a new generation of educational literature for continuous educational system. T.: Fan, 2002. P. 34–64.
2. Methodology of evaluating the technology of creating electronic textbooks and its quality. T.: Fan, 2005. P. 6–21

– to get information on any question through electronic conferences;

– ability to record the received information on diskette, to print it and to use it whenever needed.

We can see the advantages of telecommunication bases for distance education while using internet potentials. The development of global networks created new condition of working with information for scientists and teachers: there is now possibility to use the sources which were restricted before. The notion of URL (Universal Resource Locator) has appeared. The most modern means of computer communication as WWW considers this notion and simplifies the learning process.

Computer networks democratized the usage of educational resources. It will be possible now to employ supercomputer training programs to make a use of world library catalogues, the works and researches of scientists, economists, engineers, databases, huge file archives, educational program documents and the most powerful world computers.

Из опыта применения компьютерной математической системы Mathcad в колледже

Андрюхина Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Беляцкий Виталий Николаевич, студент;

Максимов Дмитрий Олегович, студент

Самарский энергетический колледж

Кашина Яна Сергеевна, студент

Самарский государственный технический университет

Специфика преподавания математических дисциплин подразумевает достижение наибольшего качества обучения при использовании традиционных средств обучения. Однако сегодня, перед средними профессиональными образовательными учреждениями стоит задача повысить качество знаний учащихся с использованием современных технических средств обучения.

Практические занятия по освоению математического аппарата подразумевают выполнение большого объема вычислений или преобразований, напрямую не связанных с темой данного занятия, а часто даже и с темой изучаемого раздела математики. Такие действия отнимают много времени и мешают заниматься формированием умений, навыков и компетенций у учащихся, непосредственно связанных с учебной целью занятия. Использование компьютерных технологий позволяет существенно снизить временные затраты преподавателя для достижения цели занятия.

Важно заметить, что целью проведения практических занятий с использованием компьютерных программ не является получение сразу готовых решений. Программы экономят время преподавателя и обучающихся, выполняя только объемные и рутинные действия, напрямую не связанные с осваиваемым на данном занятии математическим аппаратом.

При проведении практических занятий по математическим дисциплинам в государственном профессиональном образовательном учреждении «Самарский энергетический колледж», является математический пакет Mathcad.

Одним из часто используемых приемов работы в Mathcad на занятиях по Математике являются приемы построения графиков различных функций [1].

При работе в пакете Mathcad учащимся предлагается первоначально реализовать подробный алгоритм построения графика функции $y = \sin(x)$, разработанный преподавателем. В качестве закрепления материала, учащиеся

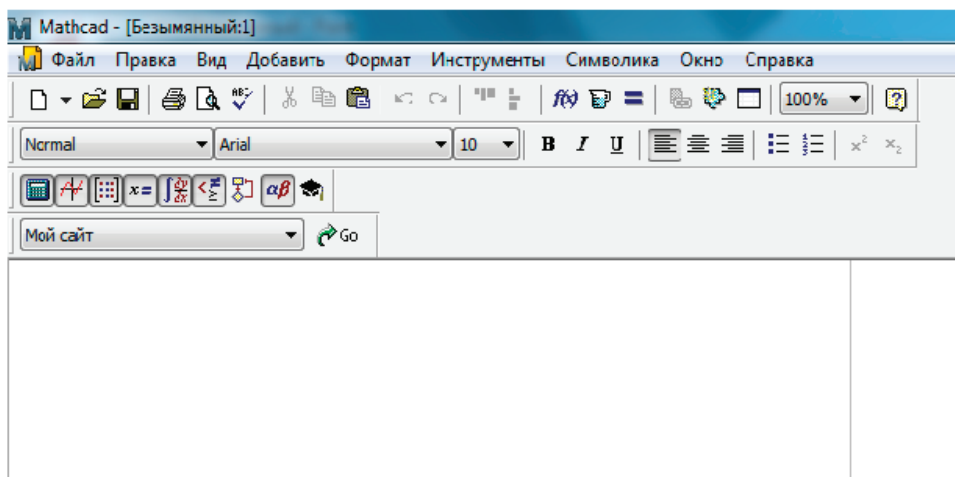


Рис. 1. Рабочее окно программы Mathcad 14

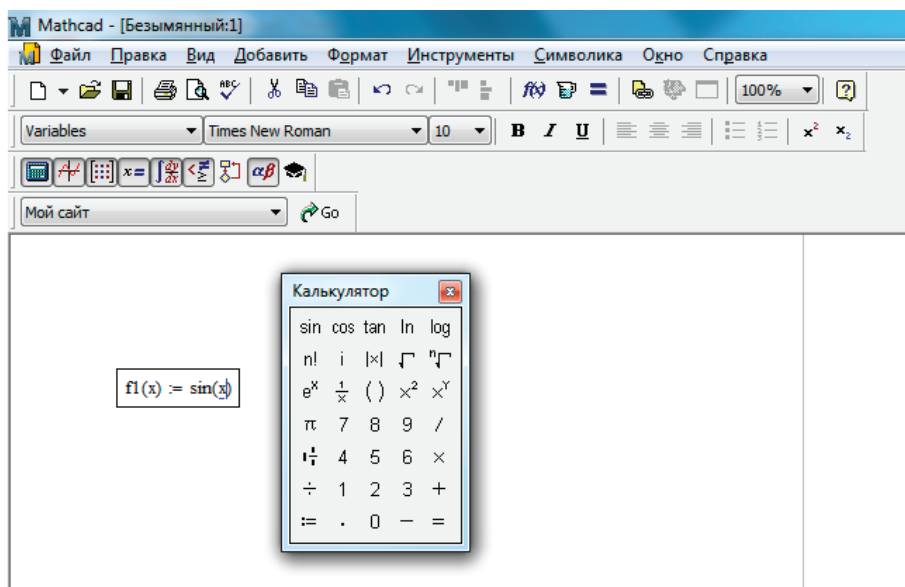


Рис. 2. Введение функции и вид панели «Калькулятор»

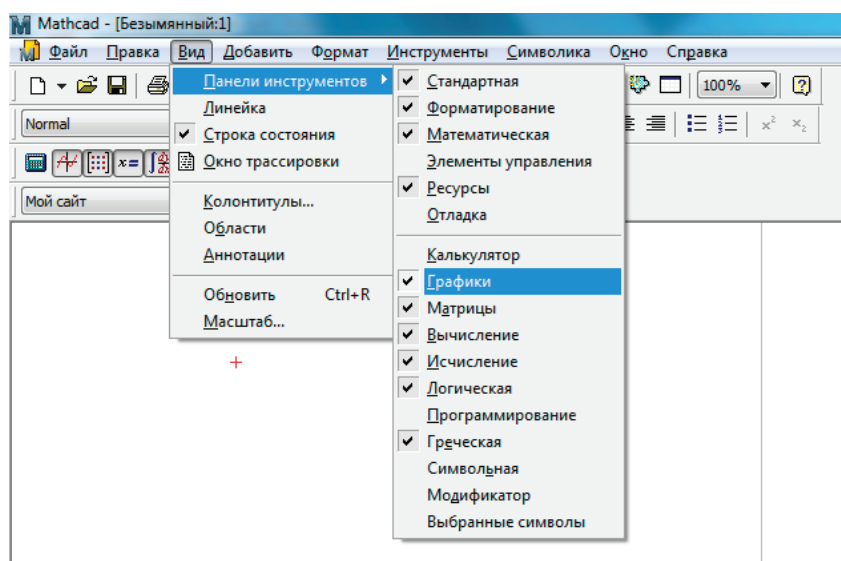


Рис. 3. Добавление инструментальной панели «Графики»

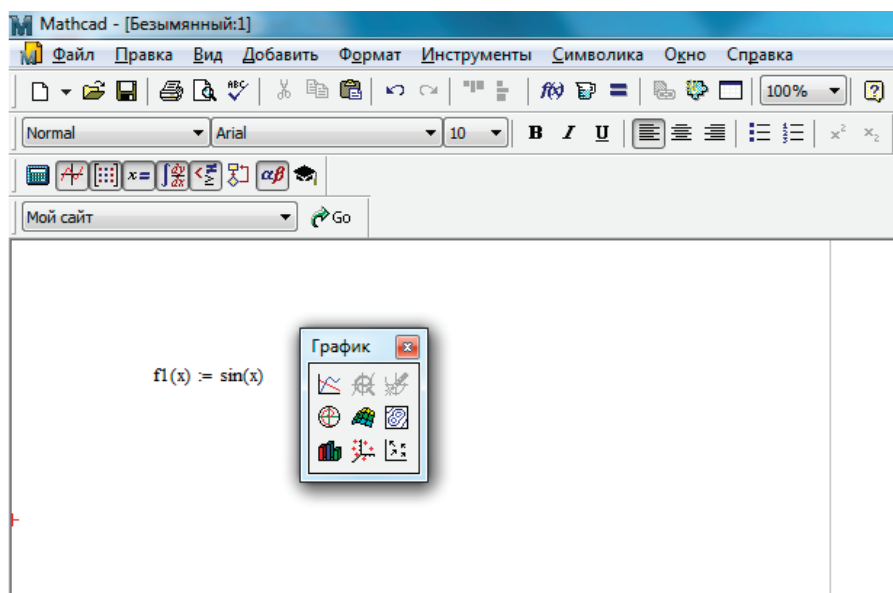
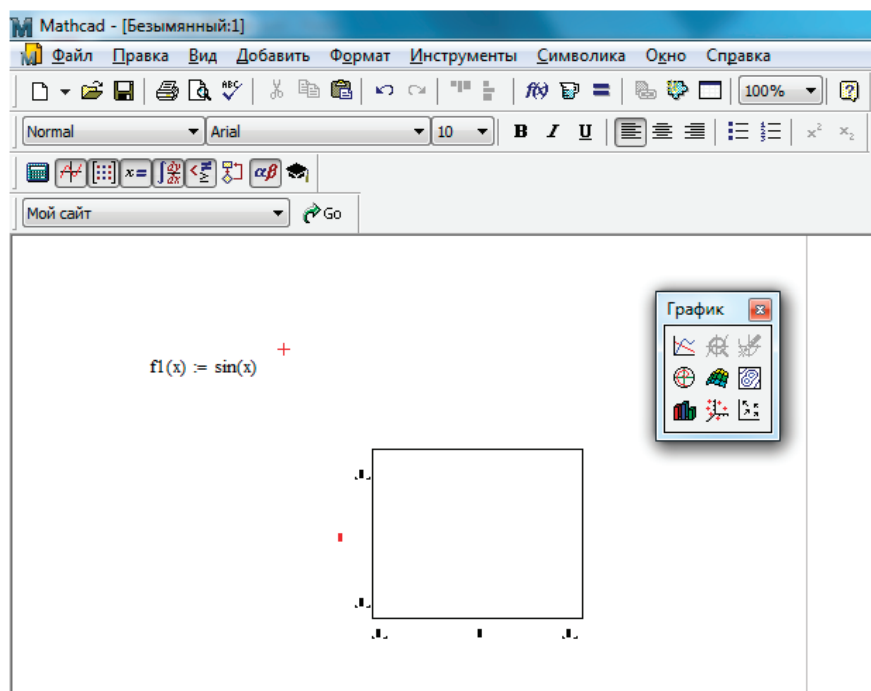
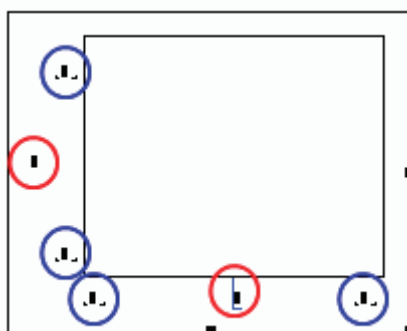
Рис. 4. Добавление графика функции $f(x) = \sin(x)$ Рис. 5. Шаблон для построения графика функции $f(x) = \sin(x)$ 

Рис. 6. Ввод значений абсцисс и ординат, задание переменной и функции

самостоятельно составляют алгоритм построения для некоторой другой функции.

Подробный алгоритм построения графика функции $y = \sin(x)$:

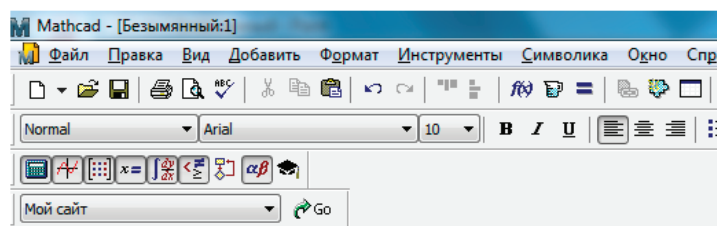
1. Запустить математического пакета Mathcad (рис. 1).

2. Ввести график функции для построения: $f(x) = \sin(x)$ (рис. 2). Важно отметить, что вместо знака « $=$ »

в Mathcad для операции присваивания используется « $:=$ » (при вводе формулы нажать клавишу « $:$ » или найти знак присваивания на панели инструментов).

3. Открыть панель «Графики функции» (меню «Вид -> Панель инструментов -> Графики») (рис. 3).

4. В появившейся панели «Графики» нажимаем «X-Y График» (построение графика в координатах X-Y) (рис. 4).



$f1(x) := \sin(x)$

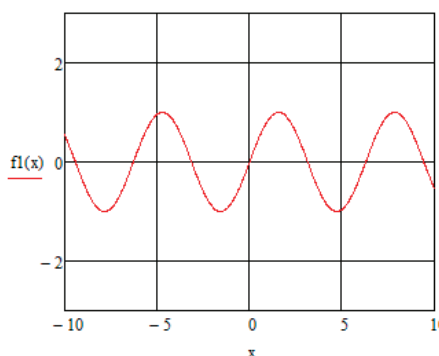
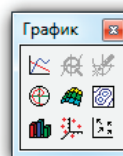


Рис. 7. Результаты построения графика функции

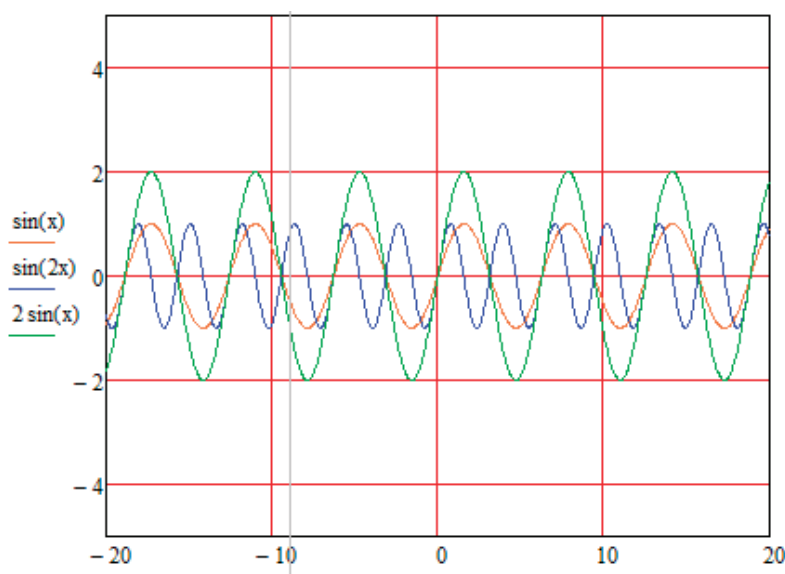


Рис. 8. Вид окна программы с тремя построенными графиками функции

5. После нажатия на кнопку «X-Y График» появится шаблон графика функции (рис. 5).

6. Элементы, выделенные красным, — это названия осей, выделенные синим — диапазоны осей (минимальное и максимальное значение). Для того чтобы их изменить, необходимо щёлкнуть на них и ввести необходимое значение (рис. 6).

7. Заполнить выделенные поля как показано в примере на рис. 7

Отметим, что построенный график можно растягивать и сжимать, щелкнув на графике по правой и нижней границам до появления черных прямоугольников, перемещение которых и приведет к изменению масштаба графиков.

Представление функции в виде графиков гораздо более информативно и позволяет обсудить их с учащимися непосредственно в ходе занятия [2].

Литература:

1. Математическая лаборатория Mathcad. — URL: <http://www.ptc.com/go/mathsoft/support>.
2. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н. В. Бордовской. — 2-е изд., стер. — М.: КНОРУС, 2013. — 432с.

Таким образом, математический пакет Mathcad следует рассматривать не только в качестве вычислительной математической лаборатории, но, прежде всего, как программы, открывающей широкие возможности для учебного процесса в государственных профессиональных образовательных учреждениях:

- оптимизация самостоятельной работы учащихся;
- широкие возможности в автоматизации многих трудоемких вычислительных задач, встречающихся в учебном процессе: курсовом и дипломном проектировании, выполнении контрольных, домашних заданий;
- возможность вывода на печать файлов, созданных в Mathcad;
- улучшение наглядности при выполнении практических и лабораторных работ: например, получение графиков изучаемого процесса непосредственно в процессе выполнения практической работы.

Интерактивные формы взаимодействия с посетителями как современные тенденции развития музея

Биксалеев Андрей Андреевич, магистрант
Забайкальский государственный университет

В настоящее время мы находимся в процессе становления информационного общества, который задает тенденции развития для всех сфер человеческой деятельности в целом. Для музейного дела, развитие современных информационных технологий также диктует новые тенденции.

Концепция, лежащая в основе функционирования музеев, по мнению А. Ю. Гиля, определяется социальными, политическими условиями и идеологией общества на этапе перехода и становления постиндустриальной культуры. Особенно наглядно это прослеживается в последние десятилетия, когда в обществе происходят активные социокультурные преобразования за счет ускоряющихся темпов развития информационных и коммуникационных технологий [2].

Меняются приоритетные направления деятельности современного музея, когда внимание не акцентируется на предметных экспозициях и коллекциях, а перемещается в сторону активного взаимодействия и исследования целевой аудитории, что не означает отказа от традиционных функций музея. Интерес к посетителю как главной фигуре музейной коммуникации ускоряет процесс пере-

смотра общей концепции музея как социального института. Большинство музеев перестали быть закрытыми академическими институтами, они представляют сегодня гостеприимное, вдохновляющее и привлекательное публичное пространство, где внимание сосредоточено на направлениях, формах и методах контакта с потенциальной и реальной аудиторией, а также на определении стратегии развития музейной деятельности.

Освоение музейной информации на принципиально новом уровне происходит в процессе посещения музея и вовлеченности субъекта в образовательный процесс, включающий передачу и усвоение знаний, а также приобретение умений и навыков. Обучение в музее предполагает получение дополнительных или альтернативных знаний, которые невозможно или не в полной мере, возможно, получить в других образовательных учреждениях.

В работу музеев активно внедряются анимация и интерактивность. Средства анимации используются в экспозициях какой-либо исторической эпохи, где персонажи в соответствующих костюмах «оживляют» место и время. Экскурсоводы или аниматоры в таких музеях — это либо волонтеры, либо актеры, наглядно демонстрирующие уклад

жизни различных эпох и народов. Основная цель анимационного метода — не просто предъявить посетителю музея предметный мир прошлого, но показать взаимодействие человека с этим миром, вовлечь его в действие [2].

В центре нашего внимания — направления, необходимые для функционирования современного музея, отвечающие последним новшествам музейного дела. Среди них такие, как: интерактивные занятия с посетителями; интерактивная экспозиция с использованием информационных технических средств; музей, как средство самообразования граждан. Приведенные выше направления работы с посетителями в той или иной мере организуются и проводятся в Забайкальском краевом краеведческом музее им. А. К. Кузнецова.

Интерактивные технологии позволяют сделать видимым то, что невозможно увидеть невооруженным взглядом, имитировать любые ситуации, моделировать различные явления, интенсифицируют передачу информации, значительно расширяют иллюстративный материал, создают положительный эмоциональный фон, т.е. обладают большой информативностью, позволяют проникнуть в глубину изучаемых явлений, обеспечивают большую наглядность [8].

Под интерактивными занятиями с посетителями понимается тесная работа сотрудников музея с визитерами, когда посетитель становится главным действующим лицом во время посещения музея, находится в режиме беседы или диалога с кем-либо. Цель интерактивных занятий состоит в создании комфортных условий обучения, при которых слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения [9].

Следует выделить экскурсионное обслуживание визитера, как наиболее распространенную форму взаимодействия, когда посетителю предлагается устный рассказ о музейной коллекции, представленной для обзора.

Один из типов интерактивных занятий — мастер-классы и праздники. Данный тип занятий применяется в краеведческом музее сравнительно недавно и представляет собой действия, приуроченные к определенным праздникам, памятным датам и т.д., когда посетитель может не просто наблюдать тематические выставки, но и принимать участие в мастер-классах по созданию различных этнических предметов, практиковаться писать старинные письма, участвовать в лотереях, конкурсах и открытых показах фильмов и т.п. Различные викторины, конкурсы, проводимые во время музейных праздников требуют умственной деятельности и ответов по информации, полученной во время посещения музея. Так, традиционными праздниками для краеведческого музея уже стали: Ночь в Музее — приуроченная ко дню музеев России, День тигра, Ночь искусств, День космонавтики, Синичкин день. Во время данных праздников проводятся викторины, мастер-классы, игры, показы фильмов, выступления музыкантов. Такой тип взаимодействия с посетителем обеспечивает усвоение полученной информации во время нахождения в музее как лично-значимой.

Новым направлением в работе с визитерами является интерактивная «Мини-лаборатория» для школьников 2–6 классов. Данный проект включает в себя разработку и проведение серии занятий по краеведческой направленности и предусматривает непосредственное участие в процессе. На данный момент нами разработаны занятия по следующим темам:

— «Жизнь в капле воды» — ученики знакомятся с основами работы с микроскопом, изучают растительную клетку и одноклеточных обитателей водной среды;

— «Парк юрского Забайкалья» — ребята знакомятся с вымершей фауной и флорой Забайкальского края, работают с палеонтологическими образцами;

— «Удивительное рядом» — занятие знакомит школьников с разнообразием насекомых Забайкалья.

В «Мини-лаборатории» школьник самостоятельно может работать с биологическим микроскопом, палеонтологическими и биологическими образцами и коллекциями. Такая работа не только меняет отношение ребенка к музею как к месту, где в традиционном понимании можно только смотреть, но еще можно все трогать руками и чувствовать себя в роли исследователя. Данная практика выполняет важную роль развития познавательного интереса у младшего школьника и стимулирования желания самообразования.

В последние годы активно внедряется в музейную деятельность интерактивные экспозиции с использованием информационных технических средств. Подобная экспозиция подразумевает под собой не только осмотр экспонатов, но и активное взаимодействие посетителя с музейной выставкой путем внедрения в экспозицию подвижных элементов, сопровождения звуковыми эффектами, оснащения электронными гаджетами-гидами и др. [7].

Так, например, в музее Гранд-макет Россия, представлена большая диорама России в миниатюре, где посетитель может сам, нажимая на кнопки, управлять движением поездов, автомобилей, людей и т.д. Во многих крупных музеях России информация об экспонатах представлена на электронных мониторах, где посетитель самостоятельно может найти необходимую информацию об интересующем его объекте, просмотреть небольшой видеофрагмент или фотографии о нем [3].

В перспективе в Забайкальском краевом краеведческом музее запланировано внедрение применения интерактивных мониторов, но пока вся информация об объектах находится на стандартных пластиковых этикетках. В рамках деятельности отдела природы планируется создание экспозиции, приуроченной к юбилею Государственного природного биосферного заповедника «Даурский», которая была бы оснащена электронными мониторами, современными элементами оформления витрин.

Как средство самообразования граждан музей выступает, в том случае, когда некий процент посетителей усваивает новые знания самостоятельно, иными словами у человека возникает развитие познавательного интереса и желание удовлетворить информационные потреб-

ности. Сотрудники Забайкальского краевого краеведческого музея активно работают в этом направлении. Нам представляется интересным практический опыт исследователей в проектировании образовательных квестов на основе технологической карты в рамках квест-технологии [4; 5; 6] и разработка различных вариантов образовательных квестов для посетителей музея, в том числе, и квест-экскурсий [1].

Литература:

1. Алексеева, Н. Д., Рябова Е. В. Квест-экскурсия как инновационная форма экскурсионной деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1 (20). С 14–17.
2. Гиль, А. Ю. Изменения в деятельности музеев с учетом тенденций развития современного общества, Вестник Томского государственного университета. № 364. 2012. С. 49–53.
3. Гранд-макет Россия // URL. <https://grandmaket.ru/> — (дата обращения 29.09.2016).
4. Игумнова, Е. А., Радецкая И. В. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016.
5. Игумнова, Е. А., Радецкая И. В. Квест-технология в образовании. Учебное пособие для студентов высш. и сред. учебных заведений. Чита: Забайкал. гос. ун-т, 2016.
6. Игумнова, Е. А., Радецкая И. В. Проектирование образовательного квеста на основе технологической карты (на примере урока биологии) // Биология в школе. 2016. № 6.
7. Международный экспо-центр // URL. <http://www.expocentr.ru/ru/articles-of-exhibitions/interaktivnaya-vystavka/> (дата обращения 29.09.2016).
8. Николаюк, И. В., Капанина Е. Е. Информационные коммуникационные технологии в образовании: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей. Забайкальский гос. гуманитарно — пед. ун-т. Им. Н. Г. Чернышевского. Чита, 2010. 129с.
9. Социальная сеть работников образования — <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2013/12/21/interaktivnye-metody-obucheniya>. — (дата обращения 26.09.2016).

Формирование навыков безопасного поведения дошкольников посредством моделирования игровых ситуаций

Болдырева Нина Григорьевна, воспитатель;
Чеснокова Валентина Ивановна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 66 «Журавушка» г. Старого Оскола (Белгородская обл.)

Дорожно-транспортный травматизм остается приоритетной проблемой общества, требующей решения, при всеобщем участии и самыми эффективными методами. Зачастую виновниками ДТП являются сами дети, которые играют вблизи дорог, переходят улицу в неположенных местах, неправильно входят в транспортные средства и выходят из них.

Главная цель воспитательной работы по обучению детей основам безопасности дорожного движения заключается в формировании у детей необходимых умений и навыков, выработке положительных, устойчивых привычек безопасного поведения на улице.

Воспитательный процесс осуществляется нами постоянно, начиная с младшего возраста:

1. Через непосредственное восприятие дорожной среды во время целевых прогулок, где дети наблюдают

Таким образом, переход к информационному обществу меняет тенденции современного музея в сторону наибольшего взаимодействия с посетителем, выступая в роли образовательного партнера для современного визитера. Привычные экспозиции для обычного наблюдения отходят на второй план и развиваются в направлении современных технических средств, а также тесного взаимодействия с человеком.

движение транспорта и пешеходов, дорожные знаки, светофоры, пешеходные переходы и т.д.;

2. В процессе специальных развивающих и обучающих занятий по дорожной тематике, моделирования игровых ситуаций.

Период дошкольного детства у детей характеризуется нарастанием двигательной активности и увеличением физических возможностей ребенка, которые, сочетаясь с повышенной любознательностью, стремлением к самостоятельности, нередко приводят к возникновению травмоопасных ситуаций. Эффективным способом обучения навыкам безопасного поведения является метод моделирования, который содержит в своей структуре триаду компонентов, обуславливающих ценные педагогические свойства: игра, имитация и анализ конкретной ситуации.

Игра в дошкольном возрасте является ведущим видом деятельности детей. Именно игра дает ребенку доступные для него способы моделирования окружающей жизни, которые делают возможным освоение, казалось бы, недосягаемой для него действительности. Игра отражает внутреннюю потребность детей в активной деятельности, это средство познания мира. В игре дошкольники обогащают свой жизненный и чувственный опыт, вступают в определенные отношения со сверстниками и взрослыми.

Особенность данного метода заключается и в том, что он является связующим звеном между содержанием знаний о правилах безопасности и организацией деятельности по их применению.

При организации обучения детей ПДД мы учитываем **специальные условия реализации** метода моделирования игровых ситуаций:

- использование макета обстановки или специально сконструированной предметно-игровой среды в групповой комнате;

- предварительное разыгрывание ситуаций воспитателем (показ кукольных представлений) с постепенным вовлечением детей;

- введение значимой для дошкольников мотивации деятельности;

- «появление» препятствий или особых условий в процессе осуществления игровой деятельности;

- поддержание адекватного эмоционального фона.

Работа по воспитанию навыков безопасного поведения детей на улицах ни в коем случае не должна быть одноразовой акцией. Ее нужно проводить планомерно, систематически, постоянно. Она должна охватывать все виды деятельности с тем, чтобы полученные знания ребенок пропускал через продуктивную деятельность и затем реализовал в играх и повседневной жизни за пределами детского сада.

Мы не выделяем эту работу в самостоятельный раздел, а она входит во все разделы и направления программы воспитания в детском саду.

Научившись поступать в имитированных игровых ситуациях, близко воспроизводящих реальную обстановку, дошкольники будут чувствовать себя намного увереннее в реальных условиях. Суть игровой ситуации состоит в том, что дети ставят себя в условия, приближенные к реальности. В целях профилактики детских страхов, «информационного невроза» из-за расширения и углубления знаний об опасных ситуациях, заканчивать каждое занятие следует позитивно. В тоже время не следует превращать тренинг в веселую игру — дети должны относиться к данной деятельности серьезно.

В своей работе мы основываемся на программу «Основы безопасности детей дошкольного возраста» (Авдеевой Н. Н., Князевой О. Л., Стеркиной Р. Б.).

Основное содержание нашей работы строится по специально разработанным направлениям «ребенок на улице», «здоровье ребенка», «ребенок и другие люди», «ребенок и природа», «здоровье ребенка».

Обучение детей правилам дорожного движения осуществляется согласно перспективного плана, в котором содержатся игровые ситуации, которые позволяют нам сформировать у детей широкий круг знаний и навыков.

Для осуществления работы по данному направлению в группе созданы **необходимые условия**: оформлен уголок по правилам дорожного движения, куда вошли:

Макет микрорайона. На макете микрорайона дети знакомятся с окружающей обстановкой, также на макете проводим игры такие как:

- «**Наша улица**» цель — расширить знания детей о правилах поведения пешеходов и водителя в условиях улицы, научить детей различать дорожные знаки, предназначенные для водителей и пешеходов.

- «**Улица города**» цель: уточнить и закрепить знания детей о правилах поведения на улице, о правилах дорожного движения, о различных видах транспортных средств.

Хорошим подспорьем в проведении игровых ситуаций является фланелеграф, он служит для моделирования ситуаций на дороге.

Для ознакомления детей с правилами дорожного движения используем: атрибуты дорожно-постовой службы: жезлы, каски, знаки;

Транспорт различного функционального назначения (грузовые и легковые машины, автобусы, поезда, пожарные и почтовые машины, «скорая медицинская помощь» и т.д.);

Светофоры, фигурки людей (пешеходов, водителей, регулировщика);

Разные картинки, кубики, мозаики;

Плакаты;

Сюжетные картинки, отражающие дорожные ситуации;

Атрибуты для сюжетно-ролевых, игр в регулировщиков, водителей и пешеходов (жезл, свисток, фуражка, нарукавники, нагрудные изображения различных видов транспорта и др.);

Дорожные знаки.

Чтобы разнообразить работу по этой теме, применяем инновационные методы. Так в группе появились новые игры — алгоритмические, которые проводятся на макете.

В своей работе с детьми используем также мнемотаблицы. Овладения приемами работы с мнемотаблицами значительно сокращает время обучения и одновременно решает задачи, направленные на перекодирование информации, т.е. преобразование из абстрактных символов в образные модели, коллажи. Например, Мнемотаблицу: «Красный, желтый, зеленый» — используем для закрепления знаний о сигналах светофора (почему выбраны именно эти цвета, на что похожи сигналы светофора).

Мнемотаблицу: «Дорожные знаки» — используем для ознакомления с дорожными знаками (действиями пешеходов и водителей согласно знакам).

В работе с детьми по обучению правилам дорожного движения используем настольно-печатные игры, для системной и эффективной работы с детьми на группе состав-

лены картотеки книг по правилам дорожного движения, подвижных, интеллектуальных, дидактических игр.

Игровые занятия-ситуации мы проводим во II половине дня. Например, такие ситуации как, «Школа светофорных наук», «Катаемся на роликах и велосипедах», «Перекресток», «Путешествие за город», «Как пешеходы и водители поделили улицу», «Во дворе» позволяют сформировать у детей навык грамотного поведения на дороге, развивают представления о причинно-следственных связях возникновения опасных ситуаций. Объясняя правила дорожного движения, рассказываем детям, для чего предназначены тротуар, проезжая часть, перекресток, какие виды транспорта можно увидеть на улицах города, как следует переходить дорогу, знакомим их с пешеходным маршрутом (пешеходный переход, светофор, светофор для пешеходов, светофор для машин). Проигрываем ситуации: «Сломался светофор для пешеходов, как перейти дорогу», «Нет светофора для пешеходов, что делать», «Как перейти улицу без светофора» и т.д.

Интересной и эффективной формой работы является организация ролевых игр, в которых ребята доводят до автоматизма навыки безопасного поведения на улице.

В целом все реализуемые направления по ознакомлению детей с правилами безопасного поведения подчинены тому, чтобы ребенок научился эффективно взаимодействовать и общаться с окружающим миром. После формирования безопасного поведения посредством моделирования игровых ситуаций, навык большинства детей в группе улучшился. Можно говорить о том, что про-

изошли существенные изменения в уровне сформированности навыков безопасного поведения по таким показателям, как взаимодействие с людьми, поведение в помещении, здоровье, психоэмоциональная устойчивость и поведение на улице и на транспорте. В ходе проведённой работы мы определили необходимые условия, обеспечивающие, формирование навыков безопасного поведения: отбор доступного для детей материала, систематичность предусмотренных мероприятий, наглядно-дидактическая оснащённость, применение игровых форм работы с детьми, сотрудничество с родителями. Необходимо отметить, что моделирование игровых ситуаций является важным этапом освоения дошкольниками знаний и навыков безопасного поведения. Общение детей в игровых ситуациях, «проговаривание» правил поведения, имитация действий с потенциально опасными предметами дают возможность формировать опыт безопасности у детей.

Моделирование и проигрывание ситуаций делают понятным смысл запретов и способов действий безопасного поведения. Главное — не усвоение ребенком достаточно сложных для его возраста значений, а общее понимание ценности жизни и здоровья и взаимосвязи образа жизни и здоровья человека. Невозможно вооружить ребенка готовыми рецептами на все случаи жизни. Проживание ребенком смоделированной ситуации в ходе наших тренингов позволяет ему научиться самостоятельному поиску быстрого и эффективного решения, выхода из сложной ситуации.

Литература:

1. Хромцова, Т. Г. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста. — М.: Педагогическое общество России. 2005.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии — СПб.: Питер. 2006.
3. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии — СПб: Союз 2004.
4. Авдеева, Н. Н. Князева О. Л. Стеркина Р. Б. Безопасность: Учебное пособие по основам безопасной жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. — СПб: Детство-пресс 2003.

Педагогические условия воспитания духовно-нравственной личности младшего школьника

Есенова Марина Олеговна, магистрант

Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

Термин «нравственность» берет свое начало от слова нрав. «Нравы» — это те эталоны и нормы, которыми руководствуются люди в своем поведении, в своих повседневных поступках. Нравы не вечные и не неизменные категории, они воспроизводятся силой привычки масс, поддерживаются авторитетом общественного мнения, а не правовых положений [6, с. 53].

В педагогической классификации общечеловеческие ценности выступают как детерминанты учебно-воспитательного процесса, как системообразующие линии воспитательной работы в образовательных организациях. Для обозначения предметов и их свойств, как объектов потребностей ребенка, традиционно употребляется понятие «благо». В этом понятии отражается нечто полезное,

а в понятии «ценность» — смысл того, что эти качества в благах люди ценят и реализуют в практической деятельности. В связи с этим ценности можно подразделить на предметные (природные) и социально-культурные явления, актуальные и потенциальные предметы человеческой деятельности, субъективные критерии, образцы, социальные стандарты, которые выступают основаниями оценок и закрепляются в общественном сознании как идеи, идеалы, принципы, цели деятельности и служат её ориентациями.

Ценности приобретают личный смысл для индивида, коллектива как идеал человеческой деятельности, как свойство объекта, удовлетворяющего потребность и т.д. Именно ценностные смыслы определяют позиции личности, её цели и содержание жизнедеятельности. Приобретение ребенком осознаваемых смыслов, позволяет ему изменять свой облик, продвигаться в личностном саморазвитии и самосовершенствовании [3, с. 124–125].

В процессе нравственного воспитания у младшего школьника на когнитивном уровне формируется определенная система знаний, объединяющая элементарные представления о символах государства, об институтах гражданского общества, о правах и обязанностях гражданина России, о народах России, об их общей исторической судьбе, о единстве народов нашей страны, о национальных героях и важнейших событиях истории России и её народов [4, с. 251].

Становление системы ценностей — это последовательный и длительный процесс, при котором ценности подвергаются превращениям, проходят определённые состояния: из непосредственных в опосредованные, из произвольных в произвольные, из неосознаваемых в сознательные, что в свою очередь предъявляет особые требования не только к содержанию, технологиям, методам, но и к логике образовательного процесса.

Нравственность состоит в осознании выполняемых личностью тех или иных моральных норм и требований на основе внутренней потребности и способности следовать им в каждый данный момент своей жизни и деятельности. Нравственность есть усвоенная и принятая личностью мораль.

Нравственность определяется сферой поступков по отношению к другим людям, отражая практически-деятельностную позицию человека. При этом нравственность не является врожденным свойством, к нравственности ребенок приобщается в процессе своего развития, в ходе своего общения с людьми. Чем раньше начнется приобщение ребенка к нравственным ценностям, тем прочнее они укрепятся как черты личности, составляя моральный облик человека.

Нравственность младшего школьника — это совокупность его сознания, навыков и привычек, связанных с соблюдением моральных норм и требований. Правила и требования морали только тогда станут нравственными характеристиками, когда они начнут проявляться в поведении и неуклонно соблюдаться.

Важнейшим средством воспитания ценностных качеств является использование созданных в культуре на разных этапах исторического развития нравственных идеалов, т.е. образцов нравственного поведения, к которому стремится человек. Как правило, нравственные идеалы формируются в рамках гуманистического мировоззрения как обобщенной системы взглядов и убеждений, в которой человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной среде и центрируется вокруг человека. При этом отношение человека содержит не только оценку мира как объективной реальности, но и оценку своего места в окружающей действительности, связей с другими людьми.

Воспитание ценностных качеств включает:

- формирование сознания связи с обществом, зависимости от него, необходимости согласовывать свое поведение с интересами общества;
- ознакомление с моральными идеалами, требованиями общества, доказательство их правомерности и разумности;
- превращение нравственных знаний в нравственные убеждения, создание системы этих убеждений;
- формирование устойчивых нравственных чувств, высокой культуры поведения как одной из главных проявлений уважения человека к людям; формирование нравственных привычек.

Передовая педагогическая практика последних лет накопила ценный опыт, который должен быть учтен при организации и осуществлении этических воспитательных дел. Если в физическом, эстетическом воспитании для достижения цели достаточно организовать и осуществить систему хорошо подобранных воспитательных дел, то в нравственном воспитании все намного сложнее. Не без оснований утверждают: не от метода здесь нужно идти, не от формы, а от индивидуальности каждого ребенка, особенностей конкретной ситуации. Конечная и главная цель этических воспитательных дел — формирование нравственного поведения. Воспитательные дела составляют цепь нравственных поступков в ежедневных жизненных ситуациях. Важны и побудительные мотивы, которые движут человеком и объясняют его поступки [1, с. 214–220].

Чтобы ребенок совершал нравственные поступки, у него должна возникнуть в этом потребность. Формирование нравственных потребностей младшего школьника есть процесс усвоения и переработки моральных ценностей в систему индивидуального сознания. С помощью нравственных потребностей создается основа самой природы морали — возможность свободного выбора. Именно способность к свободному нравственному выбору составляет функцию этических воспитательных дел.

Таким образом, воспитание духовно-нравственных качеств личности наиболее успешно осуществляется в ходе внеклассной воспитательной работы, где мы ставили задачи:

- воспитывать в школьниках чувство самоуважения через добрые поступки, чувство уважения к старшим, любви к своей семье и друзьям;

— воспитывать любовь к малой родине через развитие интереса к истории семьи и ее традициям;

— повышать авторитет своей школы на основе знакомства с историей школы, с ее интересными и знаменитыми выпускниками, а также с уважаемыми жителями республики и города;

— формировать представление о природном и социальном окружении человека, умение вести себя в ней в соответствии с общепринятыми нормами в соответствии со статусом учащегося школы, жителя Республики Северная Осетия — Алания.

Содержание работы по направлению «Моя школа» включало в себя следующие разделы: история школы, правила поведения в школе; умения распределять обязанности в работе, роли в игре поручения учителя, просьбы друзей, собственные обещания; основные формы общения: приветствие, просьба, извинение; традиционные мероприятия, трудовые дела по благоустройству школы, активное участие в делах школы.

Работа по направлению «Мой город» включала разделы: история жизни города, интересные люди, местные народные промыслы, памятники природы и культуры, экологические проблемы местного значения, правила поведения в природе, практическая деятельность по благоустройству города, помощь пожилым, фольклор, традиции и обычаи.

Школьники изучали историю своей малой родины, исторические памятники, памятники культуры, музеи, учреждения культуры, хозяйственно—промышленную деятельность республики, природу, экологические проблемы. Знакомились с интересными людьми, среди которых герои войны, труда, люди искусства и т.п. Изучали народные промыслы, произведения искусства, фольклор, традиции и обычаи.

Содержание материала: Россия — наша Родина, Осетия — наша малая Родина, включало: изучение символов государства, культурные особенности народов, населяющих страну; ознакомление с образцами народного искусства, природным разнообразием, основами экологической культуры и др.

В разделе мероприятий «Наша Родина в живописи, песнях и стихах», школьники выполняли различные творческие задания: конкурсы рисунков, плакатов, сочинений, концертные номера, театрализованные представления, мини-проекты, мини-спектакли, фотовыставки, выставки прикладного творчества и т.п.

Большую помощь в поиске информации оказывали родители. В классе стало традиционным делом представление как индивидуальных, так и групповых творческих проектов, например, «Славный город Владикавказ и его жители», «Один день из жизни моей семьи», «Из истории родного края», «Мир взрослых и детей в произведениях детской литературы», «Детство, опаленное войной». Дети совместно с родителями принимают активное участие в общешкольных и городских акциях, таких как «Посылка солдату», «Помощь зоопарку города», «Ветеран живет рядом».

Реализация указанных мероприятий воспитывают чувства патриотизма у младших школьников, уважения и любви к своей Родине, соотечественникам. У детей формируются стремления к коммуникабельности, самовыражению, самореализации. Развивается у школьников интерес к истории города, где родился и вырос, а также к историческому прошлому России. Вырабатывается уважительное отношение к природе, родине, архитектурным памятникам, культуре. Появляется интерес к познанию, творчеству, инициативности. Все это обеспечивает воспитание таких духовно-нравственных качеств как честность, уважительное и доброжелательное отношение к людям, организованность, ответственность и требовательность к себе.

Духовно-нравственные качества младшего школьника развиваются позитивно в том случае, если совместная деятельность и общение школьников не только общественно значимы, но и основаны на общих для детей ценностях, т.е. значимы для всего класса и для каждого воспитанника. Следовательно, обязательным педагогическим условием является целенаправленное и последовательное наращивание ценностного позитивного социального опыта школьников, нейтрализующего и вытесняющего отрицательные компоненты субкультуры класса.

Логика формирования ценностных качеств включает в себя следующие звенья: поиск, оценка, выбор и актуализация конкретных ценностей в совместной деятельности.

Мы установили, что специфика воспитания ценностных качеств младших школьников заключается в возрастных особенностях развития учеников, закономерностях, механизмах и логике данного процесса.

Благоприятными для развития ценностных качеств детей младшего школьного возраста являются следующие условия:

— добровольность участия, активность и самостоятельность детей,

— привлекательность содержания деятельности, творчество;

— взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности.

В подтверждение теоретических положений нами был проведен педагогический эксперимент, на основе результатов которого сделаны выводы:

— формирование ценностных качеств младших школьников осуществляется наиболее эффективно, если используются современные подходы к формированию духовно-нравственных качеств личности младшего школьника;

— имеет место интегрированный подход к организации внеклассной воспитательной работы;

— формирование ценностных качеств осуществляется в ходе работы по всем направлениям внеклассной воспитательной деятельности.

Таким образом, основу воспитательного процесса составляет деятельность как внешнего, так и внутреннего характера. Именно в различных видах воспитательной де-

тельности формируются и проявляются в той или иной мере духовно-нравственные ценности, и на их основе происходит становление и развитие человеческой личности как таковой.

Литература:

1. Загвязинский, В. И. Теория обучения и воспитания: учеб. для бакалавров / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова. — М.: Юрайт, 2012. — 314с.
2. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / П. И. Пидкасистый, В. А. Мижериков, Т. А. Юзефович; под ред. П. И. Пидкасистого. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2014. — 624с.
3. Практикум по курсу «Педагогика»: Сб. семинарских занятий / Под ред. Н. К. Сергеева. — Волгоград: Перемена, 2003. — 401с.
4. Течиева, В. З. Нравственно-гуманистическое воспитание личности в условиях поликультурной среды Вектор науки Тольяттинского государственного университета, серия Педагогика и Психология, г. Тольятти, 2013 г., С. 251–253.
5. Харламов, И. Ф. Нравственное воспитание школьников. — Б., 2003. — 415с.

Особенности звуко-слоговой структуры слов у детей с ОНР II уровня

Иванова Анастасия Сергеевна, студент;
 Андреева Елена Петровна, студент
 Казанский (Приволжский) федеральный университет

Общее недоразвитие речи (ОНР) — различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте [1].

Понятие общего недоразвития речи (ОНР) и в настоящее время активно используется для формирования логопедических групп детей при дошкольных учреждениях. Общее недоразвитие речи может наблюдаться при сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии (всегда), а также ринолалии, дизартрии. Изучением звуко-слоговой структуры слова у детей занимались такие ученые, как: Р. Е. Левина, А. К. Маркова, Р. И. Лалаева, В. А. Ковшиков, Н. С. Четвертушкина, Г. В. Бабина, Л. С. Ванюкова.

В последние годы внимание педагогов привлечено к росту числа детей с проблемами речи. Значительные трудности просматриваются в овладении навыками правильной речи у детей с общим недоразвитием речи [2].

При нормальном речевом развитии дети к 5 годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу [3]. Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов

языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение впервые было установлено Р. Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи.

У детей с общим недоразвитием речи II уровня наблюдается значительное нарушение звуко-слоговой структуры слова, что влияет на успешность овладения грамматическим строем речи, усвоение звукового анализа, письмо и чтение, общение со сверстниками и взрослыми.

Об актуальности данной проблемы говорит тот факт, что своевременное овладение правильной речью имеет важное значение для становления полноценной личности ребенка, а усвоение слоговой структуры слова является одной из предпосылок для овладения грамотой и дальнейшего успешного обучения ребенка в школе.

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников. У детей с общим недоразвитием речи II уровня всегда отмечается нарушение звукопроизношения, слоговой структуры слова, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя [4].

Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением звуко-слоговой структурой слова включает коррекцию всех структур речи и подготовку к полноценному обучению грамоте (Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко).

Цель исследования — выявить особенностей звуко-слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня.

Исследование звуко-слоговой структуры слова проводилось на базе Муниципальных дошкольных образовательных учреждений — «Детского сада № 313 г. Казани и детского сада № 378 г. Казани.

В круг исследования было включено 14 детей старшего дошкольного возраста, из них 7 мальчиков и 7 девочек.

Экспериментальную группу составили 7 детей 5 года жизни, в личных делах которых по результатам психолого-медико-педагогической комиссии имеется заключение общее недоразвитие речи II уровня. Контрольную группу составили 7 детей 5 летнего возраста, не имеющие речевых нарушений.

Для обследования слоговой структуры и звукозаполняемости слов использовалась методика Марковой «Обследование слоговой структуры слова», включающая в себя 5 типов заданий. Каждое задание имеет свои критерии оценки. Исследование звуко-слоговой структуры слов проводилось индивидуально в первой половине дня с помощью серии заданий.

Для наглядности мы представили результаты в виде диаграмм, где можно посмотреть разницу уровня выполненных заданий детей с общим недоразвитием речи II уровня и детей с нормальным речевым развитием.



Рис. 1. Сравнительная диаграмма результатов по каждому заданию в баллах

На данной диаграмме можно заметить, что дети без речевых нарушений справились с заданиями практически на

максимальные баллы, что нельзя сказать о детях с общим недоразвитием речи II уровня.

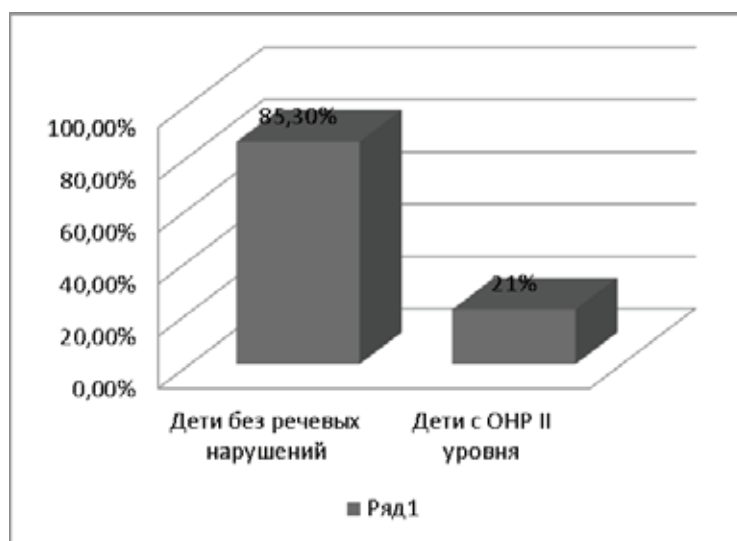


Рис. 2. Сравнительная диаграмма выполненных заданий в процентах

На данной диаграмме приведены результаты всех выполненных заданий в процентном соотношении.

Проведенное нами обследование звуко-слоговой структуры слова показало, что у детей с общим недораз-

витием речи II уровня наблюдаются особенности, отличающие их от детей, развитие речи которых соответствовало возрастной норме.

По результатам выполненных заданий можно сказать, что у 57% детей с нормальным речевым развитием — выявлен высокий уровень успешности выполнения задания, а у 43% выявлен средний уровень звуко-слоговой структуры слова.

А в ходе исследования звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием II уровня было выявлено, что для 100% детей данной группы характерен I уровень развития звуко-слоговой структуры слова, что свидетельствует о системной речевой патологии, где отмечается несформированность звуко-слоговой структуры слова.

Проведенное нами экспериментальное исследование позволило определить уровень развития звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи II уровня, а также выделить их особенности.

Результаты в экспериментальной группе были значительно ниже, чем в контрольной группе, где преобладал высокий уровень развития звуко-слоговой структуры слова.

Дети с ОНР II уровня испытывали трудности при выполнении заданий. В ходе исследования выявились такие характерные особенности нарушений звуко-слоговой структуры слова как:

- Сокращение (пропуск) слогов — «моток» — «молоток»
- Опускание слогаобразующей гласной — «пинино» — «пианино»
- Увеличение числа слогов за счет вставки гласных в стечения согласных — «команата»-«комната».
- Перестановка слогов — «деворе» — «дерево»
- Перестановка звуков соседних слогов — «гебемот» — «бегемот»

Литература:

1. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
2. Большакова, С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2007. — 56 с
3. Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. 1999 г.
4. Филичева, Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. М.: Альфа, 1993. — 103 с.

— Сокращение стечение согласных — «тул» — «стул»

- Вставки согласных в слог — «лимонт» — «лимон»
- Уподобление слогов — «кококосы» — «абрикосы»

Такие ошибки свидетельствуют о первичном недоразвитии слухового восприятия ребенка. Также мы выявили то, что большое значение для правильного произнесения слогового состава слова играет степень знакомства со словом. Малознакомые слова искажались детьми чаще, чем слова хорошо известные ребенку.

Основной вывод, который можно сделать по результатам эксперимента, следующий: результаты обследования позволяют утверждать о том, что у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня наблюдаются значительно большие нарушения звуко-слоговой структуры слова в отличие от детей с нормальным речевым развитием.

Выявленные грубые нарушения звуко-слоговой структуры слова, требуют длительной коррекционной работы по их устранению. Без целенаправленного коррекционного воздействия, дети самостоятельно не смогут преодолеть имеющиеся у них нарушения звуко-слоговой структуры слов. Но, логопедическая работа по устранению нарушений слоговой структуры слова не может ограничиваться чисто коррекционной задачей исправления лишь данного недостатка. Она должна быть развивающей и включать в себя работу над фонематическим восприятием, словарным запасом, грамматическими формами, развитием интеллектуальных функций (мышления, памяти, внимания). Как мы знаем, неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Поэтому, очень важно выявление и устранение нарушений речи в ранние сроки.

Развитие декоративного творчество у детей старшего дошкольного возраста в процессе создания коллективной аппликации

Купряшкина Анастасия Владимировна, воспитатель
ГБОУ г. Москвы «Школа № 2107», Дошкольное отделение «На Трифоновской»

В статье представлены материалы по созданию коллективной аппликации, способствующие развитию декоративного творчества у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: коллективная, аппликация, развитие, старший дошкольный возраст, декоративное, творчество

Проблема развития ребенка, его творческих сил — актуальна в психологии и педагогике. Особенно она значима в дошкольный период детства — возрастной этап, в решающей степени определяющий дальнейшее развитие человека. Это период рождения личности, первоначального раскрытия творческих сил ребенка, становления основ его индивидуальности, развития способностей (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.).

Чем полнее и разнообразнее детская деятельность, чем более она значима, и отвечает природе ребенка, тем успешнее идет его развитие, реализуются потенциальные возможности и первые творческие проявления.

Одним из наиболее близких и естественных для ребенка-дошкольника видов деятельности становится изобразительная деятельность, которая является эффективным средством познания действительности.

В работах А. В. Давыдова, А. В. Запорожца, установлено, что дошкольники способны в процессе предметной чувственной деятельности, в том числе и аппликации, выделять существенные свойства предметов и явлений, устанавливать связи между отдельными предметами и явлениями, отражать их в образной форме. Этот процесс особенно заметен в таком виде практической деятельности ребенка, как аппликация: формируются обобщенные способы анализа, синтеза, сравнения и сопоставления, развивается умение самостоятельно находить способы решения творческих задач, умение планировать свою творческую деятельность. Отсюда вытекает необходимость занятий коллективной аппликацией.

Актуальность творческого развития детей дошкольного возраста посредством коллективной аппликации обусловлена тем, что они получают эстетическое мировосприятие, воспитание художественного вкуса, художественно-графических умений и навыков, фантазии, творческого мышления и воображения, пространственного восприятия; развитие точных движений руки и мелкой моторики пальцев; становление организационных навыков художественно-декоративного творчества.

Специфика коллективной аппликации заключается в совместных и согласованных действиях детей; для этого необходимы не только умение владеть речевым диалогом со сверстниками, способности согласовывать свои действия и договариваться о совместном решении предложенной задачи, но и декоративные умения, и навыки детей старшего дошкольного возраста.

Несмотря на широкий круг исследований, проблема развития декоративного творчества детей в процессе создания коллективной аппликации остается актуальной в практике работы дошкольных образовательных организаций.

К изобразительной деятельности относятся: рисование, лепка, аппликация. Рисование, лепка, аппликация и другие

занятия с различными материалами, вызывают у детей дошкольного возраста большой интерес, так как удовлетворяют их потребность в деятельности, самостоятельности, дают возможность сделать что-то своими руками, выразить себя в творчестве. Вместе с тем эти виды деятельности имеют большое значение для всестороннего развития ребенка. Поэтому не случайно одна из центральных проблем художественной педагогики — развитие художественных способностей детей средствами аппликации.

Аппликация — один из видов изобразительной деятельности, основанный на вырезании, наложении различных форм и закреплении их на другом материале, принятом за фон; наиболее простой и доступный способ создания художественных работ.

Аппликация может быть предметной, состоящей из отдельных изображений (лист, цветок, ветка, гриб, птица, дерево и т.д.); сюжетной, отображающей совокупность действий событий («Салют Победы» и т.д.); декоративной, включающей орнаменты, узоры, которыми можно украсить различные предметы.

В предметной аппликации — дети учатся вырезать из бумаги и наклеивать на фон отдельные предметы изображения, которые в силу специфики деятельности передают несколько обобщенный, даже условный образ окружающих предметов или их отображений в игрушках, картинках, образцах народного искусства.

Сюжетно-тематическая аппликация подразумевает наличие умения вырезать и наклеивать различные предметы во взаимодействии в соответствии с темой или сюжетом.

Помимо сюжетно-тематических заданий, коллективно создаются декоративные аппликации: орнаментальные композиции в виде панно, ковров, подносов со свободным объединением элементов. В ходе работы дети могут самостоятельно составить композицию украшения подноса, выбрать другие декоративные формы, варьировать их цветовые сочетания.

Декоративная аппликация — это «вид орнаментальной деятельности, во время которой дети овладевают навыками вырезать и объединять различные элементы украшения (обобщенные фигуры птиц, животных) по законам ритма, симметрии, используя яркие цветовые сопоставления». На коллективных занятиях дети учатся декоративно изменять реальные предметы, обобщать их строение, наделять образцы новыми качествами

Для создания различных видов орнаментов дети старшего дошкольного возраста должны обучиться равномерно, заполнять отдельными элементами пространство фона, выделять основные и вспомогательные части аппликации. Чтобы развить у детей глазомер и способность создавать уравновешенные композиции, необходимо применять наглядные приемы обучения или ограничиваться словесной

инструкцией, если дошкольникам хорошо известны способы вырезания и наклеивания отдельных элементов.

В работе И.Н. Турро подчеркивалось, что коллективные занятия создают благоприятные условия для общения детей друг с другом, в процессе работы каждый становится источником знаний для других участников. Результат коллективной деятельности, который, по мнению автора, всегда имеет практическое значение, позволяет связать обучение детей с жизнью [Цит. по 27, с. 18].

Коллективная аппликация используется педагогами в основном на занятиях декоративно-прикладного искусства при выполнении работ, связанных с оформлением праздников.

Занятия коллективной аппликацией при правильном использовании соответствующих возрасту методов и приемов не только развлекают, но и обучают и развивают. Во-первых, это многогранность развития ребёнка. Ребёнок становится более аккуратным, точным, внимательным. Во-вторых, занятие аппликацией — это коллективный процесс. Взрослые направят творчество в верное русло и распределят все обязанности. В-третьих, аппликация развивает навыки. Такие занятия расширяют творческий потенциал ребенка и стимулируют его самосовершенствование.

Литература:

1. Гусарова, С.В. Развитие познавательных интересов старших дошкольников в творческой деятельности / С.В. Гусарова // Дошкольное воспитание. — 2009. — № 4. — С. 25–26.
2. Гусакова, М.А. Аппликация: учеб. пособие / М.А. Гусакова. — М.: Инфра-М, 2011. — 313 с.
3. Комарова, Т.С. Дошкольный возраст: проблемы развития художественно-творческих способностей / Т.С. Комарова // Дошкольное воспитание. — 1998. — № 10. — С. 65–67.
4. Корчинова, О.В. Декоративно-прикладное творчество в детских дошкольных учреждениях: учеб. пособие / О.В. Корчинова. — Ростов н/Д: Феникс, 2013. — 320 с.
5. Курочкина, Н.А. Пути развития творческой активности детей старшего дошкольного возраста в процессе общения их к русскому декоративно-прикладному искусству: учеб. пособие / Н.А. Курочкина. — СПб: Акцидент, 1996. — 112 с.

Социально-нравственное воспитание в детском саду и в семье

Миронова Светлана Анатольевна, воспитатель
МБДОУ детский сад «Малыш» г. Саяногорска (Республика Хакасия)

Нравственное воспитание подрастающего поколения является актуальной проблемой современного общества. Педагогическая наука всегда уделяла этому большое внимание. В разное время термин «нравственное воспитание» заменялся на «духовное воспитание» или «моральное воспитание». Что же такое мораль — это общественное явление, которое включает в себя нормы и правила, определяет поведение человека в обществе, в конкретной ситуации развития. Нравственность же — это личные интеллектуально-эмоциональные

Старшие дошкольники способны творчески решить задание, проявить инициативу, выдумку, оказать помощь своим товарищам, сообща решить поставленные задачи. Поэтому формулировка задания должна давать простор развитию детской фантазии, способствовать применению объема знаний и умений для отражения явлений окружающей природы, общественной жизни, содержания литературных произведений.

В процессе совместной деятельности старшие дошкольники приобретают и совершенствуют опыт эстетического общения. Чем совершеннее общение во время занятия коллективной аппликацией, тем активнее протекает процесс обмена чувственными представлениями, знаниями и умениями, тем богаче становится эмоционально-интеллектуальный опыт каждого участника общения.

Таким образом, коллективная аппликация детей старшего дошкольного возраста развивают умения составлять декоративный узор из различных геометрических форм и растительных деталей, овладевают умением составлять гармоничные цветовые сочетания, формируют чувства формы, пропорций, композиции. Кроме того старшие дошкольники развивают умения стилизовать декоративно, преобразовывать реальные предметы, обобщать их строение, наделять образцы новыми качествами.

убеждения, определяют направленность личности, ее духовный облик, само поведение человека и его образ жизни.

Значительно шире понятие социально-нравственное воспитание: ведь для человека живущего в обществе все социально. По определению И.С. Кон «социально нравственное воспитание» тесно связано с понятием «социализация». Социально-нравственное воспитание является совокупностью социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит систему

знаний, ценностей и норм, позволяющих ему функционировать в качестве полноценного члена общества.

Вхождение ребенка в социальную среду — это целенаправленный и активный процесс. Ребенок осваивает моральные нормы и ценности. У него формируется нравственное сознание, развиваются нравственные чувства, закладываются привычки поведения. Это составляющие социально — нравственного воспитания в современных условиях. В наши дни педагог занимаясь социально-нравственным воспитанием детей в современных условиях обязан переводить моральные нормы в правила, служащие ребенку регуляторами его поведения, добиваться выполнения дошкольником действий, которые с одной стороны, соблюдают эти нормы, а с другой стороны соответствуют ситуациям, возникающим в повседневной жизни и содержащим в себе моральный смысл.

В современной жизни невозможно воспитывать глубоко-нравственного дошкольника не используя примеры из жизни, которые подкреплены силой массового примера, привычки, обычая. При этом педагог четко разграничивает понятия: добра и зла, правды и лжи, вымысла и реальности, справедливости и несправедливости, понятия хорошо и плохо.

Многочисленными исследованиями Р. С. Буре, А. Н. Леонтьевой, Г. С. Якобсона показывают, что в дошкольном возрасте ребенок приобретает свой значимый практический опыт поступков, соответствующих моральным нормам общества, педагог создает наиболее благоприятные условия для его социально — нравственного развития. Именно в дошкольном возрасте у ребенка формируется система взаимоотношений с взрослыми и сверстниками, возникает совместная деятельность. Ребенок пристально присматривается к миру взрослых, начинает осмысливать и выделять в нем взаимоотношения между людьми. Благодаря данному общению ребенок постигает мир человеческих отношений, открывает для себя законы, по которым строятся взаимодействие людей. У него накапливаются на-

выки поведения, проявляется гуманное отношение к окружающим, ответственное отношение к поручениям, формируются начальные формы осознания морального смысла происходящих вокруг явлений в обществе.

Ребенок стремится стать взрослым, он подчиняет свои действия общественным нормам и правилам поведения. У детей старшего дошкольного возраста формируется представления о явлениях общественной жизни, он узнает о труде взрослых и его общественной значимости, о патриотизме и нормах поведения в коллективе сверстников, об уважительном отношении к взрослым. Им становится доступным осознание справедливости моральных норм и ее объективности, понимание всей значимости.

На ребенка влияют семья и окружающая его действительность. И это влияние не всегда адекватно требованием морали. А ведь, именно дошкольный возраст очень восприимчив к социальным воздействиям.

Детский сад является базой для социально — нравственного воспитания и призван решать следующие задачи, как: формирование нравственного сознания детей; активной жизненной позиции; социальных эмоций, нравственных чувств и отношений к разным сторонам социального окружения; доброжелательных отношений со сверстниками и взрослыми; нравственных качеств; воспитание полезных навыков; выработка привычек поведения. Воспитатель организует деятельность детей таким образом, чтобы создать максимум условий, которые способствуют реализации заключенных в ней возможностей. Одной из важных задач детского сада по социально — нравственному воспитанию является установление тесных связей с семьей. Этому способствуют дни открытых дверей, сюжетные дни, нестандартные формы проведения родительских собраний, совместные праздники и экскурсии. Семья является равноправным участником формирования детской личности. Только при совместной деятельности, единстве взглядов на воспитание родителей и педагога возможно воспитание цельной личности.

Литература:

1. Буре, Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников — М.: Мозайка — синтез, 2012. — 78с.
2. Запорожец, А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольника // Эмоциональное развитие дошкольника /Под ред. А. Д. Кошелевой — М., 1985.
3. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т./Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1993.
4. Предмет и система этики — М.: София, 1973.
5. Нравственное воспитание детей дошкольного возраста, <http://malenkie-deti.com>, 2012г
6. Социально-нравственное воспитание дошкольников. — М: ТЦ Сфера, 2013

Проблемы внедрения системы тестирования в современной школе

Набиев Кирилл Вячеславович, учитель информатики
Назарбаев Интеллектуальная школа химико-биологического направления (г. Караганда)

В статье рассматриваются основные проблемы, связанные с внедрением систем тестирования в школьную практику контроля качества учебного процесса.

Ключевые слова: контроль качества учебного процесса, тестирование, тестовые задания

Тестирование как один из видов контроля придумали не вчера — контроль всегда был одним из центральных элементов педагогического процесса, а тестирование было одним из его видов. Однако, похоже, что сегодня благодаря настойчивости Министерства образования и науки Республики Казахстан (МОН РК), этот вид контроля входит в жизнь прочно и как говорят надолго. Среди преподавателей это явление вызывает весьма неоднозначную реакцию, мы бы сказали, что диаметрально противоположную реакцию. Одни относятся к тестированию восторженно — положительно, другие — резко отрицательно. Но как водится истина где-то рядом, видимо посередине.

Чиновники от министерства объясняют ввод системы тестирования, прежде всего, необходимостью усиления объективности при поступлении и ликвидации системы взяточничества и других негативных явлений, связанных с так называемым скрытым вымогательством денег у абитуриентов — системой репетиторства и т.д. Кроме того в качестве дополнительного аргумента приводятся сведения о прогрессивном опыте развитых стран, прежде всего США, где система тестирования и рейтинговой системы контроля и оценки качества обучения широко практикуется в большинстве учебных заведений. Все эти аргументы законодательно закреплены государством путем ввода ЕНТ (Единого Национального Тестирования) в Казахстане и ЕГЭ (Единого Государственного Экзамена) в России.

Опыт внедрения приведенных выше нововведений на уровне ЕНТ показал неоднозначные, а иногда и просто поразительные результаты. Качество тестов по ЕНТ у многих педагогов вызывает нарекания.

В качестве косвенного, но видимо немаловажного подтверждения одной из представленных выше точек зрения по поводу качества тестового материала была реакция комитета по контролю МОН РК в виде «Требований к содержанию тестовых заданий». Эти требования регламентируют качество подготовки материалов тестирования. В частности при подготовке материалов к тестированию предлагается использовать следующие формы тестовых заданий:

- Закрытые тестовые задания — относятся к заданиям, на которые даются готовые ответы на выбор, из них один правильный, остальные — правдоподобные, но не правильные;

- Полузакрытые тестовые задания — задания, в которых нужно выбрать несколько правильных ответов из числа предложенных, а так же ранжировать ответы с точки зрения их наибольшей значимости;

- В заданиях открытой формы готовые ответы с выбором не даются. Испытуемый должен сам дописать ответ, который свидетельствует о наличии или отсутствии требуемых знаний.

Однако здесь же в разделе требования к тестовым заданиям сказано, что вопросы должны быть сформулированы по типу закрытого тестового задания, с выбором правильного ответа из пяти предлагаемых, что обусловлено требованиями при машинной обработке результатов.

Немаловажным с нашей точки зрения является и подготовка к ЕНТ. Учащегося в случае ЕНТ готовят к тестированию. Видимо на этом следует остановиться более подробно. Рассмотрим процесс подготовки к тестированию у учащегося — здесь речь идет о подготовке к ЕНТ. Львиная доля времени у учащегося занимает зубрежка правильных ответов, упражнения на смекалку — типа сначала отбрось заведомо неправильные ответы, потом проанализируй правдоподобные, а если не знаешь правильного, выбери один из правдоподобных. Сначала выполни наиболее легкие тесты: история Казахстана, русский или казахский язык, географию, а потом уже берись за математику или физику. На тестировании нет ранжирования вопросов по уровню сложности, поэтому разумно решать сначала самые легкие, а уж потом остальные, если останется время. По сути, происходит натаскивание учащихся на тестирование, а не на получение полноценных системных знаний.

При таком подходе к вступительным экзаменам, у учащегося не возникает потребности в их получении, ему не надо решать задачи (регламентируемое время ответа на один тестовый вопрос — 1–1,5 мин.), у него нет необходимости в получении целостных знаний за 1–1,5 мин нет возможности, да и каким образом, например доказать теорему по геометрии, изложить понимание какого-либо физического процесса. Это является даже вредным — представьте себе, если учащийся сразу не справился с заданием и начал его решать — ни в коем случае, у него нет времени на решение, над ним как «дамоклов меч» висит регламент — 1–1,5 мин.

Кроме того, хотелось бы затронуть тестирование как метод устранения негативных явлений связанных с репетиторством и объективностью оценки уровня знаний. По поводу репетиторства можно сказать только одно, оно было, есть и будет, только теперь «армия» репетиторов готовит не к получению системных прочных знаний, а к маленьким хитростям связанным со сдачей тестов. Поменялось содержание объявлений, теперь это — «Готовлю к сдаче ЕНТ». Что же касается объективности процесса сдачи ЕНТ, то его можно охарактеризовать одной стандартной фразой из разговора педагогов просматривающих результаты учащихся, с которыми они работают не один день — «Как этот студент смог набрать такое количество баллов!?». Причем эта фраза звучит как в адрес «сильных учеников», так и в адрес «слабых».

Если говорить о положительных моментах, связанных с практикой внедрения системы тестирования,

то их тоже немало. Прежде всего, хотелось бы остановиться на широких возможностях статистической обработки полученных результатов тестирования [1]. Как известно рубежный контроль призван выполнять не только стимулирующую и ориентирующую функции, но и корректирующую функцию, позволять преподавателю проводить раннюю диагностику проблем возникающих у учащихся при усвоении определенных тем, корректировать свои подходы к подаче учебного материала. Многие педагоги говорят, что они и сами принципиально знают каждого из учащихся, но на наш взгляд эти знания не всегда являются достаточно объективными полными и системными, зачастую за рутинной работой мы упускаем весьма важные нюансы образовательного процесса. И здесь немаловажную роль может и должен сыграть постоянный мониторинг знаний учащихся на базе проведения компьютерного тестирования [2].

Мониторинг на уровне компьютерного тестирования дает возможность:

— Во-первых, достаточно точно выделить сегменты учащихся, как по отдельным дисциплинам, так и по группе в целом — для этого существует весьма развитая система классических средств статистического анализа, таких как кластерный анализ, факторный анализ, из современных методов это нейросети, так называемые «самообучающиеся карты Кохонена».

— Во-вторых, преподавателю (за счет дифференциации) более осмысленно — дифференцированно работать с каждым учащимся, видеть его слабые и сильные стороны, пробелы в знаниях. Кроме этого, такой анализ позволит преподавателю скорректировать в случае необходимости и свои подходы к изложению материала. Более обоснованно, целенаправленно и дифференцированно видеть всю картину процесса обучения в целом.

— В-третьих, к огласке результатов тестирования (рейтинговой оценки учащихся), что играет стимулирующую, ориентирующую и воспитательную роль для учащегося. Анализируя свои результаты и сравнивая их с результатами оценки своих одноклассников необходимо делать соответствующие выводы и корректировать свое отношение к учебе.

— В-четвертых, наблюдать процесс изучения предметов и успехов в целом для каждого учащегося в динамике и своевременно «корректировать» негативные тенденции, возникающие в процессе обучения.

— В-пятых, более предметно беседовать с родителями учащегося и ним самим, если есть такой анализ деятельности учащегося.

— В-шестых, вполне корректно и обоснованно предоставлять характеристику учащегося допустим будущему работодателю, заменять избитые фразы типа «пользовался заслуженным авторитетом» и др. на вполне конкретные и что самое главное обоснованные — например «отлично справляется с аналитическими задачами», «имеет слабые знания по гуманитарным дисциплинам», «более склонен к точным наукам» и т.д.

— В-седьмых, более обоснованно осуществлять мониторинг педагогического состава, как по результатам знаний учащихся, так и с учетом корреляционных зависимостей успехов учащихся от общего потенциала ученика, динамики его успеваемости и др. объективных и субъективных факторов влияющих на процесс обучения в целом.

Естественно все вышеперечисленное возможно только при наличии желания со стороны педагогического коллектива и видимо наличия дополнительной штатной единицы, которая бы и занималась статистической и аналитической обработкой полученного материала [3].

Таким образом, пока по вопросу, связанному с местом тестирования в общей системе мониторинга учебно-педагогической деятельности учебного заведения, пока нет однозначного ответа. С нашей точки зрения тестирование всего лишь одно из звеньев такого мониторинга. Нельзя оценить уровень знаний учащихся, усилия и качество преподавания педагогического состава только по результатам тестирования. Сложно оценить уровень владения иностранным языком по результатам тестирования, или знание математики, физики, даже если допустить то, что все тесты выполнены идеально и соответствуют всем требованиям как по качественному составу (процентное соотношение сложных, средних и легких вопросов с учетом весовых коэффициентов), так и по формам (открытые, закрытые, полужакрытые).

В общем, вопросов пока больше чем ответов. По нашему мнению, тестирование следует активно внедрять в учебный процесс, однако всего лишь, как один из элементов глубоко продуманной — целостной системы мониторинга образовательной деятельности современной школы.

Литература:

1. Аванесов, В. С. Научные проблемы тестового контроля знаний: учеб. пособие / В. С. Аванесов. — М.: Центр тестирования, 2002. — 239 с.
2. Звонников, В. И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. — М.: Издательский центр Академия, 2007. — 224 с.
3. Калугян, К. Х., Щербаков С. М. Компьютерная система тестирования знаний как компонент информационной научно-образовательной среды вуза // Вестник Академии. — 2005. — № 1 (20).

Адаптация молодых специалистов как составляющая деятельности руководителя образовательной организации

Осашина Ольга Юрьевна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

Основополагающим элементом, ядром в образовательном механизме являются педагоги. Следует отметить тенденцию последних лет, которая характеризуется старением педагогического состава образовательных учреждений.

Возраст педагогов по большей части составляет от 40 до 60 лет. Деятельность некоторого процента педагогов сопровождается усталостью, эмоциональным выгоранием, а также отсутствием желания познавать новые методы взаимодействия с учениками, внедрять креативные образовательные инструменты и новаторские способы преподавания.

Конечно, педагоги с большим стажем составляют костяк любого образовательного учреждения, обладают большим практическим опытом общения с детьми, собственным видением и подходом к преподаванию, а также обладают великолепной психологической подготовкой. Коллектив может развиваться и процветать только при условии, что будет состоять из разновозрастных и разновых участников.

Однако, современное общество, необходимость в творческом новаторском конкурентоспособном поколении и новое время ставят перед образовательной системой задачи, которые могут решить лишь молодые специалисты с инновационным мышлением.

Период адаптации для молодого педагога является решающим, именно начало профессионального пути является определяющим в вопросе, состоится ли он как профессионал и личность. Новая среда, в которую погружается бывший студент, характеризуется напряженностью, попытками приобщиться к условиям, коллегам, ученикам, образовательному процессу.

Если период адаптации затягивается, как правило, молодые педагоги испытывают неудовлетворенность трудом, нежеланием развиваться в профессиональном отношении, а также зачастую к депрессивным состояниям. Таким образом, тема адаптации молодого педагога становится крайне актуальной.

Период трудовой адаптации молодого педагога предполагает прохождение следующих стадий:

1. Стадия ознакомления, о новой ситуации в целом, о критериях оценки различных действий, о нормах поведения в коллективе. На данной стадии наставник молодого педагога должен максимально ему содействовать во вливании в коллектив, корпоративной этике, культуре и ценностях данного учреждения;

2. Автор статьи предлагает ввести на первом этапе адаптации ритуал посвящения в педагоги и сопроводить его актом наставления и пожеланий от всего кол-

лектива. Также наставник молодого специалиста может разработать определенную «Памятку молодого педагога»;

3. Этап приспособления включает формирование ориентиров, оценку новой системы ценностей. На данном этапе наставник молодого педагога должен строить взаимодействие с ним на основе педагогической терминологии. Данный процесс позволит ощутить молодому специалисту свою причастность к образовательному учреждению и идентифицировать себя с ним, педагогическим коллективом;

4. Этап ассимиляции предполагает полное приспособление к педагогической среде и образовательному процессу, позитивные отношения с коллективом, учениками. Данный период может состояться благодаря принятию непосредственного участия молодого педагога в праздниках, мероприятиях коллектива;

5. Конечный этап адаптации молодого педагога именуется идентификацией, когда личные цели работника отождествляются с целями трудовой организации.

Содействовать эффективной и успешной адаптации молодых педагогов должны следующие органы:

1. Окружные методические центры, психолого-педагогические университеты и вузы системы Департамента образования, специализированные Центры.

2. Наставник, которого назначает директор образовательного учреждения на добровольной основе.

3. Создание педагогической интернатуры и организация педагогической стажировки.

4. Методические службы общеобразовательных учреждений и окружные методические центры.

Задачи вышеперечисленных органов заключаются в следующих пунктах:

1. Изучение и минимизация проблем и барьеров, с которыми сталкивается молодой специалист в образовательном учреждении.

2. Помощь и консультации молодому педагогу в формировании индивидуального подхода и образовательного маршрута.

3. Организация интеллектуальной среды для профессионального и личностного развития педагога в форме курсов повышения квалификации, творческих лабораторий, тренингов, конференций.

4. Просвещение молодых специалистов в области права и экономики, включающее ознакомление с законодательной базой образовательной системы.

5. Ознакомление с методической литературой и учебной программой образовательного учреждения.

6. Включение в корпоративную культуру учреждения.

7. Мотивация со стороны педагогического коллектива, предполагающая открытую позитивную оценку трудовой деятельности молодого специалиста.

Ни один педагогический вуз или колледж не выпускает из своих стен полностью сформированные, высококвалифицированные педагогические кадры. Именно от первоначального периода адаптации зависит отношение молодого

специалиста к своей работе и формирование его в личностном и профессиональном отношении. Процесс адаптации и результаты полностью лежат в области обязанностей руководителя образовательного учреждения, который должен обеспечить молодого педагога опытом наставников, необходимой документацией, знаниями, культурными кодами и благоприятной для творческого развития средой.

Литература:

1. Адамов, Н. Н. Применение инновационных методов преподавания / Н. Н. Адамов // Вестник воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования. — 2015. — № 4. — С. 45–60.
2. Алексеева, В. В. Формирование профессиональных компетенций молодого педагога / В. В. Алексеева // Здоровье и образование в XXI веке. 2015. — № 8. — С. 150–167.
3. Бариленко, В. И., Анализ периода адаптации молодого специалиста / В. И. Бариленко // Педагогическое образование и наука. 2016. — № 4. — С. 56–70.
4. Беляева, Т. С. Использование технологии проектного метода в профессиональной подготовке студентов / Т. С. Беляева // Здоровье и образование в XXI веке. 2015. — № 9. — С. 110–112.

Межпредметные связи как дидактический инструмент интеграции иноязычных коммуникативных навыков и умений в процессе формирования профессиональной компетенции будущих экономистов

Панферова Ирина Витальевна, старший научный сотрудник, заведующая отделом
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

В статье освещается лингводидактическая проблематика межпредметных связей в системе вузовских дисциплин на факультетах экономического профиля, представленных в гуманитарно-экономическом блоке специализированными дисциплинами и дисциплиной «Иностранный язык», в частности английским для специальных целей (ESP). В результате исследования классифицированы типы связей и охарактеризована специфика их влияния на содержание языковой подготовки в вузе, на формирование лексических навыков посредством профессионально ориентированной тематики речи с учетом будущей профессиональной деятельности специалиста-экономиста.

Ключевые слова: межпредметные связи, ESP (English for Specific Purposes — английский для специальных целей), специализированные дисциплины, специалист-экономист, профессионально-ориентированная тематика, лексические навыки, профессиональная деятельность

Согласно современным требованиям профессионального образования и мировым тенденциям развития политических и экономических процессов, будущие экономисты могут выполнять различные виды международной экономической деятельности в профессиональном плане. Поэтому для профессиональной компетентности будущих экономистов важно владеть иностранными языками, в частности английским, что затрагивает проблему межпредметной связи, которая влияет на содержание их языковой подготовки в вузе.

Межпредметная связь осуществляется в системе представленных в учебном плане дисциплин, которые взаимосвязаны общей конечной целью и планируемым результатом. Студент в этой системе — субъект познавательной деятельности, в результате которой формируется его про-

фессиональная компетентность в области экономики. Известно, что каждый блок дисциплин строится в органическом единстве с другими блоками учебных дисциплин. Английский для специальных целей (ESP — English for Specific Purposes) входит в гуманитарно-экономический блок дисциплин (согласно учебному плану) и служит средством овладения специальностью и средством профессионального общения [3, с. 80].

Таким образом, на факультетах экономического профиля каждый учебный предмет должен вносить свою лепту в формирование профессиональной компетентности будущего специалиста-экономиста, включая и ESP.

А. И. Еремкин рассматривает взаимовлияние дисциплин как осуществление межпредметных связей, под которыми понимает дидактический инструмент управляемой

интеграции приобретаемых студентами знаний в процессе формирования межпредметных понятий, суждений и сложных умений. Согласно автору, структура межпредметной связи включает в себя а) объекты, б) состав связи (название предметов, между которыми устанавливается связь), в) направленность связи [1]. Исходя из этого, межпредметные связи должны пониматься как система отношений между знаниями, навыками и умениями, формируемыми в результате последовательного отражения в средствах, методах и содержании изучения двух образовательных областей "ESP" и "экономика" и имеющих объективные связи.

При рассмотрении межпредметной связи мы придерживаемся классификации, предложенной И. Д. Зверевым и В. Н. Максимовой [2]:

- содержательно-информационные;
- операционно-деятельностные;
- организационно-методические.

Специфика этих типов связей между ESP и специальными дисциплинами будущих правоведов была рассмотрена отечественным ученым В. И. Нормуратовой, где отмечается, что содержательно-информационный тип связи обеспечивает профессиональную направленность обучения, а операционно-деятельностный тип связи дает базу для переноса навыков и умений из родного языка [5]. На наш взгляд, при современных требованиях к специалисту-экономисту, операционно-деятельностный и организационно-методические типы связей также должны обеспечить профессиональное общение в различных видах профессиональной деятельности.

Следовательно, содержательно-информационные связи на уровне знаний могут быть реализованы посредством профессионально-ориентированной тематики речи (специальных текстов и вокабуляра, профессионально-ориентированных ситуаций общения). Осуществление операционно-деятельностных межпредметных связей возможно на языковом и речевом уровнях, а именно, посредством формирования языковых навыков и обучения рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности на основе информационной и языковой базы экономических текстов. Чем более широкий круг специальных предметов мы привлекаем, тем значительно расширяется и лексическое содержание учебного материала, а вместе с тем и словарный запас профессионально-ориентированной лексики студентов.

Основной практической целью обучения лексическому материалу в различных типах учебных заведений является формирование лексических навыков обучаемых. Здесь следует оговориться в отношении терминов, связанных с этим, поскольку мы будем постоянно ими оперировать в настоящем исследовании.

В учебных пособиях по методике преподавания ИЯ выделены (а) экспрессивные (репродуктивные и продуктивные) и (б) рецептивные лексические навыки [7, с. 82]. Под *экспрессивными лексическими навыками* понимаются навыки интуитивно правильного словоупотребления

и словообразования в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями и целями коммуникации. Под *рецептивными лексическими навыками* подразумеваются навыки узнавания и понимания при восприятии на слух и при чтении лексических явлений. *Лексический речевой навык* включает в себя два основных компонента: словоупотребление и словообразование. Психофизиологической основой лексических экспрессивных и рецептивных лексических навыков являются лексические автоматизированные динамические связи как единство семантических, слухоречемоторных и графемно-фонемных образов слов и словосочетаний [7, с. 82]. Лексическая правильность иноязычной речи выражается в правильном словоупотреблении, т.е. в семантически правильном сочетании слов изучаемого языка по его нормам, которые часто отличаются от семантических правил в родном языке. В методической литературе лексические навыки также классифицируются на «лексические языковые навыки» и «лексические речевые навыки», которые были нами интерпретированы в предыдущей работе [6].

Задача обучению специальных текстов открывает большие горизонты для межпредметной связи. Тем не менее, в случае устной речи ограничиваются требования к студентам-экономистам в области специальной лексики и грамматики, поскольку используется минимум, имеющий наиболее широкое употребление. Развитие навыков и умений устной речи выдвигает необходимость рассмотрения учебного текстового материала с учетом общеупотребительности его лексического состава. Нельзя игнорировать тот факт, что с точки зрения употребительности лексики учебного материала, отражающей в той или иной степени содержание тех или иных общегуманитарных и общеспециальных дисциплин, тексты могут быть разделены на две группы:

- 1) тексты, в основу которых положена общеупотребительная лексика;
- 2) тексты, содержащие специальную терминологическую лексику, употребляемую в определенной области знаний [4].

Наибольшее количество общеупотребительной лексики содержится в текстах об учебе, жизни молодежи и т.п., что также имеет практическое значение для будущих экономистов. Имея в виду цель межпредметной связи ESP с другими специдисциплинами, нерационально говорить только об обучении лишь чтению профессионально-ориентированных текстов.

В настоящее время с широким внедрением в учебный процесс интерактивных и информационных технологий нетрудно осуществить организационно-методические связи, например, проведение дискуссии по проблемам мировых фондовых рынков, или научно-исследовательского проекта по привлечению зарубежных инвестиций. Значит, реализация последнего типа связи связано с использованием методов, приемов, средств и организационных форм обучения, которые могут быть инвариантными для специальных дисциплин и ESP.

В общем плане, учитывая отмеченные виды профессиональной деятельности и то, что экономика — это глобальная сфера, то, естественно, что будущий специалист-экономист, будет участвовать в межкультурных контактах, конференциях, симпозиумах, семинарах, движениях, может быть членом какой-либо организации, читать научную литературу и средства массовой информации на английском языке. В связи с этим, компетентность специалиста-экономиста, т.е. готовность выполнять профессиональные функции, включает иноязычную коммуникативную компетенцию, которая базируется на

прочных знаниях английского языка и одновременно на знаниях выбранного экономического профиля специальности. Приобретаемые на занятиях иноязычные коммуникативные умения, позволяют осуществлять профессиональное общение на английском языке в устной и письменной формах.

Согласно исследованию Н.В. Кануниковой, межпредметные связи должны быть реализованы на всех уровнях обучения ESP, что и создаст предпосылки для формирования профессиональной и социальной ориентации студентов в вузе и за его пределами [3, с. 92].

Литература:

1. Еремкин, А.И. Система межпредметных связей в высшей школе. Харьков: Вища школа, 1984. 152 с.
2. Зверев, И.Д., Максимова В.П. Межпредметные связи в современной школе. М.: Педагогика, 1981. 160 с.
3. Кануникова, Н.В. Лингводидактические основы проектирования интегративного курса обучения иностранному языку студентов экономических специальностей вузов: дисс. ... к. пед. н. Томск: ТПУ, 2005. 236 с.
4. Коньшева, А.В. Английский язык. Современные методы обучения. Минск: ТетраСистемс, 2007. 273 с.
5. Нормуратова, В.И. Формирование рецептивных лексических навыков у студентов-юристов (на материале английского языка): дисс. ... к. пед. н. Ташкент, 2008. 199 с.
6. Панферова, И.В. Methodological organization of vocabulary instruction at the presentation stage // Педагогик кадрлар тайёрлаш: тарихийлик, замонавийлик, истиқбол. Илмий- амалий конференцияси материаллари. Ташкент: ТГПУ, 2015. С. 426–427.
7. Фокина, К.В., Тернова Л.Н., Костычева Н.В. Методика преподавания иностранного языка. Конспекты лекций. М.: ЮРАЙТ, Высшее образование, 2009. 158 с.

Лингвистические особенности военного текста и их использование для обучения пониманию в контексте электронного учебника

Сергиевская Ирина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор;

Мишин Денис Алексеевич, курсант;

Пайгин Руслан Ренатович, курсант

Пензенский артиллерийский инженерный институт имени Главного маршала артиллерии Н.Н. Воронова

Решая вопрос о целесообразности включения того или иного текста в электронный учебник (далее ЭУ), мы руководствовались прежде всего тем, что при выборе текста для того или иного вида чтения необходимо учитывать его содержание, объем, информационную насыщенность и языковые особенности [5, с. 87].

Одновременно с решением вопроса об отборе текстов мы старались учитывать те предполагаемые затруднения, с которыми курсант может встретиться в условиях самостоятельной работы с ЭУ. Поэтому к содержанию текста предъявлялось требование его возможной формализации.

Исследование профессиональных потребностей специалистов военного дела в области артиллерийского вооружения, что соответствует профилю учебного заведения, на базе которого проводилось исследование, показывает, что использование источников на иностранном языке чаще всего преследует следующие цели:

1) изучение конструкций артиллерийского вооружения: орудий боеприпасов;

2) изучение организации артиллерийского вооружения по назначению и боевым характеристикам.

Изучение конструкционных и организационных особенностей артиллерийского вооружения происходит на базе формализованных текстов, что практически снимает вопрос о специальном отборе текстов для электронного учебника.

Учебный текст является не только источником знаний, которые подлежат запоминанию и использованию, он является источником познавательных задач, которые предстоит решить курсанту. Руководствуясь этим, мы старались отбирать текстовый материал для ЭУ таким образом, чтобы он был интересен курсантам с познавательной точки зрения, информативно значимым и полезным для их профессиональной деятельности.

Нами были отобраны тексты из журнала «Field Artillery», (<http://elibrary.ru>). Тексты сообщали конкретные сведения об определенных функциональных системах вооружения армии Соединенных Штатов Америки, их организации и боевом предназначении. Данные сведения необходимы военному специалисту указанного профиля в его научной и практической деятельности в мирное время.

Так как в качестве предмета исследования было взято изучающее чтение, а для данного вида чтения предпочтительнее тексты, насыщенные фактическим материалом [5; 1], то нами соблюдалось требование познавательной ценности и информативной значимости. Отобранные по этим признакам тексты являлись аутентичными — их содержание представляло интерес для курсантов, приступающих к изучению специальности параллельно с изучением материала на иностранном языке. В данном случае — налицо реализация межпредметной параллельной связи обучения иностранному языку и специальности.

Рассматривая информационную насыщенность как фактор, определяющий понимание текста, З.И. Клычникова отмечает особую значимость психологического взаимодействия части и целого в восприятии, в частности тот фактор, что восприятие частей определяет восприятие целого [2]. Автор отмечает, что «чем более выражена часть, тем больше она сохраняет свою самостоятельность и определяет целое» [2, с. 146].

Под информационной насыщенностью С.К. Фоломкина понимает соотношение основной и второстепенной информации. Автор указывает, что для изучающего чтения наиболее приемлемы тексты с высокой степенью информационной насыщенности, в которых почти все факты относятся к основным и одинаково важны, а второстепенная информация составляет менее 25% [5, с. 88].

К основным фактам А.А. Вейзе относит те, непонимание которых влечет за собой потерю нити повествования, логики рассуждения [1, с. 27].

Мы придерживаемся точки зрения С.К. Фоломкиной на информационную насыщенность и точку зрения А.А. Вейзе на основные факты. По этому признаку мы и отбирали тексты. Анализ их показал, что второстепенная информация составляет в них только 20%.

Следующим требованием к текстам для электронного пособия является объем текстов. Как указывает С.К. Фоломкина, «для изучающего чтения предпочтительнее короткие тексты или отдельные части длинных текстов» [5, с. 89], ибо предполагается в ходе чтения не только понять материал, но и запомнить его. При изучающем чтении обязательно действует установка на запоминание.

Отобранные тексты имели объем в среднем по 2.000 печатных знаков каждый. Некоторые тексты представляли собой часть общих текстов. При этом они реализовали главную мысль содержания и были логически завершены.

Итак, мы отобрали те тексты, которые с точки зрения содержания, информационной насыщенности и объема

соответствовали тому виду чтения, которому мы собирались обучать.

Отобранные тексты были подвергнуты адаптации путем:

- планового введения наиболее частотных лексико-грамматических явлений, что достигалось заменой неизученных (следовательно, менее частотных) лексических единиц и грамматических структур более частотными с целью постепенного нарастания языковых трудностей и соответствия их этапу обучения;

- некоторого упрощения текста через сокращение его объема, т.е. через изъятие части текстовой информации, в которой дается уточнение некоторых положений текста, не представляющих собой обязательные элементы для раскрытия содержания основных фактов текста.

Несмотря на адаптацию, составленные учебные тексты являются аналогами реальных жанров, характерных для литературы, которую читают специалисты соответствующего профиля.

Анализ текстов с точки зрения коммуникативной лингвистики, предметом которой является исследование собственно структуры языка (языковых категорий и закономерностей организации речевого сообщения), подтвердил, что в текстах сохранены все основные характеристики оригинальных текстов, относящиеся как к структурно-смысловой, так и к языковой организации.

Так как учебный текст является коммуникативной единицей, его характеризует наличие коммуникативной задачи. Наличие коммуникативной задачи в свою очередь наделяет текст следующей чертой оригинального текста — подчиненностью языковых средств содержанию, замыслу автора. А так как основное назначение военно-технического текста — выполнение функции сообщения каких-либо фактических данных, то он характеризуется специфическим набором и комбинированием языковых единиц.

К военной лексике относятся, прежде всего, слова и словосочетания, обозначающие понятия военной науки. Г.А. Судзиловский делит военную лексику на военную терминологию и научно-технические термины [4]. Военная терминология является специальным маркированным средством военного стиля и представляет наибольшую трудность при восприятии текста.

Военный термин называет понятие военной науки и сразу тем самым дает ему определение. Военный термин характеризуется четкими семантическими границами, ограничивающими вариативность его понимания.

В структуре военно-технического текста терминология образует главные смысловые опорные пункты. Она служит ориентиром в осмыслении содержания, причем надежным ориентиром. Именно с терминов начинается восприятие текста, сопровождающееся установлением логических связей между ними.

Особенностью лексики военно-технического текста, как мы видим из приведенных примеров, является ее однозначность. Термины, как правило, обозначают одни и те

же предметы, процессы и явления, или их значение легко прогнозируется в окружении.

Все военно-научные и технические термины наших учебных текстов характеризуются такими свойствами, как узость сферы употребления, конкретность понятий для лиц, принадлежащих к вооруженным силам. Это доказывает возможность формализации военной лексики в электронном учебнике для обучения пониманию военных текстов.

Специфичность сочетаний военной лексики проявляется не столько в употреблении отдельных слов в узкоспециальном значении, сколько в образовании специфических многосоставных терминов из слов, в основном сохраняющих свое общеупотребительное значение [4, с. 1026].

В текстах имеются цифровые данные — объективные показатели оценочной лексики. Наряду с прилагательными оценочного характера они являются носителями оценочной информации и служат аргументированным доказательством описываемых в текстах характеристик объекта.

Важным моментом в определении тактики чтения являются слова, которые передают тему текста. Как показал анализ, тема текста передается в военно-технических текстах в основном словами предметного значения. Отсюда нашей задачей было организовать эти слова номинатив-

ного характера подобно тезаурусу и нацелить на них внимание курсантов при чтении.

Одной из главных закономерностей порождения текста как смыслового целого является наличие в нем тематической прогрессии, образующей костяк текста [3]. Отобранные для ЭУ тексты представляют собой иерархическую систему смыслообразований, в которой тема минимального смыслового сегмента является частью темы более крупного смыслового куска, которая, в свою очередь, входит в тему более крупного смыслового образования, являющегося темой текста. Поэтому наши тексты можно представить в виде тематической сетки.

Анализ языкового оформления смысловых блоков текста ЭУ позволяет констатировать следующее. Цель каждого блока находит воплощение с помощью определенных языковых средств, типичных для оформления этих блоков, т.е. частотных ключевых слов. Установление набора таких слов в ЭУ позволяет определить соотношение между компонентами внешней структуры и языковыми средствами, оформляющими данные компоненты. Ключевые слова являются своего рода маркерами блока. Их можно рассматривать как индикаторы, как опоры, помогающие курсанту ориентироваться в тексте ЭУ. Таким образом, принцип, который мы кладем в основу выборки лексики для ЭУ, — наличие смысловых связей между словами по линии их лексико-тематических значений.

Литература:

1. Вейзе, А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста Текст / А. А. Вейзе. М.: Высшая школа, 1985. — 121 с.
2. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке Текст: пособие для учителя. 2-е изд., испр. / З. И. Клычникова. М.: Просвещение, 1983. — 207 с.
3. Москальская, О. И. Грамматика текста Текст: пособие по грамматике немецкого языка для институтов и факультетов иностранных языков. / О. И. Москальская. М.: Высшая школа, 1981. — 183 с.
4. Судзиловский, Г. А (ред.) Англо-русский военный словарь. 2-е изд., перераб. и доп. / Г. А. Судзиловский. М.: Военное изд-во Министерства обороны СССР, 1968. — 1062 с.
5. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе Текст / С. К. Фоломкина. М., 1987. — 207 с.

Особенности словаря признаков у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня

Ханафина Гузель Райнуровна, студент;
Иванова Анастасия Сергеевна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Своевременное овладение правильной речью имеет большое значение для развития полноценной личности ребенка, для его успешного обучения в школе и для дальнейшей трудовой деятельности.

Значимую роль в жизни ребенка занимают дошкольные образовательные учреждения. Ведь перед ними стоит задача подготовить детей к школе. А показателем готов-

ности ребенка к успешному обучению является хорошо развитая речь.

Имеются данные о том, что среди детей дошкольного возраста ОНР III уровня встречается примерно у 1%, а среди детей школьного возраста у 0,6–0,2% [3].

В связи с тем, что с каждым годом увеличивается количество дошкольников с общим недоразвитием речи, из-

учение развития у них лексико-грамматических средств речи занимает особое место в современной логопедии [2]. Поэтому особо актуальными являются разработки методик для развития и коррекции лексико-грамматического строя речи.

На сегодняшний день достаточно полно представлено изучение особенностей овладения лексическим и грамматическими компонентами оформления речевых высказываний при общем недоразвитии речи.

Изучением данной проблемой занимались такие ученые, как: Жукова Н.С, Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В., Серебрякова Н.В., Лалаева Р.И. и многие другие. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. составили программу логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. Жукова Н. С, Мастюкова Е. М. выпустили учебно-методическое пособие «Преодоление недоразвития речи у детей» [3]. Серебрякова Н.В., Лалаева Р.И. разработали методическое пособие «Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников». Методическое пособие может быть использовано логопедами дошкольных учреждений, воспитателями речевых групп, родителями детей, имеющих тяжелое нарушение речи [4].

К сожалению, проблема исследования словаря признаков у детей с общим недоразвитием речи III уровня раскрыта недостаточно, что и стало причиной нашего исследования.

Цель исследования — выявить особенности словаря признаков у дошкольников с ОНР III уровня.

Исследование было проведено в Муниципальном дошкольном образовательном учреждении — «Детский сад № 378» г. Казани. В состав экспериментальной группы (ЭГ) вошли: 5 детей старшей группы с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. В контрольную группу (КГ) вошли 5 детей старшей группы без речевых нарушений. Возраст детей на момент обследования 5 лет.

Для исследования уровня развития речи детей была применена «методика исследования лексики у детей» Е.Ф. Архиповой [1]. Задания в данной методике включают в себя наиболее значимые части речи и позволяют выявить уровень сформированности словаря признаков у детей дошкольного возраста. Все пробы, предъявляемые детям, были отобраны нами с учётом лексического материала, которым должны владеть дети данного возраста при нормальном речевом развитии. Обследование словаря признаков проводилось индивидуально с каждым ребенком в первой половине дня.

Были предложены следующие задания:

1. Исследование пассивного словаря признаков;
2. Исследование активного словаря признаков;
3. Исследование семантической структуры слова и лексической системности: группировка слов; подбор синонимов к словам; подбор антонимов к словам; дополнение последнего слова в предложении;
4. Исследование словообразования: образование относительных прилагательных; образование качественных прилагательных; образование притяжательных прилагательных; образование уменьшительно-ласкательных прилагательных.

Для количественной и качественной оценки выполнения заданий мы использовали систему баллов, предложенную в работе Архиповой Е. Ф.

Результаты обследования представлены в виде диаграмм (рис. 1, 2).

Проанализировав полученные данные в ходе исследования, мы выявили следующие показатели.

Развитие пассивного словаря признаков детей экспериментальной группы у пятерых детей (100%) находится на высоком уровне. То есть задания при исследовании пассивного словаря выполняются легко и быстро, и в некоторых случаях соответствуют условной норме. Дети же контрольной группы справились с заданиями без затруднений и все набрали максимальные баллы.

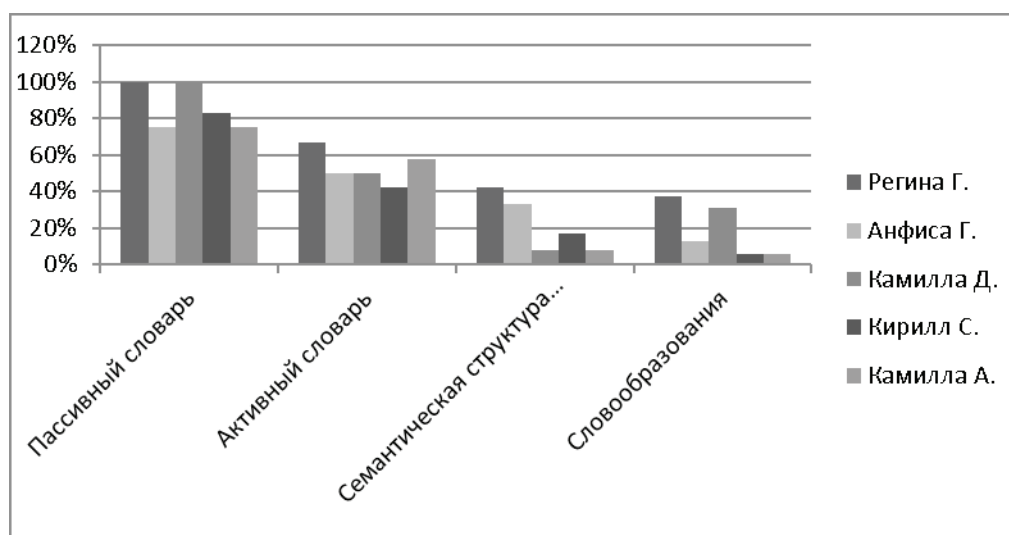


Рис. 1 Результаты исследования экспериментальной группы

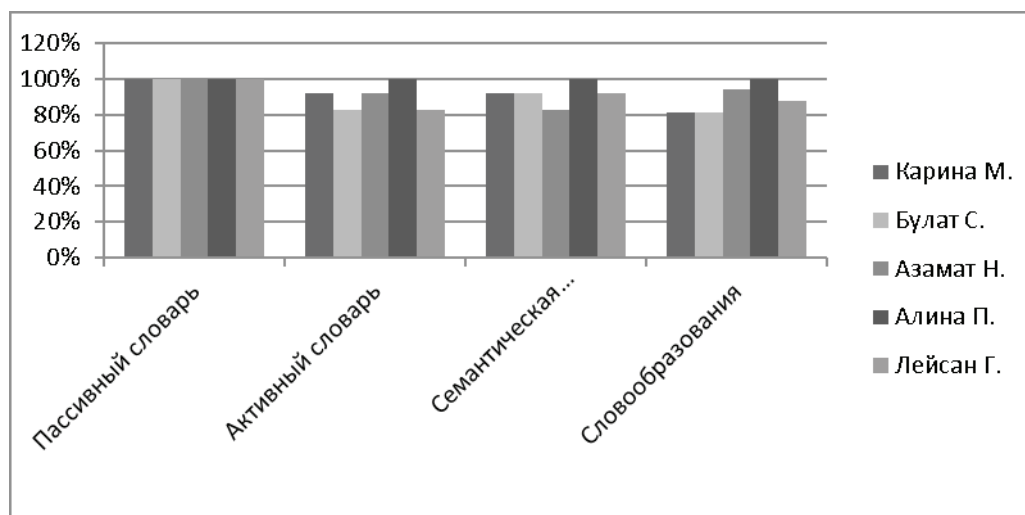


Рис. 2. Результаты исследования контрольной группы

На основании представленных результатов состояния активного словаря можно сказать, что активный словарь признаков находится у четверых детей (80%) на среднем и одного ребенка (20%) на низком уровне развития.

При обследовании активного словаря дети не всегда правильно называют прилагательных, т.е. заменяют их. Они не могут дифференцировать признаков величины, высоты, ширины, толщины. У учащихся контрольной группы таких трудностей не возникало.

При исследовании семантической структуры слова ни один ребенок экспериментальной группы не показал высокого результата. У троих детей (60%) был выявлен средний уровень, а у двоих детей (40%) уровень ниже среднего. У детей возникали большие трудности при группировке семантически близких прилагательных. Они допускали ошибки при выборе лишнего слова. При группировке семантически близких слов дети контрольной группы, в основном, показали высокие уровни. В отличие от детей экспериментальной группы они допустили меньше ошибок.

У детей экспериментальной группы также наблюдаются затруднения при подборе антонимов и синонимов. У троих детей был выявлен низкий уровень при подборе синонимов. При подборе синонимов дети использовали родственные слова, противоположные по значению слова. При подборе антонимов также в полном объеме задание из экспериментальной группы не выполнил никто, а дети контрольной группы испытывали трудности в подборе антонимов и синонимов лишь к отдельным словам.

Дети экспериментальной группы испытывали трудности также в процессе образования новых слов. Выявлялись трудности в образовании притяжательных,

относительных и качественных прилагательных прилагательных. У троих детей (60%) был выявлен низкий уровень, а у двоих детей (40%) уровень ниже среднего.

Подводя итоги изучения словаря признаков у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня можно сделать следующие выводы:

- 1) При обследовании словаря признаков установлено, что активный словарь детей недостаточно сформирован.
- 2) Наблюдаются расхождения в объеме активного и пассивного словаря.
- 3) Дети не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов.
- 4) Не могут подобрать синонимы.
- 5) Затрудняются при подборе слова с противоположным значением.
- 6) При обследовании словообразования прилагательных дети допускают большое количество грамматических ошибок при образовании новых для них грамматических категорий.

В результате нашего исследования было выявлено, что у детей с общим недоразвитием III уровня развитие активного словаря ниже возрастной нормы.

Для активного словаря признаков детей дошкольного возраста с ОНР III уровня характерно преобладание существительных, глаголов и недостаточность слов показывающих качества предметов и явлений. Также у них наблюдаются трудности в подборе синонимов и антонимов к словам.

Таким образом, хотим отметить, что логопедическая работа по развитию словаря признаков у детей данной категории должна протекать с учетом особенностей лексического запаса и психического развития ребенка.

Литература:

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель, 2007.
2. Вершинина, О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня. / О. М. Вершинина / Логопед. 2004. № 1. С. 40.

3. Жукова, Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. — М.: Просвещение, 1990. — 238 с.
4. Лалаева, Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.

Принципы организации образовательной среды школы в Вальдорфской педагогике

Хван Елена Анатольевна, аспирант
Пятигорский государственный университет

В данной статье рассматриваются условия формирования основополагающих идей Вальдорфской педагогики, отличия и схожесть основных принципов реформаторской и Вальдорфской педагогики, анализируются основные положения организации образовательной среды школы Вальдорфской педагогики Рудольфа Штайнера.

Ключевые слова: Вальдорфская педагогика, антропософия, образовательная среда

Начало второго тысячелетия характеризуется сложными процессами развития всех типов школ в Российской Федерации, что детерминирует усиление интереса со стороны российских ученых к прогрессивному педагогическому наследию конца XIX — начала XX века, опыту, накопленному в школах Д. Дьюи, М. Монтессори, Р. Штайнера и других известных педагогов — реформаторов.

Рудольф Штайнер (1861—1925 гг.) является одним из наиболее значимых реформаторов немецкой педагогики и школы. Сфера его научных интересов обширна: философия, социология, естествознание, химия, математика, архитектура, скульптура, живопись, поэзия. Штайнер — не только выдающийся ученый, философ, исследователь творчества Гете, активный общественный деятель, автор значимых трудов в области философии, теории и практики педагогической науки, но и, в первую очередь, основатель антропософии.

Вальдорфская педагогика возникла в период расцвета реформаторского движения в конце XIX — начале XX веков странах Западной Европы, в Германии же она получила самое широкое распространение и признание. Как отмечает Л. В. Образцова, для данного периода характерно возникновение и развитие широкого общественно — педагогического движения, которое выступает за реорганизацию народного образования, не соответствовавшего требованиям своего времени [1: 49]. По мнению педагогов — реформаторов, место старой системы образования должна была занять ориентированная на целостное, всеобщее, подлинно человеческое живое и жизненное начало система [2: 33]. Единство реформаторской и Вальдорфской педагогики состоит в следующих положениях:

- критика старой системы образования и культуры, обновление культурной и социальной среды, в котором основное место занимает образование и воспитание;

- основу педагогической науки должны составлять потребности ребенка, а не взрослого сообщества;

- искусство и художественное творчество служит главным инструментом воспитательного процесса.

- воспитание должно не только способствовать развитию умственных способностей, но и представлять собой целостную систему всестороннего образования сердца, ума и воли.

Несмотря на неоспоримое сходство идей реформаторской и Вальдорфской педагогики по многим проблемам, касающихся философских и антропологических основ педагогического учения, в отношении конкретных деталей организации образовательной среды школы Штайнер имел свое собственное, отличное от других реформаторов школы, мнение. Благодаря данной позиции, Рудольфу Штайнеру удалось создать единую, целостную, апробированную им модель школы, существующую и в настоящее время, вне зависимости от ее месторасположения, времени создания, материальных условий, изменения локальных потребностей ребенка в сфере образования.

Образованию и воспитанию, по Штайнеру, принадлежит ведущая роль в решении социальных проблем. Осенью 1919 года, когда Штайнер выступал против школы как государственного института, им была открыта первая Свободная Вальдорфская школа. Штайнер назвал ее «свободной», желая особо подчеркнуть полную ее независимость от государства.

Основным отличием Вальдорфских школ от государственных, по нашему мнению, является свобода выбора содержания образования, организационных форм и методов учебно-воспитательной работы, сотрудничества с родителями. Данные школы имеют право проводить экспериментальную работу, выдвигать, проверять на практике, исследовать свои оригинальные концепции воспитания. В этих школах нет отметок в баллах, второгодников, традиционных форм наказания и поощрения, из

данных школ никогда никого не исключают. В процессе творческой учебной, художественной и трудовой деятельности основное внимание в них, в первую очередь, уделяется не только развитию интеллекта, но и воспитанию чувств, воображения, фантазии и воли ребенка

Центральное место в Вальдорфской педагогике занимает формирование личности и компетентность учителя, который в своей деятельности должен исходить из позиции уважения свободы другого человека. Изначально учитель, который хочет работать в Вальдорфской школе, сам должен быть свободной творческой личностью. Ведь только при этом условии он успешно сможет взаимодействовать с другими людьми, мысли и желания которых будут созвучны его собственным. Только в этом случае, учитель, полагал Штайнер, будет иметь возможность воплотить свои педагогические идеи и наработки в жизнь.

Особое место в педагогическом наследии основателя антропософии занимала проблема образовательной, художественно-творческой среды школы.

Образовательную среду, отмечал Рудольф Штайнер, можно охарактеризовать как совокупность психолого-педагогической реальности, сочетающую уже сложившиеся исторические влияния и намеренно созданные педагогические условия и обстоятельства, которые направлены на формирование и развитие личности ученика.

Рассматривая педагогическую технологию создания образовательной среды в Вальдорфской педагогике, можно выделить следующие концептуальные принципы ее формирования:

- природосообразность (данное понятие было введено в философско-педагогический оборот еще Аристотелем, разработано Я. А. Коменским, особо, по своему, оно интерпретировалось в трудах Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталлоцци, А. Дистервега, П. Ф. Каптерева, К. Д. Ушинского, С. А. Рачинского) под которой Штайнер понимал опережающее и определяющее обучение развитие по заранее заданной и генетически детерминированной программе;

- свободное воспитание и обучение;
- спонтанное свободное развитие природных задатков;
- приспособление процесса воспитания и обучения к ребенку, а не его к ним;
- прохождение всех основных, необходимых для успешного развития ребенка, этапов процесса обучения в присутствии ему индивидуальном темпе;
- осуществление воспитания определенных качеств личности в процессе обучения;
- соблюдение культа нормативных требований экологии здоровья;
- культивирование в школе всех видов творчества, развитие индивидуальности творческой личности средствами искусства;
- использование следования, подражания положительным примерам в учебе как средства обучения;
- единство развития ума, сердца и руки;
- опора на авторитет педагога;

- содружество и сотрудничество педагогов и учащихся [См.: 3: 225].

Осуществляя анализ педагогических находок, которые Штайнер ввел в образовательный процесс Вальдорфских школ, следует обратить особое внимание на их отличительные признаки от многих других школ реформаторского движения:

- учебный план Вальдорфских школ предполагает иную возрастную ориентацию, на изложении сущности которой мы более подробно остановимся ниже;

- классный учитель (наставник) в Вальдорфских школах преподает все учебные предметы до восьмого класса включительно; в старших же классах он ведет в своем классе основной цикл учебных предметов;

- художественное творчество является одним из важнейших компонентов формирования образовательной среды. В своей деятельности Штайнер руководствовался принципом красоты и художественного образности в обучении и воспитании личности, указывая, что все силы души, мысли, чувства, волеизъявления ребенка составляют единое целое и должны рассматриваться в совокупности, что способствует гармоничному развитию личности ребенка.

- Вальдорфские школы не допускают второгодничества, отметок, экзаменов, жесткого учета успеваемости. Ситуация переростка в классе, подчеркивают учителя Вальдорфский школ, представляет собой антигуманный акт по отношению к ребенку, который наносит вред не только ему самому, но и другим учащимся данного класса. Штайнер утверждал, что наличие системы отметок в баллах порождает у учащихся ненужное волнение, депрессию, приводит к попыткам обмана, разочарованию. Учителю достаточно своевременно, то есть в каждом полугодии, подробно информировать родителей об успехах детей в усвоении учебного материала и достижения ими определенного уровня воспитанности на родительском собрании.

- воспитание стойкости, мужества в преодолении жизненных невзгод, умения во всем полагаться, прежде всего, на свои силы, самостоятельно искать выход из любой трудной ситуации, будучи уверенными, что в особо сложной ситуации можно рассчитывать на помощь учителей, родителей, товарищей.

- преподавание «по эпохам», где главной особенностью в Вальдорфской школе является изложение учебного материала большими учебными периодами, блоками, при котором в процессе занятий учитывается ритм дня, недели, года; продолжительность преподавания учебных предметов по «эпохам» (3–4 недели). Благодаря такому распределению материала жизненные силы ребенка находятся в оптимально сбалансированном состоянии, учащиеся испытывают чувство удовлетворения, поскольку за каждый из этих периодов они без перегрузок достигли определенных успехов;

- преподавание двух иностранных языков, начиная с первого класса, с использованием специальной мето-

дики, гарантирующей каждому школьнику хороших результатов;

— совместная работа учителей и родителей.

Вернемся к более подробному рассмотрению учебного планирования в Вальдорфских школах с учетом соблюдаемой в них возрастной периодизации, на что обратил внимание еще Карл Штокмайер в монографии «Рудольф Штайнер о преподавании в Вальдорфской школе. Сборник источников для работы школьной педагогической коллегии» [4: 22]. Как уже отмечалось выше, Штайнер утверждал, что первые восемь классов все предметы должен вести один классный учитель, так как такое положение способствует развитию педагогической свободы учителя, вследствие чего учебный материал усваивается ребенком более органично.

В первом и во втором классах дети учатся читать и анализировать прочитанное, писать, рисовать, получают начальные арифметические представления, обучаются пению, музыке, эвритмии, английскому или французскому языкам.

В третьем и четвертом классах основное внимание в процессе обучения уделяется чтению, рассмотрению форм языка, работе с красками, музыке, эвритмии, арифметическим действиям: сложению и вычитанию, работе с данными таблицы умножения, изучению растительного и животного мира, окружающего школьника.

В пятом и шестом классе формируются представления о весе, механике, представления о растениях, животных, метеорологических и климатических понятиях, географии, об арифметических пропорциях.

В седьмом и восьмом классах на первое место в процессе обучения выдвигаются языковые проблемы вплоть до стихосложения, версификации, поэтических форм.

В седьмом классе: закрепляются представления о пути, проходимом пшеничным зерном, посаженным в почву, до изготовления из созревшего зерна готового хлеба.

В восьмом классе изучаются ремесла, растительный мир, основы метеорологии, география, история, геометрия на основе рисования, счет в торговом деле, ведение простой бухгалтерской книги, рисование с перспективой, начала алгебры, астрономии и системы Коперника.

Кроме этого школьники изучают дополнительные, в соответствии с предложенным им выбором, иностранные языки, черчение, планы, карты, математические уравнения, конические сечения, практическую геометрию, нивелирование, строительное искусство, начала химии, техники, представления, основы делового стиля, элементы бухгалтерии, основы антропософского мировоззрения, человека как существа телесного, душевного, духовного, условия оказания первой помощи при несчастных случаях.

Литература:

1. Образцова, Л. В. Гуманистическая педагогика и школа Германии конца XIX—начала XX века (1870—1933). Монография. — Пятигорск: М-во образования и науки Рос. Федерации, Пятигор. гос. лингвист. ун-т., 2004. — С. 49.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что Вальдорфская педагогика представляет собой целостную систему, основанную на антропософской концепции Штайнера о человеке как высшем эволюционном продукте духа. Обучение и воспитание в Вальдорфских школах организационно и методически базируется на его взглядах об оптимальных путях свободной и естественной реализации себя человеком в жизни. Отличительной чертой данной педагогики является то, что она базируется оригинальной философской концепции, обоснованной Рудольфом Штайнером, его взглядам на процесс познания человеком окружающей реальности, содержание образования, смысл и цели обучения, задачи воспитания.

Следует отметить, что обучение и воспитание в Вальдорфских школах способствует развитию мышления, чувств и воли («трех душевных сил») в особом, только им присущем режиме на всех возрастных ступенях, где особое внимание обращается на недопустимость искусственного стимулирования опережающего возрастной барьер развития интеллекта. Существенным в Вальдорфской педагогике является антропософский тип мышления и подход к действительности, педагогические технологии, выработанные в ходе ее развития: образность преподавания, особый ритм школьных занятий, системности и концентрации внимания в процессе обучения, которые имеют в нем производное и подчиненное значение. К учителям Вальдорфских школ предъявляются высокие требования подготовки к преподаванию всех учебных предметов в своем классе в течение первых восьми лет обучения и одного из их циклов в старших классах. Они должны иметь антропософское мировоззрение, относиться к определенному психическому типу личности.

Вальдорфская педагогика не является полностью замкнутой на антропософской концепции системой. Она открыта для изучения педагогами других типов учебных заведений посредством организации учителями вальдорфских школ еженедельных экскурсий, ежемесячных вечеров и праздников для всех желающих, диалога и дискуссий с представителями других направлений педагогической теории и практики, положительного отношения к критике, публикаций по антропософско-педагогической проблематике. Ее можно отнести к «самовоспроизводящейся» системе в рамках поликультурного образовательного пространства не только Германии, но и многих других стран мира, в том числе и России.

В данной статье мы рассмотрели условия формирования основополагающих идей Вальдорфской педагогики, отличия и схожесть основных принципов реформаторской и Вальдорфской педагогики, а также основные принципы организации образовательной среды школы в Вальдорфской педагогике Рудольфа Штайнера.

2. Вальдорфская педагогика: Антология / Сост. А. А. Пинский и др.; Под редакцией А. А. Пинского. — М.: Просвещение, 2003. — С. 33.
3. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В. С. Кукушина. — Москва: ИКЦ «МарТ», 2004. — С. 225
4. Карл Штокмайер Е. А. Учебный план Вальдорфской педагогики // Воспитание к свободе. Альманах Вальдорфской педагогики. Рождественский выпуск. — 1993. — № 94. — С. 22.

К вопросу о подготовке к профессиональной деятельности будущих учителей профессионального образования

Химматалиев Дустназар Омонович, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник — исследователь
Ташкентский институт ирригации и мелиорации (Узбекистан)

Пулатов Жахонгир Салимович, старший преподаватель;
Казакбаева Мухаббат Турабаевна, учитель
Ташкентский автомобильно-дорожный профессиональный колледж (Узбекистан)

Научиться мыслить и усваивать знания — важнейшая задача вузовского учебного процесса. Сейчас все формы учебного процесса, все методики обучения совершенствуются с целью активизации самостоятельной работы студентов, ставят задачи научить их самостоятельности мышления. От будущих учителей профессионального образования требуется целенаправленное использование интерактивных методик обучения, тестовых заданий, конкретных ситуаций, чтобы на основе теоретических положений анализировать противоречивые процессы рыночных преобразований.

Государственно-политические, социально-экономические, научно-технические, культурологические преобразования оказали существенное влияние на непрерывное образование в Республики Узбекистан.

На современном этапе созданы все условия для воспитания гармонично развитой молодежи, высококвалифицированных специалистов в Республике. «Говоря о развитии сферы образования, хочу отметить, что была продолжена работа по формированию целостной непрерывной системы образования, включающей в себя весь цикл подготовки высокообразованного и профессионально подготовленного подрастающего поколения от общего среднего образования до среднего специального, профессионального и высшего образования.

На реализацию Программы модернизации материально-технической базы высших образовательных учреждений и кардинального улучшения качества подготовки специалистов, рассчитанной на 2011–2016 годы, в соответствии с принятым постановлением правительства намечено направить свыше 277 миллиардов сумов», — сказал первый Президент Республики Узбекистан И. А. Каримов.

Современному обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самосто-

ятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамичностью, обладающие развитым чувством ответственности.

Предстоящие новации должны быть направлены на достижение трех главных целей — расширение доступности, повышение качества и эффективности образования.

Системообразующим фактором новой парадигмы общего и профессионального образования является личность обучающихся. Это обусловлено следующими факторами:

— развитие личности обучающегося рассматривается как главная цель, что изменяет место субъекта учения на всех этапах профессионально-образовательного процесса.

— ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого приводит к изменению соотношения нормативных требований к результатам образования, выраженных в государственных стандартах образования, и требований к самоопределению, самообразованию, самостоятельности и самоосуществлению в учебно-профессиональных видах труда, усиливается личностная компонента образования, и поэтому возрастает значение соблюдения требований стандартов;

— залогом полноценной организации профессионально-образовательного процесса является творческая индивидуальность педагога; нормой становятся авторские педагогические технологии; обучение представляет уникальную возможность организации кооперативной деятельности педагогов и учащихся; принципиально важным является положение о том, что личностно-ориентированное образование создает условия для полноценного развития всех субъектов образовательного процесса.

Основные направления и содержание деятельности преподавателя специальных дисциплин определены квалификационной характеристикой специальности «учитель профессионального обучения», представленной в Государственном стандарте высшего профессионального образования. Он должен быть готов к выполнению следующих видов профессионально-педагогической деятельности: профессиональное обучение; производственно-технологическая деятельность; методическая работа; организационно-управленческая деятельность; научно-исследовательская деятельность: культурно-исследовательская деятельность.

На современном этапе основными принципами реформирования профессионального образования являются: интеграция общего и профессионального образования; многоуровневость профессионального образования: создание интенсивных гибких систем обучения, обеспечивающих высокое качество образовательной и профессиональной подготовки; реализация всех потенциальных возможностей и способностей личности: переход от технократического подхода в развитии системы профессионального образования к социально-педагогическому, гуманитарному: формирование и развитие личности в непрерывном и целостном процессе профессиональной подготовки обуславливают новые требования к организации учебного процесса и, соответственно, к способам оценки эффективности профессионального обучения будущих учителей.

Основными тенденциями развития содержания профессионального образования последних лет являются:

- расширение перечня направлений подготовки специалистов всех звеньев профессионально-педагогической системы, позволяющее мобильно реагировать на запросы отраслей экономики;
- дифференциация содержания профессионального образования, обеспечивающая многообразие профессиональных образовательных программ;
- гибкость и вариативность содержания профессионально-педагогического образования, способствующие оперативному обновлению содержания обучения в соответствии с современным развитием науки, техники, культуры, перспективами развития экономики и социальной сферы регионов;
- усиление общенаучной и общепрофессиональной подготовки, способствующей пониманию закономерностей, взаимосвязей фактов и явлений, характерных для будущей профессиональной деятельности, и обеспечивающей профессиональную мобильность выпускника;
- гуманизация и гуманитаризация содержания профессионально-педагогического образования, обеспечивающие формирование у специалистов целостного мировоззрения, гражданственности и интереса к социально-политическим проблемам;
- интеллектуализация содержания профессионально-педагогического образования, заключающаяся в развитии у будущих учителей системного профессионального мышления и базовой компетенции;

- информатизация содержания профессионально-педагогического образования, предусматривающая изучение будущим специалистом достижений в области информатики, а также перспектив ее дальнейшего развития;

- развитие и поддержка инновационных профессиональных образовательных программ, применение новых форм организации образовательного процесса и новых технологий обучения;

- развитие научно-исследовательской деятельности педагогических кадров и становление учебно-исследовательской деятельности будущих учителей;

- преемственность содержания различных уровней профессионально-педагогического образования с учетом сложившихся традиций формирования структуры и содержания образования.

Проведённый анализ литературы позволяет выделить наиболее существенные особенности профессионального образования, отличающие его и от педагогического, и от инженерно-технического образования. Такие особенности проявляются в ориентации подготовки специалистов, в содержании технологической подготовки для будущей деятельности специалиста, в реализации профессиональной направленности образовательного процесса, в особенностях профессиональной деятельности выпускников. В отличие от монопрофессиональных специальностей (инженер, гидротехник, агроном, экономист и т.д.) содержание деятельности учителя профессионального образования имеет бипрофессиональную направленность. Такой специалист должен иметь соответствующую подготовку как в предметной области преподаваемых отраслевых дисциплин (предметов отраслевой профессиональной подготовки), так и в области педагогики профессионального образования.

Проведенное исследование показало, что повышение требований к качеству педагогического образования становится насущной проблемой и условием развития системы непрерывного профессионального образования, стимулом обновления содержания профессионального образования на основе принципов фундаментальности, универсальности, интегративности, вариативности, непрерывности, преемственности и его практической направленности.

Непрерывное профессиональное образование базируется на основных дидактических принципах, на которые мы опирались в своем исследовании:

- принцип многоуровневости;
- принцип непрерывности;
- принцип интеграции и дифференциации;
- принцип многопрофильности;
- принцип преемственности;
- принцип технологичности;
- принцип социализации и профессионализации.

В своей работе мы также опирались на другие общие и специфические принципы, в том числе: научности, фундаментальности, системности, информативности, гуманизации, интенсификации и др.

Литература:

1. И. А. Каримов. «2012 год станет годом поднятия на новый уровень развития нашей Родины». Доклад на заседании Кабинета Министров, посвященном итогам социально-экономического развития страны в 2011 году и важнейшим приоритетам экономической программы на 2012 г.
2. Ипполитова, Н. В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: монография [Текст] / Н. В. Ипполитова, М. А. Колесников, Е. А. Соколова — Шадринск: Исеть, 2006. — 236 с.
3. Костылева, Е. А. К вопросу формирования педагогического мышления студентов педагогического вуза // Межвузовский сборник научных трудов «Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста». — Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2003. — С. 104–107.
4. Кухарев, Н. В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — 159с.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Универсиада

Миронова Валерия Андреевна, студент

Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

Универсиада (Universiade) — это международные спортивные соревнования среди студентов, проводимые Международной федерацией университетского спорта (FISU).

Название «Универсиада» происходит от слов «Университет» и «Олимпиада», часто упоминается, как «Всемирные студенческие игры» и «Всемирные университетские игры».

Каждые два года проводятся летние и зимние универсиады.

История студенческого спорта началась в 1905 году, когда в США прошли первые международные соревнования среди студентов. В 1919 году Жаном Птижаном была создана Конфедерация студентов. Под эгидой этой организации в 1923 году состоялись первые Всемирные игры студентов в Париже. Через год была организована новая структура Международная конфедерация студентов (МКС). За время деятельности МКС, вплоть до 1939 года, были проведены ещё восемь соревнований среди учащихся. Все состязания проводились на территории Европы.

Послевоенный раскол на страны Западного и Восточного блока повлиял и на развитие студенческого спорта. В 1947 году был создан Международный союз студентов (UIE). В соревнованиях, проводимых этой организацией, почти не участвовали представители стран Запада. Последние игры, прошедшие под эгидой UIE, состоялись в Хельсинки в 1962 году.

Правопреемницей Международной конфедерации студентов стала Международная федерация студенческого спорта (FISU). Первыми играми, организованными FISU и её президентом доктором Полом Шлеймером, стали «Недели университетского спорта» 1947 года в Париже. В 1959 году члены UIE вошли в состав FISU. В том же году в Турине прошла первая летняя Универсиада.

В соревнованиях приняли участие 965 молодых спортсменов из 45 стран мира. Уже через год в Шамони (Франция) состоялись первые зимние студенческие игры, на которых было разыграно 13 комплектов медалей. Третья летняя Универсиада 1963 года прохо-

дила в Порту-Алегре и вошла в историю как первые студенческие соревнования, проводимые за пределами Европы.

Седьмая летняя Универсиада прошла в Москве. Соревнования проводились по 10 видам спорта, в которых приняли участие 4000 спортсменов. На тот момент число участников стало рекордом. Восьмая летняя Универсиада в Риме проводилась в форме Университетского чемпионата мира по лёгкой атлетике. Несмотря на это, в соревнованиях принимало участие 468 спортсменов из 38 стран мира.

Для СССР и России Универсиада всегда была значимым событием. Советские спортсмены пропустили Всемирные студенческие игры лишь однажды, в 1967 году, когда соревнования проводились в Токио. Россия и СССР 13 раз первенствовали в общекомандном зачете летних студенческих игр, и 14 раз в общекомандном зачете зимних студенческих игр. Такие прославленные спортсмены, как Лариса Латынина, Валерий Брумель, Тамара Пресс, неоднократно побеждали на спортивных площадках студенческих игр. На последних четырех Универсиадах Россия неизменно занимала первые места в неофициальном общекомандном зачете. Всего же за последние 10 лет на Всемирных студенческих играх российскими спортсменами было добыто 608 медалей разного достоинства.

Всемирная летняя Универсиада 2013 в Казани

Выбор места проведения Универсиады

Решение о проведении Универсиады 2013 в столице республики Татарстан — Казани было принято на голосовании Международной федерации университетского спорта (FISU) 31 мая 2008 года, состоявшемся в Брюсселе. Помимо Казани на право проведения претендовали испанский Виго и южнокорейский Кванджу. Казань набрала 20 из 27 голосов членов исполнительного комитета. Этому событию предшествовала серьезная борьба за Универсиаду 2011 года, которую Казань уступила китайскому городу Шэньчжень.

Символика Универсиады

Одним из важнейших атрибутов студенческого движения является символика Универсиады. Как и символика Олимпийских игр, она включает в себя: логотип Универсиады, её девиз, талисман, гимн, флаг, а также эмблему Универсиады. У Всемирных студенческих игр нет постоянного девиза. Организаторы каждой новой Универсиады предлагают вариант, который утверждает FISU.

На первых Всемирных летних студенческих играх 1959 года в Турине было принято решение исполнять в честь победителей Игр студенческий гимн «Гаудеамус». Музыка к «Гаудеамусу» была написана Иоганном Окенгеймом в 15 веке, текст же окончательно сформировался в конце 18 века.

За время проведения Всемирных студенческих игр «Гаудеамус» стал таким же символом Универсиады, каким является эмблема FISU или талисман Всемирных студенческих игр.

Логотип Универсиады

Логотип любой Универсиады должен содержать в себе образ латинской буквы U, являющейся обязательным элементом фирменной символики любого спортивного мероприятия, проводимого под эгидой Международной Федерации Студенческого Спорта (FISU).

Логотип Универсиады 2013 представляет собой компактную вертикальную прямоугольную конструкцию, состоящую из английских слов Универсиада, Казань, Россия, года проведения Универсиады и пяти звезд Международной Федерации Студенческого Спорта (FISU).

Эмблема казанской Универсиады состоит из латинской буквы U и 5 разноцветных звезд, символизирующих пять континентов.

Она так же присутствует и на белом флаге Всемирных студенческих игр. В основе эмблемы Универсиады 2013 лежит так называемый тюльпан, составляющая часть современного татарского орнамента. Кроме того, цветы — это неотъемлемый атрибут лета, символ молодости и развития, радости и счастья.

Талисман Универсиады

Талисман Всемирных студенческих игр — это ещё один символ Универсиады. Впервые появившийся на зимней Универсиаде 1981 года, в настоящее время, талисман является обязательным элементом студенческих игр. Обычно талисманом становится животное, ассоциирующееся в представлении большинства людей с той страной, которая принимает игры.

Снежный барс или ирбис — млекопитающее из семейства кошачьих, обитающее в горных массивах Центральной Азии — в Гималаях, на Гиндукуше, Памире, Тянь-Шане, Кавказе и на Алтае. Ирбис занесен в Международную Красную книгу и Красную книгу России. Крылатый снежный барс является национальным символом республики Татарстан. Барс — символ болгарских царей, тотем болгарского племени барсиллов, составлявшего ос-

новную группу населения Волжской Булгарии. Культ снежного барса зародился в глубокой древности, отчетливо проявившись в скифо-сакскую эпоху.

Талисманом, а значит и одним из символов Универсиады 2013, стал Юни (Юни), детеныш крылатого снежного барса. В стилизованном виде это существо изображено на гербе Татарстана.

Флаг Универсиады

Флаг Универсиады представляет собой белое полотно с нанесением на нем логотипа, содержащего слова *Universiade Kazan 2013*, а также эмблемы — стилизованного пятицветного тюльпана. Эти символы были придуманы в рамках заявочной кампании на право проведения Игр в Казани и с момента победы в заявочной кампании олицетворяют Универсиаду.

Слоганом Универсиады 2013 стала фраза «U are the world», что позволяет трактовать девиз в двух значениях «Ты — это мир», а также «Универсиада — это целый мир».

Реклама Универсиады

Летняя Универсиада, привлекла внимание крупных компаний в роли спонсоров. Если приводить точные цифры, объем средств инвесторов составил почти 2,5 млрд \$ (для сравнения прошлогодние Лондонские Олимпийские игры составили — 3 млрд \$).

Основными партнерами универсиады стали такие крупные бренды как Мегафон, Макдоналдс, Кока-кола, Аэрофлот, Банк АКБАРС и многие другие.

Самую широкую рекламные политику провела компания Макдоналдс, где идеей рекламы стало единство вкуса всех людей, всех национальностей — Казань, Универсиада и Биг Мак, — созданный единый портрет всех студентов.

Юбилейная серия монет

Коллекционные монеты, как правило, выпускаются в ознаменование всех значимых событий. Не стала исключением и Универсиада в Казани. Монеты 10 рублей с изображением логотипа и эмблемы этого масштабного спортивного события — прекрасное дополнением любой коллекции. Эта серия была выпущена Банком России за несколько месяцев до начала игр — в январе 2013 года.

Волонтеры Универсиады

Волонтеры Универсиады — прошедшие строгий отбор ребята, которые живут как в Татарстане, так и в других регионах. Они готовы тратить свои силы, время и навыки на благо страны и республики на безвозмездной основе.

Специально для них разработан символ — это одновременно и рука помощи, и лицо веселого человека, выполненные в той же цветовой гамме, которую используют Международный олимпийский комитет и Международная федерация студенческого спорта.

Существует много направлений волонтерской деятельности. Для проведения же крупных спортивных соревнований привлекаются четыре категории добровольцев:

— категория волонтеров, не требующих какой-то особой подготовки. Для них достаточно небольшого инструктажа. Например, такие добровольцы направляют потоки людей, встречают делегации.

— вторая категория — специалисты, обладающие базовыми знаниями. Это медики, сотрудники пресс-центра, переводчики, сопровождающие делегаций. Эти люди знают язык на достаточно высоком уровне.

— третья категория — спортивные волонтеры, те, кто занят непосредственно на площадках. Обычно, это люди, знающие специфику конкретного вида спорта.

— четвертая категория — городские волонтеры, это те, кто работает в городе, вне спортивных объектов. Их задача — помогать гостям, туристам, журналистам ориентироваться в городе.

Спортивные объекты Универсиады

Для соревнований XXVII Всемирной летней Универсиады было задействовано более 30 уже имеющихся спортивных объектов Казани, ещё столько же планировалось выстроить с нуля.

За год до начала соревнований из 30 запланированных строений были сданы и функционировали уже 27.

Помимо спортивных объектов к Универсиаде в Казани были возведены также неспортивные — Международный информационный центр, Стадион церемоний открытия и закрытия Игр — Казань Арена, Деревня Универсиады.

Требования к участникам

Все участники соревнований должны удовлетворять следующим требованиям:

- быть гражданином страны, которую они представляют
- быть не моложе 17 и не старше 28 лет на 1 января года проведения соревнований
- быть действующим студентом учебного заведения.

Литература:

1. https://ru.wikipedia.org/wiki/Летняя_Универсиада_2013 (Летняя Универсиада 2013)
2. <https://gia.ru/video/20101005/282575898.html> (Гигантскую «лилию» из бетона строят к Универсиаде-2013 в Казани)
3. https://ru.wikipedia.org/wiki/Спортивные_арены_летней_Универсиады_2013 (Спортивные арены летней Универсиады 2013)
4. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Деревня_Универсиады_\(Казань\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Деревня_Универсиады_(Казань)) (Деревня Универсиады (Казань))
5. https://ru.wikipedia.org/wiki/Эстафета_огня_летней_Универсиады_2013
6. <http://kazan2013.com> (XXVII Всемирная летняя Универсиада 2013 в Казани)
7. <http://universiade-2013.ru>
8. <http://megabook.ru/article/XXVII%20всемирная%20летняя%20Универсиада%20в%20Казани>
9. <http://www.mgfsu.ru/xxvii-vsemirnaya-letnyaya-universiada-v-kazani>
10. <http://news.sportbox.ru/universiade/kazan2013/stats/medals>

Спортивная программа Универсиады

На первой Универсиаде 1959 года в Турине было представлено всего 7 состязаний. Спустя более 50 лет Казань установила рекорд по количеству видов спорта на Универсиаде 2013 года.

В программе соревнований — 28 наиболее популярных и развитых видов спорта в России и Татарстане: легкая атлетика, плавание, художественная гимнастика, настольный теннис, баскетбол, борьба, прыжки в воду, фехтование, футбол, дзюдо, спортивная гимнастика, волейбол, теннис и водное поло, бокс, пулевая и стендовая стрельба, синхронное плавание, академическая гребля, гребля на байдарках и каноэ, самбо, борьба на поясах, шахматы, тяжелая атлетика, регби, хоккей на траве, бадминтон, пляжный волейбол греко-римская борьба, вольная борьба и др.

Количество разыгранных наград стало рекордным для студенческих игр — 341 комплект.

Согласно спортивной программе на Универсиаде-2013 соревновались около 10 тысяч спортсменов и более 300 человек представителей национальных команд, судей и официальных лиц стран-участниц.

По масштабности и значимости Всемирная летняя Универсиада сравнима с Олимпийскими Играми. Около 60% участников Всемирных Универсиад выступают на Олимпийских Играх.

Всемирные летние Универсиады собирают более 10 тысяч спортсменов из 150–160 стран.

Всемирная Универсиада — ярчайшее событие спортивной жизни не только для России, но и для всего мирового студенческого спорта. По президента РФ В. В. Путина Всемирная Универсиада 2013 в Казани послужила дальнейшей популяризации Олимпийских соревнований и стала отличной прелюдией Зимних Олимпийских игр в Сочи.

ФИЛОЛОГИЯ

Полисемия в казахском языке и казахско-русский билингвизм

Автухович Юлия Николаевна, студент;
Брюшнина Евгения Михайловна, студент
Карагандинский государственный медицинский университет (Казахстан)

Данная статья посвящается исследованию семантических фразеологизмов казахского языка. В статье рассматриваются слова из активного запаса лексики казахского языка, которые имеют несколько значений. Также в статье учтены изменения значения слова для нового понятия, образующегося на основе ассоциативной связи по сходству, по схожести старых и новых понятий.

В начале XXI века филологи активно обращают внимание на направления языка, которые находятся в органическом синтезе с культурным фоном образуют так называемый этнический культурный код, занимаясь выявлением языковых взаимосвязей «семантики языка с концептосферой народа, соотношения семантических процессов с когнитивными» [1, с. 7–10]. Антропологическая парадигма исследований обращает научный взор на изучение человека, который выступает «в роли субъекта, объекта и бенефицианта современных научных разработок» [2, с. 3]. Современное понимание языка зиждется на дефиниции В. фон Гумбольдта, согласно которой язык представляет собой «мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека» [3, с. 304], на месте встречи этих двух миров и образуется человеческая личность, как «текст», всегда имеющий глубокий подтекст. Речевая деятельность человека как правило опирается языковое видение мира. Двойственная сущность языковой картины мира отражается в переносе внеязыковых отношений, с одной стороны, и — в воплощении результата восприятия этих отношений, — с другой.

В ходе многовекового развития язык структурируется благодаря наследию предыдущих столетий, однако, изменение картины мира, как и реформация всех аспектов жизни, ставит перед ним новые задачи. «С целью реализации номинативной функции в подобных условиях человек либо создает неологизмы, либо подчиняет новым задачам выражения старый материал» [4, с. 6]. Полисемия как явление, остается неотъемлемой частью характеризующая современный язык, это объясняется непосредственно психической природой человека: отсутствие синонимов и многозначных слов стало бы причиной «держать в мозгу чудовищный запас слов с отдельными назва-

ниями для любого явления, о котором нам понадобится говорить» [4, с. 8]. По словам М. И. Задорожного, сам язык превратился бы «в бесконечный и бессистемный набор этикеток, удержать который ни одно естественное запоминающее устройство было бы не в состоянии» [5, с. 9–10].

Современных ученых филологов привлекают самые различные проявления многозначности слов. Полисемия даёт возможность многозначным словам, наряду с их основным, прямым значением, приобретать переносные, образные, значения. Переносные значения всегда вторичны, однако «далеко не всякое неосновное значение можно квалифицировать как переносное, ибо не любое из них основывается на ассоциации сходства, создающей эффект образности». Появление в слове переносных значений, обычно, связано с уподоблением одного явления другому; названия переносятся на основе внешнего сходства предметов, на основе производимого ими впечатления или по характеру их движения. Как правило основой полисемии могут быть метафоры, метонимии, синекдохи. Устоявшиеся в языке переносные значения слов нередко утрачивают образность, но могут и сохранить метафорический характер, экспрессивную окраску. Общеязыковые метафоры следует отличать от индивидуально-авторских, значение которых рождается в художественном контексте и не становится достоянием языка.

- 1) ай-луна; ай басы — новолуние
- 2) ара — пчела; ара ұясы — пчелиный улей
- 3) а) ат — конь; жусат ат — смирный конь; атпен жүру — ход конём
- б) ат — имя; ат қою — дать имя
- в) ат — стреляй; ату стрелять; мылтықпен ату — стрелять из ружья
- 4) а) бас — голова; адамның басы — голова человека

б) бас — наступи; басу — наступить; біреудің аяғын басу — наступить кому-нибудь на ногу.

5) а) жаз — лето; жаз келді — наступило лето

б) жаз — пиши; хат жаз — пиши письмо

в) жаз — разверни(раскрой); газетті жазу — развернуть (раскрыть) газету

г) жаз — вылечи; наукасты жазу — вылечить больного

6) а) жас — юный или молодость, юность; жас жігіт — молодой парень

б) жас — возраст; жасы он бесте — ему пятнадцать лет

в) жас — слеза; көз жасын төгу — проливать слезы

7) а) қара — чёрный; қара бояу — чёрная краска

б) кара — поголовье скота; ірі кара — крупный скот

в) кара — смотри; терезеге кара — смотри в окно

8) а) мақта — вата; тазартылған мақта — стерильная вата

б) мақта(у) — хвали(—ть); мақтау қағу — похвальная грамота

9) а) сыр — краска; акварель сыр — акварельная краска

б) сыр — тайна; сыр сақтау — хранить тайну

Языковой диапазон современного Казахстана характеризуется естественным двуязычием: одной стороне принадлежит статус государственного языка — казахский язык; другой стороне принадлежит статус языка межнационального общения — русский язык он по-прежнему занимает важное место в сферах образования и культуры. Симбиоз «объединения разных традиций», в том числе и лингвокультурных, наиболее ярко отражается в условиях взаимодействия языков, когда двуязычная ситуация становится неотъемлемой частью жизни и проявляется во всех сферах социальной коммуникации. Для разработки классификации лексических единиц, отражающих мировосприятие казахского народа, необходимо уточнить понятие «национальная лексика».

Национальную лексику можно определить:

1) как лексику, связанную с обозначением национальных реалий, не имеющих аналогии в жизни другого (в нашем случае — русского) народа;

2) как лексику, обладающую национальным компонентом значения [6, с. 377].

Языковой носитель имеет в запасе определенный лексический минимум. В значение слова одновременно встраивается историческое и культурное значения. Писатель рассчитывает, что читатели способны к восприятию информации заложенной в произведении через те или иные лексемы. В двуязычном тексте информационное напряжение как правило возникает в тех местах где, отражаются словесные особенности другой культуры.

1. Заложенная информация проявляется на уровне лексемы-казахизма. В лексической системе русского языка отсутствует слово, значение которого эквивалентно значению казахского слова.

Не так уж скуден и безроден наш народ, у него найдется сын, способный объединить джигитов всех племен и жузов [7, с. 251].

Слово жуз имеет следующее зафиксированное толковыми словарями казахского языка значение: «название трех родо-племенных объединений казахов: старший, средний, младший». Эта лексическая единица является безэквивалентной, так как русская культура не знала аналогичной социальной структуры.

2. Смысловая информация появляется на уровне семемы национального слова, освоенного русским языком. Так, лексическая единица джигит имеет следующее зафиксированное толковыми словарями русского языка значение: «искусный и отважный наездник». Однако в билингвистическом тексте обозначается значение данного слова, передающее специфическую смысловую информацию, характерную для национальной культуры. Семема «воин, защитник» актуализируется в следующем контексте:

Много славных джигитов полегло в этой битве [7, с. 384].

3. Средством передачи картинной национально маркированной образности может выступать собственно русское слово [8, с. 81].

Он (Кенжебатыр) впервые ощутил так широко перевозимую, могущественную красоту степи, он видел ее силу, ее цветенье и силу. Небольшие холмы, низкие зеленые отроги напоминали застывшие волны великого моря; реки, сверкающие в лучах солнца, уходили из одного края дали в другой [9, с. 300].

Культурно-фондовая информация, на основе которой возникает ассоциативный образ казахской земли, наслаивается на слово степь.

Сравнение зачастую включает детализированный объект, и детализация происходит с помощью казахизмов. Например: «Два моих сына похоронены в родной земле, а третий убит в зиндане хивинского хана. И я, как обезумевший бура, ныне кружусь по Мангыстау и по Усть-Урту вокруг дорогих могил» [10, с. 112]. Детализация объекта «старый обезумевший бура» включает национально-специфический семантический колорит. Ужас человека, потерявшего всех родственников, безмерное отчаяние. Не случайно этот старый человек ассоциируется с бура — верблюдом. Тропы, связанные с таким наименованием домашнего животного, как верблюд, отражают особенности национального мировосприятия, национального сознания и также подтверждают национальную языковую картину мира.

Однако, помимо наличия в казахском языке национально-специфических лексем-казахизмов в последние десятилетия активно и повсеместно развивается интернационализация лексики. Ярким примером является специальная научная и техническая терминология. Ее общность облегчает межъязыковые контакты и одновременно свидетельствует о развитии казахского языка. Показателен тот факт, что в двух разно-системных языках лексика образуется по сходной словообразовательной модели. Например, прилагательные: имперский — империялык; индукционный — индукциялык; индустриальный — ин-

дустриялық; интернациональнй — интернационалдык; символический — символдық; социалистический — социалистік; максимальный — максималдық; механический — механикалық образованы непосредственно от исходных основ индукция — индукция; индустрия — индустрия; интернационал — интернационал; гуманист — гуманист; и мн.др. А такие существительные, как: гуманист, интервью, инфляция, император, иммиграция, максимализм, максимум, механизация, механизм, механик, механика; металл, металлист, металлург, металлургия; метаморфоза, метатеза, метафора, методология, миграция, миссия и мн. др. полностью перенесены в казахский язык.

Стоит отметить что в казахско-русском билингвизме имеет место быть такое распространённое явление как лексическая интерференция. Непосредственными предпосылками возникновения которой являются: 1) межъязыковая полисемия; 2) межъязыковая омонимия; [11, с. 17] 3) наличие универбов и соответствующих им перифраз в контактирующих языках. О русско-казахской полисемии высказываются так: «Явление межъязыковой полисемии состоит в том, что отдельным значениям многозначных слов русского языка соответствуют разные эквиваленты в казахском языке, например, соответствия русскому глаголу идти: «передвигаться посредством перемещения ног» и «отправляться» (поезд идет в 5 часов) — жүру, бару, кету; «приближаться» (весна идет) — келе жату; «развиваться» (идут прения) — болу, жүру; «поступить куда-либо» (он идет в университет) — бару, түсу; «предназначаться», «употребляться» (на платье идет 3 метра шелка) — жұмсалу, кету; «подходить» (эта шляпа ей идет) — келісу, жарасу; «проходить» (дни идут чередом) — өту, кету; «действовать» (о механизме) (часы идут точно) — жүру... и далее — целый список слов имеющие разный перевод «заромбовых» сочетаний. включающих глагол идти. В приведенном выше перечне значений есть и совпадения: так, не одному, а ряду значений соответствует жүру, также ряду значений соответствует бару, келу». [11, с. 16–17]. Хотя глагол идти представляет собой всего лишь одну лексическую единицу, в плане межъязыковой полисемии это девятнадцать единиц, подлежащих усвоению». [11, с. 17] Так многообразие значений слов, может привести билингва к затруднению в употреблении того или иного русского значения, как следствие возможно выражение «Он ушёл в Москву» По мнению М.М. Копыленко, к числу ИФ относится

как межъязыковая полисемия, так и межъязыковая омонимия, например: пол (в доме) еден, половина — жарты, мужской, женский — жыныс, порода биол. — тұқым. Соответствуют в казахском языке «благодарить — рахмет айту, алғыс айту...» [11, с. 18] Лексемам русского языка завтрак в казахском языке соответствуют таңертеңгі тамақ. Русскому универбу обувь в казахском языке соответствует перифраз аяқ киім, что может вызвать в речи билингва ошибку — одежда для ног. Причиной лексической интерференции может быть наличие не только русских, но и казахских универбов, которым соответствуют перифрастические выражения в русском языке. Ср., например, аға — рус. старший брат; каз. іні — рус. младший брат; каз. апа (әпке) — рус. старшая сестра; каз. сіңді, қарындас — рус. младшая сестра. Следствием такого рода эквивалентов может быть минус-сегментация [11, с. 14] — употребление в соответствии с аға и іні — брат, а в соответствии с апа и қарындас — сестра. [11, с. 74]

Оценка полисемии учёными, на протяжении длительного времени так и не пришла к общему вердикту. Многие выступают за то, что в идеальном языке слово не может иметь нескольких значений, ведь для каждого по их мнению слова, должно быть своё описание, что делает язык простым в понимании, изучении и употреблении речевых оборотов билингвами. Другие напротив, утверждают, что лексическая интерференция — это ничто иное, как показатель богатства языка, позволяющее придавать словам различные смысловые оттенки, находя всё новые глубинные смыслы. Они убеждены что тем самым язык демонстрирует широту возможностей и приобретает национальный колорит.

Появление все новых значений уже имеющихся слов предоставляет широкий простор для творчества. Но все же вопрос относительно некоторых слов, остаётся нерешенным по сей день. Так вспомогательные глаголы (отыр, тұр, жүр, жатыр) на русский язык практически не переводятся, в то время как они являются полноправной частью языка с незапамятных времен. Ни для кого ни секрет, что в языковых картинах мира кочевников (казахов) и земледельцев (русских) имеет свои принципиальные отличия, но до сих пор отсутствуют сравнительные описания. Сравнение и сопоставление двух языков позволяют увидеть особенности, присущее конкретному этносу и картине мира.

Литература:

1. Попова, З.Д. Основные черты семантико-когнитивного подхода к языку / Попова З.Д., Стернин И.А. // Антология концептов. Волгоград: Парадигма, — 2005. — Т. 1.
2. Хомякова, Е.Г. Эгоцентризм речемыслительной деятельности (на материале английского языка) / Е.Г. Хомякова АДД филол. наук. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002.
3. Гумбольдт, В. фон Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт; [пер. с нем. Г.В. Рамишвили]. М.: Прогресс, 1984.
4. Герви, О.Ю. Виды лексической полисемии в структуре дискурса: На материале английского языка: диссертация... кандидата филологических наук: 10.02.04. М., 2001.

5. Задорожный, М. И. О границах полисемии и омонимии. М., 1971.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
7. Алимжанов, А. Степное эхо: Романы. — Алма-Ата: Жалын, 1983.
8. Хасанов, Б. Казахско-русское литературное двуязычие. Алма-Ата: Рауан, 1990.
9. Полисемия и омонимия в терминологии (на примере англоязычных терминов банковского дела) / Шетле // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. — 2009. — № 3
10. Алимжанов, А. Стрела Махамбета. — М.: Известия, 1972.
11. Лексико-семантическая интерференция казахского языка в русской речи билингвов: монография / М. Т. Тезекбаев. — Павлодар: Кереку, 2015. — ТЗ

Гендерные характеристики персонажей в романе О. Хаксли «О дивный новый мир»

Марышкина Таисия Владимировна, магистрант;
Нестерик Элла Владимировна, кандидат филологических наук, доцент
Карагандинский государственный университет имени Е. А. Букетова (Казахстан)

Статья посвящена роли гендерного аспекта в создании образа литературного персонажа. На разных уровнях языка существуют различные ассоциации и импликации, основывающиеся на гендерном факторе. Гендерный аспект структурно значим для создания художественного образа. Автор художественного произведения ставит своей целью создать такую систему образов, которая бы оказала определенное воздействие на читателя. Он с большим вниманием подходит к таким составляющим, как гендер, возраст и социальные составляющие его персонажей. На примере романа О. Хаксли «О дивный новый мир» мы раскрываем механизмы создания гендерных характеристик персонажа в тексте и доказываем значимость роли гендерного аспекта в системе образов произведения.

Ключевые слова: гендер, гендерный аспект, литературный персонаж

Гендерный аспект произведения имеет значение не меньшее, чем историческая обстановка, речевые стили или набор стилистических приёмов подлинника. Игнорирование или пренебрежение гендерным аспектом при переводе может привести к возникновению ошибок, которые могут повлиять на художественную структуру произведения и систему образов. Под ошибкой следует понимать неверность в переводе, из-за которой будет утеряна смысловая общность исходного языка и языка перевода и разрушено художественное впечатление от оригинала.

После сравнения проявлений маскулинности и феминности в разных языках был выявлен тот факт, что данные категории проявляются с разной интенсивностью в зависимости от специфических черт национального языкового сознания.

Первоначально речь шла только лишь об андроцентризме и доказательстве его присутствия в языке и культуре. Язык не просто антропоцентричен, он отражает мужскую перспективу и ориентирован на человека мужского пола — то есть, андроцентричен. Во многих языках, например, в английском, немецком, французском языках для обозначения мужчины и человека существует одна и та же номинация: man, Mann, homme. Русскому языку присущ андроцентризм, однако он менее доминантен. Де-

ривационные возможности у слов «man» и «Mann» значительно шире, чем у русского слова «мужчина». Изучение лексикографических трудов показало, что слово «man» имеет значительно большее число связанных сочетаний, нежели русское слово мужчина: manlike (свойственный мужчине), manliness (мужественность), manhood (зрелость, мужественность) [1, с. 19].

К гендерно-маркированной лексике мы относим те лексические единицы, в значениях которых «гендерный» компонент выделен наиболее ярко. Гендерная маркированность языка проявляется через различные средства.

Личные местоимения конструируют гендер в языке как таковой. Они приносят его с собой самым естественным образом, в любом варианте разговора или речи. Не имея на себе гендерной маркировки в субъективной форме, они могут поддерживать понятие гендера, одновременно исполняя якобы другую функцию.

Ещё одним примером гендерно-маркированной лексики служат слова, соотносимые с мужчинами или женщинами в силу своей внутренней формы. Они подразумевают поло-ролевые, статусные и социальные отношения: father (отец), mother (мать), daughter (дочь), son (сын), bride (невеста), groom (жених), lady (леди), lord (лорд),

mister (господин), misses (госпожа), king (король), queen (королева).

Единицами языка, которые можно назвать гендерно-маркированными, являются слова и словосочетания, имеющие в своём составе единицы с «гендерным компонентом», указывающим на пол референта. В английском языке такие слова или словосочетания содержат компонент man, woman, boy, girl. Среди таких слов присутствуют единицы, которые за счёт внешней формы кажутся параллельными, но которые имеют в различной степени асимметричные значения: showman (шоумен, специалист по организации публичных зрелищ) — show girl (танцовщица, хористка).

Гендерно-маркированными могут быть и фразеологические единицы, как например те, что соотносимы с мужчиной или женщиной: *drunk as a lord* (пьяный как сапожник), *good Joe* (хороший парень), *wise as Solomon* (мудрец); *old wives' tales* (бабы сплетни, бабушкины сказки).

В данной статье особенности передачи гендерного аспекта в произведении будет рассмотрена в ходе анализа романа Олдоса Хаксли «О дивный новый мир».

Роман «О дивный новый мир» можно считать одним из самых завораживающих и зловещих литературных произведений из когда-либо написанных. Это может показаться преувеличением, однако работа О. Хаксли уже давно служит нам как ложный символ режима «всеобщего счастья». Мы говорим «режим», так как любое произведение, написанное в жанре антиутопии, подразумевает изображение вымышленного мира — или строя, — которого никогда не должно существовать. Антиутопический мир в произведении построен на логике, он сконструирован писателем, точно машина, и человек уже не является личностью, он является социальной единицей — частью машины. В случае с «Дивным новым миром» О. Хаксли псевдо-утопия будущего во многом похожа на промышленную машину — конвейер. Генетически измененные дети производятся на сборочных линиях, социально-экономический разрыв между имущими и неимущими имеет законную силу и обязателен для процветания общества, недовольство подавляется рекламой и гипнозом, а главными целями личности являются потребление, секс и развлечения. На место тоталитарной жестокости пришла подмена высоких ценностей на потребление и удовлетворение дешёвых, чаще всего незначительных желаний. Хаксли говорил о том, что общество придет к тирании, когда «раб любит свое рабство», в условиях стабильности и всеобщей деградации. Эта мысль неоднократно была представлена в самом произведении:

«Но целомудрие рождает страсть, рождает неврастению. А страсть с неврастенией порождают нестабильность. А нестабильность означает конец цивилизации. Прочная цивилизация немыслима без множества услаждающих пороков» [2, с. 540].

«Но индустриальная цивилизация возможна лишь тогда, когда люди не отрываются от своих желаний, а, на-

против, потворствуют им в самой высшей степени, какую только допускают гигиена и экономика. В самой высшей, иначе останутся машины» [3, с. 541].

Однако среди всех реалий, изобретённых и описанных О. Хаксли в ходе создания им его «утопии всеобщего счастья», наибольший интерес для нас представляет социальный строй произведения, так как гендер — это в первую очередь социальный конструкт, а именно гендерная составляющая романа является объектом нашего исследования.

Перед нами встаёт картина деторождения без половых контактов: используя донорскую сперму и яйцеклетки, потомство выращивают в специальных бутылках, которые, в свою очередь, подвергаются всевозможным воздействиям, нацеленным на наделение эмбрионов предрасположенностью к тем или иным природным условиям. Процентное соотношение мужских и женских особей полностью контролируется государством, так же, как и количество особей каждой касты. В зависимости от своего интеллектуального и физического развития люди в романе делятся на 5 каст. Три низшие касты (эпсилон, дельта и гамма) «производятся» партиями от шестидесяти до девяноста абсолютно одинаковых особей внутри каждой касты и не способны на логическое и абстрактное мышление, они наделены способностью выполнять лишь однообразные задания. Высшие касты (бета и альфа) имеют индивидуальный генетический код, обладают высоким уровнем интеллекта и выполняют умственную работу — однако, лишь в рамках своей специальности, не зная ничего за её пределами. Когда дети «рождаются» из бутылочек, методом гипноза им начинают внушать, что принадлежать к их касте — большая удача. Помимо этого всем детям внушают социальные нормы и личные предпочтения, диктуемые соображениями наибольшей выгоды капиталистического строя.

Автор расставляет акценты ещё в самом начале своего романа. Организованный для студентов тур в Инкубаторий даёт нам некоторое представление о социальном положении мужчин и женщин в произведении. В первую очередь, О. Хаксли сразу даёт понять, что все без исключения студенты, которым оказана честь посетить Инкубаторий, мужчины. При том, что, как и слово «student», большинство существительных в английском языке не подразумевают гендерных различий, указания на этот факт встречаются несколько раз. К примеру:

A troop of newly arrived students, very young, pink and callow, followed nervously, rather abjectly, at the Director's heels. Each of them carried a notebook, in which, whenever the great man spoke, *he* desperately scribbled [3, с. 1].

The *boys* scribbled like mad [3, с. 1].

Во главе группы стоит Директор инкубатория, и первое, что автор сообщает о нём читателю, это его высокий социальный статус и уважение, которым он пользуется. При этом особо подчёркивается, что экскурсия для студентов проводится лишь в общеобразовательных целях,

так как от каждого отдельно взятого члена общества не требуется знать больше, чем положено:

«Just to give you a general idea», he would explain to them. For of course some sort of general idea they must have, if they were to do their work intelligently—though as little of one, if they were to be good and happy members of society, as possible [3, с. 1].

В ходе экскурсии по Инкубаторию, среди специалистов, выполняющих свои обязанности, автор также выделяет исключительно мужчин. Например, мистер Фостер, владеющий всей статистикой предприятия, или механик бета-минус. В случае с процессом помещения оплодотворённой яйцеклетки в бутылку для дальнейшего развития, то он описан таким образом, что трудно понять, выполняют его люди или машины. Хотя в последующих главах упоминается обращение к персоналу Инкубатория как «Ladies and gentlemen», что даёт основания полагать, что в производстве людей принимают участие сотрудники обоих полов. Ещё одной характерной деталью можно считать то, что к большинству мужчин применяется обращение «мистер» или обращение в соответствии с их позицией, однако «леди» по отношению к персонажам фигурирует в тексте не более четырёх раз. В остальных случаях к ним обращаются либо по именам, либо просто «девушка».

Итак, первый персонаж женского пола появляется лишь к концу главы. Это Ленина Краун из бета-касты, медсестра, работающая на конвейере производства людей. Ей даётся лишь одна характеристика: большинству присутствующих она кажется на редкость привлекательной.

The girl turned with a start. One could see that, for all the lupus and the purple eyes, she was uncommonly pretty [3, с. 14].

В дальнейшем мы можем заметить, что из всех личностных качеств женских персонажей в романе в первую очередь имеют значение лишь их внешние данные. Исходя из того, что группа студентов состоит только из мужчин, можно предположить, что даже общее интеллектуальное развитие женщин должно укладываться в весьма узкие рамки.

В первой главе проявляется ещё одна деталь, указывающая на социальное неравенство полов. В ходе экскурсии по Залу предопределения Директор Инкубатория объясняет, что в целях контроля популяции и в связи с прогрессивными методами производства людей часть женщин стерилизуется ещё до «рождения». Другие же, по достижению определённого возраста, отдают свои репродуктивные органы для использования в Инкубатории. Также он объясняет, что женщины с ранних лет учатся принимать контрацептивы — более того, повсюду и открыто носят их с собой. Мужчины, в свою очередь, не несут никакой ответственности и не испытывают никаких неудобств в рамках контроля популяции.

Как известно, в структуре общества мужчинам и женщинам отводятся принципиально разные статусы. Они на-

столько различны, что могут быть рассмотрены в отрыве от их носителей и их анатомических свойств. Разделение на мужское и женское в социуме напрямую связано с фундаментальными основами общества и предопределяет его строение. Мужчина в гендерной стратегии имеет дело с двумя женскими формами — с социальной женщиной, принадлежащей к обществу, и с психической женщиной, «внутренней женщиной». Внутренняя и внешняя женщина делится в свою очередь на три генерационные составляющие: мать, жена и дочь. К каждой из этих женских ипостасей социальный мужчина относится по-разному. Мать почитается как главный персонаж первичной социализации, вводящий мужчину в жизнь, семью, общество. Мать — кормилица, воспитательница, отчасти просветительница, передающая базовый для общества культурный код. Второй социальной фигурой противоположного пола является жена или возлюбленная. Очевидно, что в этих отношениях мужчин и женщин развивается наиболее богатая оттенками гендерная жизнь. Любовь, брак, страсть, ревность, разлука — эти темы, связанные с отношениями между мужчиной и женщиной составляют гигантский пласт человеческой культуры и лежат в основе многих значимых социальных институтов. И наконец, дочь. К ней у мужчин может наличествовать двойная модель отношений — в некоторых культурах рождение дочери воспринимается как неудача, напасть, трагедия. С другой стороны, наличие дочери повышало социальные и экономические возможности мужчины — он мог повысить свой статус через полезный брак и, соответственно, выгодное свойство. С этой точки зрения, дочь могла восприниматься как повышение материального и социального «капитала» [4, с. 84].

Таким образом, женский гендер имеет множество значений, он столь разнообразен, что не поддаётся краткому описанию. Однако в романе О. Хаксли роль женщины в обществе сведена исключительно к отношению к ней как к объекту желания. Во второй и третьей главе своего произведения автор ясно даёт понять, что институт семьи в мире романа не только атрофировался, но и стал чём-то постыдным и даже отвратительным по своей природе. Директор говорит:

«In brief», the Director summed up, «the parents were the father and the mother». The smut that was really science fell with a crash into the boys' eye-avoiding silence. «Mother», he repeated loudly rubbing in the science; and, leaning back in his chair, «These», he said gravely, «are unpleasant facts; I know it. But then most historical facts are unpleasant» [3, с. 20].

Существование некогда родителей является «нелицеприятной правдой». Кроме того, мы видим, что студенты реагируют на слово «мать» как на режущее слух ругательство. То же самое происходит чуть позже:

«Try to realize what it was like to have a viviparous mother».

That smutty word again. But none of them dreamed, this time, of smiling.

«Try to imagine what ‘living with one’s family’ meant» [3, с. 28].

Сам факт живорождения представляется как нечто чрезвычайно пошлое. И если слово «отец» в обществе имеет репутацию скорее насмешки, то «мать» — самое скверное ругательство, а беременность и деторождение — самое ужасное, что может случиться с женщиной.

After the scene in the Fertilizing Room, all upper-caste London was wild to see this delicious creature who had fallen on his knees before the Director of Hatcheries and Conditioning <...> had flopped down and called him (the joke was almost too good to be true!) «my father». Linda, on the contrary, cut no ice; nobody had the smallest desire to see Linda. To say one was a mother—that was past a joke: it was an obscenity [3, с. 128].

Таким образом, женщины в произведении лишены таких социальных ролей как «мать», «дочь» или «сестра». Более того, роль «жены» в обществе романа «О дивный новый мир» тоже отсутствует. Институт брака считается пережитком прошлого, так как «каждый принадлежит всем остальным» — как и положено в обществе потребления. Частые и разнообразные половые связи не только приветствуются, но считаются примером хорошего тона. Когда Джон, родившийся на территории резервации и не знакомый с гипнотическими внушениями цивилизации, предлагает Ленине женитьбу, она не только не понимает, о чём речь, но и считает идею «вечного союза» совершенно ужасной:

«Listen, Lenina; in Malpais people get married».

«Get what?» The irritation had begun to creep back into her voice. What was he talking about now?

«For always. They make a promise to live together for always».

«What a horrible idea!» Lenina was genuinely shocked [3, с. 142].

Из всех значений, которые женщина могла бы иметь в социуме, остаётся только роль «любовницы», но и она довольно своеобразна в этом дивном новом мире. Объективация — это восприятие человека как товар или объект для какого-либо использования, без учёта его личности или способности испытывать чувства [6, с. 26]. Объективация женщины в романе доведена до того уровня, когда, несмотря на свободу выбора и кажущуюся независимость, женщина имеет значение лишь как сексуальный объект или звено капиталистической машины, а её личность, её мысли или предпочтения не рассматриваются как что-то важное. Ничто из этого окружающим не нужно. Данный факт становится очевиден в тот самый момент, когда О. Хаксли вводит в сюжет Ленину Краун. На предельно фамильярное обращение со стороны Директора Ленина реагирует польщённой улыбкой:

«Charming, charming,» murmured the Director and, giving her two or three little pats, received in exchange a rather deferential smile for himself [3, с. 14].

В беседе мужских персонажей отчётливо прослеживается потребительское отношение к девушке, отмечается только её привлекательность:

«Lenina Crowne?» said Henry Foster, echoing the Assistant Predestinator’s question as he zipped up his trousers. «Oh, she’s a splendid girl. Wonderfully pneumatic. I’m surprised you haven’t had her» [3, с. 36].

В ходе экскурсии Директор проводит своих подопечных по отделению, называемому «Младопитомник», где живёт и «программируется» подрастающее поколение людей. За детьми ухаживает персонал, состоящий целиком из женщин, однако их роль сводится исключительно к заботе о физических потребностях детей и о порядке в группе. Более того, Директор Инкубатория обращается к работающим там женщинам весьма надменно. Это особо заметно на фоне его покровительственного общения с мистером Фостером. Директор лишь отдаёт приказы, не выказывая минимума вежливости.

The nurses stiffened to attention as the D. H. C. came in. «Set out the books,» he said curtly. In silence the nurses obeyed his command.

«Now bring in the children».

«Put them down on the floor». The infants were unloaded [3, с. 16].

Ещё один чисто технический авторский приём даёт нам возможность наблюдать противопоставление мужчин и женщин в романе. Этот приём можно назвать «эффектом конференции»: в третьей главе книги О. Хаксли наслаивает друг на друга несколько сюжетных линий, причудливым узором переплетая реплики героев, при этом, не давая читателю потерять нить повествования. Сначала реплики разных героев подаются большими кусками, перемежаются с другими линиями, но автор постепенно укорачивает их и в итоге просто даёт поток слов, мыслей, которые относятся к разным персонажам в разных местах. К примеру, сцена с участием высокопоставленных лиц и студентов чередуются со сценой беседы Ленины и её подруги Фанни в женской раздевалке. В то время как мужчины обсуждают историю и общественный уклад, женщины болтают о своих партнёрах и нарядах.

Подводя итоги, мы видим, что О. Хаксли довольно чётко определяет гендерные стереотипы женского пола в своём романе: ограниченность, покорность, физическая привлекательность, беспечность, детская наивность. Это проявляется и в их поведении, и в их речи, и в их ходе мыслей.

Пока женщины занимают вторичное положение, не пользуются уважением и становятся значимы лишь в постели, мужчины в обществе романа стоят на ступень выше, однако и их гендерные признаки претерпели изменения — некоторую гиперболизацию.

В первую очередь читателю становится очевидно, что репутация, социальное положение и соответствие принятым нормам самым жёстким образом определяют отношение общества к мужчине и его собственное отношение к себе. Директор Инкубатория всецело ассоциируется с важностью этого места, он внушает студентам трепет, и они буквально записывают каждое его слово. «Straight

from the horse’s mouth» — тур для них становится ещё более значимым именно благодаря присутствию Директора, за которым они послушно идут след в след. Сам же Директор, относится к ним со снисхождением и, натолкнувшись на непонимание, позволяет себе даже крайнюю грубость:

«My good boy!» The Director wheeled sharply round on him. «Can’t you see? Can’t you see?» [3, с. 4].

«But why do you want to keep the embryo below par?» asked an ingenuous student.

«Ass!» said the Director, breaking a long silence [3, с. 10].

Мы видим, что его поведение кардинально меняется, когда он сталкивается с женщиной, значительно превосходящим его по статусу. По отношению к Главному управителю, Мустафе Монду, Директор становится так же поддобоострастен, как поддобоострастны были студенты к нему самому.

The D. H. C. had at that moment sat down on one of the steel and rubber benches conveniently scattered through the gardens; but at the sight of the stranger, he sprang to his feet and darted forward, his hand outstretched, smiling with all his teeth, effusive.

«Controller! What an unexpected pleasure! Boys, what are you thinking of? This is the Controller; this is his fordship, Mustapha Mond» [3, с. 26].

Несмотря на своё высокое положение, Директор Инкубатория полностью теряет всякое уважение окружающих, когда Джон-Дикарь при всех называет его своим отцом. Это оскорбление и тот факт, что Директор был настолько беспечен, что у него родился сын, лишили его всякого достоинства в глазах общественности, и он вынужден был уволиться и стать затворником, проводя всё своё время в наркотическом трансе. Это обстоятельство также указывает, что мужчины в романе «О дивный новый мир» совершенно не способны преодолевать трудности.

Важность положения в иерархии так же отражает ситуация с персонажем Бернардом Марксом. По неким причинам Бернард, сформированный и воспитанный как альфа, совершенно не отвечает требованиям этой касты. Большинство мужчин бета и альфа квадр описываются следующим образом: «tall and rather thin but upright», «a deep resonant voice», «features strongly marked», «powerfully built man», «deep-chested», «broad-shouldered», «massive», «springy and agile», «a man of middle height», «full red lips», «eyes very piercing and dark», «firm and sunburnt flesh». По большей части, мужчины должны быть высокими, хорошо сложенными и приятной наружности. Кроме того, маленький рост является признаком недоразвитости:

...smallness was so horribly and typically low-caste [3, с. 48].

Бернард же физически походит именно на мужчин низших каст, и это одна из причин, почему он не пользуется успехом у женщин. Фани отзывается о нём весьма однозначно:

«He’s so ugly!» said Fanny. <...> «And then so small» [3, с. 39].

Члены высших каст — бета и альфа — относятся с видимым презрением к членам трёх низших каст, несмотря на то, что терпение к ним заложено у высших каст ещё в детстве при помощи гипноза. Именно из-за внешних данных Бернарда — щуплости, невзрачности — большая часть окружающих предпочитает его игнорировать. Такая изоляция привела к развитию у Бернарда индивидуальности, абсолютно не вписывающейся в принятый уклад: он не любит спорт, он довольно скромный, он предпочитает быть один, а не в компании. По большей части именно эти черты характера и привели к тому, что репутация Бернарда стала довольно скверной. Большинство мужчин альфа-касты предпочитают либо игнорировать его, либо издеваться над ним:

In the lift, on their way up to the changing rooms, Henry Foster and the Assistant Director of Predestination rather pointedly turned their backs on Bernard Marx from the Psychology Bureau: averted themselves from that unsavoury reputation [3, с. 26].

«He does look glum», said the Assistant Predestinator, pointing at Bernard Marx. «Let’s bait him» [3, с. 46].

Чем выше положение отдельных лиц, тем больше презрения они выказывают:

The men were furious at having been tricked into behaving politely to this insignificant fellow with the unsavoury reputation and the heretical opinions. The higher their position in the hierarchy, the deeper their resentment [3, с. 146].

They duly ate, but ignored him; drank and were either rude to his face or talked to one another about him, loudly and offensively, as though he had not been there [3, с. 148].

Друг Бернарда Гельмгольц Уотсон тоже сталкивается с проблемой отчуждённости, но не из-за своей внешности, которая более чем соответствует стандартам, а из-за своего таланта и более развитых, чем у остальных, умственных способностей, которые проявляются в некоторых странностях. Его, однако, в обществе уважают, если не брать во внимание наиболее высокопоставленных его членов, которые подозревают, что Гельмгольц может принести неприятности. Всё, что укладывается в нравственные нормы общества, весьма похвально, то же, что им противоречит, делает из человека отщепенца.

Таким образом, в романе «О дивный новый мир» мужскому гендеру приписываются следующие стереотипы: властность, хорошее физическое и интеллектуальное развитие, зависимость от иерархии, пренебрежение к нижестоящим, преклонение перед авторитетом.

Проанализировав общую картину мира в романе и основываясь на вышеописанных гендерных признаках, прослеживающийся из главы в главу, мы можем сделать вывод, что проявление гендерных характеристик в романе «О дивный новый мир» является важной художественной особенностью произведения, так как позволяет в полной мере представить картину утопического мира, создан-

ного О. Хаксли. Автор стремился показать, что научный прогресс и универсальные методы воспитания приведут, в конце концов, к тому, что мир будет населять обездушенные, лишённые полёта мысли и свободного творче-

ства люди, полностью зависимые от стереотипов, при- сущих их социальным и гендерным ролям. Гендерные особенности романа проявляются в языке и составляют важный элемент художественной структуры оригинала.

Литература:

1. Кирилина, А. В. Проблемы тендерного подхода в изучении межкультурной коммуникации [Текст] / А. В. Кирилина // Гендер как интрига познания. Тендерные исследования в лингвистике, литературоведении и теории коммуникации. — М.: Рудомино, 2002. — С. 17–25.
2. Хаксли, О. О дивный новый мир. пер. с англ. О. Сороки, В. Бабкова. Примеч. Т. Шишкиной, В. Бабкова. — СПб.: Амфора, 1999. — 541 с.
3. Aldous Huxley. *Brave New World*. — Harper Perennial; Reprint edition, 2006. — 288 p.
4. Дугин, А. Г. Социология воображения. Введение в структурную социологию. — М.: Академический Проект; Трикста, 2010. — 564 с.
5. Bartky, Sandra Lee. *Femininity and Domination: Studies in the Phenomenology of Oppression*. — Routledge, 1990. — 26 p.
6. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). — М., «Междунар. отношения», 1975. — 240 с.

Особенности перевода В. Набоковым сказки «Алиса в Стране чудес» на русский язык

Рябова Екатерина Викторовна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

Ryabova Ekaterina Viktorovna
UNN branch Arzamas, Arzamas, Russia

Сказка «Алиса в Стране чудес» Льюиса Кэрролла является одним из самых известных произведений, которое знают, любят и неоднократно перечитывают дети и взрослые во всем мире.

Льюис Кэрролл — творческий псевдоним писателя, его настоящее имя Чарльз Доджсон. В кругу знакомых он считался прагматичным и скупым на эмоции человеком. Будучи математиком, в своих лекциях он опирался исключительно на теорию и факты, поэтому студенты неохотно посещали его занятия. Доджсон решил взять себе псевдоним, дабы написанная им сказка, события которой противоречат всем существующим законам и теориям, не погубила его карьеру и была воспринята адекватно. Но не все считали Чарльза Доджсона скучным и черствым. Дети, с которыми Профессор проводил много времени, видели в нем необыкновенного человека, мечтателя и фантазёра. Самое большое влияние на писателя имела десятилетняя Алиса Плезенс Лиддел.

В пятницу 4 июля 1862 года Доджсон отправился на лодочную прогулку по Темзе в сопровождении своего друга и трех его дочерей, одной из которых и была та самая Алиса Лиддел. Во время прогулки девочки заскучали и попросили «сухого» человека рассказать сказку, полную «чепухи». Доджсон, сочиняя на ходу, рассказывал им

историю о маленькой девочке Алисе, отправившейся на поиски приключений. Позже, по просьбе Алисы Лидделл, сказка была записана, проиллюстрирована и подарена ей на Рождество в кожаном зеленом переплете и под названием «*Alice's Adventures Under Ground*» [6, с. 8]. Спустя некоторое время, Кэрролл обратился к молодым издателям братьям Макмиллан, и в 1865 году вышла в свет книга «Алиса в Стране чудес», текст которой, по сравнению с первоначальным объемом, был увеличен почти втрое [10, с. 65].

Сказка была опубликована на многих языках, но, при этом, она считается невероятно трудной для перевода. Английский язык в ней является главным действующим лицом. Это создает множество трудностей для переводчиков. Ведь они вынуждены оперировать категориями другого языка, которые, в свою очередь, несут в себе иные образы и ассоциации. Полностью перевести эту сказку на русский язык не представляется возможным: можно создать тщательный подстрочный перевод, чтобы дословно передать цепь повествования, но, при этом, сказка станет скучной и малопривлекательной; или попытаться адаптировать шутки и игры слов, которые являются основой произведения, через символы, понятные русскому читателю, что приведет к потере уникального колорита подлинника.

Книга получила множество толкований: одни считали, что приключения Алисы отражают религиозную борьбу в викторианской Англии, другие находили в книге фрейдистский подтекст. Однако существует и противоположная точка зрения: не следует воспринимать сказку слишком серьезно и пытаться найти в ней скрытый смысл, которого, возможно, там и нет [3, с. 260].

Отчасти, с этим можно согласиться. Но большинство эпизодов повествования и имен героев, большинство шуток и диалогов действительно не случайны, а построены на оживлении метафор, на буквальной интерпретации компонентов, фразеологических оборотах и игре слов [8, с. 82], как в следующих примерах:

'I hadn't begun my tea-not above a week or so-and what with the bread-and-butter getting so thin-and the twinkling of the tea-'

'The twinkling of the what?' said the King.

'It began with the tea,' the Hatter replied.

'Of course twinkling begins with a T!' said the King sharply [12, с. 170].

В приведенном отрывке каламбур построен на созвучности слова tea и названия буквы T.

Рассмотрим еще один яркий пример игры слов. В данном случае комизм обусловлен звуковым подобием слов lesson (урок) и lessen (уменьшать):

'And how many hours a day did you do lessons?' said Alice, in a hurry to change the subject.

'Ten hours the first day,' said the Mock Turtle: 'nine the next, and so on.'

'What a curious plan!' exclaimed Alice.

'That's the reason they're called lessons,' the Gryphon remarked: 'because they lessen from day to day' [12, с. 145].

Набоков в своем варианте перевода намеренно переставляет буквы в слове уроки, и сохраняет каламбур, не меняя, при этом, смыслового содержания отрывка:

— А сколько в день у вас было уроков? — спросила Аня, спеша переменить разговор.

— У нас были не уроки, а укоры, — ответила Чепуха. — Десять укоров первый день, девять — в следующий и так далее.

— Какое странное распределение! — воскликнула Аня.

— Поэтому они и назывались укорами — укорачивались, понимаете? — заметил Гриф [9, с. 112].

Льюис Кэрролл старается воскресить давно забытые исходные значения слов и словосочетаний, используя различные виды омонимии, в частности, омофоны (слова, схожие в произношении, но разные по написанию: right — write), создавая при этом уникальные в своей абсурдности парадоксы:

'Mine is a long and a sad tale!' said the Mouse, turning to Alice, and sighing.

'It IS a long tail, certainly,' said Alice, looking down with wonder at the Mouse's tail 'but why do you call it sad?' [12, с. 36]

Слова tale (рассказ) и tail (хвост) являются омофонами. Кроме того, сама история, рассказанная Мышью,

напечатана (и у Кэрролла, и у Набокова) в форме мышинного хвоста.

Следующий диалог построен на обыгрывании омофонов porpoise (морская свинка) и purpose (цель):

'If I'd been the whiting,<...>I'd have said to the porpoise, «Keep back, please: we don't want YOU with us!»'

'No wise fish would go anywhere without a porpoise.'

'Wouldn't it really?' said Alice in a tone of great surprise.

'Of course not,' said the Mock Turtle: 'why, if a fish came to ME, and told me he was going a journey, I should say «With what porpoise?»'

'Don't you mean «purpose?»' said Alice [12, с. 154].

Следует отметить, что все образы, пародии, диалоги и шутки в книге основываются на английской лексике и английском фольклоре, в частности, имена персонажей. Возьмем, к примеру, самую колоритную троицу: Чеширского Кота, Шляпника и Мартовского Зайца.

'Please would you tell me, why your cat grins like that?'

'It's a Cheshire cat' [12, с. 82].

Что касается Кота, доподлинно неизвестно, откуда в английском языке появилось идиоматическое выражение «to grin like a Cheshire cat». Относительно этого существует множество версий: одна из них гласит, что коты, живущие в городе Честер (столице графства Чешир) ведут счастливую сытую жизнь, потому что ловят крыс и мышей на кораблях, перевозящих Чеширский сыр. Еще одна версия связана с самим сыром: раньше его изготавливали в формах, напоминавших ухмыляющегося кота [11].

С Мартовским Зайцем и Шляпником все, к счастью, намного понятней.

'I've seen hatters before,' she said to herself; 'the March Hare will be much the most interesting, and perhaps as this is May it won't be raving mad-at least not so mad as it was in March.' [12, с. 92]

Впервые идиома «mad as a march hare» (безумный, как мартовский заяц) упоминается в словаре пословиц и поговорок поэта Джона Хейвуда в 1546 году. Ее происхождение связано с необычными повадками зайцев в начале периода размножения, длящегося с февраля по сентябрь. Зайцы демонстрируют неадекватное поведение: прыгают вверх-вниз и бьют друг друга передними лапами без причины [2].

'Suppose it should be raving mad after all! I almost wish I'd gone to see the Hatter instead!' [12, с. 94]

Выражение «mad as a hatter» (сумасшедший, спятивший) также с детства знакомо всем носителям английского языка. Корни этой идиомы произрастают из XVIII века. До промышленной революции в Великобритании при изготовлении шляп использовалась ртуть. Вдыхая пары ртути, многие шляпники приобретали серьезные проблемы со здоровьем, а еще через несколько лет у них происходило нарушение умственной деятельности. Врачи в те времена не могли определить, что именно ртуть была причиной умственного помешательства, поэтому постепенно стало общепринятым называть

любого неуравновешенного человека выражением «mad as a hatter» [2].

Очевидно, что перевод данного произведения, а в особенности всех стилистических приемов, из которых соткано полотно повествования, требует особого внимания и кропотливой работы переводчиков. Перед ними стоит невероятно сложная задача: необходимо не просто передать своеобразие авторской речи, но сохранить тот особый озорной и, одновременно, философский дух оригинала.

Писатель и переводчик, Владимир Набоков, превосходно справился с этой задачей. Он перевел сказку «Алиса в Стране чудес» в Берлине в 1923 г. В том же году книгу опубликовали в издательстве «Гамаюн». К тому времени сказка была переведена на русский язык и интерпретирована уже несколько раз.

Будучи писателем-билингвом, Набоков много лет прожил в Англии и Америке и с юных лет начал пробовать себя в переводе. Сам о себе он говорил: «Я американский писатель, рожденный в России, получивший образование в Англии, где я изучал французскую литературу перед тем, как на пятнадцать лет переселиться в Германию» [5] и «Моя голова разговаривает по-английски, моё сердце — по-русски, и моё ухо — по-французски» [4]. Возможно, это и послужило причиной тому, что в его произведениях отсутствовала так называемая «русскость»: авторская нравственная позиция по отношению к тому, о чем он повествует, общественная значимость, гуманизм, одним словом, то, что свойственно русской литературе.

Однако, работая над переводом «Алисы...», В. Набоков полностью русифицировал произведение. Можно сказать, что он переложил сказку с культуры на культуру, полностью адаптировав ее для русскоязычного читателя, заменив множество неизвестных нам реалий, поговорок и стихков на более знакомые.

Например, вместо стихотворения «Папа Вильям», которое является пародией на стихотворение Роберта Саути «Радости старика и как он их приобрел» [7], и с которым вряд ли знакомы многие русские дети, Набоков приводит пародию на «Бородино». В оригинале стихотворение звучит так:

“You are old, Father William”, the young man cried
The few locks which are left you are grey,
You are hale, Father William, a healthy old man;
Now tell me the reason, I play.
“In the days of my youth, Father William replied,
I remember that youth would fly fast,
And abus’d not my health and my vigour at first,
That I never might need them at last...” [13]

Льюис Кэрролл в своем произведении пародирует его следующим образом:

‘You are old, Father William,’
the young man said,
‘And your hair has become very white;
And yet you incessantly stand on your head —

Do you think, at your age, it is right?’

‘In my youth,’ Father William replied to his son,
‘I feared it might injure the brain;
But, now that I’m perfectly sure I have none,
Why, I do it again and again...’ [12, с. 63]

Набоков же, адаптируя стих, меняет его стиль и размер, но включает пародию на хорошо известное всем русским детям и взрослым «Бородино»:

Скажи-ка дядя, ведь недаром
Тебя считают очень старым,
Ведь, право же, ты сед,
И располнел ты несказанно,
Зачем же ходишь постоянно
На голове? Ведь, право ж, странно
Шалить на склоне лет.
И молвил он: В былое время
Держал, как дорогое бремя,
Я голову свою...
Теперь же, скажем откровенно,
Мозгов лишен я совершенно
И с легким сердцем, откровенно,
На голове стою... [9, с. 52]

Комичность в данном случае достигается благодаря узнаванию читателями размера стиха (в котором, главными героями также являются молодой и старый солдаты) и первой его строчки. Да и сама описываемая ситуация довольно комична.

При переводе стихотворения «Twinkle, twinkle, little bat!», которое, несомненно, является пародией на английскую колыбельную «Twinkle, twinkle, little star», Набоков вспоминает всеми любимого Чижика-Пыжика, песенку про которого напевал каждый русский ребенок. Кроме того, набоковская адаптация полностью соответствует кэрролловскому оригиналу по стихотворному размеру и мелодике.

«Twinkle, twinkle, little bat!
How I wonder what you’re at!”
«Up above the world you fly,
Like a tea-tray in the sky.
Twinkle, twinkle —» [12, с. 103]
Рыжик, рыжик, где ты был?
На полянке дождик пил?
Выпил каплю, выпил две,
Стало сыро в голове! [9, с. 82]

Недожизненную фантазию проявил переводчик и при адаптации юмористически-исковерканных названий школьных предметов, не растеряв вложенного автором комизма:

— Reeling and Writhing (Reading and Writing) — читать и питать;

— the different branches of Arithmetic — Ambition, Distraction, Uglification, and Derision (Addition, Subtraction, Multiplication and Division) — четыре правила арифметики: служенье, выметанье, уморенье и пиленье;

— Mystery (History) — лукомория;

— Seaography (Geography) — арфография;

— Laughing and Grief (Latin and Greek) — Ангельский язык.

Полной русификации подверглись и имена героев. Так, например, заходеровский Билль-Тритон в переводе Набокова представлен как Яшка-Ящерица, а Белого Кролика зовут Дворянин Кролик Трусики, что куда забавнее, чем Б. Кролик. Даже главная героиня из Алисы превратилась в Аню и, по мнению Григория Кружкова (поэта, переводчика, эссеиста, исследователя англо-русских литературных связей), совсем не кстати затесалась в ряды русских литературных персонажей с такими же именами: «Анны на шее», Анны Карениной и Аннушки, которая разлила масло. Ведь все они дамы, несомненно, обаятельные, но обаяние Ани из Страны Чудес несколько другого рода [1].

Набоковский перевод «Алисы в Стране чудес» вызвал бурю противоречивых отзывов и оценок. Так Ольга Бухина (переводчик, эссеист и литературный критик) охарактеризовала работу Набокова как «какой-то очень странный подход к «высокому искусству» перевода». Однако, отмечает она, вчитываясь в текст, начинаешь ощущать его именно кэрролловскую (чуть приправленную набоковской) звонкость и задорность. При этом она называет Набокова «великим экспериментатором в области и стиля, и сюжета» [1].

Григорий Кружков, в целом, также остался доволен переводом. По его словам, перевод «совсем неплохой, главное — ясный, простой, простодушно разрубающий все узлы английских пазлов. Вполне подходит для детей и сейчас. А для фанатов Кэрролла, безусловно, русский деликатес» [1].

Евгения Абелюк (педагог и литературовед) считает, что перевод Владимира Набокова — один из немногих переводов «Алисы...» на русский язык, которые прошли проверку временем. «В его переводе книжка во многом «обрусела». Алиса стала Аней, Мэгги превратилась в Асю, Пат в Петьку, а улыбающийся Чеширский кот оказывается Масленичным (конечно потому, что «не все коту масленица»). Самая «сухая» история Мыши, которую та рассказывает насквозь промокшему обществу искупавшихся в луже, посвящена не Вильгельму Завоевателю, а Владимиру Мономаху. Адрес, по которому Аня собирается отправиться своим внезапно удлинившимся ногам сапоги, напоминает реальный адрес дореволюционной России:

Госпоже правой ногой Аниной

Город Коврик Паркетная губерния» [1].

Ольга Варшавер (переводчик англоязычной прозы, поэзии и драматургии) придерживается диаметрально противоположной точки зрения относительно перевода Набокова, утверждая, что в нем писатель совершил все возможные ошибки, которые встречаются у переводчиков. В своих произведениях, отмечает О. Варшавер, писатель демонстрирует виртуозное владение родным языком, в то время как в «Ане...» он оказался в плену английской фразы, ее структуры. Многие конструкции — просто калька с английского [1].

В ряде случаев переводчику действительно пришлось прибегнуть к приему калькирования целых конструкций:

‘Take some more tea,’ the March Hare said to Alice, very earnestly.

‘I’ve had nothing yet,’ Alice replied in an offended tone, ‘so I can’t take more.’ [12, с. 106]

— Еще чаю? — вдумчиво сказал Мартовский Заяц, обращаясь к Ане.

— Я совсем не пила, — обиделась Аня, — и потому не могу выпить еще [9, с. 84].

Остается, однако, очевидным то, что Набоков приложил массу усилий, работая над переводом одного из самых значимых произведений мировой художественной литературы. Он сделал большинство шуток и каламбуров близкими и доступными для понимания русских читателей и избежал, при этом, сносок и комментариев.

Например, с целью сохранить каламбур, он изобрел новое слово «уморжить» (укротить крота — уморжить моржа) по аналогии со словами to beautify — to uglify:

‘I never heard of «Uglification», Alice ventured to say. ‘What is it?’

The Gryphon lifted up both its paws in surprise. ‘What! Never heard of uglifying!’ it exclaimed. ‘You know what to beautify is, I suppose?’

‘Yes,’ said Alice doubtfully: ‘it means-to-make-anything— prettier.’

‘Well, then,’ the Gryphon went on, ‘if you don’t know what to uglify is, you ARE a simpleton.’ [12, с. 144]

— Я никогда не слышала об уморженьи, — робко сказала Аня. — Что это такое? Гриф удивленно поднял лапы к небу.

— Крота можно укротить? — спросил он.

— Да... как будто можно, — ответила Аня неуверенно.

— Ну так, значит, и моржа можно уморжить, — продолжал Гриф. — Если Вы этого не понимаете, Вы просто дурочка [9, с. 109].

Но встречаются в тексте оригинала и такие слова, перевод которых даже отдаленно не позволяет создать каламбур. Например, слова «tortoise» и «taught us».

‘We went to school in the sea. The master was an old Turtle-we used to call him Tortoise’

‘Why did you call him Tortoise, if he wasn’t one?’ Alice asked.

‘We called him Tortoise because he taught us,’ said the Mock Turtle angrily [12, с. 141].

Буквальный перевод разрушает языковую игру, и юмористический эффект теряется. Но Набоков обыгрывает этот прием следующим образом:

— Мы ходили в школу на дне моря. У нас был старый, строгий учитель, мы его звали Молодым Спрутом.

— Почему же вы звали его молодым, если он был стар? — спросила Аня.

— Мы его звали так потому, что он всегда был с прутиком, — сердито ответила Чепуха [9, с. 107].

Несмотря на то, что данное произведение является, поистине, головоломкой для переводчика, Набоков бле-

стяще справился с поставленной задачей. В результате, дети получили интереснейшую сказку, в которой все герои носят забавные русские имена, и запутанный сюжет становится простым и понятным. А взрослые наслаждаются не только сюжетом, но и языком автора, его сочным, ярким стилем повествования и писательской

смекалкой, которая позволила ему так виртуозно адаптировать сложнейшее для перевода произведение. Иными словами, и дети, и взрослые готовы с одинаковым интересом наблюдать за приключениями Ани, которая, следуя за белым кроликом, упала в «кроличью нору под воображаемой Россией» [1].

Литература:

1. Алиса или Аня — вот в чем вопрос! Папмамбук. // <http://www.papmambook.ru/articles/236/>
2. Английские идиомы, связанные с книгой «Алиса в стране чудес». Лингво-свобода. // <https://www.lingvo-svoboda.ru/blog/idioms/alice-s-adventures-in-wonderland/>
3. Дяков, В. М. Интерференция художественного образа в переводе. М.: Наука, 1984. — 316с.
4. Интервью журналу «Life». 1964. Либ.ру. // http://lib.ru/NAVOKOW/Inter04.txt_with-big-pictures.html
5. Интервью журналу «Playboy». 1964. Либ.ру. // <http://lib.ru/NAVOKOW/Inter03.txt>
6. Колесниченко, С. А. Условия реализации стилистического приема игры слов в английском языке. Л., 1984. — 20с.
7. Л. Кэрролл и кувыркающийся Шекспир. Сноб. // <https://snob.ru/profile/29947/print/111780>
8. Лилова, А. Введение в общую теорию перевода. М.: Высшая школа, 1985. — 256с.
9. Льюис Кэрролл. Аня в Стране чудес (перевод Владимира Набокова). Санкт-Петербург: Азбука, 2011. — 144с.
10. Урнов, Д. М. Как возникла “Страна Чудес”. М.: Книга, 1989. — 148с.
11. English Idioms. Online English Lessons. // <http://online-english-lessons.eu/wordpress/2009/12/idiom-grin-like-a-cheshire-cat/>
12. Lewis Carroll. Alice’s Adventures in Wonderland. Chicago, Illinois: VolumeOne Publishing, 1998. — 192с.
13. Robert Southey. The Old Man’s Comforts and How He Gained Them, 1799

Сказочный и романтический нарративы в повести Э. Т. А. Гофмана «Крошка Цахес, по прозвищу Циннобер»

Сергеева Алёна Олеговна, студент
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Название этой повести — одной из самых известных в творчестве Гофмана — уже несет в себе семантическую нагрузку, понимаемую читателями подспудно. Понятие «крошки» негативным образом коррелирует с именем, что уже дает нам относительное понимание сути произведения. Это оправдывается в полной мере: существо, описываемое в повести, нарушает социальное благополучие и, по сути, представляет собой зло, неминуемо побеждаемое добром в сказках (с этим жанром у «Крошки Цахес» наблюдается теснейшая связь).

Композиция повести соответствует стандартной «сказочной» композиции. Следует обратиться к экспозиции произведения. «Бедная, оборванная крестьянка», фрау Лиза, слезно сетует на свое детище — «маленького оборотня» — крошку Цахес (Циннобер), в связи с чем возникает необходимая для правильного восприятия произведения амбивалентность отношения читателей к «крошке». По словам матери, он мерзок и несуразен, он обуза — невольно возникает сочувствие к беззащитному и явно не виноватому в этом ребенку; вместе с тем читатель прекрасно

понимает, что дыма без огня не существует — напряжение разрешается в следующих действиях Цахеса, который «барахтался и упирался, ворчал и норовил укусить фрейлейн за палец», а после того, как пастор подошел его приласкать, «прегадко стал ворчать и мяукать и даже ловчился укусить достопочтенного господина за нос».

Следует отметить следующий структурообразующий момент повести: канонисса фон Розеншен, сделавшая Циннобера воплощением зла, ставила перед собой цель пробуждения в Цахесе внутренней тяги к совершенству — что и оказалось впоследствии крайне опрометчивым шагом.

«Сказочные» силы крошки заключаются в его волшебном даре привлекать к себе людей, а также присваивать их заслуги («...но вот все опять обратились к профессору, который показывал новый весьма искусный фокус. Едва он кончил, как все снова окружили малыша, восклицая: Великолепно, превосходно, милейший господин Циннобер!»); разного же рода нелепости и оплошности Циннобера переносятся на других («Тут малыш испустил

пронзительный крик, отозвавшийся во всей зале, так что гости в испуге повскакали с мест. Бальтазара окружили и наперебой стали расспрашивать, чего это он, ради самого неба, закричал столь ужасно»).

Чары Циннобера, впрочем, не распространяются на Бальтазара и Фабиана — еще один ключ, подводящий читателей к неизбежно счастливому финалу: противостоящие отрицательному персонажу герои автором введены отнюдь не случайно.

Досконально раскрывается бальтазаровский образ: «юноша лет двадцати трех или четырех», который ударяется во все романтические чудачества, старательно заточивая себя под романтика. Дан портрет идеала девушки романтического типа: она должна «приходить в сомнамбулический восторг, глубоко вздыхать, закатывать глаза, а иногда на короткое время падать в обморок или даже лишаться зрения, что являет собой уже высшую степень женственности», «распевать песни, сложенные поэтом», «вкушать лишь малую толику чуть приправленной травы, непрестанно быть голодной, не чувствуя голода». Так или иначе, жизнь иррациональнее, чем кажется Бальтазару — он влюбляется в не соответствующую «романтическим» параметрам Кандиду. Именно из-за нее он и идет на дружественный кружок, куда его пригласил отец Кандиды, профессор, на чьи лекции Бальтазар ходил, преодолевая в себе внутреннюю к нему неприязнь. Здесь состоится вторая встреча Циннобера и двух друзей — конфликт между добром и злом обозначается Гофманом со всей силой его творческого гения.

«Сказочность» повести проявляется не только в сюжетной компоновке: в «Крошке Цахес» большой удельный вес имеет цифра «три» — нет ни одной сказки без регулярного введения данной цифры в повествование. В осуществлении планов злодею помогают: 1) фея; 2) волшебный гребень; 3) три (!) волшебных огнистых волоска. Магические свойства гребня (предотвращение колдовства, сглаза и порчи) выполняют защитную для крошки Цахеса и для его волшебства функцию: благо каждые девять дней канонисса фон Розеншен приходила к Цинноберу и «золотым гребнем» расчесывала его «длинные, спадавшие на спину волосы». Бальтазар, узнавший местонахождение «ахиллесовой пяты» Циннобера, принимает решение вырвать и сжечь три его заветных волоска, что обусловлено как гуманными целями — заботой о жителях Керепеса, — так и личными — Бальтазар стремится вновь обрести Кандиду.

Нельзя обойти вниманием доктора Проспера Альпануса — доброго мага, оказывающий ценную помощь

Бальтазару. Таким образом, в противостоянии добра и зла участвуют не два лица: и у крошки Цахеса, и у Бальтазара есть свои «союзники». Логичное и закономерное читательское недоверие к способностям мага воплощается в Фабиане, друге Бальтазара: «Альпанус любит окружать себя мистическим мраком, напускать на себя вид человека, который посвящен в сокровеннейшие тайны природы и повелевает неведомыми силами, и вдобавок ему свойственны весьма затейливые причуды». Гофман развивает все подозрения в «некомпетентности» Альпануса следующим эпизодом: «...Чем пособит мне эта глупая безделка? Какое действие может оказать маленькая черепашковая табакерка на покрой моего платья? — Того я не знаю, — ответил Бальтазар, — давай поглядим, что в ней. Фабиан так и сделал. Из табакерки вылез превосходно сшитый черный фрак тончайшего сукна. Оба, Фабиан и Бальтазар, не могли удержаться от крика величайшего изумления».

Финал повести читателей не может удивить: зло побеждено, добро торжествует — истинное лицо Циннобера увидел каждый, убедившись в обмане. Умирает же он достойно — благодаря стараниям феи, возвратившей ему чары на время прощания. Впрочем, фея оказывает бесценную помощь и матери Циннобера, чей лук будет покупать сам князь: «Какой вкус! Какая сладость! Какая прелесть! Какой огонь! — воскликнул он, и глаза его заблестели от восхищения. — Мне словно чудится, будто я вижу перед собой покойного Циннобера, который кивает мне и шепчет: «Покупайте, ешьте эти луковицы, мой князь, этого требует благо государства».

Бальтазар просит руки Кандиды, Проспер оставляет ему волшебный дом (последний элемент сказочной атрибутики): «За прекрасными деревьями сада произрастает все, что необходимо для домашнего обихода. Кухня так устроена, что горшки никогда не перекипают и ни одно блюдо не подгорает. Ковры, чехлы на стульях и диване такого свойства, что не удастся посадить на них пятно, точно так же там не бьется ни фарфор, ни стекло. Наконец, всякий раз, когда жена устроит стирку, то на большом лугу позади дома будет стоять прекрасная ясная погода, хотя бы повсюду шел дождь, гремел гром и сверкала молния».

Гофман в «Крошке Цахес» гармонично соединил сказочную традицию с романтической. Данного литературный эксперимент показал, что два подобных разнородных явления могут не только сосуществовать, но и представлять в своем нарративном симбиозе одно из величайших произведений мировой литературы первой половины XIX века.

Литература:

1. Гофман, Э. Т. А. Золотой горшок; Крошка Цахес, по прозвищу Циннобер: Пер. с нем. — М.: Вагриус, 2002. — 207 с.
2. Берковский, Н. Я. Романтизм в Германии. СПб., 2001.
3. Ботникова, А. Б. Немецкий романтизм: диалог художественных форм. М., 2005
4. Миримский, И. с. Э. Т. А. Гофман / И. С. Миримский // Статьи о классиках. — М.: Просвещение, 1966. — С. 89.

Модернизм в творчестве У. С. Моэма

Смирнова Евгения Тарасовна, студент

Таврическая академия Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского (г. Симферополь)

Творчество писателей эпохи модернизма отражает свойственное им новое художественное мышление, которое формировалось под воздействием действительности. Писатели находятся в поиске новых средств и приемов самовыражения и раскрытия своего «Я», передают жизнь по-новому с помощью смелых экспериментов в прозе, поэзии, драматургии.

Модернистов объединяет особый интерес к миру чувств человека, особенностям видения окружающего мира, к его мышлению, памяти, сознанию. Техника «поток сознания» передает движение мыслей и работу памяти.

Писатели, которых относят к модернизму, ставили перед собой совершенно разные цели и задачи, писали в разных манерах, по-разному видели личность, и часто объединяло их только то, что они жили и писали в одну и ту же эпоху. Например, к модернизму относят Джозефа Конрада и Дэвида Герберта Лоуренса, Вирджинию Вульф и Томаса Элиота, Гийома Аполлинера и Марселя Пруста, Джеймса Джойса и Поля Элюара, не задумываясь о том, есть ли между ними что-то общее, кроме времени, в котором они жили.

Имя У. С. Моэма не упоминается ни в одном учебном пособии по литературе эпохи модернизма, что позволяет сделать вывод о том, что творчество писателя в данном ключе изучено недостаточно хорошо. Однако в творчестве У. С. Моэма отражено значительное влияние эпохи, в которую он жил и творил.

В романе Сомерсета Моэма «Луна и Грош» есть сцена, в которой Дирк Строев, живописец, навещает торговца произведениями искусства, чтобы спросить о работе другого художника, Чарльза Стрикленда, картины которого он убедил торговца взять на продажу. Строев — посредственный живописец коммерческих пейзажей и крестьянских сцен, не претендующих на оригинальность. «Я не претендую на звание великого живописца», говорит он вначале, «но у меня есть кое — что и я это продаю». Все же он признает работу Стрикленда гениальной. Он говорит торговцу: «Помните Моне, который не мог заставить никого покупать его картины за сто франков. Что они стоят теперь?». Торговец подвергает сомнению эту логику. «Было сто таких же хороших художников, как Моне, которые не могли продать свои картины в то время, и их картины все еще ничего не стоят. Как можно быть уверенным? Достаточно ли заслуг, чтобы принести успех?». Строев приведен в бешенство. «Как тогда Вы определяете, достойна ли картина?», спросил он.

«Есть только один путь — успех», ответил торговец. «Подумайте обо всех великих художниках прошлого —

Рафаэль, Микеланджело, Энгр, Делакруа — они были все успешны».

Моэм с легкостью добился успеха. Его карьера воплощает неприятные вопросы, скрытые в споре Строева с торговцем произведениями искусства: как мы признаем артистическую заслугу, и какое отношение, если такое имеется, она имеет к популярности? Трудно представить другого писателя, работы которого были однажды настолько популярными, а теперь полностью отсутствуют в современном литературном каноне.

Как Селина Хастингс пишет в своей новой биографии, «Секретные Жизни Сомерсета Моэма» — название несколько сенсационное, учитывая, что большинство тайн Моэма было открыто в течение некоторого времени — Моэм был «самым известным писателем в мире» большую часть своей жизни. У него когда-то было четыре производства, работающих одновременно в Восточной части Лондона, его романы были бестселлерами в Англии и Америке, и его работы были адаптированы для фильмов и телевидения больше, чем девятью раз. Он провел свои более поздние годы с шиком, в вилле на Французской Ривьере, и новость о его смерти в 1965 в возрасте девяноста одного года, была размещена на первых полосах в Европе и Америке.

Признание Моэма, как критика не было равно его коммерческому успеху. Теодор Драйзер защитил «Бремя страстей человеческих», но английские критики, особенно литературный кружок Блумзбери, не были заинтересованы Моэмом. Джозеф Конрад написал язвительно о первом романе Моэма, что автор «просто наблюдает — и это то, что предпочитает среднестатистический читатель». Его хвалили только за технику письма, а не за психологическую глубину работ. «Я не знаю ни одного писателя, который настолько контролирует свою работу», написал однажды Ивлин Во.

В опустошающей для Моэма статье журнала в 1946, Эдмунд Уилсон сказал: «Я никогда не мог убедить самого себя, что он был совсем не второразрядным писателем». Такая критика, кажется, несла особую остроту для Моэма, возможно, потому что она точно совпадала с его собственными самоуничижительными оценками. В его автобиографии, «Подведение Итогов», изданной в 1938 году, когда ему было шестьдесят четыре года, он объяснил, «Я обнаружил свою ограниченность, и мне казалось, что единственная разумная вещь состояла в том, чтобы стремиться к тому, какого превосходства я мог достичь в ее пределах». Эта ограниченность, какой он видел ее, включала в себя «слабую силу воображения», «отсутствие лирических качеств», и «неумение пользоваться метафорой». «Я знал, что никогда не смогу писать

так, как мне хотелось бы, но с болью думал о том, чего я мог бы достичь в письме, если бы это позволили мои недостатки».

Есть больше, чем намек на английского джентльмена необходимой скромности в этих словах — жест самокритики, сделанной со стороны успеха — и то, что, кажется, отражением переоценки ценностей, может просто быть предварительным парированием против ударов критиков. Но Моэм был прав, что его дар заключается не в поразительном стиле или в широком стремлении, а в сырых полномочиях наблюдения и блестящей точности, которую он принес к своим моральным драмам. “Мне казалось, что я видел много вещей, которые пропустили другие люди”, написал он однажды с его характерным преуменьшением.

Уже в юности у У. С. Моэма формируется своя система ценностей, своя концепция человека. Особое влияние на Моэма оказали Кант, Юм и Спиноза. У Спинозы Моэму был близок его пантеизм, учение о человечестве как едином целом, связанном с субстанцией высшего разума. У Моэма такие люди часто выглядят как существа, зависящие от своей природы, что позволяло связывать Моэма с натуралистической традицией.

«Я не вижу особой разницы между людьми, — пишет Моэм в своей книге «Подводя итоги». — Все они смесь из великого и мелкого, из добродетелей и пороков, из благородства и низости. У иных больше силы характера или больше возможностей, поэтому они могут дать больше воли тем или иным своим инстинктам, но потенциально все они одинаковы» [1, с. 61]

Отсутствие иллюзий во взгляде на человека сделало возможным интерес Моэма к Дарвину и Спенсеру, «...я приветствовал гипотезу о выживании сильнейшего...Я поверил, что мы — жалкие марионетки во власти беспощадной судьбы» [1, с.73]. «Моя философская система, — пишет Моэм, — зиждилась на двух принципах: Относительность Вещей и Периферичность Человека» [1, с.181].

Здесь Моэм сближается не только с натурализмом, но и с модернизмом: антропоцентристские модели были им отвергнуты. Именно агностицизм, причем в сочетании с мистицизмом, признанием тайны жизни, объясняет интерес Моэма к позитивизму. Мистицизм Моэма — позитивистского толка. В «Подводя итоги» Моэм пишет о том, что мистическое недоказуемо, и, если нельзя доказать, что Бог есть, это еще не значит, что Бога нет. Моэм признается, что ему не чуждо мистическое чувство тайны, «и все-таки я остаюсь агностиком, пишет он далее, — а практически агностицизм выражается в том, что человек живет так, словно Бога нет» [1, с.194].

Мысль о необходимости нравственной позиции для писателя звучит в «Записных книжках» Моэма — «Романист должен сохранять по-детски наивную веру в важность вещей, которым здравый смысл не придает значения. Романисту нельзя до конца взрослеть» [1, с. 266], искусство должно учить смирению, терпению и великодушью.

И, хотя Моэм довольно часто подчеркивает необходимость занимательности художественного произведения, он указывает на то, что она не должна быть синонимом бессодержательности и бездумности. Какова цель искусства? — задает он вопрос в своих «Записных книжках писателя». — Развлечение? Отдых? И отвечает так: «Искусство ради искусства — все равно, что джин ради джина» [2, с.158], таким образом отвергая один из основных принципов модернизма.

По Моэму, эстетическое переживание воздействует на человека и, таким образом, вызывает в нем активное отношение к жизни. Нужно, прежде всего, отметить огромный интерес Моэма к людям, отсюда, на мой взгляд, и богатство сюжетов в его наследии. «Я никогда не ощущал недостатка в сюжетах», — признается Моэм в книге «Подводя итоги».

Так же, как и Дж. Голсуорси и многие другие исследователи, Моэм подчеркивает неразрывную связь сюжета и характера. «Я беру живых людей и выдумываю для них ситуации, трагические и комические, вытекающие из их характеров» [1, с.79].

Так же, как и у Голсуорси, у Моэма характер — первичен, а сюжет — вторичен (не человек для истории, а история — для человека).

Моэм очень скептически относился к сложным произведениям литературы. Модернизм сознательно культивирует непонятность. (Так, Т.С. Элиот говорил: «Поэты должны быть трудными», а Джойс специально затуманивал и зашифровывал текст «Улисса»). Уже по одному этому качеству Моэм не мог чувствовать модернистскую школу как созвучную своим творческим принципам.

Вместе с тем, Моэм был кое в чем близок модернизму, например, в обсуждении принципов изображения зла в литературе. Моэм ставит вопрос о причинах тяготения художника к изображению зла, отрицательных характеров. Они для него — лишь объект изучения и артистического пластического изображения, моральные соображения при этом отходят на второй план. По мнению Моэма, Яго для Шекспира — во многом более интересный персонаж, чем Дездемона. Морализм и проповедничество Моэм совершенно исключает из сферы искусства (может быть, именно поэтому он не понял образ Ивана Карамазова у Достоевского). В романе «Пирог и пиво, или скелет в шкафу» (*Cakes and Ale, or the Skeleton in the Cupboard*, 1930) Моэм дает образы двух писателей Элроя Кира и Эдуарда Дриффила, которые представляют два разных типа творчества: рациональный и стихийный. При этом главное их отличие в том, что один — талантлив, а другой — нет. Речь идет о природе художественного дара, о путях романа в конце XIX века, о культурной ситуации этого времени. Но только Моэм размышляет обо всем этом не столько идеями, сколько образами, сохраняя специфику жанра романа.

Но вместе с тем, именно на фоне Диккенса и Ш. Бронте отчетливо видны новые черты, внесенные Моэмом в жанр

романа-биографии, продиктованные новой эпохой (накануне I мировой войны Европа была уже не та, что в середине XIX века). Ведь акцент у Моэма поставлен не на перипетиях жизни, не на моральном смысле поступков, не на социальных условиях, а на характере внутренней жизни героя. Здесь уместно вспомнить теоретическое положение Р. Уэллека и О. Уоррена о том, что «хороший писатель, сообразуясь с особенностями жанра, в котором он творит, в то же время раздвигает его границы» [3, с.253].

Именно это мы и видим в романе «Бремя страстей человеческих»: Моэм придерживается законов жанра, в то же время, их модифицируя.

Роман представляет собой картину духовных исканий героя. На первый взгляд он может быть воспринят лишь как история несчастной любви, но на более глубоком уровне лежит проблема духовного кризиса в Европе накануне I мировой войны.

В романе «Бремя страстей человеческих» поставлена проблема психологических источников веры и неверия. Так, например, в спорах о Боге с Хейуордом Филиппа как некое откровение посещает мысль о предрасположенности личности к религиозному восприятию жизни (или ее отсутствию) как главной причине мировоззрения человека. «Наступило молчание. — Не знаю, почему вообще нужно верить в Бога, — вдруг сказал Филипп.

Филипп расстается с верой лишь потому, что он отчетливее проявляет свое «я», освобождаясь от навязанных извне догм. Он хочет избавиться и от морали и обращается для обоснования этого к философии. Но, читая ученые труды (Гоббса, Юма, Спинозы, Канта и др.), он приходит к неожиданному выводу о том, что истины вообще не существует, так как каждая философская система неотделима от характера ее автора — «не поступки — следствие образа мыслей, а образ мыслей — следствие характера» [4, с.292]. «Кант выводил свои законы не потому, что они были непреложной истиной, а потому, что он был Кантом» [4, с.365].

Здесь мы получаем объяснение чрезвычайно важной роли, которую Моэм отводит характеру в литературе. Истина содержится в самом человеке, и она сугубо индивидуальна, — к такому выводу приходит Филипп Кэри. Он отвергает понятия «вины» и «греха». Дарвин и Спенсер с их концепцией борьбы за существование подтверждают для него эти умозаключения.

Литература:

1. Моэм, У. С. Подводя итоги. — М: Высшая школа, 1991.
2. Моэм, У. С. Записные книжки. — Москва, АСТ, 1999.
3. Уэллек, Р. и Уоррен О. Теория литературы. — М.: Прогресс, 1978.
4. Моэм, У. С. Бремя страстей человеческих. — М.: Изд-во иностранной литературы., 1959.

Поиски смысла жизни — самая важная тема романа «Of Human Bondage». Метафорически она выражена мотивом причудливого персидского ковра со сложным узором, кусок которого подарил Филиппу один из художников в Париже с пожеланием глядя на него, найти разгадку жизни. Это так же трудно сделать, как понять закономерности узора.

События сюжета — неверность возлюбленной, предательство друга, его собственное неблагородное поведение по отношению к Норе — казалось бы подкрепляют идею бессмысленности и глупости человеческого существования.

«Бремя страстей человеческих», пожалуй, самый исповедальный роман Моэма. Здесь, как нигде больше, он верен своему принципу — писать о том, что сам пережил. Этот роман, действительно, был освобождением от многих тяжелых воспоминаний и впечатлений. И это касается не только темы религиозных исканий, но и темы любви, а, вернее, страстей (о чем говорит и название произведения: буквально «О человеческом рабстве»; подверженный любовной страсти пребывает в рабстве у самого себя — у своих низших желаний).

И хотя в романе «Бремя страстей человеческих» повествование ведется от третьего лица, это «он» воспринимается как «я».

Проанализировав произведения У. С. Моэма, в них можно выделить следующие черты модернизма:

1. Простой язык повествования
2. Все истории, рассказанные в произведениях писателя, затрагивают проблемы и внутренние переживания каждого читателя, не оставляя никого равнодушным.
3. Особое внимание писатель уделяет душевным переживаниям героев
4. Автор не дает оценки поступкам героев, предлагая каждому читателю сделать вывод самостоятельно, полагаясь на свой опыт.

Подводя итог, можно сказать, что произведения У. С. Моэма написаны простым и понятным языком. Автор только описывает жизнь и переживания героев, не давая им оценки, что, по мнению У. С. Моэма, играет важную роль в восприятии произведения читателем. Все труды У. С. Моэма очень объективно отражают действительность эпохи, отличаются сдержанностью и рационализмом.

Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов технического вуза

Сулейменова Альфия Халитовна, старший преподаватель;
Сагадиева Кымбат Кошкинбаевна, магистр, преподаватель
Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

Ключевые слова: компетенция, коммуникативная языковая компетенция, профессиональная межкультурная коммуникация, профессиональная лексика, термин, элементы, интернационализмы, фактология

Основная цель обучения иностранным языкам — это обучение речи как средству общения: устному и письменному. Иностранный язык является важным средством формирования профессиональной компетенции студентов технических вузов. Иноязычная компетенция стала неотъемлемым элементом подготовки высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов. Компетенция — сумма знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать действие. Коммуникативная языковая компетенция позволяет осуществлять деятельность с использованием собственно языковых средств и предполагает умение выбирать и применять, в зависимости от ситуации, определенный набор этих языковых средств [1]. Обучение профессионально-ориентированному иностранному языку основывается на чтении научной и специальной технической литературы, которая имеет ряд специфических особенностей, а также на усвоении технической терминологии.

Расширение международного сотрудничества в экономической, политической, научно-технической, культурной и образовательной областях требует от современного выпускника высшего технического учебного заведения активного владения иностранным языком, что нашло отражение в квалификационных характеристиках специалиста. Владение иноязычной лексикой профессиональной сферы обеспечивает способность специалиста к диалогу с другими, умение осмыслить и понять, что объединяет его с партнером, позволяет донести до собеседника свои мысли, обменяться информацией, результатами труда. Целью профессионального ориентированного обучения иностранному языку в техническом вузе является приобретение будущими инженерами основ **иноязычной компетенции**, необходимой для **профессиональной межкультурной коммуникации**, овладение **устными и письменными формами общения** на иностранном языке как **средством информационной деятельности и дальнейшего самообразования** [3].

Иноязычная компетенция, как основа профессионального иноязычного общения, включает:

- **языковую и речевую компетенции**, позволяющие использовать иностранный язык для получения профессионально значимой информации, используя разные виды чтения;

- **коммуникативную компетенцию**, позволяющую участвовать в устном и письменном профессиональном общении на иностранном языке;

- **социокультурную компетенцию**, обеспечивающую эффективное участие в общении с представителями других культур.

Владение иностранным языком способствует непрерывному самообразованию и профессиональной информационной деятельности современного инженера [4].

Изучение данной дисциплины способствует формированию практически всех компетенций, как общекультурных, так и профессиональных, в частности:

При формировании **общекультурных компетенций** студент способен и готов:

- анализировать социально-значимые проблемы и процессы, использовать на практике методы естественно — научных, точных наук в различных видах профессиональной деятельности;

- к логическому и аргументированному анализу, к публичной речи, ведению дискуссии и полемики, редактированию текстов профессионального содержания, к осуществлению воспитательной и педагогической деятельности, к сотрудничеству и разрешению конфликтов, к толерантности;

- к письменной и устной коммуникации на государственном языке и владению одним из иностранных языков на уровне бытового общения;

Профессиональные компетенции предусматривают информированность специалиста в различных аспектах профессиональной деятельности, что обеспечивается умением получать новейшую информацию из разнообразных источников, в том числе на иностранном языке:

При формировании **профессиональных компетенций** студент способен и готов:

- к формированию системного подхода к анализу технической информации, опираясь на инновации в технике, основанных на поиске решений с использованием теоретических знаний и практических умений в целях совершенствования профессиональной деятельности;

- к работе с современными приборами и оборудованием, используемых в различных областях науки и техники; владеть компьютерной техникой; получать информацию из различных источников; работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; применять возмож-

ности современных информационных технологий для решения профессиональных задач;

Изучение иностранного языка необходимо для формирования других профессиональных компетенций. [5] Это чётко проявляется в *психолого-педагогической деятельности, организационно-управленческой деятельности*, и главным образом, способности к *научно-исследовательской деятельности*, когда студент готов:

— изучать научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования, готовить рефераты, обзоры, доклады; участвовать в решении отдельных научно-исследовательских и научно-прикладных задач, соблюдать основные требования информационной безопасности;

— к участию в освоении современных теоретических и экспериментальных методов исследования.

Приобретение будущими инженерами основ **иноязычной компетенции** в сфере профессионального общения осуществляется в процессе реализации **конечных целей изучения** дисциплины, которые ориентированы на практическую деятельность специалиста.

Основными критериями обучения профессионального ориентированного иностранного языка должны стать точность, бесспорность, достоверность излагаемого материала. Итоговый контроль предполагает наличие самостоятельной работы во внеурочное время. Основными критериями интерактивной модели обучения является возможность неформальной дискуссии, свободного изложения материала, меньшее число лекций, но большее количество семинаров, выполнение письменных работ, инициатива студента, наличие групповых заданий, которые требуют коллективных усилий, постоянный контроль во время семестра, выполнение письменных работ.

Придерживаясь этих положений попробуем дать определение интерактивным методам обучения и попытаемся охватить спектр тех методов обучения, которые можно включить в состав этого определения. [6], [7]. Итак, на занятиях возможные применения:

— приемов конкретизации и фактологии, — ориентированных на необходимость студента выделения главной идеи или мысли в потоке фактов и событий. Например, описание принципа работы какого-нибудь механизма.

— приемов исследования, направленных на коллективную работу в группе, что даёт возможность в процессе коллективного рассуждения дать анализ содержанию отрывка из первоисточника. Он ориентирован для работы в небольших (5–6 человек) группах — на семинарских (практических) занятиях.

— приемов деловых или ролевых игр, ориентированных на поэтапное, функциональное участие каждого из студентов в процессе занятия:

1) использование всевозможных раздаточных материалов ошибками или пробелами;

2) инструктаж и иллюстрация эталона рассуждения, направленные на самостоятельное последующее использование студентом в процессе мыслительной деятельности;

3) собственно ролевые игры.

Исходя из признака лёгкости/ сложности усвоения лексики, делим все лексические единицы на 2 категории:

1. полностью подобные лексические единицы — в данную категорию были включены такие лексические единицы, которые имеют сходство по графической форме слова и одинаковое значение в русском и английском языках.;

2. неподобные лексические единицы — в данную категорию вошли такие лексические единицы, которые сходны по значению, но различны по графической форме в русском и английском языках.

Комплекс лексических упражнений даёт возможность развить когнитивную сферу студентов, формировать у них лексический навык технической сферы с учётом методической классификации корпуса англоязычной лексики

В теории и практике иноязычного образования в технических вузах недостаточно оценено значение рефлексии в интеллектуальном, эмоционально-ценностном, социально-личностном развитии студентов в процессе обучения. Исследование педагогической, философской и психологической значимости, сущностного содержания рефлексии и рефлексивной культуры профессионала, выявление условий их формирования в процессе подготовки будущего инженера является важнейшей проблемой теории и методики высшего профессионального образования.

Литература:

1. Т. В. Сидоренко Профессиональные компетенции студентов неязыкового вуза и возможности их формирования в процессе обучения иностранному языку // Вестник Томского государственного университета. № 368., 2013. Стр. 141, 142
2. Митрофанова, К. А. Обучение иноязычной лексике медицинской сферы студентов-медиков. Екатеринбург 2010. Стр.2, 8, 11
3. Перчаткина, В. Г. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в техническом вузе». // Вестник Казанского технологического университета». № 4., 2013. Стр. 377–380
4. Багатева, А. О. Теоретическое обоснование формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов в техническом вузе. // Вестник Казанского технологического университета., № 10, 2012. Стр. 385–388.

5. Васильева, Ю. С. Основания для выбора методов обучения иностранным языкам в современных условиях. // Современные модели в преподавании языков и культур в контексте менеджмента качества образования. М., 2009., Стр. 150–155.
6. Беляева, Н. А., Скнарина И. И. Формирование иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов [Электронный ресурс] // URL: <http://trgus.ru>.
7. Зайцева, И. В. К вопросу о формировании иноязычной профессиональной компетентности у студентов неязыковых специальностей вузов [Электронный ресурс] // URL: <http://conference.osu.ru.1>

Контекстное обособление как коммуникативное свойство в английском языке

Файзиева Феруза Музаффаровна, преподаватель английского языка;
Умурова Лобар Шухратовна, преподаватель английского языка
Зерафшанский промышленный профессиональный колледж (Узбекистан)

В данной статье рассматривается проблема синтаксического выделения обстоятельств в английском языке с учетом формирования коммуникативного пространства предложения.

Ключевые слова: лингвистика, грамматика, фонетика английского языка, коммуникативность и обособление в английском языке

В связи с тем, что в английском языке меньше жестко регламентированных правил постановки знаков препинания, а также высока их зависимость от интонационных характеристик, обособление обстоятельств часто подчинено коммуникативным установкам адресанта. Произвольный характер постановки запятой позволяет включить обособленный элемент в рассмотрении коммуникативной перспективы предложения.

Обособление представляет собой сложное, многокомпонентное явление, исследуемое в современной науке о языке в разных аспектах: фонетическом (пунктуационно-интонационном), синтаксическом, логико-смысловом и коммуникативном.

Применительно к английскому языку можно привести следующее определение обособления как одного из видов синтаксических процессов, где подчеркивается не только фонетический аспект, но и особая смысловая нагрузка, которую приобретает выделенный таким образом элемент: «это синтаксический процесс выделения, обычно с целью смыслового подчеркивания, члена предложения или группы члена предложения, достигаемый (в устной речи) просодическими средствами, прежде всего паузацией: Paxton, from across the road, whispered to his neighbor; 'Do you ever think of what you're going to do after the war?' I said I did not and, peevishly, that I did not believe in it».

Научное понятие обособления достаточно глубоко проанализировано в отечественном языкознании, в то время как в зарубежной лингвистике большее внимание уделяется не теоретическому осмыслению, а практическому аспекту, связанному с правильной постановкой знаков препинания с различными второстепенными членами предложения, в том числе с обстоятельствами [2].

Так, в A Comprehensive Grammar of the English Language устанавливается, что обособление обстоятель-

ства зависит от того, насколько прочно оно связано с остальным синтаксическим целым и, следовательно, насколько свободно может менять свое место и положение в предложении, то есть "the least mobile are those least requiring separation by commas". Однако исследователи полагают, что если обстоятельство стоит в начальной или срединной позиции, то независимо от устойчивости связи с остальным предложением оно обособляется чаще, чем в конечной позиции, особенно если это фраза, состоящая из 3 и более слов (In experiments at Stanford University, some scientists have succeeded in cloning human cells. Some scientists, in experiments at Stanford University, have succeeded in cloning human cells). Тем не менее, подтверждается, что для обстоятельств в начальной позиции, не выраженных причастными, инфинитивными конструкциями и безглагольными предложениями, запятая носит необязательный характер. Запятая также может выполнять смыслоразличительную функцию: "Thus, although the adverbial has identical function in both following examples, it is necessary in the latter to avoid misleading the reader into thinking at first that the prepositional phrase is longer than it is ((After dark) I strolled around the square; After dark, men and women strolled around the square)" [3]. В целом, отмечается, что пунктуационное маркирование обстоятельств зависит, как правило, главным образом, от их функции, а не от длины. Так, если обстоятельство в функции адьюнкта не требует постановки запятой в начале предложения, то обособление того же самого слова обязательно, если это конъюнкт: Again he left hesitant (Once more...); Again, he left hesitant (It should be added that...). Здесь находит свое отражение такая черта английской пунктуации как ее связь с просодической, интонационной характеристикой высказывания: "Here is another case where punctuation somewhat mirrors the prosodic dif-

ference, since the first example would usually constitute one tone unit in speech while there would be two for the second one” [3]. Той же самой мысли придерживается М. А. Халлидей: “The punctuation is telling us more about the phonological structure (the division into tone groups) than about the grammar. There is nothing unusual about this: many writers punctuate phonologically rather than grammatically, or in some mixture of the two”. В *The Cambridge Grammar of the English Language* суммируется ряд факторов, влияющих на обособление адьюнктов: “length and complexity of the constituent; whether or not there are punctuation marks nearby; the linear position of the constituent; the semantic category of an adjunct; the possibility of misparsing; prosody”. Если, например, обратиться к местоположению обстоятельств, то, несмотря на то, что чаще данный второстепенный член обособляется в начале предложения, его выделение в конечной позиции не является редкостью и выполняет при этом важную семантическую функцию: “A delimiting comma before a final adjunct of a type that readily occurs without one may have the effect of presenting the content as a separate unit of information: He had seen her at the supermarket, only two days earlier. In this example the comma has an information-packaging function, dividing the whole message into two units of information”.

Наличие свойства семантического выделения у обособленных членов отмечает и А. С. Житникова, говоря, что «к обособлению прибегают для того, чтобы усилить, подчеркнуть обособленный элемент, придать ему большой удельный вес в общей семантической структуре предложения». Особенно ярко это проявляется при нарушении привычного порядка слов, что так важно для ан-

глийского языка: Intriguingly, parvalbumin expression was strongly correlated with that of the enzyme GAD67; More than 30 years on, the US power system still experiences extensive failures. На эту черту указывают, например, такие ученые, как Н. А. Кобрина, И. И. Прибыток. В подобном ключе обособление также может пониматься как способ «осуществлять тематическое членение высказывания, выделяя наиболее значимые в коммуникативном плане блоки». Как комментирует автор статьи, самостоятельность, смысловая и грамматическая, рассматривается не как свойство обособленных членов, изначально присущее им, а как следствие графического выделения, как реализация авторского целеполагания. Данная черта является следствием отсутствия строгих правил, достаточно свободного характера постановки знаков препинания, в частности, запятой, что особенно отчетливо демонстрирует пунктуационная система английского языка, как утверждает Н. А. Кобрина. Следовательно, обособление можно определить, как субъективное синтаксическое явление в силу того, что пунктуационное маркирование элементов часто подчинено коммуникативным установкам адресанта. Это, с одной стороны, отнюдь не облегчает применение теоретических разработок на практике, так как постановка запятой в том или ином случае может вызывать ряд спорных вопросов. С другой стороны, произвольный характер постановки запятой позволяет включить обособленный элемент в рассмотрение коммуникативной перспективы предложения и выявить его роль в расстановке коммуникативных акцентов, сделанных автором, в маркировании темы и ремы в рамках функциональной перспективы предложения.

Литература:

1. Житникова, А. С. Обособление как тип синтаксических отношений между членами предложения //: электронный журн. — 2014. — № 25.;
2. Иванова, И. П. Теоретическая грамматика современного английского языка / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов. — М.: Высш. школа, 1981. — 285 с.
3. Biber, D. *Longman Grammar of Spoken and Written English* / D. Biber, S. Johansson, G. Leech, S. Conrad, E. Finegan. — 6th impression. — L.: Longman, 2007. — 1204 p

ФИЛОСОФИЯ

Истина в контексте деятельностной концепции знания

Семенова Эльвира Разифовна, кандидат философских наук;
Шафигуллин Ильдар Фанилевич, магистрант
Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа)

В классическом (корреспондентском) определении истины, принадлежащем Аристотелю, утверждается, что истина есть знание, соответствующее действительности. С развитием эпистемологического конструктивизма в европейской философии возникло сомнение в правильности этой дефиниции [1; 2]. Сомнение было вызвано тем фактом, что сама действительность оказалась загадкой. Еще Дж. Локк в своем учении о «вторичных качествах» писал о том, что часть наших знаний о действительности не совпадает с самой действительностью. Он имел в виду знания, полученные при помощи вкусовых, обонятельных, звуковых, цветовых ощущений: «В самих телах нет ничего сходного с этими нашими идеями <...>. И то, что является сладким, голубым или теплым в идее, то в самих телах, которые мы так называем, есть только известный объем, форма и движение незаметных частиц» [3, с. 186]. Д. Юм развивает эту идею, утверждая, что мы ограничены миром нашего сознания и по этой причине не можем знать, как на самом деле выглядит объективная реальность, и даже в должной мере обосновать ее существование. Стройное здание эпистемологического конструктивизма, наконец-то, выстраивается И. Кантом. Он пытается доказать, почему субъективная и объективная реальность не тождественны. И полагает, что в сознании изначально присутствуют формы, которые структурируют поступающую туда информацию о мире: «Не разрешим ли мы задачи метафизики более успешно, если будем исходить из предположения, что предметы должны сообразоваться с нашим познанием, — а это лучше согласуется с требованием возможности априорного знания о них, которое должно установить нечто о предметах раньше, чем они нам даны. Здесь повторяется то же, что с первоначальной мыслью Коперника: когда оказалось, что гипотеза о вращении всех звезд вокруг наблюдателя недостаточно хорошо объясняет движения небесных тел, то он попытался установить, не достигнет ли он большего успеха, если предположить, что движется наблюдатель, а звезды находятся в состоянии покоя. Подобную же попытку можно предпринять в метафизике, когда речь идет о созерцании пред-

метов. Если бы созерцание должно было согласоваться со свойствами предметов, то мне непонятно, каким образом можно было бы знать что-либо а priori об этих свойствах; наоборот, если предмет (как объект чувств) согласуется с нашей способностью к созерцанию, то я вполне представляю себе возможность априорного знания» [4, с. 23]. Согласно Канту человек познает в объекте свои собственные конструкции. В философии этот процесс завершается созданием неклассической философии [5]. Теперь под истиной стали понимать не соответствие знания объекту, а совпадение объекта со знанием. Это имело последствия, например, в виде появления различных концепций истории [6; 7.]

Проблема, которая возникает, заключается в том, как объект становится содержанием сознания. Свет на эту проблему проливает деятельностная концепция знания. Ее основная идея заключается в том, что структура объекта «снимается» структурой практической деятельности субъекта. А структура много раз повторенной практики постепенно формирует психические действия. Определенная последовательность практических действий интегрируется и превращается в мыслительные схемы, которые мы и называем знанием [8]. Но такая схема слишком прямолинейна. Дело в том, что сама действительность существует не только в виде материальных предметов. Человеческая практика является также видом реальности. Поэтому между знанием и материальным объектом находится практическая деятельность человека, которая и является непосредственным детерминантом знания.

И еще один важный аспект этой проблемы. Познаваемый мир состоит не только из объектов природы, но и вещей, созданных человеком — «второй природы». В этих вещах опредмечены человеческие знания. Когда человек работает с этим видом реальности, он «распредмечивает» эти знания, присваивая их себе. Таким образом, познавая «вторую природу», мы получаем знания не только о свойствах материальных предметов, но и знания о мыслях, чувствах и ценностях их создателей. По этой причине концепция истины созерцательного ма-

териализма слишком примитивна для характеристики человеческих знаний.

Важно также заметить, что индивидуальное познание созданного человеком мира вещей реализуется прежде всего при помощи языка, который представляет собой знаки, замещающие орудия труда. Один из основателей деятельностного подхода Л. С. Выготский считал, что мышление происходит тождественно практической деятельности. Только вместо орудий труда здесь используются их репрезентанты (знаки). В этом случае структура мышления есть отражение структур практической деятельности. Мышление является аналогом форм (схем, структур) практической деятельности людей. По этой причине истину нужно соотносить не с природной реальностью, а практической деятельностью человека. В этом, видимо, заключается и правильное понимание тезиса «практика — критерий истины». Эту позицию в научном познании защищал и последовательный сторонник деятельностной концепции знания И. С. Алексеев, который называл себя «субъективным материалистом». Он полагал, что «первосубстанцией» познания является материальная деятельность человека, а не объективная реальность, например, природа [9].

Таким образом, знания (в том числе, истинные) не являются непосредственным отражением внешнего мира, а его отражением через форму деятельности. Причем они есть результат выборочного отражения: человек из реальности выделяет ту ее часть, которая с его точки зрения является важной для его существования.

Не является ли такая точка зрения субъективистской? Мы полагаем, что нет. От того, что практическая деятельность является непосредственным основанием мышления, не вытекает, что она только субъективна. Ведь формы деятельности, которые применяет человек, во многом детерминированы объектом познания. И первичной детерминантой в этом процессе выступает не практика, а сам материальный объект вовлеченный в процесс деятельности человека. Вследствие этого об отношении истины к ее объективному основанию нужно говорить как о двух видах отношений: 1) отношение субъекта к объ-

екту, который имеет деятельностный характер; 2) отношение знания к объективно существующей реальности, имеющее предметный характер. В знании эта предметность проявляется в виде его интенциональности, когда, например образ предмета воспринимается человеком как сам предмет [10; 11]. Эти два отношения совпадают в процессе материальной деятельности. Можно утверждать, что деятельностное и предметное в истине не противоречат друг другу, но полностью и не совпадают: в деятельности в любом случае присутствует субъективный компонент, но в целом ее структура должна быть тождественна структуре познаваемого объекта. Именно из этого различия, по нашему мнению, и возникает диалектическое понимание истины как единства объективного и субъективного знания [12]. Видимо, этим фактом можно объяснить и характеристику истины как единства абсолютного и относительного знания. Мы полагаем, что абсолютность истины связана с ее предметностью, а относительность — детерминирована ее деятельностной природой.

Таким образом, истина есть противоречивое единство объективного и субъективного, абсолютного и относительного знания. Такая же противоречивость проявляется и при характеристике истины как единства конкретного и абстрактного знания [13]. Онтологическим основанием такого противоречия, по нашему мнению, также является различие между объектом и деятельностью с этим объектом. Конкретность истины есть продукт индивидуальной деятельности, учитывающей своеобразие ситуации в момент познания. Абстрактность истины, как мы полагаем, является продуктом тех алгоритмов деятельности, которые сложились в результате действий множества субъектов. Такая обобщенная форма деятельности важна для субъекта познания, ибо она концентрирует в себе тот опыт, который накоплен в ряде случаев целыми поколениями. Этот опыт не учитывает нюансы, существующие в конкретном акте познания, но зато он содержит тот общий алгоритм, который испытан человеческой практикой. Именно из этого опыта вырастают к примеру научные законы. Если бы такого опыта не было, то не было бы и научных теорий, которые обладают свойством инвариантности.

Литература:

1. Rakhmatullin, R. Classical positivism: general characteristics // *Nauka i studia*. 2015. Т. 9. С. 233–235.
2. Рахматуллин, Р. Ю. Позитивизм как первая философия науки // *Вестник ВЭГУ*. 2014. № 6 (74). С. 150–159.
3. Локк, Д. Сочинения: в 3-х т. М.: Мысль, 1985. Т. 1. 621 с.
4. Кант, И. Сочинения: в 8-ми т. М.: Чоро, 1994. Т. 3. 741 с.
5. Рахматуллин, Р. Ю., Семенова Э. Р. Генезис эпистемологического конструктивизма в европейской философии // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2016. № 4–1 (66). С. 151–153.
6. Рахматуллин, Р. Ю. Проблема объективности исторического знания или как возможен единый учебник истории // *European Social Science Journal*. 2014. № 8–3 (47). С. 69–73.
7. Рахматуллин, Р. Ю. Историческое знание в контексте философии науки // *Вестник ВЭГУ*. 2015. № 3 (77). С. 129–137.
8. Пивоваров, Д. П. О соотношении предметного и операционального компонентов научного знания // *Вопросы философии*. 1977. № 5. С. 89–99.

9. Алексеев, И. С. Деятельностная концепция познания и реальности. Избранные труды по методологии и истории физики // М.: Руссо, 1995. 528 с.
10. Рахматуллин, Р. Ю., Сафронова Л. В., Рахматуллин Т. Р. Образ как гносеологическая категория: трудности определения // Вестник ВЭГУ. 2008. № 3. С. 6–14.
11. Рахматуллин, Р. Ю., Семенова Э. Р. Образ как элемент педагогического пространства // Молодой ученый. 2013. № 10. С. 531–533.
12. Лукманова, Р. Х., Столетов А. И. Проблема истины в философии Хайдеггера // Философия и общество. 2008. № 4. С. 166–174.
13. Рахматуллин, Р. Ю. Истина как гносеологическая категория // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2014. № 2–1. С. 156–157.

Молодой ученый

Международный научный журнал
Выходит еженедельно

№ 22 (126) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:
Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.
Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.
Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игиснинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Курпаяниди К. И. (Узбекистан)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.
Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В.,
Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 16.11.2016. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25