

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

# УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал

$$V_m = 22,4 \text{ л/моль}$$

Fisica de'  
Corpi  
ponderabili



$$(P_0, T_0 = 273 \text{ K})$$

$$N_A = 6,022 \cdot 10^{23} \text{ mol}^{-1}$$

9  
2013  
Часть III



Amperometro

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 9 (56) / 2013

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».

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

**Ответственный редактор:** Кайнова Галина Анатольевна

**Художник:** Евгений Шишков

**Верстка:** Павел Бурьянов

*На обложке изображен Амедео Авогадро — итальянский учёный, физик и химик.*

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:

672000, г. Чита, ул. Бутина, 37, а/я 417.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru)

<http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:** ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»

127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ

- Афанасьева А.Н.**  
Предпосылки формирования и развития оптимизма личности ..... 341
- Федосеева О.А.**  
Проблемы родителей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями..... 344
- Федосеева О.А.**  
Особенности воспитания ребенка с ограниченными возможностями в семье ..... 346

### ПЕДАГОГИКА

- Александров И.Н., Сергиенко Л.А.**  
Экскурсионная работа в общеобразовательной школе (из опыта работы)..... 350
- Баркова О.А.**  
Русская литература — источник духовности и нравственности ..... 353
- Бондарь М.А.**  
Детская общественная организация и её воспитательный потенциал ..... 355
- Гарькина И.А., Гарькин И.Н.**  
Раскрытие творческого и научного потенциала школьников на примере реализации социально-образовательного проекта «Юные исследователи» ..... 357
- Дадабаев О.Ж., Сафронов А.А.**  
Мониторинг интегральной подготовленности учащихся 8–9 классов ..... 359
- Ермилова Е.Я.**  
Роль двигательной активности в формировании личности детей дошкольного возраста ..... 363

- Жуйкова Т.П.**  
Формирование профессиональной направленности у студентов педагогического колледжа средствами педагогической практики ..... 365
- Исмагилов Д.К., Кочкаров А.А.**  
Психодиагностика как условие спортивно-организованного физического воспитания студентов ..... 368
- Исмагилов Д.К., Разуваева И.Ю.**  
Определение темперамента студентов как составляющая спортивно-организованного физического воспитания студентов ..... 371
- Каримов К.А.**  
Дистанционное обучение как организационно-дидактическая форма повышения квалификации педагогических кадров ..... 373
- Коргина А.В.**  
Контроль фонетических знаний и навыков студентов в средних специальных учебных заведениях..... 375
- Кузнецова А.В.**  
Использование нетрадиционных здоровьесберегающих технологий в коррекционно-образовательном процессе .. 381
- Кулиева Ш.Х., Хамроева Х.Ю., Расулова З.Д.**  
Учебный процесс как педагогическая система в процессе подготовки учителей профессионального обучения..... 383
- Мамирова Н.Т.**  
Применение блочно-модульной технология в развитии профессиональной деятельности студентов колледжа..... 385
- Михайлова Л.В.**  
Воспитатель — это звучит гордо! ..... 387

|   |     |  |     |
|---|-----|--|-----|
| <b>Мкртычева Н.С., Быкова К. И.</b><br>Обзор и сравнение эффективности методов изучения иностранных языков .....  | 389 | <b>Хмилярчук Н.С.</b><br>Коммуникативный подход при обучении иностранного языка студентов туристического профиля как стратегическая проблема при подготовке будущего специалиста туристической сферы ..... | 421 |
| <b>Небогина Э.Ф.</b><br>Система для голосования на уроках русского языка — одно из средств реализации здоровьесберегающих технологий в процессе обучения .....  | 392 | <b>Шаргун Т.А.</b><br>Проблема профессиональной подготовки специалистов железнодорожного транспорта в XX — начале XXI столетия .....   | 424 |
| <b>Рындина Ю.В.</b><br>Педагогические условия формирования инновационной педагогической деятельности студентов .....  | 394 | <b>Шибя А.В.</b><br>Интерактивные технологии обучения в процессе подготовки будущих переводчиков.....  | 427 |
| <b>Сатторов Ш., Ярлакбаев У.</b><br>Методы, критерии и показатели оценки профессиональной подготовки; сущность, задачи и требования к контролю .....  | 398 | <b>Ширяева Г.И.</b><br>Использование ЭОР на уроках истории: дань моде или необходимость? .....   | 431 |
| <b>Скороходова Т.В.</b><br>Математические дисциплины в системе образования .....  | 401 | <b>Эшназарова М.Ю.</b><br>Применение электронных учебников в учебном процессе.....   | 433 |
| <b>Слепцов Ю.А.</b><br>Народное воспитание детей эвенков .....  | 403 | <b>ФИЛОЛОГИЯ</b>   |     |
| <b>Старченко Е.В.</b><br>Формирование профессиональных компетенций в учебно-образовательной деятельности у выпускников вузов .....  | 405 | <b>Ананьина М.А.</b><br>Аллюзивный антропоним как средство реализации когезии и когерентности художественного текста .....   | 435 |
| <b>Уматалиева К.Т.</b><br>Применение метода «Деловая игра» в системе повышения квалификации педагогов ССПО для развития методической компетентности ..  | 407 | <b>Бабич Н.Г.</b><br>Жанровая специфика президентского дискурса .....  | 437 |
| <b>Усенкова Е.В.</b><br>Профилактика аддиктивного поведения подростков как психолого-педагогическая проблема .....  | 409 | <b>Головина И.С.</b><br>Трагедия царской семьи в незаконченной «Поэме о царской семье» М. Цветаевой.....   | 439 |
| <b>Федосеева О.А.</b><br>Использования игры как средства развития произвольной памяти младших школьников с нарушениями интеллекта .....   | 411 | <b>Дюпина Ю.В.</b><br>Цвет как объект междисциплинарных исследований .....   | 441 |
| <b>Фомичёва И.Б., Турусова Н.Г.</b><br>Самостоятельная работа как средство формирования творческой, всесторонне развитой личности школьников, развития их познавательной активности и самостоятельности ..... | 415 | <b>Ефремова Е.С.</b><br>Языковая реальность участников интернет-дискурса (на примере французского языка) ..  | 443 |
| <b>Фролова С.В.</b><br>Индивидуальный образовательный маршрут как способ индивидуализации воспитательного процесса в вузе .....   | 418 | <b>Картавцева И.В.</b><br>Особенности структуры метапоэтического текста Б. Брехта .....  | 446 |
|   |     | <b>Козиолова Е.И.</b><br>Стилистические, лексические и грамматические особенности русскоязычной, молодежной, коммерческой рекламы (на материале печатных изданий для женщин) .....                         | 451 |
|   |     | <b>Кокашинский Е.Г.</b><br>Готические традиции в малой прозе Рэя Брэдбери .....  | 453 |
|   |     | <b>Мавлои М., Эйбакабади Ф.</b><br>Различные аспекты документов в языке вакфов периода правления династии Коджоридов в Иране.....  | 456 |

|   |   |
|---|---|
| <b>Никитина К.А.</b><br>Профессиональная спортивная фразеология:<br>классификация по происхождению ..... 459                        | <b>Шелюх О.М.</b><br>Особенности методологии и методики<br>литературоведческих исследований<br>Василя Симовича..... 475       |
| <b>Петросян М.М.</b><br>Средства обращения в системе<br>речевого этикета..... 461   | <b>Ф. Эйбакабади, М. Мавлои</b><br>Лексика и различные аспекты колыбельных песен<br>таджикского и иранского народов ..... 479 |
| <b>Рыбалкина Ю.А.</b><br>Лексика философских категорий в индийской<br>традиционной медицине ..... 463                               | <b>ФИЛОСОФИЯ</b>  |
| <b>Рындина Ю.В.</b><br>Из опыта обучения студентов иностранному<br>языку (на примере моделирования<br>проблемных ситуаций)..... 467 | <b>Река Е.В.</b><br>Абсурдность мира и человеческого<br>существования в концепции Альбера Камю ... 484                        |
| <b>Топчян А.С.</b><br>Возможные соотношения «Гамлета»<br>с обстоятельствами жизни<br>и эпохой Шекспира ..... 469                    | <b>ПРОЧЕЕ</b>   |
| <b>Шакирова Т.В.</b><br>Лингвистические особенности тюменского<br>эргономического пространства ..... 473                            | <b>Клименко Е.Г.</b><br>Субъекты информационного обеспечения в сфере<br>предпринимательской деятельности ..... 488            |
|   | <b>Яргин С.В.</b><br>Антиасбестовая кампания и здравый смысл... 490   |



# ПСИХОЛОГИЯ

## Предпосылки формирования и развития оптимизма личности

Афанасьева Александра Николаевна, аспирант

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

*В статье анализируются исследования предпосылок формирования и развития оптимизма личности в зарубежной и отечественной психологии. Выделено три основные группы факторов: биологические, психологические и социально-культурные факторы. Раскрыта степень вклада каждого из факторов в развитие оптимизма личности.*

**Ключевые слова:** оптимизм, пессимизм, стиль объяснения успехов и неудач, модели атрибутивного стиля, ожидания относительно будущего, неблагоприятные события и кризисы жизни.

Такие современные негативных тенденций общественного развития в России, как криминализация, безработица, люмпенизация, в целом низкий уровень жизни и социальной защищенности населения, делают проблему оптимизма и пессимизма личности особенно актуальной для психологии.

В современной зарубежной литературе можно выделить два основных подхода к изучению оптимизма и пессимизма: исследование диспозиционного оптимизма (Ч. Карвер, М. Шейер и др.) и исследование оптимизма как атрибутивного стиля (М. Селигман, К. Петерсон и др.). Подходы имеют близкие теоретико-методологические основания, и могут рассматриваться в рамках позитивной психологии как родственные и взаимодополняющие направления [5].

Согласно концепции М. Шайера и Ч. Карвера оптимизм — это, в целом, ожидание хороших результатов при столкновении с проблемами в важных для человека сферах жизни. Оптимизм позволяет индивидууму активизироваться и приложить усилия, чтобы достичь поставленной цели в период столкновения с препятствиями и трудностями. Пессимизм определяется как вера или ожидание, что события сложатся не так, как человеку хотелось бы. В целом, люди с оптимистической направленностью предполагают, что все сложится в их пользу, в то время как пессимисты полагают, что вероятность того, что с ними могут произойти негативные события больше [там же].

Американский психолог М. Селигман говорит не просто об оптимизме/пессимизме как позитивных или негативных ожиданиях человека от мира, ситуаций, будущего, но пытается выявить их причины. Он предположил, что в основе оптимизма лежит определенный

стиль объяснения причин различных событий, привычку мыслить, приобретенную человеком в раннем детстве. М. Селигман отмечает, что личностный оптимизм/пессимизм отражается в оценке субъектом своих успехов и неудач. Он выделил три параметра этой оценки: 1) представление о постоянстве или временности успехов и неудач, 2) представление об их ситуативности или всеобщности, 3) приписывание их себе или окружению (персонализация). Человек с выраженной пессимистичной установкой рассматривает неудачи как типичное явление, не ограниченное ни данным конкретным моментом (постоянство), ни данной конкретной ситуацией (всеобщность), в котором есть его личная вина и участие. В то же время положительные события он объясняет воздействием ситуативных факторов (временность), действующих только в данной конкретной ситуации (ситуативность) и обусловленных внешними обстоятельствами [1].

В западной психологии с начала 80-х годов проведено множество исследований стиля атрибуции, которые показали, что негативный стиль атрибуции положительно связан с чувством одиночества, депрессией, низкой самооценкой и отрицательными показателями физического здоровья. В исследованиях М. Селигмана и его коллег подтверждено наличие связи между пессимистическим объяснительным стилем и вероятностью болезни после стрессогенного события [там же]. Все это подтверждает значимость оптимизма для психологического благополучия личности и необходимость развития этого свойства мыслить определенным образом у личности.

Для решения практических задач формирования и развития оптимизма личности важно исследовать источники и факторы, обуславливающие формирование данной характеристики личности.

Отечественный исследователь оптимизма личности О.А. Сычев на основе анализа результатов исследований предпосылок и факторов развития оптимизма объединил их все в несколько основных групп [5]:

- 1) биологические факторы;
- 2) психологические и социально-психологические факторы;
- 3) социальные и культурные факторы.

Множественные данные разнообразных исследований показывают достаточно большое значение биологических факторов. Например, Л. Тайгер считал оптимизм эволюционным приобретением человека, обеспечивающим высокую активность, направленную на поиск их необходимых в сложившейся ситуации ресурсов. Этот автор говорит о существовании множества нейрхимических веществ (например, серотонин, гармоны — эндорфины), связанных с такими близкими психологическими явлениями, как надежда и оптимизм. Психофизиологические исследования показывают, что оптимизм и пессимизм могут быть связаны с функциональной асимметрией полушарий головного мозга. Известно, что подавление активности правого полушария на интеллектуальном уровне индивида не отражается, но влияет на изменения в эмоциональной сфере: человека охватывает эйфория, он возбужден, весел, говорлив, его реакции преимущественно импульсивны. При этом наличие значительного возбуждения в переднелобных отделах коры левого полушария также вызывает позитивные эмоции, а подавление активности этого полушария приводит к возникновению различных депрессивных мыслей и негативных переживаний [там же].

Существуют также данные и о взаимосвязи оптимизма с темпераментом человека. Но, однако, полученные данные не позволяют делать однозначных выводов, например, о том, что меланхолики не могут быть оптимистами. Исследования близнецовым методом также доказали, что оптимизм в значительной мере детерминирован генетическими факторами. Оптимизм, безусловно, не сводится к характеристикам темперамента [5].

Психологические факторы также могут быть связаны с развитием оптимизма или пессимизма у личности. В исследованиях выявлены связи между диспозиционным оптимизмом и такими факторами как избирательность внимания и поведенческая «гибкость». Исследователи, придерживающиеся психодинамического направления, полагают, что основным критерием пессимизма и оптимизма является степень вовлеченности в окружающий мир, что сближает эти понятия с экстраверсией и интроверсией К. Юнга. П. Юсупов, например, полагает, что для пессимиста, как и для интроверта, характерна некоторая удаленность от реальных жизненных событий, объектов, ему свойственно размышление, созерцание, дистанцирование от мира, в то время как оптимист же включен в окружающую реальную действительность, поэтому ему часто не хватает времени на обдумывание и осознание жизненных ситуаций или глобальных вопросов [там же].

По мнению М. Шейера и Ч. Карвера, пессимистические ожидания могут быть вызваны тем, что человек имеет нереалистично высокие притязания, запросы, требования и мечты. Такие люди, стремясь к высокому совершенству и идеалу, часто не достигают их и испытывают разочарования и сомнения относительно будущих событий своей жизни. В этих случаях на первый план выступает необходимость научиться постановке реалистичных жизненных целей и принятию некоторых вещей такими, каковы они есть, независимыми от человека, не пытаюсь их изменить [там же].

В рамках того же психодинамического направления авторы указывают как один из социально-психологических факторов формирования оптимизма влияние раннего детского опыта общения ребенка со значимыми другими. Например, по Э. Эриксону, дети, получившие позитивный опыт взаимодействия с предсказуемым социальным окружением, вырабатывают чувство «базового доверия», в то время как дети не получившие такого опыта испытывают «базовое недоверие» к окружающему их миру и людям. Таким образом, можно предположить, что оптимизм или пессимизм могут быть обусловлены обобщенными ожиданиями относительно поведения других людей [6].

Социально-психологическим факторам придает решающее значение в становлении оптимистического или пессимистического стиля объяснения американский позитивный психолог М. Селигман. По его мнению, «Стиль объяснения формируется в детстве, причем сформировавшийся тогда оптимизм или пессимизм закладывается в основу его будущей личности. Новые неудачи или победы фильтруются через него, и он становится, наконец, укоренившейся привычкой мышления» [8, с. 184].

Селигман и его коллеги провели ряд исследований источников стиля объяснения у детей. В качестве основных факторов, обуславливающих развитие оптимистического атрибутивного стиля, были выделены: модели атрибутивного стиля у родителей, критика со стороны взрослых (родителей и учителей) и неблагоприятные события и кризисы в жизни ребенка [1], [4].

В исследовании М. Селигмана и его коллег было выявлено, что стиль объяснения ребенка обнаруживает значительную положительную связь со стилем объяснения матери, независимо от пола ребенка. Авторы объясняют это тем, что большую часть времени ребенок проводит именно с матерью и имеют больше возможностей учиться у них объяснению разного рода событий — внешних и внутренних. Неслучайно вопрос «Почему?» — один из первых и наиболее повторяемых. Выслушивая причины, о которых говорит ему мать, ребенок усваивает, являются ли причины её неудач постоянными или временными, конкретными или универсальными, её ошибкой или чьей-то еще [1].

Ребенок получает от матери не только интерпретацию причин событий её жизни, но и интерпретацию ею причин событий его жизни, жизни ребенка. Поэтому следующим важным для формирования атрибутивного стиля



фактором выступает критика со стороны взрослых. Ребенок формирует свой стиль объяснения, опираясь на характер обратной связи, получаемой от воспитывающих его взрослых. Опираясь на то, как они объясняют причины успехов и неудач, происходящих в жизни ребенка. Родители, таким образом, могут с раннего детства внести весомый и постоянный вклад в формирование пессимистического атрибутивного стиля ребенка, объясняя большинство его ошибок постоянными чертами характера и недостатком способностей. Такие объяснения неудач ребенка носят постоянный и широкий характер, формируя, таким образом, пессимистический стиль мышления («Ты слаб в математике», «Ты никогда не проверяешь свою работу»). Более эффективными являются объяснения неудач, носящие временный и конкретный характер («Ты сегодня недостаточно старался», «Последнее время ты невнимателен»)[там же].

Частично подтверждают предположение о значительном влиянии атрибутивного стиля родителей на атрибутивный стиль детей результаты исследований Т.Л. Крюковой [3]. На выборке российских старшеклассников и их родителей были получены достоверные связи оптимистического объяснительного стиля родителей с оптимизмом и самоэффективностью их детей, а также с выбором детьми относительно эффективных копинг-стратегий. По мнению данного автора, эти факты доказывают, что развитие оптимистических ожиданий личности связано с позитивными установками их родителей [3].

Важную роль в формировании оптимизма и пессимизма может играть не только прошлый опыт общения человека со значимыми другими, но и текущие взаимоотношения человека с окружающими людьми. Оптимисты характеризуются более широкими социальными контактами, от которых они получают большее эмоциональное удовлетворение. Чаще всего это факт можно рассматривают как следствие оптимизма, но он же является и одной из его вероятных причин.

Следующим важным фактором формирования оптимизма, по мнению, М. Селигмана и его последователей, является характер критики взрослых по отношению к ребенку. В его исследованиях доказано, что характер кри-

тики взрослого отражается на характере самокритики ребенка. Дети, неудачи которых взрослые объясняли тем, что они недостаточно хорошо соображают, сами впоследствии в случае неудач отзывались о себе, как о недостаточно умных людях [1].

Третий важный источник развития пессимистического стиля объяснения — это кризисы в жизни ребенка. Если в раннем детстве ребенка постигали значительные реальные потери и травмы, такие, как потеря матери, которые носят постоянный и затрагивающий все сферы жизни характер, у него вырабатывается теория, что он не в силах изменить плохие события. Напротив, если ребенок наблюдает, как его семье удается найти решение каких-либо серьезных проблем, например, финансовых, то он усваивает более оптимистические установки [там же].

Рассматривая социальные факторы развития оптимизма, можно предположить, что у людей, живущих в благоприятной политической и социально-экономической среде, более развито оптимистическое отношение к жизни. Однако, следует помнить о том, что оптимизм и пессимизм представляют собой ожидания относительно будущего, а не удовлетворенность настоящим. В исследованиях показано, что благоприятная социально-экономическая среда может способствовать большей субъективной удовлетворенности и счастью в настоящий момент, в то время как отношение к будущему с ней вряд ли имеет однозначную связь. Поэтому, неудивительно, что жители относительно неблагоприятных стран или регионов могут демонстрировать больший оптимизм при меньшей удовлетворенности жизнью, чем счастливые европейцы и американцы [5].

Вместе с тем, как бы не рассматривались истоки оптимизма, как биологические факторы или как социально-психологические или социокультурные влияния — в любом случае он выступает как относительно стабильный, постоянный личностный конструкт [2]. Очень важным для психологической практики является почти общепризнанный среди зарубежных психологов тезис о том, что пессимизм может быть преодолен, а оптимизм может быть усилен путем специальных психологических техник с опорой на предпосылки и факторы, обуславливающие его формирование и развитие.

#### Литература:

1. Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Шевяхова В. Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач. Опросник СТОУН [Текст] / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В. Ю. Шевяхова. — М.: «Смысл», 2009. — 220 с.
2. Замышляева М. С. Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте [Текст]: дис. ... канд. психол. наук. / М. С. Замышляева. — М, 2005. — 234 с.
3. Крюкова Т. Л. Оптимизм/пессимизм в совладающем поведении субъекта: межпоколенческий аспект [Текст] / Т. Л. Крюкова // Психологическое исследование: теория, методология, практика: Сборник материалов II Сибирского психологического форума. 30 ноября — 1 декабря 2007 г. — Томск: Томский государственный университет, 2007. — С. 236–242.
4. Селигман М. Новая позитивная психология. Научный взгляд на счастье и смысл жизни [Текст] / М. Селигман. — М.: София, 2006. — 340 с.
5. Сычёв О. А. Психология оптимизма: учебно-методическое пособие к спецкурсу [Текст] / О. А. Сычёв. — Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. — 120 с.

6. Эриксон Э. Г. Детство и общество [Текст] / Э. Г. Эриксон. — СПб.: ООО «Речь», 2000. — 320 с.
7. Юсупов П. Связь пессимистического и оптимистического мироощущения с процессом индивидуализации [Электронный ресурс] / П. Юсупов // Режим доступа <http://www.follow.ru/article/221>.
8. Seligman M. Depressive attributional style [Text] / M.E.P. Seligman, L. Y. Abramson, A. Semmel, C. von Baeyer // Journal of Abnormal Psychology. — 1979. — Vol. 88. — P. 242–247.

## Проблемы родителей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями

Федосеева Ольга Александровна, педагог-психолог  
ГКУ ДДИ «Южное Бутово» (г. Москва)

Семья, как и человек, является основной ценностью государства. Снижение в силу тех или иных причин социальной ценности отдельных категорий семей, находящихся в жизненно трудной ситуации, ограничивает раскрытие потенциальных возможностей человека. В подобной ситуации возникает комплекс проблем, среди которых наиболее значимой является то, что личность не реализует своих потенциальных возможностей, а общество лишается огромного потенциала в собственное развитие, неоправданно снижая социальный статус отдельных групп или категорий граждан. К сожалению, такое отношение к гражданам наблюдается со стороны общества по отношению ко многим категориям инвалидов, в т. ч. и к детям-инвалидам, что ставит конкретные задачи тщательного исследования данного явления и поиска путей для снятия негативного в социальном плане отношения к лицам с аномальным развитием [5, стр. 18].

Анализ практической и научно-исследовательской литературы позволили выявить ряд социально-педагогических проблем.

**Взаимоотношения в семье.** Рождение малыша с дефектом изменяет весь ход жизни семьи и является причиной продолжительной ее дезадаптации. Другие дети в семье оказываются лишёнными внимания. Часто родители отдаляются от друзей, знакомых и даже родственников, которые тоже испытывают кризис; многие из них избегают встреч с такой семьёй. Семья попадает в группу риска. Накладывается табу на репродуктивную функцию из страха, что несчастье может повториться. Такой ребенок требует от матери вдвое-трое больше затрат времени и энергии, чем нормальный ребенок, его не принимают в детский сад, он связывает мать, как говорится по рукам и ногам. Такие семьи более других подвержены конфликтам и распаду.

**Воспитание и образование.** Воспитательная функция требует педагогического искусства. Родители, воспитывающие ребенка с ограниченными возможностями здоровья, получают крайне недостаточную информацию о том, как и чему его учить, как управлять его поведением. Во многих регионах осложняется воспитание и образование отсутствием социально-педагогических услуг, большин-

ство детей не могут развивать способности, реализовать интересы и увлечения. Нет возможности обучаться в общеобразовательных школах. Воспитание уверенности в себе у ребенка-инвалида — важнейший педагогический принцип. Ребенка необходимо научить методам компенсации неблагоприятных последствий заболевания или травм. Компенсации можно добиться, если уравновесить потери за счет его личных сильных сторон. Задача родителей помочь ребенку обнаружить эти сильные стороны, научить пользоваться ими [5, стр. 95].

**Нехватка психолого-медико-педагогических знаний.** В большинстве случаев родители, имеющие ребенка с ограниченными возможностями, переоценивают или недооценивают дефект.

**Отношение к ребенку.** Никому не хочется иметь ребенка с физическими или иными недостатками. Все ждут, что малыш будет здоровым, красивым и умным, что он добьется успехов в обществе и станет опорой. Ничего удивительного нет в том, что родители волнуются в ожидании ребенка: каким он родится, и если он появляется на свет с нарушениями или больным, для них это глубокое потрясение. Поначалу у них наблюдаются чувства вины, гнева, стыда, безысходности и жалости к самим себе. Иногда возникает желание убить ребенка и себя. Неспособность принять ситуацию может привести к отказу от ребенка, к упованиям на несчастный случай с ним или на то, что он окажется чужим. Не секрет, что родители к такому ребенку испытывают двойные чувства: то они любят его так же, как могли бы любить здорового ребенка, то злятся на него, боятся и даже отвергают. Это и понятно: ребенок желанный и любимый, но его нарушения неожиданны, и родители это остро переживают.

Многие родители надеются на чудесное ребенка и ищут все новых, особенных врачей или больницу. Пытаясь справиться с чувством вины, и излить свой гнев на кого-то еще, а не на невинного ребенка, родители не редко выбирают один из двух путей: наказывают себя — решают всю жизнь без остатка посвятить рабскому служению ребенку; перекладывают вину на других — преследуют и яростно уличают в ошибках и невнимательности врачей, социальных работников, учителей. Некоторые делают то и другое.

Родители должны постараться как можно скорее обладать своими чувствами и смириться с ситуацией, иначе нарушения ребенка станут еще более выраженными, а благополучие и социальная адаптация семьи окажутся невозможными. Большинство родителей пытаются справиться со сложной ситуацией сами, без профессиональной помощи, но это опасно: могут пострадать и отношения с ребенком, и покой семьи. В идеале эмоциональное и социальное взаимодействие ребенка и родителей складываются нормально, но ребенку необходима еще дополнительная помощь, чтобы преодолеть, насколько это возможно эти нарушения.

Отношение общества к ребенку-инвалиду. Большинство семей в решении своих проблем в повседневной жизни сталкиваются с непониманием и пренебрежением окружающих, ощущают равнодушие и безразличие. Отношение сверстников к детям-инвалидам часто бывает пренебрежительным или безразличным. Они часто не умеют общаться, играть, участвовать в совместной деятельности с таким ребенком.

Практика работы с семьями, в которых есть ребенок с ограниченными возможностями, показывает, что такие семьи по отношению к проблеме можно условно разделить на две группы.

Семьи, в которых отношение к проблеме носит конструктивный характер, не углубляются в длительные переживания случившегося, а пытаются более эффективно приспособиться к новым условиям, наладить семейный быт, общение и изменить свое отношение к возникшей проблеме. Конструктивное отношение — это результат эмоциональной адаптации всех членов семьи: они принимают проблему. Критические моменты в таких семьях тоже случаются, тем не менее родители уже успели выбрать позитивные установки по отношению к себе, своему ребенку, что позволяет им формировать у него такие навыки, которые помогут адаптироваться и семье, и ребенку [11, стр. 73].

Но, к сожалению, таких семей намного меньше, чем тех, в которых отношение к проблемам носит деструктивный характер, который может выражаться в форме:

— игнорирование проблем («Это не мои, а его проблемы — пусть выкарабкивается сам»);

— жесткое отношение и эмоциональное отвержение ребенка.

Деструктивное отношение к проблеме в сочетании с нарушениями детско-родительских коммуникаций препятствует процессу реабилитации ребенка и ведет к появлению у него поведенческих отклонений.

Основной проблемой, имеющей важнейшее значение для воспитания ребенка-инвалида, является отношение родителей к его дефекту. В соответствии с уровнем знаний, культуры, личностных особенностей родителей и ряда других факторов возникают различные типы реагирования, а соответственно и поведения в связи с появлением в семье ребенка-инвалида. Этот момент, как правило, сопровождается потрясением, приводит родителей

в стрессовое состояние, вызывает глубокие переживания, чувство растерянности и беспомощности, нередко служит причиной распада семьи. Многие родители в сложившейся ситуации оказываются беспомощными. Их положение можно охарактеризовать как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик. Качественные изменения, имеющие место в семьях данной категории, могут проявляться на нескольких уровнях.

Психологический уровень. Рождение ребенка с отклонениями воспринимается его родителями как величайшая трагедия. Факт появления на свет ребенка «не такого, как у всех», является причиной сильного стресса, испытываемого родителями, в первую очередь матерью. Стресс, имеющий длительный и постоянный характер, оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей и является исходным условием резкого травмирующего изменения сформировавшихся в семье жизненных стереотипов. Надежды, связываемые с рождением ребенка, рушатся в один миг. Обретение же новых жизненных ценностей растягивается порой на длительный период. Это обуславливается многими причинами: психологическими особенностями личности самих родителей (способность принять или не принять больного ребенка), комплексом расстройств, характеризующих ту или иную аномалию развития, воздействием социума при контактах с семьей, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии.

Социальный уровень. Семья ребенка-инвалида становится малообщительной, избирательной в контактах. Она сужает круг своих знакомых и ограничивает общение с родственниками в силу особенностей состояния ребенка с отклонением, а также из-за личностных установок самих родителей.

Вследствие тех же причин матери детей с особенностями развития более чем в 30% оставляют работу по избранной до рождения ребенка специальности или переходят на низкооплачиваемую низко квалифицированную работу. Таким образом, общество теряет работника определенной квалификации, который часто навсегда оставляет свою специальность.

Рождение ребенка с отклонением оказывает деформирующее влияние и на взаимоотношения между родителями. Известны случаи, когда подобные трудности сплачивали семью, однако гораздо чаще наблюдается ее распад (32%), что оказывает отрицательное воздействие на процесс формирования личности ребенка.

Соматический уровень. Переживания, выпавшие на долю матери ребенка с отклонением в развитии, часто превышает уровень переносимых нагрузок, что проявляется в различных соматических заболеваниях, астенических и вегетативных расстройствах.

Таким образом, все проблемы, существующие в семьях детей с ограниченными возможностями, необходимо постоянно на всех уровнях системы социальной защиты населения и системы образования [1, стр. 84]. Личностные особенности родителей определяют их от-

ношение к дефектам ребенка: часть родителей серьезно озабочены отклонениями в развитии ребенка, другие, выражая тревогу, ничего не предпринимают для того, чтобы

помочь своему ребенку; остальные вовсе не обращают внимания на недостатки детей.

## Особенности воспитания ребенка с ограниченными возможностями в семье

Федосеева Ольга Александровна, педагог-психолог  
ГКУ ДДИ «Южное Бутово» (г. Москва)

С самого рождения каждый человек для своего нормального развития долгое время нуждается не только в уходе и удовлетворении своих физических потребностей в еде, тепле, безопасности, но и в общении с близкими, любящими его людьми. Через это общение происходит передача ценностей, которые делают нас людьми: способность сопереживать, любить, понимать себя и других людей, контролировать свои агрессивные импульсы и не наносить вреда себе и окружающим, добиваться поставленных целей, уважать свою и чужую жизнь. Эти духовные ценности могут быть восприняты только в совместном переживании событий жизни взрослого и ребенка [2, стр. 37].

Для семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями, важным являются и такие функции, как коррекционно-развивающая, компенсирующая и реабилитационная, целью которой является восстановление психофизического и социального статуса ребенка, достижение им материальной независимости и социальной адаптации.

Воспитание — это процесс систематического и целенаправленного воздействия на человека, на его духовное и физическое развитие в целях подготовки его к производственной, общественной и культурной деятельности. Цели воспитания ребенка в семье — всестороннее развитие личности. В семье воспитание осуществляется постоянно при помощи авторитета взрослых, их примера, семейных традиций. Но в ней нет четких организационных форм, как, например, уроки или занятие. Воспитание осуществляется через жизнедеятельность семьи путем индивидуального воздействия на ребенка.

Семейное воспитание — это одна из форм воспитания подрастающего поколения в обществе, сочетающая целенаправленные действия родителей с объективным влиянием жизнедеятельности семьи, то есть стихийным. Стихийные — это неосознанные, неконтролируемые действия, например манера поведения, укоренившиеся привычки взрослых, их распорядок жизни и многое другое. Такие воздействия повторяются и влияют на ребенка изо дня в день. Часто родители недооценивают этот фактор воспитания. Родители могут рассчитывать на успех в воспитании детей только тогда, когда они твердо знают, чего добиваются, ясно ставят перед собой определенные педагогические задачи [11, стр. 78].

В семье происходит ни с чем несравнимый по своей воспитательной значимости процесс социализации ребенка, что предполагает разностороннее познание им окружающей социальной действительности, овладение навыками индивидуальной и коллективной работы, приобщение к человеческой культуре. Ведущими в формировании личности ребенка являются нравственная атмосфера жизни семьи, ее уклад, стиль. Под этим подразумеваются социальные установки, система ценностей семьи, взаимоотношения в семье друг с другом и окружающими людьми, нравственные идеалы, потребности семьи, семейные традиции. Внутрисемейные отношения для ребенка — первый специфический образец общественных отношений. Как важную особенность семейного воспитания следует отметить то, что в условиях семьи ребенок рано включается в систему этих отношений. В семьях с прочными контактами между взрослым и ребенком, уважительным отношением к детям у последних активнее формируются такие качества, как коллективизм, доброжелательность, самостоятельность [8, стр. 93].

Но не всегда семья оказывает положительное влияние на детей. Отрицательно сказывается конфликтная атмосфера семьи, постоянные ссоры, скандалы между членами семьи. Ни материальные условия, ни педагогические знания родителей не способны компенсировать воспитательную неполноценность стрессовой напряженной атмосферы семьи.

Таким образом, конфликтная атмосфера семьи нередко приводит к отрицательным последствиям в развитии личности ребенка. Статистически доказано, что лишь 22% аномалий психики проявляются в раннем возрасте как следствие врожденного дефекта. 88% отклонений возникают в результате неблагоприятных условий семейного воспитания. Если в семье постоянно царит напряжение, повторяются ссоры, ребенок чувствует себя несчастным. В таких условиях развод-необходимое решение. После развода оба родителя или один из них снова вступает в брак — создается повторно брачная семья. Как показывают исследования, обычно с повторным замужеством матери возникают новые проблемы. Ребенок вынужден приспособиваться к новым привычкам, поведению, отношению к себе со стороны нового родителя и к своей матери, которая до этого всецело принадлежала ему.

В семьях чаще наблюдается следующие формы воспитания — авторитарное и свободное. Сторонники первого придерживаются тактики диктата, неприятие даже вполне основанных требований детей, их потребностей, интересов, не признают права ребенка на самостоятельность, злоупотребляют ограничениями, требуют беспрекословного себе подчинения. В качестве примера можно привести типичную реакцию родителей на справедливые настояния ребенка: «Замолчи! Делай, как тебе говорят! Отстань!» и т.п. специалисты отмечают, что в таких условиях, особенно мальчики, растут либо агрессивными, либо безвольными. Частые запреты отрицательно влияют на психику детей. Актуальным по этому поводу остается высказывание П.Ф. Лесгафта: «Вся тайна семейного воспитания состоит в том, чтобы дать ребенку самостоятельно развертываться, делать все самому; взрослые не должны забегать и ничего не делать для своего личного удобства и удовольствия, а всегда относиться к ребенку с первого дня появления его на свет как к человеку с полным признанием его личности» [3, стр. 59].

Родители, которые придерживаются принципа свободного воспитания, считают, что ребенок должен развиваться без ограничений, обязанностей. В условиях вседозволенности может сформироваться личность, не умеющая сдерживать свои желания, принимать во внимание интересы и права других людей. Многие родители думают, что неприятности с детьми происходят «вдруг», но это «вдруг» подготовлено и обусловлено целым рядом обстоятельств, которых они не замечают [6, стр. 42].

Семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями значительными отклонениями развития, можно дифференцировать на четыре группы.

Первая группа родители с выраженным расширением сферы родительских чувств. Характерный для них стиль воспитания — гиперопека. Родители имеют неадекватные представления о потенциальных возможностях своего ребенка, у матери отмечается гипертрофированное чувство тревожности и нервно-психической напряженности. Стиль поведения взрослых членов семьи характеризуется сверхзаботливым отношением к ребенку, мелочной регламентацией образа жизни семьи в зависимости от самочувствия ребенка, ограничением от социальных контактов. Этот стиль семейного воспитания характерен для большинства семей матерей — одиночек.

Вторая группа характеризуется стилем холодного общения — гипопротекцией, снижением эмоциональных контактов родителей с ребенком, проекцией на ребенка со стороны обоих родителей или одного из них собственных нежелательных качеств. Родители фиксируют излишнее внимание на лечении ребенка, предъявляя завышенные требования к медицинскому персоналу, пытаются компенсировать собственный психический дискомфорт за счёт эмоционального отвержения ребенка. Отношение к стрессовой ситуации накладывает сильный отпечаток на способ выхода из неё, который избирает семья.

Третья группа характеризуется стилем сотрудничества — конструктивная и гибкая форма взаимоотношений родителей и ребенка в совместной деятельности. Как образ жизни, такой стиль возникает при вере родителей в успех своего ребенка и сильные стороны его природы, при последовательном осмыслении необходимого объема помощи, развития самостоятельности ребенка в процессе становления особых способов его взаимодействия с окружающим миром.

Четвёртая группа — репрессивный стиль семейного общения, который характеризуется родительской установкой на авторитарную лидирующую позицию. Как образ отношений проявляется в пессимистическом взгляде на будущее ребенка, в постоянном ограничении его прав, в жестких родительских предписаниях, неисполнение которых наказывается. В этих семьях от ребенка требуют неукоснительного выполнения всех заданий, упражнений, не учитывая при этом его двигательных, психических и интеллектуальных возможностей. За отказ от выполнения этих требований нередко прибегают к физическим наказаниям.

В отношении родителей к дефекту ребенка, определяющем стратегию и тактику его воспитания, можно выделить несколько моделей.

Модель «охранительного воспитания» связана с переоценкой дефекта, что проявляется в излишней опеке ребенка с отклонениями в развитии. В этом случае ребенка чрезмерно балуют, жалеют, оберегают от всех, даже сильных для него дел. Взрослые все делают за ребенка и, имея благие намерения, по существу делают его беспомощным, неумелым, бездеятельным. Ребенок не овладевает простейшими навыками самообслуживания, не выполняет требования старших, не умеет вести себя в обществе, не стремится к общению с другими детьми. Таким образом, модель «охранительного воспитания» создает условия для искусственной изоляции ребенка-инвалида от общества и приводит к развитию эгоистической личности с преобладанием пассивной потребительской ориентации. В будущем такой человек из-за своих личностных особенностей с трудом адаптируется в коллективе.

Иной крайностью являются взаимоотношения в семье, основанной на модели «равнодушного воспитания», которая приводит к возникновению у ребенка чувства ненужности, отвергнутости, переживания одиночества. В семье с подобной моделью воспитания ребенок становится робким, забитым, теряет присущие детям доверчивость и искренность в отношениях с родителями. У детей воспитывается умение приспосабливаться к окружающей среде, равнодушное недоброжелательное отношение к родным, взрослым и другим детям. Следует отметить, что обе модели семейного воспитания в равной степени вредят ребенку. Игнорирование дефекта, воспитание, опирающееся на неоправданный оптимизм («все пути для тебя открыты») могут привести аномального ребенка к глубокой психической травме, особенно тогда, когда при выборе профессии подросток или юноша понимают ограниченность собственных возможностей. В тех слу-

чаях, когда родители предъявляют ребенку непосильные требования, заставляя его прилагать чрезмерные усилия для их выполнения, ребенок перенапрягается физически и страдает морально, видя недовольство взрослых. Родители, в свою очередь, испытывают чувство неудовлетворенности, сердятся, что не оправдал их ожиданий. На этой почве возникает затяжной конфликт, в котором наиболее страдающей стороной является ребенок.

Неконструктивные модели семейного воспитания ребенка с отклонением в развитии создают предпосылки для возникновения вторичных отклонений в его психическом развитии, которые оказывают значительные влияния на интеллектуальное и личностное развитие ребенка. Лишь адекватная оценка отклонений в развитии ребенка со стороны родителей служит основой и базисом для успешного воспитания его личности.

Кроме того, надо учитывать, что большинство семей, где воспитывается ребенок с отклонениями в развитии, имеют более низкий уровень образования и профессиональной квалификации, следовательно, не могут способствовать полноценному интеллектуальному и социальному развитию ребенка. К тому же, проблемы семьи ребенка с особенностями развития рассматриваются, как правило, через призму проблем самого ребенка. При этом считается, что достаточным ограничиться методическими рекомендациями по обучению и воспитанию ребенка с особенностями, исключая воздействие на самих родителей, не учитывая их личностные особенности.

Исследователями выделяется целый ряд причин, влияющих на результативность семейного воспитания:

1. Отсутствие у родителей программы воспитания, стихийный характер воспитания и обучения ребенка, отрывочность педагогических знаний, непонимание возрастных особенностей, потребностей ребенка, представление о школьнике как об уменьшенной копии взрослых; непонимание роли оценки в воспитании и обучении ребенка, стремление оценивать не поведение и деятельность ребенка, а его личность;

2. Однообразие и малосодержательность деятельности ребенка в семье, недостаток общения взрослых с детьми;

3. Неумение дать ребенку объективную характеристику, проанализировать свои методы воспитания.

Нередко в воспитании детей допускаются ошибки, которые связаны с неправильным представлением родителей о воспитании, а также влиянием на детей всего уклада жизни семьи, личного примера взрослых. Выявлены наиболее типичные ошибки родителей, например, ребенка обманывают, чтобы добиться от него послушания, к нему применяют физические наказания, не соблюдают последовательность в предъявляемых требованиях, жесткую требовательность к ребенку сочетают с попустительством [8, стр.102].

Функции семьи могут быть нарушены в результате влияния весьма широкого круга факторов, в т.ч. особенности личностей ее членов и взаимоотношений между

ними, определенные условия жизни семьи, нарушение структуры семьи и др.

Функции и структура семьи могут изменяться в зависимости от этапов ее жизнедеятельности. Рассмотрим основные периоды жизненного цикла семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья:

— рождение ребенка: получение информации о наличии патологии, эмоциональное принятие и привыкание к данной проблеме, сообщение другим членам семьи и близким людям;

— дошкольный возраст ребенка: взаимодействие со специалистами, принятие решений о форме жизнедеятельности, организация лечения, реабилитация, обучение и воспитание ребенка;

— школьный возраст ребенка: взаимодействие со специалистами, принятие решений о форме школьного обучения, организация учебы, решение проблем взрослых и сверстников по поводу общения с ребенком;

— подростковый возраст ребенка: взаимодействие со специалистами, привыкание к хронической природе заболевания ребенка, решение проблем изоляции от сверстников, планирование будущей занятости ребенка;

— период «выпуска»: взаимодействие со специалистами, признание и привыкание к продолжающейся семейной ответственности, принятие решения о подходящем месте проживания ребенка;

— постродительский период: перестройка взаимоотношений между супругами (если ребенок «пристроен») и взаимодействие со специалистами по новому месту проживания ребенка.

Именно в семье ребенок усваивает те или иные навыки поведения, представления о себе и других, о мире в целом. Поэтому правильное адекватное отношение семьи к болезням ребенка, к его проблеме и трудностям — это важные факторы реабилитации растущей личности [11, стр.19].

Проживание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье создает в ней совершенно особую обстановку. Это зависит, прежде всего, от самих родителей, от установок, формирующихся в отношениях к нему других детей. От отношения к ребенку близких к нему людей зависят, какие чувства будут у него формироваться (чувства любви или же агрессивные реакции с тяжелой нервностью, способствующие неприязни и эмоциональным взрывам) [7, стр.138].

Таким образом, семья в жизни каждого человека играет очень важную роль. Особенно важно осознание семьи для ребенка, личность которого еще только формируется. Для него семья — это самые близкие люди, принимающие его таким, какой он есть, независимо от социального статуса, состояния здоровья и индивидуальных особенностей. Это то место, где можно решать возникшие проблемы, найти помощь, понимание и сочувствие. Но та же семья может стать причиной формирования негативных качеств в ребенке, препятствовать его адаптации в меняющихся жизненных условиях [9, стр.79].

Литература:

1. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика. — М., 2000.
2. Кевля Ф. И. Семья и развитие личности ребенка// Семья в России. — 1997.
3. Ключева Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению. — Ярославль: Академия развития, 1996.
4. Козлова А. В., Дешеулина Р. П. Работа ДОУ с семьей. — М.: Творческий центр «Сфера», 2004.
5. Кравченко А. И. Социальная работа: учебник — М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008.
6. Крупина И. В. Основы семейного воспитания// Педагогика/ Под ред. П. И. Пидкасистого. — 2-е изд. — М., 1996.
7. Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. — М., 2002
8. Солодянкина О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей. — М.: АРКТИ, 2004.
9. Солодянкина О. В. Педагогические основы взаимодействия образовательного учреждения с семьей: теория и практика: Монография. — Екатеринбург-Ижевск: Институт экономики УрО РАН, 2004.
10. Феминология, семьеведение. — М., 1997.
11. Фромм А. Азбука для родителей, или Как помочь ребенку в трудной ситуации. — Екатеринбург, 1996.

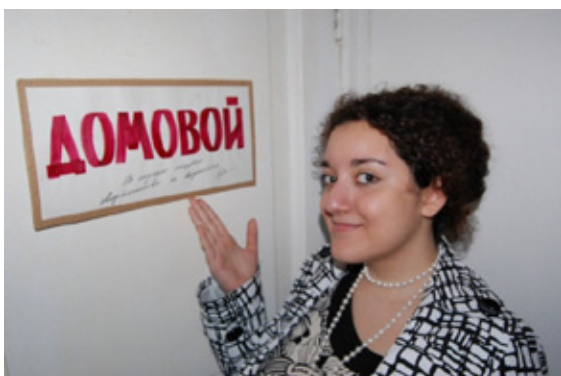
## ПЕДАГОГИКА

### Экскурсионная работа в общеобразовательной школе (из опыта работы)

Александров Иван Николаевич, учитель русского языка и литературы;  
Сергиенко Любовь Александровна, учитель русского языка и литературы  
ГБОУ СОШ № 262 (г. Москва)

Одной из составляющих гражданско-патриотического воспитания нашей школы является экскурсионная работа. Она имеет ряд важных задач: патриотическое, эстетическое, культурологическое воспитание. Экскурсионная работа может проходить по следующим направлениям: пешеходные экскурсии (история Москвы, её архитектура); автобусные экскурсии с посещением музеев Москвы, Подмосковья; экскурсии по Подмосковью и древним русским городам России; экскурсии по литературной, искусствоведческой, военно-исторической тематике; экскурсии на производство.

В нашей школе различают учебные (тематические), научные, общеобразовательные, культурно-просветительные, культурно-воспитательные и развивающие экскурсии. Тематические экскурсии помогают учителям-предметникам познакомить детей с материалом по предмету. Педагоги видят в них эффективную форму приобретения знаний и важное средство патриотического воспитания. Например, учителя литературы в 11 классе готовят и проводят тематическую экскурсию в музей М. А. Булгакова в Москве. Учащиеся посещают первую московскую квартиру писателя на Большой Садовой, дом 10, квартира 50. Здесь писатель прожил с 1921 по 1924 г. и написал свои первые московские произведения «Псалом», «№ 13 дом Эльпит-Рабкоммуна» «Зойкина квартира», роман «Мастер и Маргарита» и другие» [1].



«В этой прогулке учащиеся смогут окунуться в таинственные события романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: знакомство М. Берлиоза и И. Бездомного с «профессором черной магии» Воландом, происшествие в ресторане «Грибоедов», судьбоносную встречу Мастера и Маргариты в «кривом, скучном переулке» [1]. Учащиеся узнают интересные и малоизвестные адреса московской биографии М. А. Булгакова: первое московское жилье писателя на Большой Садовой, Патриаршие пруды и многие другие загадочные адреса Булгаковской Москвы.

Развивающие экскурсии связаны с общим формированием учащихся. Сначала определяется тема экскурсии. После этого записываются вопросы, которые интересуют ребят, изучается местность, ее достопримечательности, составляется маршрут. Вся эта работа, проводимая в классе под руководством учителя, активизирует внимание, мышление, интерес учащегося к предстоящей экскурсии. Таким образом, учащиеся нашей школы на экскурсию отправляются подготовленными к восприятию материала. Слушая экскурсовода, ребята пополняют свои знания.

Например, выбрав экскурсию в Суздаль, ребята узнали, что в городе-заповеднике собраны старые деревянные избышки, древние монастыри и церкви.

Город Суздаль связан с именем Юрия Долгорукого, а также с именами Виноградова Д. И. (учёный, основоположник производства российского фарфора), Лопухиной Е. Ф. (жена Петра I, монахиня Покровского монастыря), Пожарского Д. М. (князь, полководец, государственный деятель) и других известных людей. Здесь снимали многие фильмы: «Женитьба Бальзаминова» (1964), «Метель» (1964), «Андрей Рублёв» (1966), «Мой ласковый и нежный зверь» (1978), «Чародеи» (1982), «Мёртвые души» (1984), «Пётр Великий» (США, 1985) и другие.

Отправляясь на экскурсию в Суздаль, многие взяли с собой фотоаппараты и записные книжки. И как итог экскурсии — выпуск стенгазеты и написание сочинения. Темы могут быть самыми разными. Например, «Роль





древних городов в становлении государства Российского», «Мой любимый город России». Таким образом, у детей выстраивается следующая цепочка во время посещения экскурсии: наблюдение — рассмотрение — исследование — обобщение — написание сочинения (или подготовка стенгазеты). У учащихся формируется эстетическое восприятие (умение воспринимать материал) и историческое восприятие (умение находить важное или ошибки в материале).



У каждого вида экскурсий свои особенности. У автобусных экскурсий обязателен выход из автобуса и осмотр памятников, у музейных — знакомство с материалом, расположенных на стендах, у производственных — демонстрация действующих объектов.

Например, основной достопримечательностью города Дмитрова является Дмитровский Кремль. Он окружен крепостным валом XII века общей протяженностью около 980 метров. Рядом с ним находится памятник основателю Дмитрова князю Юрию Долгорукому (скульптор В. Цер-



ковников), памятник святым Кириллу и Мефодию; памятник священномученику Серафиму и другие. После этой экскурсии учащимся предлагается написать сочинение на тему «Описание памятника», «Посещение музея».

Каждой экскурсии предшествует долгая, кропотливая работа всего ученического коллектива. Такая работа сближает детей, учит их работать сообща, вместе готовить отчеты о проделанной работе и экскурсии.

Наша школа проводит много экскурсий на производства, где ребята не только знакомятся с историей основания, развития отрасли, но и участвуют в мастер-классах, организованных на большинстве предприятий. Дети часто на собственном опыте узнают о специфике определенного производства.

Так были организованы и подготовлены экскурсии на производства на завод игрушек в Клин, на молочный завод «Очаково», в агропромышленный комплекс «Московский», музей ретро-автомобилей, основу которого составляют машины из коллекции «Моторы Октября». Среди них довоенные ГАЗ и знаменитая «Эмка», машины сталинской эпохи, военная трехтонка ЗиС-5 и представительский ЗиС-110. Вся линейка «Москвичей»: от редчайшего КИМ-10 и «Москвич» 400–421 до последних моделей завода. Такие экскурсии играют важную роль в профориентационном выборе учащихся. Может быть, в дальнейшем учащиеся свяжут свою жизнь с автомобилестроением и смогут воплотить в жизнь мечту о совершенном отечественном автомобиле.



Программу каждой экскурсии ребята обсуждают и готовят. Эти экскурсии — всегда соприкосновение с историей России. Главное не забывать, что вся урочная и внеурочная деятельность направлена на воспитание энергичного, неравнодушного члена общества, способного сохранить и приумножить достижения наших предков, историю своей страны.

Например, в День призывника можно посетить 27-ую отдельную мотострелковую бригаду. Она находится в Подмоскowie (поселок Мостренген). Здесь можно познакомиться с солдатским бытом и посмотреть показательные выступления роты Почетного караула Военной комендатуры города Москвы, а затем попробовать настоящую солдатскую кашу.

Экспонаты, представленные в музее Боевой Славы войсковой части, отражают героический и славный путь



воинского соединения. Учащимся показывают казармы, где представлен в полной мере быт военнослужащих (спальные помещения, учебные классы, комнаты отдыха).

На смотровой площадке представлено оружие и виды боевой техники, находящееся на вооружении. В ходе экскурсии военнослужащие знакомят учащихся с тактико-техническими характеристиками вооружения и военной техники, форменным обмундированием, используемым военнослужащими в различных ситуациях.



Особое впечатление производит показательное выступление группы захвата, где демонстрируется физическая сила и приемы рукопашного боя со стрельбой из автоматов, подрывом взрывпакетов, что создаёт эффект реального боя.

29 августа 1949 год является датой создания Ракетно-ядерного щита России. 30 сентября 2009 года в концертном зале Центрального музея Великой Отечественной войны на Поклонной горе отмечался 60-летний юбилей ядерного щита нашей Родины. Здесь собрались школьники Западного округа и ветераны атомной энергетики, подразделений особого риска, атомного флота, участники ликвидации аварии на Чернобыльской АЭС.

Очень важно, что наши школьники воочию увидели этих людей, узнали из презентации и выступлений ветеранов об их подвиге — создании Ядерного щита России.



Путешествуя по древним городам России, каждый ученик открывает для себя что-то новое. Экскурсионные маршруты помогают увидеть исторический облик города, его пригородов, познакомиться с уникальными памятниками материальной и духовной культуры народа, приобщат к богатому историческому наследию России.

#### Литература:

1. Интернет-ресурс <http://bulgakovmuseum.ru>.
2. Интернет-ресурс <http://ru.wikipedia.org>.
3. Интернет-ресурс <http://www.auto-retro-museum.ru>.
4. Интернет-ресурс <http://fili-davyd.zao.mos.ru/cms/p18.html?newsid=630>.
5. Интернет-ресурс <http://www.zouodo.ru>.

## Русская литература — источник духовности и нравственности

Баркова Ольга Александровна, учитель русского языка и литературы  
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 11» г. Сергиева Посада

*Литература, созданная русским народом, — это не только его богатство, но и нравственная сила, которая помогает народу во всех тяжелых обстоятельствах, в которых русский народ оказывался. К этому нравственному началу мы всегда можем обращаться за духовной помощью.*

*Д. С. Лихачев [3, с. 62]*

### I. Вступление

Воспитательная роль литературы — вопрос достаточно сложный. То, что литература формирует систему нравственных ценностей читателя, ни у кого не вызывает сомнений. Однако мера, с которой нужно подчеркивать воспитательные особенности литературы при изучении того или иного произведения, — по-прежнему остается актуальной.

Русская литература по своей внутренней устремленности всегда была нравственной. В произведениях одних авторов мы встречаем православные образы; тексты других писателей вроде бы не касаются церковных тем, «но их произведения пронизаны духом нравственности, их мировоззрение, их понимание добра и зла совпадают с христианской картиной мира. Это объединяло и воспитывало юношество, удерживало жизнь в традиции православной культуры» [5, 192]. Д. С. Лихачев говорит об огромном влиянии литературы на духовность и нравственность русского человека. Безусловно, в настоящее время литература помогает пополнять и расширять духовный мир человека. Она обращается к читателям с нравственно-общественными проблемами, но не дает на них конкретные ответы, а ищет их вместе с читателем. Как писал Д. С. Лихачев: «Русская классическая литература — это грандиозный диалог с народом, с его интеллигенцией в первую очередь. Это обращение к совести читателей» [3, 377]. Люди всегда могли обратиться к литературе. Иногда она была «единственным голосом совести, единственной силой, определявшей национальное самосознание русского народа...» [3, 377].

### II. Идеи духовности и нравственности в рассказе А. П. Чехова «На страстной неделе» (1887)

Духовно-нравственное развитие и воспитание предполагают мировоззренческое развитие личности, обязательно включающее освоение духовных ценностей и выработку соответствующих нравственных качеств. В контексте нашей темы мы предлагаем рассмотреть идеи нравственности на примере рассказа А. П. Чехова «На страстной неделе» (1887). Он не может не поразить глубоким чувством духовного. Об Антоне Павловиче Чехове написано немало: воспитан в церковной семье, мальчиком пел на клиросе, далее утратил религиозность и посвятил свое твор-

чество изображению вечных вопросов бытия. И все-таки не покидает ощущение, что писатель вряд ли был безразличен к вопросам православной веры, нравственности, т. к. достаточно часто обсуждал их с современниками.

Интерес к детской душе, чистой и наивной, анализ психологических особенностей ребенка является отличительной чертой творчества А. П. Чехова. Мир взрослых погряз в ссорах, баталиях, лукавстве, нечистоплотности по отношению к себе и окружающим. Как далеки мы от наивности, беззаботности, чистоты и кротости! Поэтому нужно быть очень внимательным к душе ребенка, чтобы разглядеть в ней истинное исповедание православной религии.

Чеховский ребенок доверчив, дети усердно молятся и с благоговейной радостью ходят в церковь, где живет Бог. Если в храме их все-таки не покидают шаловливые и грешные мысли, то они искупают свою вину самым искренним раскаянием.

В рассказе «На страстной неделе» А. П. Чехов обращается к Таинству исповеди. Именно в этом и заключена попытка писателя разглядеть религиозное действие глазами ребенка, восьмилетнего мальчика Феде.

С первых строк произведения мы узнаем, что Федя отправляется в Храм на исповедь: «Иди, уже звонят. Да смотри не шали в церкви, а то Бог накажет...» [7]. Исповедь — это одно из Таинств Святой Православной Церкви. Как правило, Покаяние предшествует Таинству Причащения. Каждый православный христианин твердо знает, что к Причастию нельзя приступать без предварительного очищения себя покаянием в исповеди священнику. Апостол Павел сказал: «Кто будет есть хлеб сей или пить чашу Господню недостойно, виновен будет против Тела и Крови Господней... Ибо, кто ест и пьет недостойно, тот ест и пьет осуждение себе, не рассуждая о Теле Господнем. Оттого многие из вас немощны и больны и немало умирает» (1 Кор. 11, 27, 29–30) [1, с. 1254]. Это значит, что после того как человек очистит душу от грехов, он не должен осквернять себя пищей до совершения Таинства Причащения.

Федя как истинный христианин знает об этом: «Я отлично знаю, что после исповеди мне не дадут ни есть, ни пить, а потому, прежде чем выйти из дому, насильно съедаю краюху белого хлеба, выпиваю два стакана воды» [7].

В данном контексте ощутимо чеховское положительное отношение к православию, к нравственности. По мнению писателя, православное воспитание ведет, в первую оче-

редь, к подавлению вспыхнувших желание и страстей. Мы можем проследить по тексту, как мальчик Федя желает присоединиться к мальчишкам, которые уцепились сзади за извозчию пролетку, но вспоминает о грехе и доброделии, рае и аде и решает, что «лучше слушаться родителей и подавать нищим по копейке или по бублику»: «На Страшном суде их спросят: зачем вы шалили и обманывали бедного извозчика? — думаю я. — Они начнут оправдываться, но нечистые духи схватят их и потащат в огонь вечный...» [7].

Думается, что главная мысль первой части рассказа сводится к осознанию главным героем именно собственной греховности, тому чувству отчаяния, когда невозможно изменить себя и других.

Таким образом, первая часть рассказа — это описание тревоги, которая будоражит чувства мальчика, и греховности окружающих. Автор передает читателям смутные, мрачные ощущения ребенка от начала произведения до Таинства Покаяния. А это значит, что исповедь предстает перед нами как свобода, очищение от греховной сущности человека.

Вторая часть рассказа — непосредственно сама исповедь и душевное спокойствие после нее — окрашена в теплые и светлые тона. Эта часть как раз соответствует тому взгляду ребенка на мир, к которому он стремится. Непосредственно текст исповеди в произведении отсутствует. Однако читатель видит, что после исповеди у мальчика возникает чувство легкости, душевной теплоты и чистоты, и мир уже становится противоположен тому, чем он был прежде: «В церкви все дышит радостью, счастьем и весной; лица Богородицы и Иоанна Богослова не так печальны, как вчера, лица причастников озарены надеждой, и, кажется, все прошлое предано забвению, все прощено» [7].

Знаком свершившегося покаяния является чувство освобождения, чистоты и неизъяснимой легкости, когда грех кажется так же труден и невозможен, как только что далека была радость.

### III. Заключение

Таким образом, мы постарались доказать, что русская литература играет важную роль в духовно-нравственном развитии ученика. Но должна ли литература воспитывать?

Литература:

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. — М.: Библейское общество, 1993.
2. Богданова О. Ю. Теория и методика обучения литературе. — М.: Издательский центр «Академия», 2007.
3. Лихачев Д. С. Раздумья о России. — СПб., 1999.
4. Методика преподавания литературы: Хрестоматия-практикум / Автор-составитель Б. А. Ланин. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
5. Сурова Л. В. Оглядываясь на Заповеди. Педагогическая подготовка к исповеди. — М., «Троица», 2011, с. 192.
6. Толстых О. А. Воспитательное воздействие Таинства покаяния в Святой Православной Церкви и в рассказе А. П. Чехова «На страстной неделе» (1887) на душу ребенка // Молодой учёный, № 9, 2011, с. 224.
7. <http://az.lib.ru/A.P.Чехов. На страстной неделе>.

Данный вопрос можно принять за риторический. Будучи школьным предметом, литература неизбежно включается в осуществление воспитательного воздействия общества на подрастающее поколение.

Духовно-нравственное и патриотическое воспитание на уроках литературы всегда волновало учителей-словесников. Восприятие школьником литературного произведения — достаточно сложный творческий процесс, который опосредован эстетическим, жизненным, читательским и эмоциональным опытом ребенка.

Такие категории, как патриотизм, гражданственность, семья, уважение к окружающим, трудолюбие, стремление к познанию и др., необходимы подрастающему поколению. Мы убеждены, что многие нравственные и духовные ценности, которые были важны в прошлом, востребованы и в наши дни.

Одним из важнейших источников духовности и нравственности русских людей является литература. Во все времена русский народ черпает силы в великих произведениях русских писателей.

Духовно-нравственное и патриотическое значение литературы не определяется непосредственной проповедью в ней нравственных и патриотических идей, подобно тому как ее этическое значение не определяется какими-либо заключающимися в литературных произведениях моральными истинами. Многие смотрят на духовно-нравственное и патриотическое значение литературы именно с такой точки зрения, что в ее содержании есть и духовно-нравственная и патриотическая идеи.

С точки зрения развития в школе народных ценностей важно, чтобы представления ученика об идейной жизни родины не ограничивались современностью или недавним прошлым, но простирались и в глубь прошедшего, потому что знание последнего возводит представления об отечестве на ступень большей конкретности, образности, определенности, присоединяя к представлениям об отечестве яркие черты прошлого.

Литература обращается к читателям с нравственно-общественными проблемами, но не дает на них конкретные ответы, а ищет их вместе с читателями. Какая бы из этих проблем нас не волновала, мы всегда сможем открыть произведение и найти опору, поддержку, совет. Только надо нам, учителям, постараться помочь читателям-ученикам в этом разобраться.

## Детская общественная организация и её воспитательный потенциал

Бондарь Марина Александровна, аспирант, старшая вожатая

Белгородский государственный университет — национальный исследовательский университет, МБОУ «Гимназия № 5» (г. Белгород)

*В данной статье ведется речь о воспитательном потенциале детской общественной организации. Также раскрывается роль взаимодействия школьников и взрослых в детской общественной организации.*

**Ключевые слова:** детская общественная организация, воспитательные возможности, деятельность детских общественных организаций, социализация, самореализация, творческая самореализация.

Социальные, политические изменения, произошедшие в России за последние годы, привели к возрождению, возникновению и становлению различных социальных движений. После почти векового периода существования единой пионерской детской организации, обеспечивавшей социализацию и политизацию подрастающего поколения, идеологическое воспитание молодёжи в духе доктрины коммунизма, стали появляться новые и возрождаться дореволюционные детские и молодежные объединения.

Для того чтобы защитить свои интересы и найти выход в сферу общественных отношений, дети и подростки с помощью взрослых создают союзы, объединения и организации, которые могут быть различными по характеру и сфере деятельности, обладать большей или меньшей устойчивостью. Многие из них выступают многофункциональными и затрагивают все или основные сферы социальных интересов подрастающего поколения.

Вопросы отечественного детского движения в настоящее время актуальны, так как воспитание подрастающего поколения находится в кризисном состоянии. На лицо потребность определения роли обновляемых государственных и общественных структур в созидании нового воспитательного пространства, отвечающего конкретным социально-политическим, экономическим условиям нашей страны, задачам формирования человека — гуманиста, личности, индивидуальности, гражданина-патриота, жителя планеты Земля. Эта социально значимая, практическая задача определена в государственной национальной доктрине воспитания.

Воспитание в XXI веке становится приоритетным направлением политики нового российского государства. С воспитанием подрастающего поколения связываются судьба, перспективы развития России.

Детская общественная организация перестала быть лишь инструментом педагогического и воспитательного воздействия на подрастающее поколение страны. Современная детская общественная организация может быть охарактеризована как объединение, создаваемое не для детей, а самими детьми, на основе свободного волеизъявления юных граждан России и при участии поддерживающих их взрослых для реализации общих интересов и защиты прав в условиях совместной, социально значимой деятельности. В демографической структуре современного общества дети и подростки составляют значительную

часть, возрастной показатель объединяет всех их в единую группу — детские общественные организации.

Общество заинтересовано в том, чтобы целенаправленно влиять на подрастающее поколение с целью передачи ему богатств социального опыта для стабильного своего существования. Функции воспитания реализуют семья, школы и детские общественные организации. Не зная и не понимая многих законов человеческих отношений, подрастающее поколение не сможет стать полноценным членом общества, сделать свой профессиональный выбор, именно воспитание и помогает осуществить этот выбор. В процессе влияния взрослых на школьников, организации его жизни объект воспитания сам становится субъектом, который формирует определенные убеждения, нравственные позиции, являющиеся основой для принятия того или иного решения. Перспективные цели детской общественной организации — помочь подрастающему поколению найти приложение своих сил и возможностей, заполнить вакуум в реализации детских интересов, сохраняя при этом свое лицо, свои подходы.

В детской общественной организации школьники объединяются с учетом своих интересов, как в школе, так и вне её стен. Процесс воспитания эффективнее осуществляется в детской общественной организации, члены которой объединены общей целью, деятельностью по изменению и улучшению окружающего мира и жизни, как самих школьников, так и других людей. Эта деятельность строится на основе принципов самоуправления и самоорганизации, уважения и защиты прав школьников.

Деятельность детской общественной организации рассматривается с двух сторон: с одной, как цель, которую ставят перед собой школьники, с другой — как сугубо воспитательную цель, которую ставят перед собой взрослые, участвующие в работе детской организации, кроме того необходимо отметить, что добровольное объединение школьников возможно лишь тогда, когда они видят в нём перспективу интересной жизни, возможность удовлетворения своих запросов, при этом предполагает создание в организации таких условий, при которых более успешно осуществляется социализация личности школьников, результатом чего является желание и готовность школьников к выполнению социальных функций в обществе. Важно, так же чтобы детская общественная организация повышала социальную значимость их деятельности, делало их более взрослыми.

Достижение воспитательной цели детской общественной организации предполагает не просто обретение необходимых для выполнения социальных функций знаний, а включение школьников детской организации в реальные отношения, которое может строиться на основе понимания цели организации, которые удовлетворяют их разнообразным интересам и возможностям.

Современное рассмотрение воспитательной деятельности детской общественной организации предполагает то, что школьники, входящие в организацию, прежде всего, имели возможность своего влияния на организацию. То есть, принятие норм и традиций детской общественной организации не должно отнимать у школьников своего «Я», возможностей проявления индивидуальности реализации своей субъектной активности. В то же время в детской общественной организации происходит отбор внутренних возможностей личности путем самоограничения и коллективного выбора, корректировки с общественными нормами, ценностями, социальными программами.

Детская общественная организация представляет собой важный фактор воздействия на школьников, влияя двояким образом: с одной стороны, создавая условия для удовлетворения потребностей, интересов, возможностей целей, способствуя взаимному обогащению, формированию новых устремлений; с другой стороны, способствует реализации потенциалов. В то же время детская общественная организация выполняет и защитные функции, отстаивая, охраняя интересы, права, достоинство, уникальность школьников.

Процесс воспитания в детской общественной организации эффективен при общности интересов, совместной деятельности учащихся и взрослых, при этом за школьниками остаётся право выбора форм жизнедеятельности в детской общественной организации.

Большое значение для воспитания школьников оказывает детская общественная организация, которая обладает особыми воспитательными возможностями, поскольку создаются реальные условия для динамичного и интенсивного общения со сверстниками, предоставляются разнообразные варианты реализации своей творческой активности, что повергает к формированию творческой самореализации.

По мнению А.Д. Алфёрова [1] подростковый возраст «характеризуется повышенным уровнем активности, самостоятельности, желания сначала вместе с взрослыми принимать участие в разнообразных видах деятельности, а потом занимать их место, брать на себя ответственность, заботы и обязательства перед ними».

Поэтому взрослые стремятся увидеть и ощутить полезность действий школьников, привлекать к яркой социально-значимой деятельности, как это было в пионерской организации и тем самым формировать поле для самореализации с их правильными жизненными позициями.

Интенсивность общения и специально заданная деятельность позволяют школьникам изменять свои пред-

ставления, стереотипы, взгляды на самого себя, сверстников, взрослых, в детской общественной организации они пробуют самостоятельно организовать свою жизнедеятельность, занимая при этом позицию от пассивного наблюдателя до активного организатора жизнедеятельности. Если процесс общения и деятельности в детской общественной организации проходит в доброжелательной обстановке, со вниманием к каждому школьнику, то это помогает создать положительную модель поведения, улучшить эмоционально-психологическое состояние. Самостоятельно овладевая социальными ролями, проходя путь проб и ошибок, школьники научаются приобретать знания, умения, опыт, навыки в избранной сфере деятельности, самостоятельно оценивать ситуацию, изменять её в соответствии с приобретенным опытом. Любое изменение, происходящее со школьниками, есть результат их участия собственной самореализации в процессе социализации.

Детская общественная организация своим существованием содействует естественному стремлению школьников к самореализации, удовлетворению их различных интересов, готовности к освоению социальных ролей и наследия страны. Детская общественная организация имеет подтверждающий документ — устав, в котором отражены цели, задачи, правила, структура, фиксированное членство, органы самоуправления, выборные должности. В основе детской общественной организации лежит система детских структур, которая направлена на выполнение целей, задач, прав и обязанностей каждого школьника включенного в организацию.

Из всего вышеизложенного следует, что в современных условиях стали определяться идеологические ориентиры детских общественных организаций, которые впоследствии сформируют у подрастающего поколения социально-значимую жизненную позицию, которая позволит учесть интересы и нужды и тем самым произойдет становления и саморазвитие личности.

Деятельность, обеспечивающая реализацию всех воспитательных и некоторых учебных целей, систематизирована и отвечает запросам всех категорий школьников, а также всем возрастным группам членов детской общественной организации. Поэтому основными целями работы детской общественной организации являются: воспитание патриотизма, любви к родине; воспитание чувства дружбы, товарищества, ответственности; воспитание нравственной и экологической культуры; развитие творческих способностей каждого члена организации через участие в конкретных делах. В основе детской общественной организации лежат добро, справедливость, уважение к каждому её члену, т.е. жизнь учащихся становится наиболее разнообразной и интересной, подводящей к познанию себя. При организованной деятельности детская общественная организация располагает богатством и разнообразием социальных связей, благоприятной атмосферой для самопознания, самовоспитания и самореализации каждого.

Таким образом, детская общественная организация, имея значительный воспитательный потенциал, расширяет зону формирования общей культуры, способствуют

становлению внутреннего мира детей, формированию новых ценностных ориентаций, стимулируют социальное развитие ребенка и главное творческую самореализацию.

Литература:

1. Алфёров А. Д. Психология развития школьников: Учебное пособие по психологии. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. — 384 с., с. 45.

## Раскрытие творческого и научного потенциала школьников на примере реализации социально-образовательного проекта «Юные исследователи»

Гарькина Ирина Александровна, доктор технических наук, профессор;  
Гарькин Игорь Николаевич, аспирант  
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

*Рассматриваются вопросы развития и формирования целостной личности, выявления и развития научно-творческих способностей школьников на примере реализации социально-образовательного проекта «Юные исследователи» (г. Пенза).*

В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Одной из важных форм внеклассной работы, направленной на повышение уровня учебной подготовки, активности и личного развития учащихся, является проектная деятельность школьников (одна из инновационных технологий, используемых в школьной образовательной практике). Проектная деятельность школьников тесно связана с проблемой творчества. Методы обучения, способствующие организации и реализации проектной деятельности, являются методами, активизирующими творческое мышление, помогающими выработать умение решать новые проблемы и способствующие более продуктивной умственной деятельности, целенаправленному сознательному поиску решения проблемы, созданию идеального образа и его объективизации в реальном продукте. Это возможность делать что-то интересное самостоятельно, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания и показать публично достигнутый результат. Работая над проектами, учащиеся овладевают методами научной творческой работы и принимают участие в экспериментах, исследованиях, что позволяет им почувствовать уверенность в себе, самоутвердиться, ощутить радость успеха. Занимаясь проектной деятельностью, школьники развивают самостоятельное мышление, умение добывать информацию, прогнозировать, принимать нестандартные решения в различных ситуациях. Они получают ценный опыт твор-

ческой, поисковой деятельности по решению новых проблем, возникающих перед ними.

«Юные исследователи» представляет собой образовательный социальный проект, направленный на раскрытие творческого и научного потенциала школьников, а так же популяризацию научной деятельности. Проект реализуется путём создания сети научных кружков в школах, которыми руководят аспиранты и студенты Пензенского государственного университета архитектуры и строительства (ПГУАС) и Пензенского государственного университета (ПГУ).

Реализация проекта направлена на достижение следующих целей:

- развитие у школьников умений и навыков самостоятельности и саморазвития;
- выявление и помощь в раскрытии потенциала школьников;
- популяризация научно-исследовательской деятельности;
- развитие материально — технической базы школ;
- обеспечение работой студентов и аспирантов;
- получение педагогического опыта аспирантами;
- создание кадрового научного потенциала для ВУЗов;
- более тесное взаимодействие школ и ВУЗов.

В пилотном варианте проекта задействованы группы школьников из различных школ г. Пензы общим количеством около 30 человек. С ними регулярно (каждую неделю) проводятся занятия в виде научных консультаций по различным научным направлениям:

- экология и безопасность в техносфере,
- общественные, социально-гуманитарные науки,
- естественнонаучные дисциплины,

— современные материалы и технологии.

В дополнении предлагаются и мастер-классы по различным профилям, например, таким как:

- основы предпринимательства;
- социальное проектирование;
- личностный рост.

Школьники регулярно участвуют в конкурсах, семинарах и научно — практических конференциях с публикациями научных докладов (было опубликовано 20 статей) по различной тематике; получено более 15 грамот и благодарственных писем.

В настоящее время организационная структура проекта представляет собой следующую схему: руководитель проекта, научные консультанты (профессорско-преподавательский состав ВУЗов г. Пензы), студенты старших курсов и аспиранты, которые непосредственно осуществляют руководство кружками. Успешной реализации проекта способствует сплочённость собранной команды единомышленников, а так же привлечение к работе в проекте профессорско-преподавательского состава в виде консультантов. Руководители проекта среди студентов и аспирантов являются членами «Команды менеджеров социальной сферы» (организована «Агентством стратегических инициатив»), Молодёжного правительства Пензенской области, регионального отделения «Союз молодых строителей» и других общественных организаций.

В ходе реализации социального проекта было организовано проведение открытого научного конкурса учащихся «Юные таланты России» в рамках научного «Сурского Молодежного Инновационного Форума — 2012» (рис. 1,2), который проводился на базе Пензенского государственного университета архитектуры и строительства при поддержке Министерства образования Пензенской области и Управления инновационной политики и специальных проектов Правительства Пензенской области.

В настоящее время ведётся подготовка к проведению городской конференции, посвящённой экологии и техносферной безопасности. Наряду с этим совместно с Молодёжным правительством Пензенской области плани-

руется провести конкурс научных работ среди учащихся старших классов, посвящённый 70-летию Сталинградской битвы.

В своей деятельности авторы и руководители проекта при работе со школьниками используют принципы *тотальности* (ко всем школьникам выдвигались одинаковые требования и давались равные знания) и *индивидуальности* (ко всем школьникам применялся индивидуально-ориентированный подход). Именно совместное применение этих двух принципов в ходе работы позволило получить максимально эффективные результаты.

Проект был успешно представлен и на межрегиональной X выставке-ярмарке «Образование и карьера» (21—22 марта, г. Пенза).

План развития проекта представляет собой создание сети научных кружков, организованных путём закрепления за каждой школой (или ряда школ) группы аспирантов с несколькими студентами старших курсов (представителей какой-либо научной школы). Данный коллектив смог бы проводить работу со школьниками, выявляя наиболее активных и талантливых среди них и нацеливая их на участие в научной исследовательской деятельности ВУЗа уже с 1 курса. При дальнейшем развитии проекта планируется расширить список научных направлений научной деятельности (архитектура и строительство, информационные технологии, творческие дисциплины) и увеличить тематику мастер-классов за счёт привлечения дополнительных руководителей кружков из различных ВУЗов г. Пензы.

В связи с тем, что руководители проекта работают на общественных началах, ведётся активная работа по привлечению средств со стороны (предприниматели, общественные организации, ВУЗы, профильные министерства и департаменты). Помощь оказывается не только в виде материальных, но и иных ресурсов (административных, информационных и т.д.). Полученные материальные ресурсы пошли на оплату апробацию научных исследований, а так же на поощрение участников проекта.

Для более успешной реализации проекта необходима поддержка органов исполнительной власти, а именно:



Рис. 1



Рис. 2



— придание проекту правового статуса на региональном уровне;

— выделение ставок (официально устроить на работу педагогами дополнительного образования) для руководителей кружков с дифференцированной системой оплаты (она должна зависеть от полученных результатов, а не от количества школьников в кружках);

— выделение или приобретение необходимых материалов, приборов и оборудования для научно-исследовательской работы (распределение материально-тех-

нической базы требует согласования с региональным Министерством образования, руководством школ и руководителями научных кружков).

Социально-образовательный проект «Юные исследователи» успешно занимается решением вопросов развития и формирования целостной личности, выявлением и развитием научно-творческих способностей, индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатств. Иначе говоря, решает многие актуальные задачи в системе общего школьного образования.

## Мониторинг интегральной подготовленности учащихся 8–9 классов

Дадабаев Одилжон Жалолидинович, кандидат педагогических наук, декан;  
Узбекский государственный институт физической культуры (г. Ташкент, Узбекистан)

Сафронов Андрей Андреевич, ассистент  
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

*В статье приведен мониторинг интегральной подготовленности учащихся 8–9 классов средней школы г. Ташкента.*

**Ключевые слова:** физическое развитие, физическая подготовленность, достоверность различий.

По мнению известного специалиста в области теории и практики физической культуры Озолина Э.С., слежение за определенными информационными направлениями и их развитием во времени носит название «мониторинг». В настоящее время он широко применяется во многих областях науки и техники, в том числе и в физической культуре и спорте [2].

Рекомендации специалистов, направленные на существенное изменение режима труда и отдыха школьников, путем внедрения новых организационных форм физического воспитания, оказываются недостаточно убедительными, так как зачастую они не подкрепляются данными о физическом развитии, физической подготовленности, или состоянии здоровья. Между тем, приведенные параметры физического развития, физической подготовленности и состояния здоровья могли бы способствовать эффективному внедрению в практику физического воспитания рекомендаций по оптимизации и улучшению двигательного режима в школе. В связи с этим необходимо, исследовательским путем, доказать наличие положительной взаимосвязи между правильно организованным двигательным режимом, успешным выполнением учебного плана и хорошим уровнем физического развития, и состоянием здоровья школьников, на основе планирования и использования фитнес-программ разной направленности.

Объектом настоящего исследования явились учащиеся (юноши) 8–9 классов средней школы № 100 г. Ташкента. Общее количество испытуемых составило 36 человек. В проведенных исследованиях использовали сле-

дующие методы: антропометрию (измерение окружности грудной клетки, длины и массы тела); кистевую динамометрию; пульсометрию. Проводили тестирование двигательных качеств (прыжок в длину с места, подтягивание на перекладине, бег на 60 и 1000 м, сгибание и разгибание рук в упоре лежа). Для оценки степени соответствия массы испытуемых и их роста, вычисляли индекс массы тела (ИМТ). Полученные данные подвергались математической обработке, вычисляли среднюю арифметическую величину, среднее квадратическое отклонение, ошибку средних арифметических, t-критерий достоверности Стьюдента, вероятность ошибки по таблице коэффициента Стьюдента.

Проанализируем параметры физического развития и физической подготовленности учащихся 8 класса, представленные в таблице 1.

В среднем, длина тела учащихся составила  $X=172,6\pm 7,0$  см, при этом у 11 юношей (57,8%) этот показатель выше среднего значения. Масса тела в среднем по исследуемой группе равна  $X=58,7\pm 8,3$  кг, при этом стоит отметить достаточно высокий коэффициент вариации  $V=14\%$ . Частота сердечных сокращений (ЧСС) в покое в среднем равна  $X=76,0\pm 2,6$  уд/мин. У семи юношей (36,8%) пульс выше среднего.

В мировой практике используется индекс массы тела (ИМТ), характеризующий тип телосложения путем соотношения между массой и длиной тела. Различают показатели ИМТ: низкий  $\leq 18,5$  кг/м<sup>2</sup>, нормальный 18,6–25 кг/м<sup>2</sup>, высокий (избыточный вес, ожирение) 25,1–29 кг/м<sup>2</sup> [1].

Таблица 1. Параметры физического развития и двигательной подготовленности учащихся 8 класса

| №  | Ф. И. О.                          | Длина тела, см | Масса тела, кг | ЧСС в покое, уд\мин | Бег 60м, с | Бег 1000м, мин, с | Подтягивание, раз | Динамометрия кисти, кг |       | Прыжок в длину с места, см | Отжимания, раз | ИМТ   | Окружность грудной клетки, см |       |       |
|----|-----------------------------------|----------------|----------------|---------------------|------------|-------------------|-------------------|------------------------|-------|----------------------------|----------------|-------|-------------------------------|-------|-------|
|    |                                   |                |                |                     |            |                   |                   | правая                 | левая |                            |                |       | вдох                          | выдох | пауза |
| 1  | А-ов С.                           | 165            | 51             | 75                  | 9,0        | 4:07              | 8                 | 33                     | 29    | 190                        | 22             | 18,73 | 80                            | 75    | 77    |
| 2  | А-ев А.                           | 171            | 60             | 77                  | 9,1        | 4:30              | 7                 | 26                     | 25    | 195                        | 20             | 20,52 | 89                            | 83    | 86    |
| 3  | К-ов Т.                           | 175            | 69             | 79                  | 8,6        | 4:25              | 8                 | 38                     | 36    | 195                        | 18             | 22,53 | 96                            | 90    | 93    |
| 4  | Ф-ев М.                           | 173            | 62             | 80                  | 9,4        | 3:50              | 9                 | 35                     | 31    | 180                        | 19             | 20,72 | 83                            | 76    | 79    |
| 5  | А-ов Г.                           | 151            | 40             | 73                  | 9,3        | 4:07              | 7                 | 37                     | 35    | 170                        | 21             | 17,54 | 74                            | 68    | 70    |
| 6  | М-ов Т.                           | 175            | 68             | 74                  | 8,4        | 4:32              | 6                 | 33                     | 30    | 215                        | 23             | 22,20 | 91                            | 86    | 87    |
| 7  | М-ев У.                           | 175            | 63             | 75                  | 9,4        | 4:22              | 6                 | 29                     | 25    | 175                        | 25             | 20,57 | 82                            | 75    | 78    |
| 8  | М-ов А.                           | 176            | 56             | 76                  | 9,2        | 4:02              | 5                 | 28                     | 26    | 204                        | 22             | 18,08 | 82                            | 76    | 79    |
| 9  | М-ов Ж.                           | 176            | 71             | 79                  | 9,2        | 3:47              | 5                 | 32                     | 30    | 205                        | 18             | 22,92 | 82                            | 75    | 79    |
| 10 | А-ов Х.                           | 181            | 62             | 78                  | 9,2        | 4:33              | 7                 | 31                     | 29    | 190                        | 22             | 18,92 | 89                            | 83    | 86    |
| 11 | А-ов Х.                           | 182            | 60             | 75                  | 9,0        | 4:17              | 8                 | 34                     | 31    | 185                        | 23             | 18,11 | 88                            | 82    | 85    |
| 12 | Б-ов Р.                           | 181            | 59             | 74                  | 8,5        | 4:06              | 8                 | 29                     | 27    | 240                        | 22             | 18,01 | 86                            | 80    | 82    |
| 13 | Б-ов С.                           | 173            | 45             | 74                  | 9,6        | 4:04              | 7                 | 30                     | 26    | 205                        | 27             | 15,04 | 79                            | 72    | 75    |
| 14 | З-ов А.                           | 171            | 57             | 73                  | 8,8        | 4:31              | 7                 | 32                     | 28    | 220                        | 19             | 19,49 | 88                            | 83    | 85    |
| 15 | М-ов Д.                           | 171            | 69             | 72                  | 8,6        | 4:39              | 9                 | 31                     | 27    | 200                        | 21             | 23,60 | 78                            | 72    | 75    |
| 16 | М-ов М.                           | 177            | 56             | 75                  | 10,2       | 4:22              | 9                 | 34                     | 29    | 175                        | 22             | 17,87 | 83                            | 78    | 80    |
| 17 | М-ов Б.                           | 170            | 51             | 76                  | 10,4       | 4:21              | 6                 | 36                     | 32    | 185                        | 23             | 17,65 | 81                            | 76    | 78    |
| 18 | Н-ев М.                           | 165            | 65             | 78                  | 9,4        | 3:59              | 5                 | 35                     | 31    | 200                        | 25             | 23,88 | 79                            | 72    | 75    |
| 19 | П-ов В.                           | 171            | 52             | 81                  | 9,0        | 4:40              | 6                 | 34                     | 30    | 175                        | 27             | 17,78 | 83                            | 77    | 80    |
| Х  | Средняя арифметическая            | 172,6          | 58,7           | 76,0                | 9,2        | 4:16              | 7                 | 32,5                   | 29,3  | 194,9                      | 22,1           | 19,7  | 83,8                          | 77,8  | 80,5  |
| δ  | Среднее квадратическое отклонение | 7,0            | 8,3            | 2,6                 | 0,5        | 0:16.05           | 1,3               | 3,2                    | 3,0   | 17,8                       | 2,7            | 2,4   | 5,3                           | 5,5   | 5,5   |
| V% | Коэффициент вариации              | 4              | 14             | 3,37                | 5,7        | 6,27              | 19                | 10                     | 10    | 9,1                        | 12,0           | 12,4  | 6                             | 7     | 7     |

Таблица 2. Параметры физического развития и двигательной подготовленности учащихся 9 класса

| №  | Ф. И. О.                          | Длина тела, см | Масса тела, кг | ЧСС в покое, уд/мин | Бег 60м, с | Бег 1000м, мин, с | Подтягивание, раз | Динамометрия кисти, кг |       | Прыжок в длину с места, см | Отжимания, раз | ИМТ   | Окружность грудной клетки, см |       |       |
|----|-----------------------------------|----------------|----------------|---------------------|------------|-------------------|-------------------|------------------------|-------|----------------------------|----------------|-------|-------------------------------|-------|-------|
|    |                                   |                |                |                     |            |                   |                   | правая                 | левая |                            |                |       | вдох                          | выдох | пауза |
| 1  | А-ов А.                           | 177            | 69             | 70                  | 8,5        | 3:40              | 10                | 38                     | 35    | 212                        | 25             | 22,02 | 82                            | 75    | 78    |
| 2  | А-ев Ж.                           | 175            | 70             | 72                  | 8,4        | 3:52              | 9                 | 36                     | 33    | 219                        | 24             | 22,86 | 82                            | 76    | 79    |
| 3  | М-ов М.                           | 174            | 65             | 69                  | 8,8        | 3:57              | 8                 | 35                     | 35    | 215                        | 24             | 21,47 | 85                            | 79    | 82    |
| 4  | М-ов Д.                           | 172            | 63             | 75                  | 8,9        | 3:52              | 8                 | 35                     | 34    | 208                        | 20             | 21,30 | 86                            | 80    | 83    |
| 5  | М-ов Ж.                           | 175            | 62             | 77                  | 9,0        | 4:07              | 8                 | 33                     | 32    | 203                        | 23             | 20,24 | 91                            | 85    | 87    |
| 6  | Н-ев С.                           | 174            | 64             | 74                  | 9,0        | 3:42              | 9                 | 29                     | 30    | 195                        | 19             | 21,14 | 83                            | 76    | 79    |
| 7  | К-ов Ш.                           | 185            | 77             | 73                  | 8,7        | 3:59              | 10                | 31                     | 30    | 207                        | 18             | 22,50 | 82                            | 75    | 78    |
| 8  | С-ов Д.                           | 179            | 80             | 78                  | 8,5        | 4:21              | 7                 | 35                     | 34    | 215                        | 22             | 24,97 | 83                            | 77    | 80    |
| 9  | Ан А.                             | 173            | 62             | 71                  | 8,2        | 3:38              | 5                 | 35                     | 33    | 220                        | 21             | 20,72 | 85                            | 78    | 82    |
| 10 | Е-ов В.                           | 176            | 63             | 73                  | 8,4        | 4:32              | 6                 | 37                     | 32    | 215                        | 20             | 20,34 | 85                            | 79    | 83    |
| 11 | Ж-ев А.                           | 175            | 61             | 75                  | 8,5        | 3:46              | 6                 | 36                     | 34    | 215                        | 18             | 19,92 | 84                            | 76    | 81    |
| 12 | З-ев К.                           | 173            | 62             | 76                  | 9,1        | 3:57              | 7                 | 38                     | 35    | 193                        | 23             | 20,72 | 83                            | 77    | 80    |
| 13 | К-ов А.                           | 175            | 60             | 77                  | 9,2        | 4:07              | 7                 | 39                     | 38    | 195                        | 26             | 19,59 | 85                            | 78    | 82    |
| 14 | М-ов Д.                           | 183            | 68             | 72                  | 9,1        | 4:19              | 8                 | 37                     | 35    | 195                        | 25             | 20,31 | 88                            | 81    | 84    |
| 15 | М-ов А.                           | 182            | 65             | 73                  | 8,8        | 4:13              | 9                 | 32                     | 30    | 198                        | 24             | 19,62 | 85                            | 80    | 83    |
| 16 | М-ов Ш.                           | 169            | 59             | 74                  | 8,7        | 3:38              | 9                 | 32                     | 32    | 200                        | 18             | 20,66 | 86                            | 80    | 82    |
| 17 | Н-ов Ф.                           | 174            | 61             | 71                  | 8,6        | 4:21              | 7                 | 30                     | 30    | 207                        | 23             | 20,15 | 83                            | 77    | 79    |
| Х  | Средняя арифметическая            | 175,9          | 65,4           | 73,5                | 8,7        | 4:00              | 8                 | 34,6                   | 33,1  | 206,6                      | 21,9           | 21,1  | 84,6                          | 78,2  | 81,3  |
| δ  | Среднее квадратическое отклонение | 4,1            | 5,8            | 2,6                 | 0,3        | 0:16.54           | 1,4               | 3,0                    | 2,3   | 9,2                        | 2,7            | 1,4   | 2,3                           | 2,6   | 2,4   |
| V% | Коэффициент вариации              | 2              | 9              | 3,50                | 3,3        | 7,04              | 18                | 9                      | 7     | 4,5                        | 12,2           | 6,5   | 3                             | 3     | 3     |

Таблица 3. Достоверность различий параметров физического развития и двигательной подготовленности учащихся 8–9 классов

| Показатели                    | 8 класс (n=19) |      | 9 класс (n=17) |      | m   | t   | P     |       |
|-------------------------------|----------------|------|----------------|------|-----|-----|-------|-------|
|                               | x              | S    | x              | S    |     |     |       |       |
| Длина тела, см                | 172,6          | 7,0  | 175,9          | 4,1  | 1,9 | 1,7 | >0,05 |       |
| Масса тела, кг                | 58,7           | 8,3  | 65,4           | 5,8  | 2,4 | 2,7 | <0,01 |       |
| ЧСС в покое, уд\мин           | 76,0           | 2,6  | 73,5           | 2,6  | 0,9 | 2,9 | <0,05 |       |
| Бег 60м, с                    | 9,2            | 0,5  | 8,7            | 0,3  | 0,1 | 3,1 | <0,05 |       |
| Бег 1000м, мин, с             | 4:16           | 16.1 | 4:00           | 16.5 | 5,5 | 2,9 | <0,05 |       |
| Подтягивание, раз             | 7              | 1,3  | 8              | 1,4  | 0,5 | 1,8 | >0,05 |       |
| Динамометрия кисти, кг        | правая         | 32,5 | 3,2            | 34,6 | 3,0 | 1,0 | 2,1   | <0,01 |
|                               | левая          | 29,3 | 3,0            | 33,1 | 2,3 | 0,9 | 4,4   | <0,05 |
| Прыжок в длину с места, см    | 194,9          | 17,8 | 206,6          | 9,2  | 4,8 | 2,4 | <0,01 |       |
| Отжимания, раз                | 22,1           | 2,7  | 21,9           | 2,7  | 0,9 | 0,1 | >0,05 |       |
| Индекс массы тела             | 19,7           | 2,4  | 21,1           | 1,4  | 0,7 | 2,1 | <0,01 |       |
| Окружность грудной клетки, см | вдох           | 83,8 | 5,3            | 84,6 | 2,3 | 1,4 | 0,5   | >0,05 |
|                               | выдох          | 77,8 | 5,5            | 78,2 | 2,6 | 1,5 | 0,2   | >0,05 |
|                               | пауза          | 80,5 | 5,5            | 81,3 | 2,4 | 1,4 | 0,6   | >0,05 |

Примечание: n — количество учащихся;

x — средняя арифметическая величина;

S — среднее квадратическое отклонение;

m — средняя ошибка средних арифметических;

t — критерий достоверности Стьюдента;

P — вероятность ошибки по таблице коэффициента Стьюдента

В среднем ИМТ учащихся 8 класса равен  $X=19,7\pm 2,4$  кг/м<sup>2</sup>, что соответствует норме. С низким уровнем ИМТ ( $\leq 18,5$  кг/м<sup>2</sup>) выявлено 8 юношей (44,4%).

В таком нормативе по физической подготовленности, как подтягивание, результат в среднем равен  $X=7\pm 1,3$  раза, при очень высоком коэффициенте вариации  $V=19\%$ . В упражнении сгибание и разгибание рук в упоре лежа также выявлен существенный разброс  $V=12\%$ , средний показатель равен  $X=22,1\pm 2,7$  раза.

Следует отметить, что средний показатель юношей 8 класса в подтягивании на перекладине ( $X=7\pm 1,3$  раза) равен оценке «хорошо», согласно нормативных требований Республиканского центра образования Узбекистана [4]. При этом 7 юношей (36,8%) в этом тесте показали результат «отлично» ( $\geq 8$  раз). В беге на 60 м средний показатель по группе ( $X=9,2\pm 0,5$  с) равен оценке «отлично», в то время как в беге на 1000 м только два ученика (10,5%) смогли получить высшую оценку ( $\leq 3$  мин. 50 сек).

Проанализируем параметры физического развития и физической подготовленности учащихся 9 класса, представленные в таблице 2.

Длина тела испытуемых в среднем составила  $X=175,9\pm 4,1$  см, при этом у 11 юношей (64,7%) этот показатель ниже средней величины. Масса тела в среднем по группе составила  $X=65,4\pm 5,8$  кг, при коэффициенте ва-

риации  $V=9\%$ . Двенадцать юношей (70,5%) имеют массу тела ниже среднего значения. ИМТ юношей 9 класса находится в пределах нормы, учеников с дефицитом массы тела, или с избыточной массой тела не выявлено. Средняя величина ЧСС в покое равна  $X=73,5\pm 2,6$  уд/мин, что соответствует норме для данного возраста.

В нормативах по определению физической подготовленности (подтягивании и сгибании и разгибании рук в упоре лежа) выявлены самые высокие коэффициенты вариации  $V=18\%$  и  $V=12,2\%$  соответственно. Средние значения в этих тестах ( $X=8\pm 1,4$  раза и  $X=21,9\pm 2,7$  раза) равны оценке «хорошо». На оценку «отлично», в подтягивании на перекладине, сдали норматив 6 юношей (35,3%); в сгибании и разгибании рук в упоре лежа — 9 юношей (53%). В беге на 60 м средний показатель ( $X=8,7\pm 0,3$  с) равен оценке «хорошо», только трое юношей (17,6%) выполнили данный норматив на «отлично». Средний показатель в беге на 1000 м равен  $X=4:00$  мин.  $\pm 16,5$  с, при этом 10 юношей (58,8%) имеют показатель в этом нормативе выше среднего значения.

Сопоставительный анализ различий показателей физического развития и физической подготовленности учащихся 8–9 классов приведен в таблице 3.

В параметрах физического развития достоверность  $t=2,1-4,4$  ( $P<0,01-0,05$ ) выявлена в пяти показа-

телях. Следует отметить такую достоверность  $t=2,7; 2,1$  ( $P<0,01$ ) в увеличении индекса массы тела. В то же время не достоверно  $t=1,7; 0,2-0,6$  ( $P>0,05$ ) различие в параметрах длины тела и окружности грудной клетки.

В данных физической подготовленности наблюдаются следующие особенности: время бега на 60 и 1000 м уменьшается, при  $t=3,1; 2,9$  ( $P<0,05$ ); результат в прыжках в длину увеличивается ( $P<0,01$ ), а в упражнениях определяющих силовые возможности (подтягивании на перекладине и сгибании и разгибании рук в упоре лежа) различия статистически не достоверны  $t=1,8; 0,1$  ( $P>0,05$ ).

Литература:

1. Кошбахтиев И.А. Использование средств информационных технологий для оценки жировой массы тела человека. // Журнал «Вестник ТУИТ». Ташкент 2007. — № 1 — с. 117–118.
2. Озолин Э.С. Океан по имени интернет. // Теория и практика физической культуры. 2004. — № 1 — с. 36–37.
3. Филин В.П., Топчий В.С., Сирисс П.З. Исследование воздействия силовых упражнений динамического и статического характера на юных легкоатлетов // Начальная подготовка юного спортсмена. М.: ФиС, 1966. — С. 143–158.
4. Республиканский центр образования Узбекистана. Календарно-тематический план по программе уроков физического воспитания (5–9 класс). Ташкент, 2010.

## Роль двигательной активности в формировании личности детей дошкольного возраста

Ермилова Елена Ядгаровна, учитель-логопед  
МАДОУ Детский сад № 4 «Дельфин» (г. Учалы, Республика Башкортостан)

«Береги здоровье смолоду» — этот девиз отражает необходимость укрепления здоровья ребенка с первых дней его жизни. Эти мудрые слова всегда были и остаются актуальными. Ведь только здоровый ребенок может развиваться гармонично и достичь в жизни, каких-либо успехов и результатов.

Действительно, невозможно представить себе жизнь ребенка без веселых досугов и развлечений, шумных праздников и соревнований, интересных игр и увлекательных аттракционов. Одни развивают сообразительность, другие — смекалку, третьи — воображение и творчество, но объединяет их общее — воспитание у ребенка потребности в движении и эмоциональном восприятии жизни. Двигаясь, ребенок познает окружающий мир, учится любить его и целенаправленно действовать в нем, совершенствует опыт организации игр, поскольку игра для дошкольника — это не просто воспоминание о каких-то действиях, сюжетах, а творческая переработка имевших место впечатлений, комбинирование их и построение новой действительности, отвечающей запросам и впечатлениям ребенка. Напряженный ритм жизни требует от современного человека целеустремленности, уверенности в своих силах и конечно же здоровья. [3, с. 3]

Известно, что в юношеском возрасте имеются благоприятные предпосылки для воспитания силы и быстроты. Многие специалисты рассматривают школьный период, как период в котором должен закладываться фундамент скоростно-силовых качеств [3].

Из изложенного следует вывод о том, что для совершенствования процесса физического воспитания в 8–9 классах необходимо обосновать и использовать фитнес-технологии развития функций внешнего дыхания и силовых способностей юношей.

Здоровье ребенка зависит от ряда факторов: биологических, экологических, социальных, гигиенических, а также от характера педагогических воздействий. Проблема здоровья и его сохранения в современном обществе стоит более чем остро. Словосочетание «формирование здорового образа жизни» заняло прочное место в беседах с родителями и детьми, в планах воспитательной работы педагогов всех элементов образовательной структуры.

Здоровый и развитый ребенок обладает хорошей сопротивляемостью организма к вредным факторам среды и устойчивостью к утомлению, социально физиологически адаптирован. В дошкольном детстве закладывается фундамент здоровья ребенка, происходит его интенсивный рост и развитие, формируются основные движения, осанка, а так же необходимые навыки и привычки, приобретаются базовые физические качества, вырабатываются черты характера, без которых невозможен здоровый образ жизни. Рост количества детских заболеваний связан не только с социально-экологической обстановкой, но и самим образом жизни семьи ребенка, во многом зависящим от семейных традиций и характера двигательного режима.

Условием нормального развития организма является двигательная активность. Именно двигательная актив-

ность как основа жизнеобеспечения детского организма оказывает на рост и развитие нервно — психического состояния, функциональные возможности и работоспособность ребенка. [5, с. 12]

«Двигательная активность — естественная и специально организованная двигательная деятельность человека, обеспечивающая его успешное физическое и психическое развитие». [4]

«Под двигательной активностью (ДА) так же понимается сумма движений, выполняемых человеком в процессе повседневной жизнедеятельности». [2, с. 5] «С позиций физиолога можно разделить движения на организованные, или регламентированные (физические упражнения на уроках физкультуры, на занятиях в спортивных секциях и др.), и нерегламентированные (игры со сверстниками, прогулки, самообслуживание и т. д.)». [2, с. 5]

Регламентированная двигательная активность представляет собой суммарный объем специально избираемых и направленно воздействующих на организм дошкольников физических упражнений и двигательных действий.

Нерегламентированная двигательная активность включает объем спонтанно выполняемых двигательных действий (например, в быту).

Двигательная активность — биологическая потребность организма, от удовлетворения которой зависит здоровье человека. Она не одинакова в различных возрастных периодах, ведь у каждого возраста есть свои индивидуальные особенности.

У ребенка возраста раннего детства основным средством физического воспитания остается самопроизвольная двигательная активность, но наблюдения показывают, что движения у каждого из малышей довольно однообразны и в работу вовлекаются не все мышечные группы. «Неправильно выполняемые в этом возрасте двигательные акты закрепляются в виде стереотипа, который может стать причиной развития функциональной асимметрии мышц, деформаций опорно-двигательного аппарата и даже нарушений в развитии деятельности вегетативных систем». [1, с. 159] Поэтому необходимо контролировать двигательную активность ребенка и помогать ему, подбирать новые упражнения, которые возмещали бы нагрузку на слабо участвующие в работе мышечные группы.

Для детей возраста первого детства (до 6—7 лет) роль двигательной активности остается по-прежнему высокой. К этому возрасту заканчивается формирование головного мозга, а так как двигательная активность во многом определяет этот процесс, то роль физической культуры для детей возраста первого детства становится особенно заметной. «В рассматриваемом возрасте у ребенка закладываются многие поведенческие установки, которые сохраняются затем во всей последующей жизни. Вот почему формирование у него стремления к организованному целенаправленному движению, к физической культуре следует считать одной из приоритетных задач воспитания. Базой для этого может быть то обстоятельство, что дети в возрасте первого детства отличаются высокой двига-

тельной активностью, а их физическая работоспособность оказывается достаточно внушительной. [1, с. 161]

Однозначно мнение ученых о том, что дошкольник «активный деятель, и деятельность его выражается прежде всего в движениях». Но по своей двигательной активности дети очень разные. Различия в объеме, продолжительности, интенсивности и содержании двигательной активности настолько велики, что выделяются отчетливо даже при обычном наблюдении дети **средней, большой и малой** подвижности. [6, с. 155]

Дети средней подвижности отличаются наиболее ровным и спокойным поведением, равномерной подвижностью на протяжении и всего дня. Таких детей примерно половина или чуть больше. Движения у таких ребят обычно уверенные, четкие, целенаправленные. При руководстве двигательной активностью этих детей достаточно создать необходимые условия (место для движений, время, игрушки — двигатели, физкультурное оборудование). Физиологи говорят, что здесь вполне можно положиться на «саморегуляцию», которая у этих детей проявляется достаточно ярко.

Наиболее уязвим организм малоподвижных детей. Низкая двигательная активность ребенка — плохой признак. Ее причинами могут быть неудовлетворительный психологический климат в группе, однородность и бедность предметной среды, нездоровье, слабые двигательные умения ребенка или систематические запреты взрослых, в результате которых часто складывается малоподвижный тип его поведения. Поэтому малоподвижность у дошкольников недопустима.

Малоподвижных детей характеризует общая вялость, пассивность, они быстрее других устают. В противоположность подвижным детям, умеющим найти для себя пространство, они стараются уйти в сторону, чтобы никому не мешать, выбирают деятельность, не требующую пространства и движений. Они робки в общении, не уверены в себе, не любят игры с активными движениями. [6, с. 156]

Дети большой подвижности всегда заметны, хотя и составляют от общего числа детей примерно ¼ часть. Они отличаются неуравновешенным поведением, чаще других попадают в конфликтные ситуации. Из — за чрезмерной интенсивности движений они как бы не успевают вникнуть в суть своей деятельности, не могут управлять своими движениями. Они чаще выбирают бег, прыжки, избегают движений требующих четкости и точности, сдержанности. Движения их быстры, резки, часто бесцельны. Эти дети находят возможность двигаться в любых условиях.

Бытует мнение, что детей, чрезмерно много двигающихся, непременно надо ограничивать в движениях, «приучать» к спокойным видам деятельности. Это не совсем так. У ребенка повышена потребность в движении и она должна быть удовлетворена. Золотое правило здесь: не запрещать, а регулировать. Руководство двигательной активностью таких детей должно идти не в направлении ограничения подвижности, а сосредоточения их внимания на

движениях, требующих сдержанности, осторожности, осмысленности управляемости! Полезны все виды метания, точные движения с мячами (попасть в цель; прокатить мяч по дорожке, в воротца и т. п.), ходьба и бег по ограниченной площади, действия с одним предметом на двоих, когда движение выполняется по очереди (сначала один бросает мяч в лежащий на полу обруч, затем второй и т. п.).

Многие приемы руководства двигательной активностью детей одинаковы для детей разной подвижности. Так, необходимо предоставить детям для движения достаточные площади. При этом для малоподвижных они увеличиваются, для детей большей подвижности могут несколько ограничиваться. [6, с. 157]

Полезно объединять в совместных играх детей разной

подвижности, давая одну игрушку, пособие на двоих: провести куклу, держа ее за руки по дорожке (скамейке и т. п.), играть вдвоем в лошадки (машина, поезд) с использованием обруча, скакалки, ленточки; прокатывать (бросать) мяч друг другу, по очереди пролезать в обруч (один держит его, другой пролезает), вдвоем вращать скакалку и др. [6, с. 158]

Таким образом различные виды двигательных упражнений являются к тому же физиологически обоснованными средствами развития общей выносливости, а так же содействуют повышению умственной и физической работоспособности, улучшению эмоционального состояния, полноценному физическому и психическому развитию детей, укреплению их здоровья.

#### Литература:

1. Вайнер Э. Н. Валеология: Учебник для вузов. 2001. — М.: Флинта: Наука, 2001. — 416 с.
2. Двигательная активность и реакция вегетативных систем организма младших школьников на физические нагрузки: учебное пособие/отв. Ред. Р. А. Шабунин; Свердловский гос. пед. ин-т. — Свердловск: [б. и.], 1981. — 80 с.
3. Лысова В. Я., Яковлева Т. С., Зацепина М. Б., Воробьева О. И. Спортивные праздники и развлечения для дошкольников. Старший дошкольный возраст. Методические рекомендации для работников дошкольных учреждений. Сценарии. Издательство «АРКТИ», 2001 г.
4. Оптимальная двигательная активность: Учебно-методическое пособие для вузов. Составители: И. В. Рубцова, Т. В. Кубышкина, Е. В. Алаторцева, Я. В. Готовцева ВОРОНЕЖ 2007
5. Степаненкова Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 368 с.
6. Щебеко В. Н. и др. Физическое воспитание дошкольников: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. — 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — 192 с.

## Формирование профессиональной направленности у студентов педагогического колледжа средствами педагогической практики

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук, доцент  
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Педагогическая практика является важнейшим звеном в системе профессиональной подготовки педагога образовательного учреждения. Практика всегда носила длительный и непрерывный характер, что обеспечивало достаточный фундамент для закладки основных педагогических умений и навыков будущих специалистов.

Именно на практике студент может понять, правильно ли он выбрал сферу деятельности. Кроме того, необходимо помнить о психологической закономерности формирования творческой индивидуальности, которое возможно только на основе единства личности и деятельности, принятой личностью.

Решающим и необходимым условием организации практической подготовки является разносторонняя ориентация будущего воспитателя на все сферы педагоги-

ческой деятельности, её методическую оснащенность, собственно воспитательное взаимодействие и его организацию, исследовательско-поисковую работу и овладение её методикой. Причём большое внимание уделяется развитию у будущего воспитателя педагогического самосознания, личной и профессиональной направленности.

В соответствии с этим целью практики является: приобретение опыта практической деятельности у студентов в качестве педагога образовательного учреждения, а также формирования у них педагогических знаний, умений и навыков, профессионально-значимых качеств личности воспитателя.

Практика помогает реально формировать в условиях естественного педагогического процесса методическую рефлексию, когда для студента предметом его размыш-

лений становятся средства и методы собственной педагогической деятельности, процессы выработки и принятия практических решений. Анализ собственной деятельности помогает практиканту осознать трудности, возникающие у него в работе и найти грамотные пути их преодоления. Затруднения у будущих воспитателей могут возникнуть в зависимости от их индивидуальных особенностей, характера подготовки и профессиональной направленности. Особенности группы и отдельных детей также влияют на педагогический процесс. Поэтому объективный анализ своей деятельности поможет практиканту найти педагогически целесообразный подход. Очень важно, чтобы студент научился определять, какие ошибки допущены им в работе из-за недостатка профессиональных знаний и умений (умения активизировать детей, организовать их самостоятельную работу, правильно выбрать темп и методы занятий), а какие обусловлены личностными качествами (поведение на занятиях, способы взаимодействия, эмоциональность и т. д.).

В связи с этим Л. М. Волобуева выделяет следующие задачи педагогической практики:

- углубление и закрепление теоретических знаний студентов;
- формирование и развитие у будущих педагогов педагогических умений и навыков, педагогического сознания и профессионально-значимых качеств личности;
- развитие их профессиональной культуры;
- формирование у них творческого мышления, индивидуального стиля профессиональной деятельности, исследовательского подхода к ней;
- становление профориентации и профвоспитания; — развитие у студентов потребности в педагогическом самообразовании и постоянном его самосовершенствовании;
- профдиагностика пригодности к избранной профессии;
- изучение современного состояния воспитательной работы в различных типах образовательных учреждений [1, с. 11].

Организационные программы педагогической практики построены по блочному типу. Из одних и тех же тематических блоков могут строиться как однодневные, пятидневные семинары, так и длительные курсы на двести шестьдесят часов аудиторной работы. В содержании материала указаны примерные виды деятельности и объём учебных часов. Окончательно изучаемые вопросы, виды и продолжительность работы, а также состав преподавателей и используемые виды контроля определяются при разработке тематического плана конкретных курсов.

Педагогический блок организационных программ прохождения педагогической практики составлен в соответствии с Государственным Образовательным Стандартом Среднего Профессионального Образования и Государственными Требованиями к минимуму подготовки выпускника Среднего Профессионального Образования по квалификации воспитатель. В свою очередь, педагогический блок разделяется на три раздела: «Проектирование вос-

питательных систем», «Содержание воспитательной работы» и «Технологическое мастерство воспитателя».

В ходе педагогической практики, при любой её продолжительности, реализуется логика выделения этапов — осмысление, осознание и проектирование. Регламентированная дискуссия, игра «Разброс мнений», «ярмарка разработок» и другие формы занятий помогают осмыслить свой опыт, выделить имеющиеся проблемы. Задания на анализ и оценку педагогических ситуаций, разработок, планов работы в сопоставлении с дозированными блоками теоретического материала для их выполнения направлены на повышение теоретического уровня профессионального мышления. Наконец, разработка документов, сценариев, планов и т. п. способствуют проектированию профессиональной деятельности на более высоком уровне.

В педагогических колледжах осуществляется психолого-педагогическая, летняя и преддипломная практика. Итак, рассмотрим непрерывную психолого-педагогическую практику.

Психолого-педагогическая практика

Целью практики является: формирование у студентов целостного представления о воспитательно-образовательном комплексе дошкольного образовательного учреждения и воспитателе, как главном субъекте воспитательного процесса в детском саду.

Летняя педагогическая практика

В летний период студенты направляются на вакантные должности воспитателей в дошкольные учреждения. Предлагаемые на практике задания направлены на знакомство студентов с особенностями воспитательно-образовательного комплекса дошкольного учреждения в летне-оздоровительный период.

Целью практики в летний период является: формирование у студентов представления об особенностях работы дошкольного учреждения в летне-оздоровительный период и самостоятельное овладение функциями деятельного воспитателя.

Преддипломная практика

Цель преддипломной практики: формирование у студентов индивидуального стиля в педагогической деятельности воспитателя групп дошкольного возраста. В процессе педагогической практики закрепляются и совершенствуются профессиональные умения и навыки, определённые комплексным планом практической подготовки.

Продолжительность практики — шесть недель при пятидневной рабочей неделе. Студенты работают посменно.

Работу студента ежедневно оценивают групповой руководитель практики, администрация дошкольного учреждения, воспитатель группы. Студенты приступают к выполнению обязанностей воспитателя с первого дня практики. До начала практики студент составляет план воспитательно-образовательной работы, согласовывает его с воспитателем и групповым руководителем.

Педагогическая практика, по мнению исследователя Г. М. Коджаспировой, выполняет ряд функций: адап-



тационную, обучающую, воспитывающую, развивающую и диагностическую.

Адаптационная функция практики проявляется в том, что студент не только знакомится с разными видами воспитательных учреждений и организацией работы в них, но и привыкает к ритму педагогического процесса, к детям, с которыми постепенно устанавливает контакт, начинает ориентироваться в системе внутренних отношений и связей. Будущий воспитатель вступает в контакт с семьями детей, начинает реально представлять все трудности и радости педагогической деятельности.

Обучающая функция практики самоочевидна и не требует значительных разъяснений. Полученные в процессе теоретической подготовки знания проверяются практикой, т. е. находят воплощение в деятельности студента-практиканта. Происходит процесс выработки основных педагогических умений и навыков, формирования педагогического сознания, которое из плоскости идеальных представлений переходит в систему реальных установок и взглядов будущего педагога дошкольного воспитания. То, что приятно и удачно осуществляется в процессе теоретической подготовки и имитационных тренингов, совсем по-иному реализуется в непосредственном общении с детьми при решении тех или иных педагогических проблем.

Воспитывающая функция педагогической практики, к сожалению, до сих пор в значительной мере недооценивается её организаторами. Воспитательный потенциал педагогической практики, как в положительном, так и негативном плане трудно измерить. Очень важно при организации практики учитывать (как бы сложно это ни было), что её эффективность будет намного выше, если студенты будут работать у профессионалов как по качеству и результатам работы, так и по личностным характеристикам. Находясь на протяжении трёх-четырёх лет в постоянном контакте с педагогом, студент-практикант как бы «впитывает в себя» стиль его деятельности. Большое значение имеет общая атмосфера в образовательном учреждении, которая складывается по отношению к практике и студентам, и стиль руководства практикой со стороны педагогических кадров.

Ведь именно на практике студент может реально научиться любить и понимать детей, какие они есть, выработать у себя терпение, выдержку, ответственность, чувство долга. Работая с детьми, студент довольно быстро понимает, что надо постоянно заниматься самообразованием и самовоспитанием, так как имеющийся опыт оказывается недостаточным, а необходимые профессионально-значимые качества требуют постоянного развития.

Развивающая функция находится в теснейшей взаимосвязи с предыдущими функциями. На практике формируются и развиваются педагогические способности студента-практиканта, вырабатываются компенсаторные умения, если какие-то педагогические способности у учащегося представлены слабо.

В ходе практики студент развивается и в личностном, и в профессиональном плане. Он учится думать и посту-

пать как педагог, а не просто, ориентируясь на здравый смысл и житейский опыт.

Диагностическая функция практики является одной из важнейших. Только на практике студент может оценить своё эмоциональное состояние при общении с детьми и родителями. В реальной педагогической деятельности выявляются личностные и профессиональные качества будущего воспитателя. Если студент практикой манкирует, к встречам с детьми относится безответственно, требует постоянного жёсткого контроля, то очень высока вероятность профессиональной непригодности. В процессе воспитательной работы выявляются сильные и слабые стороны будущего педагога, над, чем ему надо работать. Однако студент не всегда чувствует всю полноту ответственности и самостоятельности, поэтому в его деятельности возможны ошибки [2].

Организуя практику, необходимо обеспечить лично-ориентированный, комплексный, усложняющийся, непрерывный и творческий характер подготовки каждого студента, который в период практики не должен выступать только как объект обучения и воспитания. Сама система взаимоотношений должна носить характер взаимодействия и сотрудничества, подразумевая определённую субъектность позиции студента. Продумывая организацию педагогической практики в образовательном учреждении, её руководитель ориентируется не только на выполнение программы практики, но, прежде всего, подходит к каждому студенту как к уникальной личности, бережно и осторожно, но целенаправленно и последовательно раскрывая в нём все сильные личностные и профессиональные стороны, помогая смягчить или компенсировать слабые. Каждый студент на практике должен иметь возможность высказать своё мнение, получить любую необходимую консультацию, помощь или разъяснение той или иной ситуации или принятых в отношении него решений. Личность студента надо бережно и терпеливо растить и развивать. Поэтому комплексный характер педагогической практики предполагает, что студент за годы обучения выполняет все виды и функции деятельности педагога: проводит занятия, экскурсии, всевозможные формы воспитательной работы, вступает в контакт с родителями.

Эффективно организованная практика носит постоянно усложняющийся характер. Начиная с общего знакомства с производственными учреждениями разного типа, наблюдений и анализа получаемой информации, практикант постепенно выполняет всё более сложные и ответственные задания.

Творческий характер педагогической практики предполагает, что в её процессе у каждого студента развиваются исследовательские способности к нестандартной интерпретации воспитательного процесса, художественные, артистические и другие способности подобного рода. Этому способствуют знакомство с творчески работающими людьми и педагогическими коллективами, выполнение различных исследовательских заданий, создание атмосферы постоянного поиска в студенческой группе,

проходящей педагогическую практику. Студенту надо давать возможность проявлять самостоятельность, инициативу, даже если это не сразу может дать положительный эффект.

Таким образом, педагогическая практика является важнейшим этапом становления и закрепления про-

фессиональной направленности, так как она способствует развитию у студентов познавательной активности, потребности и способности непрерывно усваивать необходимые новые знания, осмысливая и принимая их в качестве средств овладения профессиональной деятельностью.

Литература:

1. Педагогическая практика студентов факультетов дошкольного образования: Учеб. пособие /Л. М. Волобуева, В. И. Ядэшко и др.; Под ред. Л. М. Волобуевой, В. И. Ядэшко. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. с. 11
2. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник /Г. М. Коджаспирова. — М.: Гардарики, 2007. — 528 с.

## Психодиагностика как условие спортивно-организованного физического воспитания студентов

Исмагилов Дамир Канганович, ассистент

Ташкентский университет информационных технологий (Республика Узбекистан)

Кочкаров Атабек Ахматвайевич, кандидат педагогических наук, доцент

Академия МВД Республики Узбекистан (г. Ташкент)

*В статье рассматривается использование психодиагностики в спортивно-организованном физическом воспитании студентов.*

**Ключевые слова:** психодиагностика, физическое воспитание, нервная система, темперамент.

Термин, диагностика употребляется и в медицине, и в технике, и в других областях профессиональной деятельности. Известно, что у этого термина имеется два значения.

Во-первых, под диагнозом может подразумеваться определение сущности, причины какого-либо конкретного неблагополучия с целью его ликвидации. Диагноз влечет за собой определенное решение о воздействии на данный объект.

Если устанавливаются причины неуспеваемости обучающегося по какому-либо предмету, то намечаются меры по искоренению этих причин.

Во-вторых, под диагнозом может пониматься всестороннее целостное обследование объекта с целью оценить его общее состояние [4].

В свою очередь автор не рассматривает диагностику как способ индивидуального, дифференцированного подхода к занимающимся тем или иным видом спорта и с целью определения его игровой функции, а также к умению руководить, управлять участниками соревнований в процессе игровой деятельности, особенностей разбора матчей.

Такая диагностика должна основываться на индивидуально-психологических особенностях личности.

1) Сила процесса возбуждения и торможения, которая зависит от работоспособности нервных клеток;

2) Уравновешенность нервной системы, то есть степени соответствия силы возбуждения силе торможения.

3) Подвижность нервных процессов, то есть скорость смены возбуждения торможения и наоборот.

Все эти свойства, как и нервная система, вообще, выполняют важнейшую биологическую функцию своевременно уравновешивают организм со средой. Сочетание свойств нервной системы, которое определяет индивидуальные особенности условных рефлекторной деятельности и темперамент. И. П. Павлов назвал типом нервной системы [5]. Он описал четыре основных типа нервной системы:

1) сильный, неуравновешенный (с преобладанием процесса возбуждения), подвижный. Соответствует холерическому темпераменту.

2) сильный, уравновешанный, подвижный. Соответствует сангвиническому темпераменту.

3) сильный, уравновешанный, инертный (малоподвижный). Соответствует флегматическому темпераменту.

4) слабый, неуравновешанный или уравновешанный, подвижный или инертный. Соответствует меланхолическому темпераменту.

В психологии принято пользоваться гиппократовской классификацией типов: сангвиник (живой, подвижный, легко переживающий неудачи), флегматик (медлительный, невозмутимый, с устойчивыми стремлениями

и более или менее постоянным настроением), холерик (быстрый, порывистый, страстно отдающий делу, но неуравновешенный) и меланхолик (ранимый, переживающий, но вяло реагирующий на окружающее).

Установлено, что у студентов высокая степень возбуждения ( $X=55,5\pm 4,0$  балла) и торможения ( $X=65\pm 9,7$  баллов). У 60% юношей высокая степень подвижности нервных процессов ( $X=43,7\pm 11,5$ ) балла, но при высоком разбросе ( $V=26\%$ ). Что еще раз подтверждает мнение о индивидуальном подходе к группе студентов при планировании и выполнении специальных упражнений направленных на совершенствование технических приемов и индивидуальных, групповых, командных тактических действий.

Известный американский психолог определил, что обследование должно, по-видимому, включать получение двух параметров личности [1]:

- А) довольно устойчивых черт личности;
- Б) динамических компонентов личности.

В одних случаях информация, полученная с помощью тестов, помогает спортсмену лучше разобраться в особенностях своего собственного поведения. В других результаты тестирования анализируются тренером и врачом команды, а затем сопоставляются с результатами, которые показывают спортсмена на отдельных тренировках, в течение недели, всего сезона.

Изложенное определило необходимость проведения психологического тестирования с целью изучения темперамента и характера. 15 студентов ТУИТ занимающиеся спортивно-ориентированным физическим воспитанием с применением элементов мини-футбола. Для этого использовался опросник польского психолога Я.Стреляу [6].

Важно обратить внимание на интерпретацию ответов по опроснику Я. Стреляу, психологами, которые на основании психологических исследований пришли к заключению [2]:

А) высокий балл по первой шкале (выше границы  $37+12$ ) отражает высокий уровень силы процессов возбуждения, испытуемые, с сильной реакцией на внешние раздражители отличаются способностью и осуществлению эффективной деятельности в ситуациях требующих энергичных действий, не обнаруживает признаков определенного торможения, нервная система выдерживает длительные и часто повторяемое возбуждение;

Б) низкий балл по первой шкале ( $37-12$ ) указывают на слабость возбуждения, быстрое достижение запретного торможения;

В) высокий балл по первой шкале отражает силу нервной системы по отношению к процессу торможения, быстрое и срочное установление тормозных условных рефлексов, способность к отказу от активности в условиях запретов ( $32+12$ );

Г) слабость процессов торможения вызывает затруднения в развитии тормозных рефлексов возможная склонность к неадекватным импульсным действиям в ситуациях требующих отказа от активности ( $32-12$ );

Д) высокая подвижность отражает способность нервной системы к быстрой переделке знаков раздражителей (из возбуждающего рефлекса в тормозной и наоборот) способность к быстрой перестройке при столкновении с новой ситуацией, готовность и желание взаимодействовать с новыми предметами и явлениями;

Е) низкая подвижность, указывает на высокую инертность нервной системы в переучивании знаков раздражителей, для индивида затруднен переход к новым навыкам, он часто избегает новых ситуаций ( $36-12$ ).

Автор сформулировал рекомендации по интерпретации результатов исследования [3]. Остановимся на некоторых из них.

Показатели силы нервной системы со стороны возбуждения:

1. Сохраняет бодрость и уверенность в соревнованиях
2. Сохраняет высокую работоспособность в течение многочасовой тренировки.
3. На соревнованиях добивается более высоких результатов, чем на тренировках.
4. Не прекращает спортивной борьбы в случае временной неудачи.
5. Активно стремится к участию в соревнованиях с сильным соперником.

Показатели силы нервной системы со стороны торможения.

1. Терпелив и настойчив в многократном выполнении трудных упражнений и заданий.
2. Спокоен и сдержан в разнообразных ситуациях (удача, неудача).
3. Не допускает срывов (раздражительности) в общении с товарищами и тренером перед соревнованиями.
4. Не нарушает обычного режима в дни ответственных соревнований, экзаменов.
5. Тщательно и неторопливо проводит разминку.

Показатели подвижности нервных процессов.

1. Способен быстро и легко переходить от одного вида деятельности к другому.
2. Способен быстро и легко выработать и переделать навыки и привычки.
3. В разминке индивидуального характера отдает предпочтение скоростным и скоростно-силовым упражнениям.
4. К выполнению упражнений и заданий приступают сразу, без «раскачки» быстро втягивается в работу.

В то же время автор отмечает, что суждение о степени выраженности каждого свойства производится путем суммирования оценок по всем показателям. Таким образом, максимальная оценка по каждому свойству 75 баллов, минимальная 15 баллов (что отражено в таблице).

Все 15 студентов обладают высокой силой процессов возбуждения и в среднем такой же результат ( $X=55,5\pm 4,0$ ) баллов. Интересно при низком коэффициенте вариации  $R=7\%$ . Также высокий балл (в среднем  $65\pm 8,7$  баллов) в данных процесса торможения. Только у одного студента А-в Ш. ( $36\pm 9,7$  баллов) показатель процесса торможения низкий.

Таблица 1. Данные свойств темперамента студентов занимающиеся мини-футболом в процессе спортивно-организованного физического воспитания

| №   | Фамилия Имя   | Сила процессов |            | Подвижность нервных процессов |
|-----|---------------|----------------|------------|-------------------------------|
|     |               | Возбуждение    | Торможение |                               |
| 1   | А-нов А.      | 58             | 70         | 54                            |
| 2   | А-ров А.      | 54             | 70         | 48                            |
| 3   | А-в Р.        | 52             | 64         | 30                            |
| 4   | Б-й И.        | 56             | 70         | 30                            |
| 5   | Дж-в Дж.      | 50             | 68         | 52                            |
| 6   | Ким Д.        | 56             | 70         | 30                            |
| 7   | Ким Е.        | 56             | 70         | 30                            |
| 8   | Ким К.        | 56             | 70         | 30                            |
| 9   | Н-в С.        | 54             | 64         | 54                            |
| 10  | О-в З.        | 52             | 76         | 32                            |
| 11  | У-в Э.        | 56             | 64         | 54                            |
| 12  | У-в А.        | 56             | 62         | 54                            |
| 13  | А-в Ш.        | 60             | 36         | 56                            |
| 14  | Х-в М.        | 66             | 56         | 54                            |
| 15  | Э-х К.        | 50             | 64         | 48                            |
| X   | Средн. арифм. | 55,5           | 65         | 43,7                          |
| δ   | Средн-квадр.  | 4,0            | 9,7        | 11,5                          |
| V%  | Коеф. вар.    | 7              | 15         | 26                            |
| tст | Распр Стюд    | 0,6            | 0,5        | 0,7                           |
| R   | Ранг Влияния  | 10             | 9          | 10                            |

Несколько иные параметры по данным подвижности нервных процессов. У девяти студентов (60%) выявлена высокая подвижность нервных процессов, а у шести (40%) она низкая.

В таблице 1 приведены данные свойств темперамента студентов, отражающие силу процессов возбуждения и торможения, подвижность нервных процессов.

На основании теста Я. Стреляу, диагноз: сумма в 42 балла и выше по каждому свойству рассматривается как высокая степень его выраженности.

Установлена высокая степень возбуждения. В среднем у студентов  $X=55,5 \pm 4,0$  балла при невысоком коэффициенте вариации  $V=7\%$ , а высокий ранг влияния  $R=10$ . Выше средней величины определено у 8 студентов (53,3%). Наиболее высокая степень определена у юноши Х-в М. (66 баллов), низкая у Д-в З. (52 балла).

Определена высокая степень торможения в среднем  $X=65 \pm 9,7$ , и вариации  $V=15\%$ . Ниже средней величины у семи студентов (46,6%) наблюдается пониженная величина (по Я.Стреляу 42 балла и выше высокая степень вы-

раженности). У этих студентов привуалирует степень торможения по сравнению с возбуждением. Очень высокий коэффициент вариации ( $V=26\%$ ), который также повышенный и у степени торможения ( $V=15\%$ ).

Несколько студентов обладают высокой степенью возбуждения, торможения и подвижностью нервных процессов (А-нов А., А-ров А., Дж-в Дж., Н-в С., У-в А., Х-в М., Э-х К.) почти 50%.

На основании изложенного следует, что группа студентов в составе 15 человек обладают как высокой степенью возбуждения и торможения, так и слабой выраженностью. Студенты обладающие сильной реакцией на внешние раздражители могут выдерживать длительные нагрузки (тренировки) по мини-футболу.

В то же время большая группа студентов владеют способностью к быстрой перестройке при смене задания, обучении и совершенствовании технических приемов и тактических действий.

Практически можно констатировать, что они подготовлены для усвоения специальных упражнений по мини-футболу и участию в соревнованиях любительской лиги.

#### Литература:

1. Брайент Дж. Кретти. — Москва: Физкультура и спорт. с. 214—222.
2. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. — СПб.: Изд-во «Речь», 2002. — 440 стр.
3. Вяткин Б. А. Роль темперамента в спортивной деятельности. — М., — 135 с.
4. Гильбух Ю. З. Психодиагностика в школе. — М.: Знание. 1989—80 с.

5. Павлов И. П. Полное собрание трудов. М.-Л.:Изд-во АН СССР, 1946. — Т.2.
6. Стреляу Я. Роль темперамента в психологическом развитии. — М.: 1982. — 231 с.

## Определение темперамента студентов как составляющая спортивно-организованного физического воспитания студентов

Исмагилов Дамир Канганович, ассистент;

Ташкентский университет информационных технологии (Республика Узбекистан)

Разуваева Ирина Юрьевна, старший преподаватель

Ташкентский институт текстильной и легкой промышленности (Республика Узбекистан)

*В статье приводятся параметры изучения темперамента студентов, занимающиеся средствами мини-футбола в процессе спортивно-организованного физического воспитания.*

**Ключевые слова:** студенты, темперамент.

В последние годы отношение к системе физического воспитания студентов стало более неоднозначным. А это постоянно требует инновационного обучения и воспитания в образовательном процессе, а именно индивидуально-личностного подхода к каждому юноше для чего необходимо проведение и изучение темперамента и характера студента [6]. Особенно это важно, так как в системе физического воспитания студентов используются технологии спортивно-организованного обучения с участием в соревнованиях [2].

Изложенное определило необходимость проведения исследования по определению темперамента студентов Ташкентского университета информационных технологий. В процессе физического воспитания 15 студентов внедрена технология использования мини-футбола с участием в соревнованиях среди 20 команд любительской лиги.

Для решения задачи по определению темперамента применялся опросник известного английского психолога Г. Айзенка [1] состоящий из 57 вопросов.

### Определение темперамента студентов

На основе параметров с применением опросника выявили, что из 15 студентов, шесть флегматиков (40%) в соответствии с гиппократовской классификацией типов три холерика (20%) и 4 сангвиника (26,6%) и два меланхолика (13,4%).

В составе группы шесть флегматиков. Учитывалось, что флегматик способен работать равномерно и долго даже в неблагоприятных условиях. Он стратег и постоянно сверяет действия с перспективой.

Сангвиник — сильный тип, хорошо владеет собой, уравновешен, подвижен. Он производит впечатление человека решительного, оптимистичного, уверенного в своих силах. Без труда приспосабливается к новой обстановке, в трудных ситуациях становятся более собран-

ными целеустремленными, не теряя при этом чувства юмора.

Холерик вспыльчивый и безудержный человек. Он подвижен и инициативен. Самоуверен, потому что его идеи подчас интересны, но недодуманы до конца. Движение его быстрые, порывистые.

Меланхолик — это слабый тип. Для него характерны нерешительность, неуверенность, трудность выбора. Меланхолику часто нужна поддержка и одобрение окружающих.

В соответствии с изложенным в основном составе играли 13 студентов, а два студента меланхолика выходили на матч редко, но всегда со стороны педагога имели поддержку.

В таблице 1 приведены показатели индивидуально-психологических особенностей личности студентов занимающихся физическим воспитанием на основе технологии использования мини-футбола.

С применением теста опросника Г.Айзенка [1] выявлено, что потенциальных экстравертов (15–18 баллов) 5 студентов (33,3%), интровертов (3–6 баллов) 3 юноши — 20%, один сверхинтроверт — 6,6%, 5 омбверты (33,3%), один экстраверт — 6,6%. Очень высокий процент вариации  $V = 48\%$ , при значимости  $R = 9$ .

В соответствии с положениями, которые приводятся в большой энциклопедии психологических тестов [4] по фактору экстраверсия — интроверсия, определяющийся по их сумме, результат следующий. По первому фактору к первой группе (24–19 совпадений) студенты очень общительны, коммуникабельны, ставят интересы коллектива выше личных, таких оказалось 4 юноши (26,6%), ко второй группе (18–16 совпадений) студент общительный, коммуникабельный, активист (2 юноши — 13,4%). К третьей группе (15–11 совпадений). У юношей проявляется двойственность общительности и замкнутости, коллективизма и эгоизма (студент -6,6%).

Второй фактор стабильность — невротизм.

Таблица 1. Показатели темперамента и характера студентов

| №   | Фамилия Имя  | Экстраверсия | Интроверсия | Темперамент | Ложь |
|-----|--------------|--------------|-------------|-------------|------|
| 1   | А-в Ж.       | 12           | 16          | меланхолик  | 6    |
| 2   | Е-в Ш.       | 5            | 5           | флегматик   | 3    |
| 3   | А-ев У.      | 12           | 8           | флегматик   | 4    |
| 4   | Ш-в И.       | 14           | 6           | сангвиник   | 3    |
| 5   | У-в Э.       | 4            | 7           | флегматик   | 4    |
| 6   | Г-в А.       | 2            | 5           | флегматик   | 4    |
| 7   | А-в И.       | 10           | 8           | флегматик   | 1    |
| 8   | П-в Д.       | 11           | 4           | флегматик   | 4    |
| 9   | А-н А.       | 17           | 8           | сангвиник   | 3    |
| 10  | Ни А.        | 5            | 13          | меланхолик  | 5    |
| 11  | А-ов У.      | 14           | 8           | сангвиник   | 4    |
| 12  | И-в А.       | 20           | 18          | холерик     | 4    |
| 13  | Дю М.        | 15           | 14          | холерик     | 4    |
| 14  | Х-в А.       | 15           | 17          | холерик     | 4    |
| 15  | Ш-в С.       | 17           | 6           | сангвиник   | 3    |
| X   | Средн.арифм  | 11,1         | 9,8         |             | 3,8  |
| δ   | Средн-квадр  | 5,3          | 4,8         |             | 1,1  |
| V%  | Коэф.вар.    | 48           | 49          |             | 30   |
| tст | Распр Стюд   | 2,8          | 3,2         |             | 8,2  |
| R   | Ранг Влияния | 9            | 6           |             | 11   |

I группа. От 6 до 0 совпадений. Кандидат жизнерадостный, оптимистичный (таковых не оказалось).

II группа. От 10 до 7 совпадений. Кандидат уравновешенный, положительные эмоции преобладают над отрицательными (таковых 1 студент).

III группа. От 18 до 11 совпадений. У кандидата частая смена настроений (таковых 1 студент — 6,6%).

IV группа. От 24—19 совпадений. У кандидата отрицательные эмоции преобладают над положительными (таковых — нет).

Третий фактор честность — лживость.

I группа. От 0—1 совпадений. Кандидат предельно честный (таковых 1 студент — 6,6%).

II группа. От 2—3 совпадений. Кандидат честный (таковых 4 студента — 26,8%).

III группа. От 4—6 совпадений. Кандидат лжет в зависимости от ситуации (таковых 10 студентов — 66,6%).

У всех типов очень высокий коэффициент вариации 48,49,30%. Следует обратить внимание по воспитательной работе с честностью, искренностью, добросовестностью.

Целенаправленное воспитание личности занимает важное место в педагогическом процессе.

Автор обращает внимание на ряд особенностей воспитательного процесса [7]:

- этот процесс целенаправленный;
- его результаты обнаруживаются и проявляют себя не так быстро и ощутимо, как в процессе обучения;
- он динамичен, подвижен и изменчив;
- он носит непрерывный характер.

Ряд специалистов [5] подчеркивают, что в системном виде организация индивидуально-воспитательной работы включает ряд этапов:

Изучение личностных качеств и особенностей, сильных и слабых сторон

Выбор оптимальных форм, методов и приемов психолого-педагогического воздействия и их практическое применение.

Анализ достигнутых результатов индивидуального воздействия, при необходимости корректировки его методов и приемов.

Какие данные необходимо знать. К ним можно отнести: — психические особенности: тип личности, характер, темперамент, способности, сплоченности, волевые черты, внимание, речь, увлечения.

— состояния здоровья: физическое и психическое развитие, выносливость.

В тоже время известные психологи [3] особенно обращают внимание на то, что психологическая особенность человека связана с рядом типологических свойств нервной системы. Они рекомендуют изучение комплекса этих свойств. В зависимости от их сочетания в частности от превалирования того или иного свойства, делаем заключение о наличии у обследованных спортсменов определенной способности или свойства личности.

Таким образом, с целью эффективной организации учебного процесса по физическому воспитанию студентов на основе элементов мини-футбола необходимо изучение типологических свойств нервной системы юношей с использованием опросника, ответы на него являются основой индивидуально-личностного подхода.

Литература:

1. Айзенк Г. Личностный опросник. / Альманах психологических тестов — М., 1995. С. 217–224.
2. Бальсевич В. К. Проектирование инновационных преобразований систем физического воспитания. // Теоретические основы физической культуры: Мат. межд. конф. Казань, 1999. — С. 88–89.
3. Джамгаров Т. Т., Пуни А. Ц. Психология физического воспитания и спорта. Учебное пособие для ин-тов физ. культ. — Москва, Физкультура и спорт, 1979. — 143 с.
4. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. — 411 с.
5. Корчемный П. А., Лаптева Л. Г., Михайловский В. Г.: Учебное пособие. -М.: Изд-во. Совершенство, 1998. — 384 с.
6. Киличева Ф. Б.: Педагогика. Психология: Учебное пособие: Ташкент. «ALOQACHI». 2010—130 с.
7. Собинова Г. А. Педагогика. Методическое пособие. Ташкент 2003. — 101 с.

## **Дистанционное обучение как организационно-дидактическая форма повышения квалификации педагогических кадров**

Каримов Комилжон Абдурахимович, старший научный сотрудник  
Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы ССПО (г. Ташкент, Узбекистан)

На основе анализа отечественной и зарубежной теории и практики организации повышения квалификации педагогических кадров выше показано, что этим требованиям может удовлетворять организационно-дидактическая система, выстроенная как новая форма, в которой должны быть воплощены особенные принципы непрерывного образования и андрагогическая модель обучения.

По нашему мнению, синтез андрагогического, личностно-деятельностного подходов к организации образовательного процесса в сочетании с концептуальными идеями дистанционного образования обеспечивает новое качество непрерывного педагогического образования.

Особенность работ по теоретическому осмыслению феномена дистанционного образования заключается в том, что многие работы, посвященные теории дистанционного образования, являются синтезом педагогических, организационных, экономических и иных подходов. При этом часто авторы приходят к выводу об ограниченности существующего научного понятийного аппарата и стремятся предложить свое развитие теоретического аппарата с целью адекватного описания дистанционного образования.

В течение последних трёх десятилетий дистанционное образование стало глобальным явлением образовательной и информационной культуры, изменив облик систем образования. Возникла и бурно развивается целая индустрия образовательных услуг, объединяемых общим названием «дистанционное образование» и которая охватывает огромное количество обучающихся и поражает своими размерами и сложностью инфраструктуры.

Так, база данных Международного Центра Дистанционного обучения (International Centre for Distance

Learning, ICDL) содержит описание более 850 центров дистанционного образования, расположенных на всех континентах, в которых по различным программам профессионального образования обучается примерно двенадцать миллионов обучающихся — порядка 13–14 % от общего числа обучающихся в мире.

Однако, по причине многогранности и масштабности дистанционного образования как педагогического явления, широкого разнообразия форм организации дистанционного образования в национальных и международных центрах — общепринятого определения дистанционного обучения не существует.

Так, одни авторы считают, что дистанционное образование — это не форма образования, а только особые «образовательные технологии», или «информационно-образовательная среда».

Другими словами, «заочная форма образования, третьи, — предлагают для этой формы образования более общий термин — открытое образование.

По образному выражению президент Европейской ассоциации корреспондентных школ (AECS): «Дистанционное образование — это нечто

большее, чем чтение, большее, чем прослушивание или просмотр, большее, чем заранее подготовленные учебные материалы, большее, чем технология, большее, чем самостоятельное изучение, большее, чем тренинг, большее, чем открытое обучение.

дистанционное образование содержит в себе примечательный парадокс: оно уверенно утвердило своё существование, но не в состоянии определить, что оно такое».

В рамках нашего исследования важно определить отличительные признаки, способствующие более ясному и отчетливому пониманию того, что такое дистанционное

образование, что представляет собой насущную практическую потребность развития дистанционного образования в системе повышения квалификации педагогических кадров.

С этой целью воспользуемся аналитическим методом определения понятия «дистанционное образование», который предлагает А.В. Густырь. Если основной признак дистанционного образования — обучение на расстоянии, то есть образовательный процесс, в котором обучающийся и обучающий находятся не в одной аудитории, то взаимодействие между ними носит опосредованный характер и нуждается в информационно-коммуникационных средствах. Другими словами, дистанционное образование предполагает обратную связь обучающегося с обучающим (в общем случае — источником предметных или методических знаний), или интерактивность.

Выделенные признаки понятия «дистанционное образование», по нашему мнению, следует дополнить существенным признаком дистанционного образования, который содержится в Международной стандартной классификации образования (МСКО 1997): дистанционное образование — это организационная форма, при которой коммуникация между обучающимся и обучающим осуществляется по преимуществу опосредованно на расстоянии на основе использования самых разнообразных средств.

Следует обратить внимание, однако, что родовым признаком понятия «дистанционное образование» является образование, а «форма предоставления» — это один из классификационных признаков, согласно которым в МСКО осуществляется классификация, или внутренняя дифференциация понятия образования.

Таким образом, видовым отличием дистанционного образования от других форм образования, прежде всего, от очного образования, является способ получения образования через опосредованную интерактивную коммуникацию, при этом конкретные средства и технологии такой коммуникации не носят характера определяющего признака дистанционного образования.

В плане нашего исследования не менее значимым представляется определение понятия «дистанционное образование» через самообразовательную деятельность обучающегося.

В целях расширения понятия «дистанционное образование», можно воспользоваться методом сравнения существующих видов дистанционного обучения, что позволяет, во-первых, определить тенденции в развитии теории и практики дистанционного образования, во-вторых, установить связи между типами дистанционного образования, в-третьих, определить методологию дистанционного образования, дидактические принципы, на которых основываются различные его виды.

При анализе развития теории и практики дистанционного образования достаточно отчетливо выделяются два вида образовательных систем, различение которых в значительной мере способствует пониманию смысла проти-

воречий, возникающих при попытках дать определение понятия «дистанционное образование» и прийти к пониманию его сущности.

Образовательная система, получившая название: «корреспондентное образование», исторически возникла раньше других типов дистанционного обучения. В основе этого вида обучения лежит образовательная коммуникация на расстоянии посредством почтовой корреспонденции.

Образовательная система второго типа возникла из развития информационно-коммуникационных средств, что позволяло транслировать аудиторные занятия в удалённые аудитории и обеспечить образовательную коммуникацию на расстоянии посредством аудио- видео- трансляции.

Образовательная система корреспондентного образования реализует идею *дистанционного образования* как формы образования, принципиально отличающейся от традиционных организационных форм образовательного процесса (классно-урочной и лекционно-семинарской).

Образовательная система «трансляционного» типа реализует идею *дистанционного образования* как новой образовательной технологии воспроизведения на расстоянии традиционного образовательного процесса.

Параллельное развитие этих двух видов образовательных систем и привело к принципиально разным (на уровне дидактического смысла) трактовкам понятия *дистанционного образования*. Имеющие различную внутреннюю организацию, эти два вида *дистанционного образования*, требуют и различного методологического обеспечения.

Из-за принципиально различного дидактического смысла, необходимо раздельное рассмотрение соответствующих образовательных систем *дистанционного образования*. Так, если «корреспондентный» тип *дистанционного образования*, как формы образования, требует разработки собственной дидактики, то «трансляционный» — методологического обеспечения организации и технологии трансляции (воспроизведения на расстоянии урока, лекции и т. д.).

Дидактические принципы «корреспондентной» образовательной системы *дистанционного образования* реализуют психологические особенности и образовательные потребности *обучающихся по этой форме образования*. К числу общих дидактических принципов можно отнести:

- «корреспондентное» обучение, как форма получения образования, основано на *самообразовательной деятельности обучающегося*, требующее создания специальных учебно-методических и аттестационных материалов;
- признание независимости *обучающегося* в выборе содержания и сроков обучения, прагматическое отношение к промежуточной и итоговой аттестации и оценке как к средству мотивации и самоконтроля, а не как к цели и конечному результату обучения;



- разделение педагогических ролей: преподавателя, представляющего содержание обучения, и консультанта (наставника, тьютора), направляющего *самообразовательной деятельности обучающегося* посредством дидактического взаимодействия (диалога);

- модульная организация содержания обучения, обеспечивающая более высокую степень вариативности и, с другой стороны, облегчающая «корреспондентную» коммуникацию;

- гибкость и подвижность сроков обучения и, соответственно, темпа *образовательного процесса*;

- сведение к минимуму числа очных занятий (сессий), требование особой формы этих занятий, оправдывающей их целесообразность.

Согласно дидактической модели «корреспондентного» дистанционного обучения образовательных систем, традиционные аудиторные занятия (лекции и семинары) *заменяются* другими формами: во-первых, *самообразовательной деятельности обучающегося*, для организации и обеспечения которой готовятся специальные комплекты учебно-методических материалов, и, во-вторых, интенсивными практическими групповыми занятиями — так называемыми *тьюториалами*, очень мало напоминающими обычный семинар и радикально отличающимися от лекции.

Средства и каналы телекоммуникации используются как средства доставки учебно-методических материалов и обеспечения интерактивности — общения между тьютором и *обучающимися* в ходе индивидуальных консультаций и внутригруппового взаимодействия.

В комплект учебно-методических материалов, обеспечивающих *самообразовательной деятельности обучающегося*, входят только те материалы, которыми можно пользоваться с помощью оборудования, легко доступного большей части *обучающихся*.

*Реализация* дидактической модели «корреспондентного» дистанционного обучения, *требует от преподавателя (тьютора) специальных навыков и умений, касающихся как индивидуальной работы с обучающимися, включая самые разнообразные виды не только консультаций, но и психологической поддержки, так и проведения тьюториалов, для чего тьютор должен, наряду со свободным владением материалом нескольких учебных курсов, уметь организовать групповую работу.*

*Дистанционное образование* — это организационно-дидактическая форма образования, отличающаяся от других форм способом характером образовательной коммуникации, осуществляемой в основном опосредованно.

Информационно-коммуникационные технологии, используемые в *дистанционном обучении*, являются его средствами, состав и удельный вес которых меняется в зависимости от технологического прогресса, степени доступности *обучающимся*, модели организации *образовательного процесса*.

В практике *дистанционного образования* существует несколько моделей организации образовательного процесса, развивавшихся в рамках двух типов образовательных систем *дистанционного обучения*, в основе которых лежат принципиально разные дидактические принципы

Практика использования многообразных учебно-методических материалов дистанционного обучения, разрабатываемых и используемых на базе ИКТ, требует широкой стандартизации.

Оптимальной для решения современных образовательных задач, удовлетворения образовательных потребностей педагогических кадров, является «корреспондентная» модель *дистанционного обучения*.

## Контроль фонетических знаний и навыков студентов в средних специальных учебных заведениях

Коргина Анита Владимировна, преподаватель иностранных языков  
Дмитровский государственный политехнический колледж (Московская обл.)

**Ключевые слова:** контроль, метод, фонетический, познавательный, самостоятельный, аудирование.  
**Key words:** control, method, phonetic, cognitive, independent, audition.

### Введение

Для решения проблемы активизации познавательной деятельности студентов мы исследовали дидактическую и методическую составляющую своего проекта.

**Актуальность** работы заключается в том, что в современном мире высоких технологий быстроменяющейся

информации данное исследование помогает в решении проблемы активизации познавательной деятельности студентов.

**Целью** исследования работы является активизация познавательной деятельности студентов, методами построения контролируемой самостоятельной работы.

**Задачами** данной работы является:

1. развитие склонности к поисковой, и исследовательской деятельности, творческому решению поставленных задач.

2. формирование навыков, применение исследовательских методов осуществления практических задач.

3. стимулирование поисковой мотивации студентов, создание условий для согласования целей и мотивов их деятельности путем самостоятельной работы.

**Практическая значимость** исследования заключается в легкости применения в учебном процессе и в простоте методики проведения на уроках.

**Новизна** данной работы заключается в использовании на уроках преподавателями инновационных технологий для контроля самостоятельной работы студентов (в нашем случае работы по аудированию), в связи с переходом техникумов и колледжей к подготовке специалистов в соответствии с ГОС.

В современном образовании существует огромная проблема, которая заключается в том, что активность познавательной деятельности студентов резко снижается.

Не секрет, что появились новые источники информации, которые достаточно легко доступны. Поэтому основная задача педагогов усилить мотивацию познавательной деятельности студентов (в нашем случае контролируемая самостоятельной работы для полноценной профессиональной подготовленной личности в будущем).

Выводы сводятся к тому, что для решения проблемы активизации познавательной деятельности студентов необходимо:

1. формирование образовательной самостоятельности студентов.

2. метод повышения мотивации обучения студентов путем контролируемой самостоятельной работы.

### **1. Формирование навыков в различных видах восприятия речи на слух**

С точки зрения методики преподавания иностранного языка под фонетикой понимается аспект в практическом курсе обучения иностранному языку, имеющий целью формирование слухопроизносительных навыков. Формирование устойчивых слухопроизносительных навыков — длительный процесс, поэтому работа над произношением должна иметь место не только на начальной, но и на всех последующих ступенях обучения. Фонетические навыки формируются на основе двух способов: имитативного и аналитико-имитативного. По мнению ученых, разработка планов по фонетической части уроков не может иметь принципиальных различий. Хотелось бы обратить внимание на упражнения, применяемые для закрепления навыков произношения, принято делить на две большие группы: а) упражнения в слушании и

б) упражнения в воспроизведении. Эти две группы тесно связаны друг с другом, и они обе необходимы для развития как слуховых, так и произносительных навыков.

Контроль над уровнем сформированности фонетиче-

ских навыков осуществляется в аудировании, говорении и чтении вслух, так как только в этих случаях можно судить о степени практического овладения фонетическими навыками.

#### **1.1. Упражнения в слушании**

Количество видов собственно фонетических упражнений в слушании сравнительно невелико (совершенствование слуховых навыков осуществляется при выполнении упражнений в аудировании), и все они направлены преимущественно на развитие фонетического слуха и установление дифференциальных признаков повторяемых фонем и интоном. Слушание должно быть активным, поэтому оно всегда должно сопровождаться заданием, концентрирующим произвольное внимание учащегося на определенной характеристике фонемы или интономы. Упражнения могут выполняться только на слух или с использованием графической опоры (печатного текста). В качестве примера первых упражнений можно привести следующие задания: прослушайте ряд звуков/слов, поднимите руку (сигнальную карточку), когда услышите звук [...ж.]; (.№ 1 в приложении) прослушайте предложение и скажите, сколько раз в нем встретился звук [...z.]; (№ 2) прослушайте предложения, поднимите руку, когда услышите вопросительное (повествовательное, повелительное и т.д.) предложение; (№ 3) прослушайте предложения и определите, сколько в каждом слове синтагм (тактов, ударений); (см. № 4) и т.п. Упражнения, выполняемые с графической опорой, могут иметь следующий вид: в ряду слов (словосочетаний, предложений) подчеркните то, которое произносит преподаватель/диктор, из каждого ряда произносится только одно слово/предложение; (№ 5) подчеркните в предложении/тексте слова, на которые падает ударение в речи преподавателя/диктора; (№ 4). Хорошо выполнять это упражнение после того как предложения будут прослушаны без опоры, обозначьте черточками паузы в предложениях/тексте, которые вы слышите; (№ 4) подчеркните слова, на которых голос учителя/диктора повышается; (№ 4) и др. Как видно из приведенных примеров, многие упражнения могут выполняться с аудиосопровождением. Преимущество использования магнитофона заключается в том, что с его помощью можно регулировать темп работы; тем самым воспроизводятся естественные условия восприятия звучащей речи (по мнению большинства методистов, все записи с самого начала должны даваться в нормальном темпе устной речи). Приучая студентов к одномоментному узнаванию языковых единиц, магнитофон в то же время дает возможность повторить упражнение столько раз, сколько необходимо для его безошибочного выполнения. Большой интерес у студентов вызывает прослушивание песен и выполнение определенных упражнений. Следует, однако, помнить, что каждый новый вид задания сначала выполняется на основе восприятия речи преподавателя, и лишь после того, как студенты успешно спра-

ваться с ним, можно переходить к аналогичным упражнениям с использованием а) фонограмм, б) Упражнения в воспроизведении.

## 1.2. Упражнения в воспроизведении

Эффективность этой группы упражнений, направленных на формирование собственно произносительных навыков студентов, значительно возрастает, если воспроизведению предшествует прослушивание образца, независимо от того, тренируется ли новый материал или повторяется ранее изученный. Материалом этих упражнений служат отдельные звуки, слоги, слова, словосочетания, предложения. Он может быть организован по принципу аналогий (все примеры содержат один и тот же признак), по принципу оппозиции (примеры подобраны так, что в них противопоставляется какой-либо признак), либо дан в произвольной последовательности. В первых двух случаях упражнения выполняют тренировочную функцию, в последнем — преимущественно контрольную (и в этом случае образец для предварительного прослушивания отсутствует). Примеры заданий, выполняемых на слух (без опоры на печатный текст), произнесите звуки (слоги/слова/сочетания), обращая внимание на... (указывается признак) вслед за преподавателем/диктором; (№ 6) припомните слова, содержащие звук [э.] и др. Эти же упражнения могут выполняться и со зрительной опорой. Помимо специальных упражнений для постановки, поддержания и совершенствования произношения, студенты широко используются заучивание наизусть скороговорок, рифмовок, стихотворений (№ 7), диалогов, отрывков из прозы и чтение вслух отрывков из текстов, изучаемых по учебнику, но не обязательно должно быть заучивание наизусть. Иногда достаточно просто оттренировать, например, стихотворение, глядя в текст. Эти виды работы преследуют две цели: добиться, во-первых, максимальной правильности произношения и, во-вторых, — его беглости. Соответственно и различают две стадии работы. Чтение вслух и заучивание наизусть дадут ощутимые результаты только в том случае, если при этом каждый раз достигается максимально правильное произношение. Поэтому рекомендуется подбирать небольшие отрывки (до 10–12 строчек), работа с которыми должна обязательно проходить обе стадии. Перечисленные выше и аналогичные им упражнения используются на всех ступенях обучения, хотя их назначение при этом несколько различно: на начальной ступени их целью является формирование слухопроизносительных навыков, и потому их удельный вес среди других упражнений довольно значителен; на средней и старшей ступенях они направлены на поддержание и совершенствование указанных навыков, а также на предупреждение ошибок. Поэтому их следует выполнять при овладении новым языковым материалом, перед соответствующими упражнениями в устной речи и перед чтением текстов. С теми же целями в начале каждого урока рекомендуется проводить так называемые фо-

нетические зарядки, в которые учитель включает наиболее трудный в фонетическом отношении материал из предстоящего урока: ту или иную ритмико-интонационную модель, группу звуков и т. д. Зарядка может включать одно-два задания приведенных выше видов, которые выполняются учащимися и хором, и по очереди.

## 1.3. Аудирование

Аудирование проверяет сформированность умения в трех видах восприятия речи на слух:

1. с общим пониманием
2. с пониманием необходимой информации
3. с извлечением полной информации

Проверка степени сформированности необходимых умений осуществляется при помощи следующих разновидностей тестов:

1. тест свободного выбора (multiple choice) (№ 7)
2. нахождение соответствий (matching) (№ 8, № 14)
3. заполнение пропусков (gap filling) (№ 10-№ 13)

Анализ ошибок студентов и специальное наблюдение за их речью показали, что с точки зрения трудностей овладения произносительными нормами языка, наиболее типичными являются трудности фонетического, позиционного, фонологического характера. Но работа преподавателя не может ограничиваться выявлением трудностей, исправлением ошибок, объяснением нового материала. Необходимы новые упражнения, которые направлены не только на совершенствование, но и повышение мотивации и активизации студентов. В данной статье представлены примеры, как песни американских и других англоговорящих исполнителей могут стать поурочной фонетической зарядкой. (приложения № 9, № 10, № 11, № 12, № 13)

С помощью таких заданий можно осуществлять контроль слухопроизносительных навыков студентов.

## 4. Заключение

Итак, можно с уверенностью утверждать о том, что обучение фонетике состоит, в основном, из двух этапов, на которых произносительные навыки соответственно формируются и совершенствуются. Все упражнения можно классифицировать по двум большим тесно связанным между собой группам. В самом начале обучения используются упражнения в слушании. Они направлены на развитие фонетического слуха. Для выполнения такого вида упражнений иногда могут использоваться графические опоры. Большим плюсом в обучении могут считаться ТСО, в частности, магнитофон, dvd-tv и т. п.. Упражнения в воспроизведении направлены на формирование собственно произносительных навыков. Материалом этих упражнений могут служить звуки, слоги, слова, словосочетания, предложения, песни (№ 9). Задания могут выполняться как со зрительной опорой, так и без нее. Особенно эффективными для постановки, поддержания и совершенствования произношения учащихся можно считать разучи-

вание скороговорок, рифмовок, стихотворений, песен. Важно отметить, что для преобладающего большинства студентов песни современных английских или американских исполнителей представляют особый интерес, поэтому одним из элементов занятий являются песни. Работа с песней не сводится только к прослушиванию и совместно исполнению. Студенты выполняют различные упражнения (определение звуков, заполнение пропусков, определение соответствия). Песня, звучащая в конце занятия, не только вносит разнообразие в урок, но и делает занятие ярким и динамичным.

Очевидно, что необходимо осуществлять контроль над выполнением упражнений. При оценке речи различают фонетические и фонологические ошибки. При оценке ответа во внимание принимаются только ошибки второго вида. При условии выполнения всех вышеперечисленных упражнений и систематическом контроле работу над слухопроизносительными навыками можно будет считать результативной. Значение слухопроизносительных навыков для речевой деятельности не ставит под сомнение ни один специалист, так как обучение произношению подчинено собственно развитию речевой деятельности.

Недостаточное овладение ими ведет к нарушению коммуникации, хотя к некоторым явлениям и допустим аппроксимированный подход.

В настоящее время себя оправдал метод постепенного и непрерывного овладения слухопроизносительными навыками и их обязательное дальнейшее совершенствование.

### Приложение

Тест № 1 Прослушивая ряд звуков; подайте сигнал, услышав звук [dj]. [a: -i: -i -Ou -ai]

Тест № 2 Определите, сколько раз во фразе встретился звук [z]. He is as clever as his father is.

Тест № 3 прослушайте предложения I do know him! Do you really know her? Learn the rule! You want to eat?

Тест № 4 Определите количество ударений в предложении The story says that about 200 years ago there lived in Ireland, a country not far from England, a man James Daly by name.

Тест № 5 Из каждой пары слов подчеркните то, которое произносит преподаватель/диктор. Stay — stayed beg — begged Rate — rated skim — skimmed

Тест № 6 Произнесите слова, обращая внимание на долготу/краткость звуков. Barn — bun card — cud Darn — done bard — bud Calm — come laugh — luff Charm — chum march — much

Тест № 7 Потренируйте произношение скороговорок, рифмовок, стихотворений:

Swan swam over the sea Swim, swan, swim:  
Swan swam back again, Well swum, swan!  
Doctor Foster went to Gloucester In a shower of rain;  
He stepped in a puddle, Right up to his middle,  
And never went there again.

Тест № 8 Закончите стихок подходящими словами:  
Goat, Goat, give me your...! Bat. Bat. sit down on my...!  
Geese, Geese, have you any...? Boys, boys, give us your...!  
Lily, Lily, don't be...! Cock, cock, look at the...!  
Snake, Snake, come out of the...! Quail, Quail, where is your...?

Mouse, Mouse, where is your...? Mice, Mice, bring us some...!

### The fox and the lock (a lullaby)

«Cock-a doodle-do!» crows the cock.

Granny yawns: «It is two o'clock!»

Baby sleeps. The night is long.

Granny starts to sing a song: 'in a shed there is an ox,  
Round the shed there walks a fox.

On the door he sees a lock,

He cannot enter-what a shock!

Fox is hungry; fox is cross,

Fox is really at a loss.

Foxy hears and smells the cock,

But he cannot break the lock.

Baby sleeps. The night is long.

Granny, rocking, sings a song.

Тест № 9 прослушайте, заполните пропуски

### Sunny

Sunny, yesterday my life was .....with rain

Sunny, you smiled at me and really eased the pain

The dark days are gone, and .....days are here,

My Sunny one shines so sincere

Sunny one so true, I love you

Sunny, thank you for the .....bouquet

Sunny, thank you for the love you brought my way

You gave to me your all and all

Now I feel ten feet tall

Sunny one so true, I love you

Sunny, thank you for the truth you let me see

Sunny, thank you for the facts from .....

My life was torn like a windblown sand

And the rock was formed when you held my hand

Sunny one so true, .....

Sunny

Sunny, thank you for the smile upon your face

Sunny, thank you for the gleam that shows its grace

You're my spark of nature's fire

You're my sweet complete desire

Sunny one so true, I love you

Sunny, yesterday my life was .....with rain

Sunny, you smiled at me and really eased the pain

The dark days are gone, and .....days are here,

My sunny one shines so sincere

Sunny one so true, I love you

Тест № 10 заполните пропуски

**Dancing Queen**

(B. Andersson, S. Anderson, B. Ulvaeus).

Слова песни АББА (lyrics)

You can dance

You can .....

Having the time of your life

See that girl

Watch that scene

Dig in the dancing queen

Friday night and the lights are low

Looking out for a place to go

Where they play the ..... music

Getting in the swing

You come to look for a .....

Anybody could be that guy

Night is young and the music's.....

With a ..... of rock music

Everything is fine

You 're in the mood for a .....

And when you get the chance

You are the dancing queen

..... and.....

Only seventeen

Dancing queen

Feel the beat from the.....

You can dance

You can.....

Having the time of your life

See that girl

Watch that scene

Dig in the dancing queen

**You're a teaser, you tern em on**

Leave'em....., then you're gone

Looking out for another

Anyone will do

You're in the mood for a.....

And when you get the chance

You are the dancing queen

..... and .....

Only seventeen

Dancing queen

Feel the beat from the .....

You can dance

You can .....

Having the time of your life

See that girl

Watch that scene

Тест № 11 заполните пропуски

**Eternal flame**

Исполнитель: Atomic Kitten

Close your eys

Give me your hand.....

Do you feel my heart.....?

Do you.....?

Do you feel the same?

Or am I only.....?

is this burning

An eternal flame?

I.....it's meant to be darling

I watch you when you are sleeping

You.....to me

Say my.....sun shine

through the rain

Of all life so lonely then

come and ease the pain

I don't want to lose this feeling

Тест № 12 заполните пропуски

**Gimme! Gimme! Gimme! (A Man After Midnight)**

(B. Andersson, B. Ulvaeus). Слова песни АББА (lyrics)

Half past twelve

And I'm watchin' the late show

In my flat all alone

How I.....to spend the evening on own

..... winds

..... side my window

As I look around the room

And it makes me so depressed to see the.....

There's not a soul out there

No one to hear my.....

Gimme! Gimme! Gimme! A man after midnight

.....somebody help me..... the shadows away?

Gimme! Gimme! Gimme! A man after midnight

Take me through the darkness to the break of the day

.....Stars

Find the end of the.....

With a fortune.....

It's so different from the world I'm livin' in

..... of TV

I open the window

And I..... into the night

But there's nothing there to see No one in sight

There's not a soul out there

No one to hear my.....

Gimme! Gimme! Gimme! A man after midnight

.....somebody help me.....the shadows away?

Gimme! Gimme! Gimme!

A man after midnight

Take me through the darkness to the break of the day

Gimme! Gimme! Gimme! A man after midnight

Тест № 13 заполните пропуски

**Summer Night City**

(B. Andersson, B. Ulvaeus). Слова песни АББА (lyrics)

Summer night city

Summer night city

Waiting for the sunrise

Soul dancing in the dark

|                                      |                                      |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Summer night city                    | Somehow something turns me on        |
| Walking in the moonlight             | Some..... only see the litter        |
| Love-making in a park                | We don't miss them when they're gone |
| Summer night city                    | I love the feeling in the air        |
| In the sun I feel like sleeping      | My kind of people everywhere         |
| I can't take it for too long         | When the night comes with the action |
| Му.....slowly creeping               | I just know it's time to go          |
| Up my spine and growing strong       | Can't resist the strange.....        |
| I know what's waiting there for me   | From that..... dynamo                |
| Tonight I'm loose and.....           | And tomorrow                         |
| When the night comes with the action | When it's.....                       |
| I just know it's time to go          | And the first birds start to sing    |
| Can't resist the strange.....        | In the pale light of the morning     |
| From that..... dynamo                | Nothing's worth remembering          |
| Lots to take and lots to give        | It's a dream                         |
| Time to..... and time to.....        | It's out of.....                     |
| Waiting for the sunrise              | Scattered.....on the beach           |
| Soul dancing in the dark             | Waiting for the sunrise              |
| Summer night city                    | Soul dancing in the dark             |
| Walking in the moonlight             | Summer night city                    |
| Love-making in a park                | Walking in the moonlight             |
| Summer night city                    | Love-making in a park                |
| It's elusive                         | Summer night city                    |
| Call it.....                         |                                      |

## Литература:

1. Миролюбова А. А., Рахманова И. В. Цетлин В. С. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе, М., 1987. — 576 с.
2. Гез И. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе, М., 1982. — 412 с.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранных языках, М., 1978. — 471 с.
4. Барышников Н. В. Обучение французскому языку в средней школе: вопросы и ответы, М., 1992—238 с.
5. Акулина Е. В. Проблема языковой интерференции при обучении фонетике немецкого языка// Иностраный язык в школе — 2001 — № 5. — стр.94—97.
6. Скультэ В. И. Английский язык для детей, СПб, 1992. — 302 с.
7. Демина Т. С. Фразеология пословиц и поговорок. М., 2001. — 249 с.
8. Аракин В. Д. Практический курс английского языка, 1 курс, М., 1998. — 535 с.
9. Merkulova Y. M. English for university students. Introduction to phonetics, SPb. 2001. — 174с.
10. Письменный язык возник как фиксация звучащей речи, и с этой точки зрения он вторичен по отношению к звуковому языку.
11. А. Н. Соколов, Внутренняя речь при изучении иностранного языка, «Вопросы психологии», М., 1960, № 5.
12. Н. И. Жинкин, Механизмы речи, стр.70 4 материал по теме можно также найти в кн.: Береговская Э. М. Поэзия вокруг нас, — М., 1992
13. Речь идет о методической типологии фонем; деление фонем на три группы условно и упрощено, некоторые методисты имеют иную точку зрения по этому вопросу.
14. А. Н. Шапов «Методика преподавания иностранных языков» 2008 г.
15. А. А. Миролюбова, А. В. Парахина «Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях» Москва «высшая школа» 1984.
16. Тексты песен: ABBA, Atomic kitten, Boney M, <http://do2.gendocs.ru/docs/index-405982.html>, [www.bestreferat.ru/referat-50533.html](http://www.bestreferat.ru/referat-50533.html).

## Использование нетрадиционных здоровьесберегающих технологий в коррекционно-образовательном процессе

Кузнецова Анна Вениаминовна, учитель  
ГБОУ СКОШ № 991 (г. Москва)

*Данная статья посвящена проблемам использования здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе. Технологии, описанные в статье, ориентированы на сохранение здоровья учащихся, повышение мотивационную готовность детей, поддержании положительного эмоционального настроя, достижение положительных результатов в учебном процессе.*

**Ключевые слова:** здоровьесберегающие технологии, Су-Джок терапия, кинезотерапия, биоэнергопластика, музыкотерапия, релаксационные упражнения, игровой стретчинг.

Проблема сохранения здоровья детей и подростков является остроактуальной для современного социума. Однако в настоящее время проявляется стойкая тенденция ухудшения показателей здоровья наряду с увеличением количества детей, имеющих хронические заболевания. По данным Научно-исследовательского института гигиены и охраны здоровья детей и подростков количество здоровых детей снизилось в три раза. Как свидетельствует статистика, распространенность патологии и заболеваемости среди детей в возрасте от трех до 17 лет ежегодно увеличивается на 4–5%.

Определяющим фактором в системе сохранения и укрепления здоровья школьников является образовательный процесс, построенный с учетом норм и правил, способствующих сохранению и укреплению здоровья учащихся и включение системы здоровьесберегающих технологий. Таким образом, коррекционно-образовательная среда должна быть здоровьесберегающей и здоровьесберегающей. В создавшейся ситуации целесообразно активное использование педагогических технологий, нацеленных на охрану здоровья школьников.

Условно все здоровьесберегающие технологии можно разделить на традиционные и нетрадиционные. Первые из вышеописанных достаточно изучены и повсеместно используются в образовательном процессе. К ним относятся: упражнения на общую и мелкую моторику, артикуляционную мускулатуру; физкультминутки; уроки физкультуры и ритмики; зарядка и подвижные перемены; различные подвижные игры.

Помимо традиционных здоровьесберегающих технологий в коррекционно-педагогическом процессе эффективно применение нетрадиционных здоровьесберегающих технологий. Нетрадиционные методы воздействия в работе учителя становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Рассмотрим более подробно нетрадиционные здоровьесберегающие компоненты, применяемые в нашей педагогической деятельности:

### 1. Элементы Су-Джок терапии.

Су-Джок терапия — это воздействие на биоэнергетические точки с целью активизации защитных функций ор-

ганизма. В коррекционно-педагогической работе приемы Су-Джок терапии активно используются в качестве массажа для развития мелкой моторики пальцев рук, а также с целью общего укрепления организма. Во время коррекционной деятельности следует стимулировать активные точки, расположенные на пальцах рук при помощи различных приспособлений (шарики, массажные мячики, грецкие орехи, колючие валики), это позволяет повысить потенциальный энергетический уровень ребенка, обогащает его знания о собственном теле, развивает тактильную чувствительность. Такую работу можно проводить перед выполнением заданий, которые связаны с рисованием и письмом. Упражнения выполняем в течение одной-двух минут.

### 2. Кинезотерапия.

В коррекционной работе можно использовать некоторые кинезиологические упражнения, направленные на совершенствование высших психических функций мозга, развитие подвижности нервных процессов, и синхронизацию работы двух полушарий коры головного мозга. Методы кинезотерапии положительно влияют как на здоровых детей, так и на детей с нарушениями развития. Так рекомендуется использовать кинезиологические упражнения детям с ДЦП и с заболеваниями опорно-двигательного аппарата. К тому же индивидуальные и групповые занятия данными упражнениями благотворно воздействуют на психическое состояние и самочувствие детей страдающих аутизмом.

Целесообразно применять кинезиологические упражнения, когда учащимся предстоит интенсивная умственная нагрузка, требующая раскрытия интеллектуального потенциала и элементов творчества. Комплекс кинезиологических упражнений рекомендуемый к применению перед началом работы: «Кулак-ребро-ладонь», «Колечко», «Ухо-нос», «Лягушка», «Замок», «Лезгинка». Так же эффективно в структуру коррекционных занятия включать несколько кинезиологических упражнений направленных на развитие точности движений пальцев и способности к переключению с одного движения на другое.

### 3. Биоэнергопластика.

Данная технология представляет собой соединение движений артикуляционного аппарата с движениями

кости руки. Значимость биоэнергопластики в том, что развитие артикуляционной моторики у детей с нарушенными кинестетическими ощущениями ускоряется, так как работающая ладонь многократно усиливает импульсы, идущие к коре головного мозга от языка. В коррекционно-педагогическом процессе используется комплекс динамических упражнений, направленный на нормализацию мышечного тонуса, переключаемости движений: «Качели», «Утюжок», «Футбол», «Часики» и комплекс статических упражнений, способствующий развитию мышечной силы, динамической организации движения: «Улыбка», «Хоботок», «Лопаточка», «Чашечка», «Горка», «Парус». Педагог может самостоятельно подобрать движение руки под любое артикуляционное упражнение. Необходимо привлечь внимание каждого ребенка к одновременности выполнения артикуляционных движений с работой кисти; их ритмичности и четкости.

#### 4. Музыкаотерапия.

Данный метод предполагает использование музыки в качестве средства коррекции эмоциональных отклонений, страхов, двигательных и речевых расстройств, нарушений поведения, а также для профилактики различных соматических и психосоматических заболеваний. В коррекционно-образовательный процесс следует включать прослушивания музыкальных произведений, рисование под музыку, музыкально-подвижные игры, пантомима, пластическая драматизация под музыку, создание стихов, рисунков, рассказов после прослушивания музыки. Примерный список произведений классической музыки, рекомендуемый для прослушивания детьми с ограниченными возможностями здоровья:

— «Мазурка» Шопен, «Вальсы» Штрауса, «Мелодии» Рубинштейна (используется для уменьшения чувства тревоги и неуверенности).

— «Кантата № 2» Баха, «Лунная соната» Бетховена (используется для уменьшения раздражительности).

— «Симфония № 6» Бетховена, часть 2, «Колыбельная» Брамса,

— «Аве Мария» Шуберта (используется для общего успокоения, расслабления).

— «Шестая симфония», Чайковского, 3 часть, «Увертюра Эдмонд» Бетховена (используется для поднятия общего жизненного тонуса, улучшение самочувствия, активности).

— «Времена года» Чайковского, «Лунный свет» Дебюсси,

— «Симфония № 5» Мендельсона (используется для повышения концентрации внимания, сосредоточенности).

Следует учесть, что музыкальная терапия противопоказана детям с предрасположенностью к судорогам, и повышенным внутричерепным давлением. Так же не стоит использовать для прослушивания музыки наушники.

#### 5. Релаксация.

Для формирования эмоциональной стабильности ребенка важно научить его управлять своим телом. В процессе развития, воспитания и обучения дети получают ог-

ромное количество информации, которую им необходимо усвоить. Активная умственная деятельность и сопутствующие ей эмоциональные переживания создают излишнее возбуждение в нервной системе, которое, накапливаясь, ведет к напряжению. Умение расслабляться позволяет устранить беспокойство, возбуждение, скованность, восстанавливает силы, увеличивает запас энергии. В связи с вышесказанным детей целесообразно научить расслабляться, отдыхать с помощью релаксационных упражнений.

Наиболее эффективно использовать комплекс релаксационных упражнений, который предполагает расслабление мышц лица, плечевого пояса, мышц шеи, корпуса. Все релаксационные упражнения для детей выполняются в игровой форме.

Комплекс релаксационных упражнений состоит из трех блоков:

1) Релаксационный настрой. Добиваемся с помощью упражнений: «Воздушные шарики», «Облака», «Лентяи», «Водопад».

2) Релаксационные упражнения для снятия напряжения с мышц туловища, рук, ног. Можно использовать следующие упражнения: «Спящий котёнок», «Шишки», «Холодно — жарко», «Солнышко и тучка».

3) Релаксационные упражнения для снятия напряжения с мышц лица. Применяются следующие упражнения: «Улыбка», «Солнечный зайчик», «Пчелка», «Бабочка».

Для достижения нужного эффекта достаточно по 1–2 упражнению из каждого блока, все упражнения выполняется 2–3 раза.

#### 4. Игровой стретчинг.

Стретчинг — комплекс упражнений направленный на снижение мышечного напряжения, повышения эластичности мышц. Методика игрового стретчинга состоит из целого ряда несложных упражнений. Каждое упражнение носит вполне законченную смысловую нагрузку, называется именем животного и выполняется согласно написанному сценарию.

Целесообразно ежедневное проведение утренней гимнастики с элементами игрового стретчинга. Предлагаются некоторые упражнения: «Кошка», «Змея», «Рыбка», «Бабочка», «Птичка», «Носорог», «Зайчик». Каждое упражнение повторяется 3–4 раза.

В результате занятий гимнастикой с элементами игрового стретчинга происходит оздоровление организма ребенка в целом. Регулярные занятия стретчингом воспитывают у детей волю и уверенность в себе.

Таким образом, рассмотрев некоторые виды нетрадиционных здоровьесберегающих технологий, которые используются в нашей работе можно сделать вывод о том, что использование данных технологий целесообразно в достижении положительных результатов в учебном процессе.

Эффективность использования нетрадиционных здоровьесберегающих технологий состоит в том, что они:



— благотворно влияют на состояние физического и психического здоровья, на психику ребенка,  
— активизируют познавательный интерес и обеспечи-

вают положительные результаты в процессе обучения,  
— повышают работоспособность и мотивационную готовность детей.

## Учебный процесс как педагогическая система в процессе подготовки учителей профессионального обучения

Кулиева Шахноза Халимовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель;

Хамроева Холида Юлдашевна, студент;

Расулова Зилола Дурдимуратовна, студент

Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Цель обучения имеет объективный характер. Он определяется состоянием, исходящим из материально-духовных потребностей каждого общества, выражается в общей форме общественного заказа в документах государства. Цель обучения имеет свойство производить систему. Все части педагогической системы связаны с целью обучения и служат ее воплощению. Цель формирования специалиста, личности определяется содержанием обучения (учебный план, учебная программа, учебники).

В педагогическую систему входят дидактические задачи обучения и технология обучения. Цель и содержание обучения — дидактические задания, дидактический процесс, ученик, учебно-технические средства, формы обучения, методы — входят в технологию обучения. В педагогической практике ученик осваивает дидактическое задание с помощью технологии обучения.

В национальной программе подготовки кадров многократно повторяется необходимость установления и усвоения передовых педагогических технологий. Понятие о педагогических технологиях, определения и мнения даны во многих педагогических исследованиях и педагогической литературе.

По определению ЮНЕСКО «Педагогическая технология — это системная методика создания, применения и формирования знаний и их связей с техническими и человеческими ресурсами, ставящими перед собой задачу повышения эффективности форм обучения, в процессе обучения и усвоения знаний».

В этом определении ясно, что основным понятием является «системная методика», а остальные выражают составные части в качестве системы педагогической технологии. Именно системный подход в применении педагогической технологии является основным различающим его от других подходов. Проектирование во взаимной связи друг с другом цели обучения, его содержания, методов обучения и воспитания, контроля и оценки результатов — во многом являются недостающим предметом в традиционном учебном процессе. Например, во многих случаях обучение направлено на запоминание информации, а будущая деятельность обучаемого связана с выполнением определенных работ или принятием ор-

ганизационных, управляющих и профессиональных решений. Другой пример: В одном из учебных заведений метод контроля знаний обучаемых руководством необоснованно установило одинаково по всем предметам, не учитывая соответствующие только каждому из них свойства.

По определению, технология обучения — это объединение приемов и методов в процессе усвоения знаний и обучения, освещающих цели обучения учитывая влияние формирования удобства обучения, гарантии результата для объективной оценки способности человека, на основе системных технологических подходов и технических средств.

Создание приемов и методов обязанность теории и методики педагогической технологии. Технология формируется в случае исходящем из определенно существующих условий. Технолог опирается на хорошо известные факторы. Он не занимается проведением опытов, напротив, ведет работу на основе обозначенных результатов. Цель каждой педагогической системы считается плодотворной, для приближения к такой цели они должны быть целями обучающего в области его развития. Новая технология обучения — это объединение теоретически и практически систематизированных, самых современных и методически обоснованных средств и методов процесса обучения. Здесь на основе живости формы, средств и содержания обеспечивается целостность цели, задачи, деятельности и педагогического результата. На сегодняшний день множество форм обучения делают необходимым изменение, считающегося до сих пор целостным, содержание обучения. Считающаяся до сих пор единой технология обучения и воспитания по виду и форме обучения должна иметь различное содержание. Обычно учитель при прохождении глубоко усвояемого предмета не может применить технологию традиционного урока, т. к. программа этой аудитории абсолютно отличается, поэтому необходимо освоить применяемые технологические методы. Различные формы меняют и цель обучения. При подготовке учителей профессионального обучения учебный процесс осуществляется в различных формах.

Основная задача повышения профессионально — педагогической подготовки будущих учителей профессионального обучения состоит в связи обучения и про-

изводства, а также организации учебных классов в производственных организациях и профессиональных колледжах, а также сосредоточение в учебный процесс специалистов отрасли, также подготовка производственному обучению и профессиональной деятельности обучающихся в высших учебных заведениях.

Подбор, переработка учебного материала, изменение объема, формы в соответствии с силами, свойствам усвоения обучаемых тоже относится к педагогической технологии. Педагогическая технология — это система разработки объективных законов, содержания обучения — воспитания, методов средств совершенствования обучения — воспитания. Задача педагогической технологии как науки состоит в определении самых высокопроизводительных и экономичных учебных процессов в педагогической практике, определении педагогических и психологических законов формирующих личность владельца профессии, а также определении путей использования законов философии, социологии, физиологии, математики, кибернетики, информатики и других наук.

Теория и практика педагогической технологии основывается на нижеследующие законы и истины:

— целостность: единство процесса обучения по структуре и содержанию;

— оптимизация учебного процесса: достижение высокого результата при малых затратах сил и времени;

— современность: постоянное введение и внедрение научно обоснованных дидактических новостей, правил, содержания обучения;

— научность: применение в обучении новых форм и средств, активных методов, непрерывное исследование, поиск;

— разумная организация творчества ученика и учителя: прочное знание учителем цели, содержания обучения, хорошее владение методами обучения и техническими средствами: заинтересованность, интерес и стремление ученика;

— ускорение педагогического процесса, разработка и широкое применение дидактических материалов повышающих эффективность использования информационных технологий и технических средств;

— создание необходимой материально технической базы учебного процесса;

— бескорыстная и объективная оценка педагогического процесса: метод тестов, система рейтингов, контроль за процессом усвоения знаний и навыков ученика, автоматизация оценивания;

— соответствие природе обучения — воспитания;

— соответствие обучения-воспитания обществу и другие.

Во-первых, значимость технологии обучения в том, что она имеет в виду опережающее проектирование процесса обучения, а затем переработку проекта вместе с учениками в аудитории. Эту задачу можно решить применением понятий «дидактическое задание», «технология обучения».

Во вторых если в традиционной педагогике методические разработки составляются для прохождения урока, то педагогическая технология предлагает проект процесса обучения выражающего формы и содержание в учебе — знании деятельности ученика.

В третьих важный знак технологии обучения — процесс производства цели. В традиционной педагогике «цели» уделяется мало внимания и теоретиками, и практиками, цель — в методической литературе конкретно определяется, но степень достижения цели оценивается субъективно. Определение цели есть основная проблема педагогической технологии, имеет в виду его диагностическое выражение, объективную оценку качества усвоения знаний.

В четвертых, строение процесса обучения и целостность в смысле содержания считается важным направлением разработки и внедрения педагогической технологии.

В направлении целостности, а также при разработке проекта педагогической системы обучения каждого типа необходимо достижение взаимного влияния всех элементов (в течение четверти, семестра, учебного года, также всего периода обучения) педагогической системы.

Если один элемент педагогической системы меняется, например, меняется цель, то меняются его другие части — форма, содержание.

Технология обучения составляет основу процесса обучения, вместе с тем представляется в качестве составляющих цели обучения, содержания, формы, метода, средств обучения, учителя и ученика. Составляющие элементы системы во взаимной целостности и взаимозависимости служат освещению общей значимости процесса обучения.

Процесс обучения создается соответствующим нескольким условиям. В них входят следующие:

1. Появление общественной (или личной) необходимости в обучении, усвоении конкретных теоретических и практических знаний;

2. Пробуждение мотива обучения, усвоения конкретных теоретических и практических знаний.

3. Отметить содержание деятельности обучение — знание обучаемого.

4. Существование направлений пути управления деятельности обучение — знание обучаемого.

Учебный процесс отображает в себе сложную систему связей и взаимных отношений, непосредственно выражающихся между средствами, методами и непосредственными организационными формами, между обучающим и обучаемым. В свою очередь, созданные между обучающим и учебным материалом, считающиеся необходимым в итоге обучения вооружением обучаемого системы знания, умения и навыков выполняют обязанность связывающего организованного в его основе.

Надо иметь в виду что, учебный материал, являющийся первоначальной системой, его можем считать законным. Учебный материал, несомненно, выражает объект, относящийся к категории системы. Значит, он состоит из

элементов, прикрепленных к общей цели обучения, во многом упорядоченных и состоящих во взаимной с другом связи, выраженных в соответствии с поставленными перед собой требованиями общества, знаний умений и навыков, обучаемых в данном направлении, в учебном заведении данного типа. Здесь единая целостность, связанная с изучением обучаемых участвует в качестве отдельного предмета.

Структура этой системы — тип взаимосвязей между его отдельными элементами — считается устойчивой. Это несколько сложная связь системы, здесь существует связь взаимовлияний, генетическая, формирования, движения и развития (в основном приходящих со стороны общества под влиянием учащихся).

Литература:

1. Садовский В. Н. К вопросу о методологических принципах исследования предметов представляющих собой системы. Проблемы методологии и логики науки. Томск: 1962. — 77 с.
2. Скалкова Я. и коллектив. Методология и методы педагогического исследования. — Москва: Педагогика, 1989. — 224 с.

Проведение анализа учебного материала имеет целью рассмотреть в случае отдельно выделенных его элементов, существующих между ними связей и отношений, рассмотрение целостной структуры объекта. Анализом этой структуры можно раскрыть элементы, определяющие эффективность деятельности системы, считающейся еще более важными, т.е. создающие структуру достижения целей и решений задач, поставленных перед собой обучением.

Таким образом, выделение структуры системы в первую очередь понадобится для получения полной и глубокой информации о целостности системы и ее деятельности. Как было отмечено, «система в своем корне структурна».

## **Применение блочно-модульной технология в развитии профессиональной деятельности студентов колледжа**

Мамирова Нигора Тохиржонова, старший научный сотрудник  
Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы ССПО (г. Ташкент, Узбекистан)

Технология модульного обучения построена на том, что учащийся должен самостоятельно изучить выделенную часть курса по индивидуальной схеме. Преподаватель выдает обучающемуся так называемый учебный модуль, который состоит из законченного блока информации, программы действий, целью которой является изучение этой информации наиболее полным образом, рекомендации по успешному достижению цели и решения задач, поставленных в модуле. Такая технология обучения заставляет обучающегося (учащихся, студента, слушателей) учиться не просто зубрить учебники и справочники, а разбираться самостоятельно в искомой информации, находить необходимые знания. При этом у обучаемого появляется чувство удовлетворенности от проделанной работы, а полученные знания накрепко оседают в памяти.

В конце срока, отведенного на изучение модуля, обязательно проводится проверка полученных знаний, их полноты и соответствия поставленной задаче. Такая форма обучения позволяет не только заставить обучающегося творчески подходить к процессу самообразования, но и научиться получать нужную информацию без посторонней руководящей помощи. Принципиальным отличием модульного обучения от стандартной системы образования является то, что учащийся получает индивидуальное за-

дание (блок, модуль) с письменными рекомендациями о способах его рационального выполнения и целях самого задания. Кроме того, обучающийся, работая большую часть времени индивидуально, учится целеполаганию и самопланированию, самостоятельно организует свое рабочее время и контролирует собственную работу.

В курсе учебного предмета выделяются тематические блоки. Учитель выделяет их сам, по своему усмотрению основываясь на программу курса. Распределяет количество часов так, чтобы было целесообразно. Это такая организация процесса обучения, при которой ученик работает с учебной программой, состоящей из обучающихся модулей, основывающейся на индивидуально-дифференцированном подходе. Она позволяет осуществлять самообучение, регулировать не только темп работы.

Обучающим модулем называют автономную часть учебного материала, состоящую из следующих компонентов:

- точно сформулированная учебная цель (целевая программа);
- банк информации (собственно учебный материал в виде обучающей программы)
- методическое руководство по достижению целей (как?)

- практические занятия по формированию необходимых умений
- контрольная работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном модуле.

Система контроля и оценки учебных достижений — рейтинговая; накопление рейтинга происходит в процессе текущего, промежуточного и заключительного контроля.

Поскольку модульное обучение в качестве одной из целей преследует формирование у обучающихся навыков самообразования, весь процесс строится на основе осознанного выбора цели. Поэтому эффективность обучения будет много выше, если ученик сможет овладевать знаниями сам, а учитель управлять этим процессом — мотивировать, организовывать, консультировать, контролировать. Модульный урок тем и отличается от обычного, что ребята учатся работать самостоятельно, общаться и помогать друг другу, оценивать работу свою и своего товарища. Особое внимание обращается на то, чтобы каждый ученик уяснил цель урока, что и как необходимо сегодня изучить, на чём сосредоточить своё внимание. Осознанность учебной деятельности переводит учителя из режима информирования в режим консультирования и управления. Данный метод обеспечивает возможность выбора учениками пути движения внутри модуля. Учитель освобождается от чисто информационных функций, передаёт модульной программе некоторые функции управления, которые становятся функциями самоуправления.

Моя роль на модульном уроке — управление работой учащихся. При такой организации работы я имею возможность общаться практически с каждым учеником, помогать слабым и консультировать сильных учеников.

Проводить модульные уроки, а главное — готовить их, конечно же, непросто. Требуется большая подготовительная работа.

- Во-первых, необходимо тщательно проработать учебный материал всей темы и каждого урока в отдельности; выделить главные, основополагающие идеи и сформулировать для учащихся интегрирующую цель (УЭ-0), где указывается, что к концу занятия ученик должен изучить, знать, уметь, понять, определить и т. д.

- Во-вторых, нужно определить содержание, объём и последовательность учебных элементов (УЭ), указав время, отводимое на каждый из них, и вид работы обучающихся.

- В-третьих, подобрать дополнительный материал (например, для лекции, беседы), соответствующие наглядные пособия, ТСО, а также задания, тесты и другие, графические диктанты для обучающихся.

Затем разработать методическое пособие для обучающихся, размножить его. Написание таких методичек уходит немало времени. Но правильно составленные единицы, они могут быть использованы несколько раз.

Модульное обучение предполагает жёсткое структурирование учебной информации, содержание обучения и организацию работы обучающихся с полными, логически завершёнными учебными блоками. В модуле чётко опре-

делены цели, задачи и уровни изучения темы, названы умения и навыки. В нём всё заранее запрограммировано: не только последовательность изучения учебного материала, но и уровень его усвоения.

Возможности модульной технологии велики, так как раскрывают новые возможности и для обучающегося и для преподавателей. Благодаря этой технологии центральное место в системе «учитель — ученик» занимает обучающийся, который выполняет задание в тот отрезок времени и с той степенью понимания, осмысления и запоминания, которая соответствует его индивидуальным возможностям.

Модульная технология обучения позволяет определить уровень усвоения нового материала учащимися и быстро выявить пробелы в знаниях. Для того чтобы сравнить прохождение и усвоение тем по блокам, их нужно постоянно дорабатывать и дополнять. Необходимо также проводить мониторинг и диагностирование, составлять личные листы учёта контроля, затем сравнивать результаты прохождения тем и контрольных работ с традиционным.

Думаю, что в этом направлении первые шаги сделаны.

Принципиальные отличия модульного обучения от других систем обучения состоят в следующем:

1. содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах, усвоение которых осуществляется в соответствии с поставленной целью. Цель формируется для обучающегося и содержит в себе не только указание на объём изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения.

2. изменяется форма общения преподавателя с обучающимся. Оно осуществляется через модули и безусловно, реализуется процесс индивидуального общения управляемого и управляющего;

3. обучающийся работает максимум времени самостоятельно, учится целеполаганию, самопланированию, самоорганизации и самоконтролю.

Цель модульного обучения: содействие развитию самостоятельности учащихся, их умения работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала.

При разработке модулей следует исходить из известных принципов:

- частные дидактические цели учебных элементов в своей совокупности обеспечивают достижение интегрированной цели модуля; реализация интегрированных целей всех модулей, в свою очередь, приводит к комплексной дидактической цели модульной программы;

- реализованная обратная связь — основа управляемости и контролируемости процесса усвоения знаний. При этом входной и выходной контроль более жесткий, осуществляется учителем, а текущий и промежуточный (на стыке учебных элементов) — мягкий, проходит в виде само- и взаимоконтроля учащихся;

- учебный и дидактический материал излагается доступно, конкретно, выразительно, в диалоговой форме;

- при построении модуля соблюдается логика усвоения обучающимися знаний: восприятие, осмысление, запоминание, применение, обобщение и систематизация;

- структура модуля должна соответствовать логике учебного занятия того или иного типа.

Блочно-модульная технология строится на принципах модульности и целостности построения единиц учебного материала, обеспечивая завершенность, полноту, логичность и последовательность дидактических модулей учебной рабочей программы.

Теоретически дидактический модуль представляет собой функциональный узел учебного процесса (единицу объема учебного процесса), связывающий учебное время, содержание учебной темы, ее объем и уровень сложности, средства, методы обучения и организационные формы с возможностями и особенностями учебной группы. Дидактический модуль строится на основе ГОС и предметных образовательных программ. Алгоритм построения дидактического модуля предполагает:

- определение уровня обучаемости (низкого, среднего, высокого) на основе изучения психофизиологических особенностей обучающихся;
- постановку целей и задач образовательной деятельности обучающихся на учебном материале модуля;
- прогнозирование конечного результата обучения

в данном предметном модуле;

Главные достоинства блочно-модульной технологии выявлены в результате многолетнего внедрения. Ими являются:

- возможность перехода от традиционной технологии обучения к блочно-модульной без разрушения первой, нежелательных деформации с сохранением отработанных приемов, способов организации деятельности;
- возможность прогнозирования конечного результата образования;
- системная работа над содержанием образования, при которой нет необходимости планирования отдельного урока; создается модель работы над темой; проектируется процесс обучения с учетом конечного результата, межпредметных и внутрипредметных связей, видов, форм и способов
- действий в различных полях — теоретическом и деятельностном;
- организация мониторинга учебного процесса, который обеспечивается через традиционные формы: контрольные, тесты, а также интеллектуальные игры, марафон знаний и пр.

## Воспитатель — это звучит гордо!

Михайлова Любовь Викторовна, воспитатель

Центр развития ребенка МДОУ Детский сад «Сказка» (г. Белоярский, Тюменская обл.)

*Сколько есть разных профессий на свете,  
Но говорить я хочу об одной...  
Кто так печётся о маленьких детях?  
Люди, которым неведом покой.*

*Это они ночи не досыпают,  
Что-то кроют, интересное шьют,  
Лепят, рисуют, стихи сочиняют,  
Роль репетируют, песни поют.*

*Их выдумкам нету конца и предела,  
Всё, что угодно могут они  
То, что другим бы уже надоело.  
Эти с терпением сносят одни.*

*Всё они могут, всё им под силу,  
Людям с широкою, доброй душой.  
Зло никакое их не осилит!  
Они — Педагоги с буквы большой!*

Светлана Богдан

27 сентября в России отмечается новый общенациональный праздник — День воспитателя и всех дошкольных работников.

И в этот день хотелось бы пожелать всем работникам

детского сада. Пусть ваш труд будет вам только в радость, детишки будут послушными, а их родители — такими же благодарными. Так же хочется пожелать терпения, которое вам так необходимо. Любви, которая поможет

справляться с самыми непоседливыми воспитанниками. Удачи, которая будет посылать вам только самых лучших детишек, и надежды на лучшее.

Воспитатель это такая сложная, но интересная работа. Нет даже не работа, а призвание. Ведь когда речь идёт о детях надо добросовестно относиться к делу. Всё время нужно посвящать своим малышам. Праздность и лень в работе не допустима. Кого то — пожалеть, иногда пожуришь. Поиграть в игры, дать знания, погулять с детьми. В общем, точно соблюдать режим дня. Рационально организовать обучение и отдых, познание окружающего мира, игру, труд. Прогулки, развлечения.

Хороший педагог заботится не только об условиях жизни ребёнка, но и о душевном комфорте его родителей. А родители тоже бывают разные. Кто-то доброжелателен, отзывчив, всегда готов выслушать и помочь педагогу. А бывают и такие родители, которые с недоверием относятся к воспитателю, и все его просьбы и советы принимают в «штыки». Но ведь и к таким родителям тоже приходится обращаться, и находить компромисс. А значит, от педагога требуются определённые знания, и культура поведения. Поэтому, воспитатель должен, быть компетентен в любых педагогических вопросах. Уметь находить выход из любой сложившейся ситуации. Постоянно самообразовываться. Ведь интеллект — это главное условие в работе воспитателя, когда собеседник поймёт что, имеет дело с педагогом-мастером, который эрудирован, и компетентен в любом педагогическом вопросе он доверится воспитателю и проявит уважение к нему.

Не последнюю роль в приобретении авторитета является доброжелательное отношение к окружающим. Без доброты и милосердия работать с детьми невозможно. Быть добрым значит с готовностью помогать осваивать ребёнку мир, который его окружает, при этом всесторонне и гармонично воспитывать его. А быть милосердным значит уметь подавлять чувство гнева порой даже справедливого. Ни в коем случае не унижая и не оскорбляя пусть маленького, но человека. Ведь поступки детей объясняются и возрастными особенностями, а несдержанность родителей — усталостью после работы, семейными проблемами.

Авторитет воспитателя зависит и от его отношения к труду. Скольким знаний и умениями должен обладать педагог. Ему приходится делать всё: шить, вязать, рисовать, владеть актёрскими, организаторскими способностями. Уметь пользоваться компьютером. И не хуже чем программист владеть программами. Чтобы показывать детям слайд презентации. Знать медицину, гигиену, литературу, иметь представления о морали и нравственности. Да можно ли всё пересказать, что встретится педагогу на его пути. Но я точно знаю, чем больше педагог знает и умеет, тем интересней, и легче ему работать с детьми.

Я, например, знаю много игр и развлечений, в группе у нас большая разновидность театра, сделанная своими руками совместно с родителями и детьми. Ребята с удовольствием разучивают роли, а потом мы показываем те-

атрализованные представления детям младших групп. В детском саду регулярно проходят различные праздники, что тоже доставляет не мало радости нашим дошкольникам. Часто устраиваю встречи с интересными людьми, где дети узнают много нового и полезного для себя. Очень люблю с детьми ходить на экскурсии. В процессе, которого дети получают определённые знания и умения. Доставляет мне удовольствие рисовать, лепить, конструировать (из строительного, природного, бросового материала) вместе с детьми. Так в игровой форме развиваются такие качества как: фантазия, мышление, речь, воображение, память. Совершенствуются конструктивные способности. Очень красивые получаются постройки, которые мы потом обыгрываем, доставляя этой игрой радость, вызывая положительные эмоции, спланивая тем самым коллектив.

Сколько головоломок, ребусов, загадок, которые способствовали развитию, логического, образного мышления, мы решили с детьми.

А как любят мои питомцы дни рождения! Вместе с музыкальным руководителем, а иногда и с родителями мы придумываем сценарий, включаем необычные поздравления, песни, игры, водим хороводы, а потом устраиваем чаепитие, что помогает совместному общению.

Оживлённо проходил праздник прилёта птиц: дети надевали костюмы, шапочки-маски и под музыку изображали образ птицы. Развлечение проводилось в весеннее время, оно доставило много радости детям и мне.

Жизнь ребёнка в детском саду должна быть праздником. Не должно быть скуки, монотонности, и безделья. Надо стараться, чтобы все дети были чем-то заняты. Педагогу надо разумно чередовать труд, обучение, отдых, игры, чтобы дети не скучали.

Во время работы надо стараться создать хорошее настроение себе, детям — кому советом, кому шуткой, кому примером, а кого то и пожалеть.

Поэтому характер у педагога должен быть особенный: весёлый, жизнерадостный, терпеливый, справедливый. Ведь дети тоже, как и родители все разные. Кто-то шалун, кто-то драчун, кто-то застенчив, кто-то лидер. И надо очень хорошо знать детскую психологию, чтобы правильно разобраться в детских проблемах и конфликтах, тактично регулировать взаимоотношения в группе, знать особенности развития каждого ребёнка. Но в группе должна быть всё же дисциплина. И не должно быть вседозволенности. Я, например, никогда не позволяю садиться на стол, хватать всё, что захочется, топтать ногами, непристойно разговаривать со взрослыми, вырывать друг у друга игрушки, надо попросить. Нельзя брать чужие вещи, и предметы без разрешения. Я не разрешаю бегать по групповой комнате — для этого есть зал. Разговаривать криком разрешаю только в играх на участке. Но ребёнку должны быть известны мотивы запрета, иначе он может обидеться. Именно дошкольный возраст — самый благоприятный для формирования культурных навыков, нравственных представлений и поступков. Поступки

детей — это лицо не только родителей, но и воспитателя, итог его работы.

Воспитатель, конечно, обязан владеть и конкретными методиками работы с детьми. Относиться творчески к своей работе, но это не значит. Что он может не считаться с требованием своей программы. Программные задачи должны выполняться. Тем не менее, любая программа требует корректировки, так как все дети индивидуальны в своём развитии. Неслучайно К.Д. Ушинский назвал педагогику не наукой, а искусством, которое всегда без штампа. Например, одним детям при заучивании стихотворения достаточно один раз прочитать и они запомнят, другим надо несколько раз повторить. А третьим нарисовать схематично стих, чтобы они запомнили. Бывали случаи, что и такая форма затрудняла детей, следовательно, надо было, обучая по программе, проявлять гибкость в применении методов — это первейшая необходимость педагога..

Я думаю, что у воспитателя, как и у врача, есть главное правило: «Не навреди», т.к. известно, что детские души очень ранимы. Вот так обидишь малыша, случайно, каким-нибудь не осторожным словом, затаит он обиду, и будет помнить всю свою жизнь. А какая речь должна быть у воспитателя! Ни каких слов «паразитов». В общем, как у оратора. Известно, ребёнок копирует слова, поступки, действия взрослых которые его окружают.

Человек, воспитывающий детей, должен очень любить их, тогда он, и они будут счастливы. Без любви к детям работа не будет иметь смысла. Вспоминаются слова Л.Н. Толстого: «Если учитель имеет только лю-

бовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель будет иметь любовь только к ученику, как отец-мать — он будет лучше того учителя, который прочёл все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он — совершенный учитель». Эти слова можно в полной мере применить и к воспитателю детского сада.

Постоянно учиться, развиваться, самообразовываться должен каждый педагог, ведь воспитатель детского сада — один из тех взрослых, который знакомит детей с человеческой культурой. Поэтому и сам он должен обладать высоким общекультурным уровнем, жить насыщенной духовной жизнью, читать, заниматься искусством хотя бы как зритель и слушатель. Было бы очень хорошо, если бы педагог проявлял самостоятельную инициативу в участии различных конкурсах. Например: «Воспитатель года», «Конкурс педагогических идей» и. др. Только тогда педагог сможет увлечь детей познанием мира, и творчеством. А видя свои положительные результаты в работе с детьми и родителями, трудовая деятельность будет приносить радость и удовлетворение воспитателю. И дети будут счастливы, и родители благодарны педагогу. Тогда все в группе будут жить в гармонии. А это, наверно, самое главное. Постоянно расти, работать над собой, совершенствовать своё профессиональное мастерство обязан каждый педагог — и начинающий и опытный. Только труд, знания, мудрость и любовь к детям помогут обрести счастье.

**Новых творческих идей вам дорогие воспитатели. Удачи и терпения в нелёгком, но благородном труде!!!!!!!**

## Обзор и сравнение эффективности методов изучения иностранных языков

Мкртычева Нарине Суменовна, преподаватель;

Быкова К. И., студент

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета (г. Шахты)

Современное общество как никогда ранее нуждается в специалистах, владеющих несколькими языками. Стоит взглянуть на жителей европейских стран, которые весьма успешно преуспевают в освоении языков, несмотря на то, что большинству из них не требуются эти познания в их деятельности. Все ли они имеют способности к языкам? Ответ очевиден — нет. Достаточно заинтересованности и старания.

В данной статье будет рассмотрен ряд вопросов, которыми задается учащийся на начальном пути освоения языков. На некоторые можно ответить уже сейчас и достаточно однозначно, другие же повлекут за собой новые. Так с какими вопросами сталкиваются люди в процессе изучения иностранных языков?

Какие существуют методы изучения иностранных языков? Какой из них самый продуктивный? Что лежит

в основе изучения языка? Как быстрее запомнить слова? Достаточно ли просто читать книги на иностранном языке, или же стоит смотреть фильмы? Как обогатить словарный запас? Как много времени потрется?

Основой школьной и вузовской программы является — заложение базовых знаний, и ознакомление учащихся непосредственно с самим процессом изучения языка. А это значит, что преподается не сам язык, а некий предмет, который является лишь инструкцией по изучению иностранного языка, с приведением примеров.

Необходимо отметить следующее: иностранный язык выучить реально! Для этого понадобится время, усидчивость, а главное — приятное времяпрепровождение за изучением языка.

Ниже представлены несколько методов изучения иностранного языка.

Начало грамматико-переводного метода было заложено мыслителями в конце XVIII века, но официальное появление данного метода осветило середину XX-го века. Основным его недостатком является — возникновение языкового барьера. Дело в том, что человек в процессе обучения иностранному языку перестает самовыражаться и вместо того, чтобы говорить, начинает просто комбинировать слова за счет некоторых правил. Господствовал данный метод до конца 50-х годов и был практически единственным, с его помощью учили всех.

Однако, несмотря на весьма справедливые нарекания, грамматико-переводный метод отличился множеством достоинств. Во-первых, он действительно позволяет усваивать грамматику на достаточно глобальном уровне. Во-вторых, данный метод весьма полезен для людей склонных к логическому мышлению, которым свойственно воспринимать язык как совокупность грамматических формул.

Современный лексико-грамматический метод предоставляет возможность познания языка как системы. В него входят четыре основы языковых навыков — речь, чтение и письмо. Именно поэтому почти все внимание учеников было направлено на разбор текстов, а также написание изложений и сочинений. Данная система также доносит структурную и логическую основы изучаемого языка. Главное уметь соотносить его с родным языком, видеть сходства и различия. А без тщательного изучения грамматики и без практики двустороннего перевода, задача становится невыполнимой.

Несомненно, прогресс лексико-грамматического метода заметен, но и здесь возникает множество нюансов. Зачем человеку становится филологом, ради умения говорить? Ему нужны практические навыки. В результате, все, что получает ученик — знания о языке. Он в состоянии отличать одну языковую конструкцию от другой, но не в силах позвонить другу за границу и вести с ним полноценный живой разговор.

Еще один интересный метод называется — метод физического реагирования. У него есть одно основное правило, гласящее, что нельзя понять то, чего ты не пропустил через себя. Следуя теории золотого правила, обучаемый не должен ничего говорить на первых стадиях обучения. Для начала он должен накопить достаточное количество знаний, которые идут в пассив. В течение примерно первых двадцати уроков ученик постоянно слушает иностранную речь. Что-то отводится на чтение, но произносить любые слова на изучаемом языке — не разрешается. После определенного времени наступает период, когда обучаемый уже должен реагировать на услышанное или прочитанное предложение — но его реакция сопровождается лишь действием.

Начинается всё с изучения слов, означающих физические движения. Так, например, отклик на какую-либо просьбу. И лишь, когда ученик накопит достаточный багаж информации, он подойдет к стадии общения. Положительная сторона данного метода, прежде всего, заключается в достижении необходимого эффекта за счет

того, что ученик пропускает поток получаемой информации через себя. Немаловажно также то, что в процессе обучения обучаемые контактируют не только с преподавателем, но и между собой.

Стоит также обратить внимание на «Метод погружения», расцвет которого пришелся на 70-е годы. Согласно этой методике, овладеть иностранным языком можно, примерев на себя роль другого человека. Таким образом, изучая язык, все ученики в группе выбирают себе псевдонимы и биографии. За счет этого в аудитории создается иллюзия того, что присутствующие перенесли в другой мир — мир изучаемого языка. В результате чего любой человек в процессе обучения может сбросить с себя оковы, раскрыться, и его речь максимально приблизится к оригиналу.

Следующий способ изучения иностранных языков, о котором стоит рассказать, зародился в конце 70-х годов. Называется он «Аудиолингвистический метод». Этот метод делится на два этапа. На первом ученик многократно вторит учителю или фонограмме. И лишь дойдя до второго уровня, ему позволяет говорить несколько фраз от себя, все остальное состоит опять-таки из повторов.

Данный метод имеет существенный недостаток. Процесс обучения протекает в рамках программирования, обучаемому не предоставляется возможность более обширного изучения языка, он загнан в шаблонные повторения. С другой стороны, ученик каждое занятие постепенно пополняет свой словарный запас и постоянно слушает правильную речь. Вот только данный метод определенно утомителен, а это пагубно сказывается на обучаемости учащегося.

70-е годы так же славятся открытием коммуникативного метода, основная цель которого — научить человека общаться на иностранном языке так, чтобы его речь была понятна собеседнику. Для познания данного метода человеку следует погрузиться в «естественные условия». Современный, более усовершенствованный, коммуникативный метод — это гармоничное сочетание большого количества способов обучения иностранным языкам. Данная методика превзошла всех своих сородичей, и является главенствующей среди весьма обширного многообразия [1].

Как можно заметить, некоторые методы не получили большого распространения. По ним изучается система языка, т. е. набор правил и конструкций, а не сам язык, его разговорная и коммуникативная составляющие.

В современном мире многие лингвисты пытаются разработать наиболее удобную и эффективную программу для изучения иностранного языка. Однако лишь немногие смогли преуспеть в решении этой проблемы, одним из них является преподаватель синхронного перевода в Московском лингвистическом университете Дмитрий Петров. Он является автором метода интенсивного обучения иностранным языкам и автором книги «Магия Слова». Дмитрий Петров не считает себя какой-нибудь экстраординарной личностью, утверждая, что каждый может до-



стигнуть таких же результатов. Ключ к этому в мотивации.

Суть метода Дмитрия Петрова в следующем:

Вначале создаётся и подлежит тщательному изучению костяк изучаемого языка, по объёму не превышающий таблицу умножения. В любом языке, в обиходе употребляется 90% одних и тех же слов, из них примерно 300–500 слов, употребляются практически всеми независимо от образования и культуры. Из всего многообразия глаголов в речевом обороте используется всего 50–60. И большую часть свободного общения дополняют предлоги, союзы, вопросительные и служебные слова.

Необходимо понимать, что изучаемый язык — это не просто набор слов и правил, а пространство со своими оттенками, цветом, запахом, образами. Не следует замыкаться на правилах, а нужно просто говорить и не бояться допустить ошибки. Пусть сначала их будет много, но основная задача — говорить, а уже после — говорить правильно.

Само изучение языка со всеми его глубинами и красками будет, постоянно тормозится, если вначале разбавить всю его палитру сводом правил. Не стоит бояться ошибок, пусть в общении правит свобода. Нужно задумываться — что сказать, а не как правильно.

Не следует забывать о работе с образами. Взять, к примеру, английский язык — каждый человек будет ассоциировать старушку — Англию со своим собственным образом. Кто-то представит двухэтажные автобусы, кто-то мост через Темзу, Лондонский Тауэр, а кто-то вспомнит овсянку. Так почему этим не воспользоваться? Стоит нажать на воображаемую кнопку, и она тут же перенесет вас туда, погрузив в английскую культуру и общество.

В книге «Магия слова. Диалог о языке и языках», Дмитрий Петров рассказывает: «Когда я учился на переводческом факультете, из года в год повторялась одна и та же история. В стройотрядах студенты, овладевавшие немецким, слыли самыми трудолюбивыми, к ним всегда было меньше всего претензий по поводу работы: планы выполнялись, по-моему, только у них. Изучавшие английский язык бригады работали более или менее, но славились хулиганством, происходили случаи несанкционированных возлияний, да и дрались они частенько. Те, кто изучал итальянский, французский, испанский, считались самыми ленивыми и раздолбаями... Поэтому у меня сложилось убеждение: даже изучаемый язык накладывает отпечаток на характер и сознание человека» [3].

Литература:

1. Методы изучения иностранного языка. Экскурс в методологию. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.native-english.ru/articles/excursus>.
2. Методики преподавания английского языка. Журнал «Иностранец», 2003: [Электронный ресурс]. — URL: [<http://www.native-english.ru/articles/prepod>].
3. Петров Д, Борейко В. Магия слова. М.: ПРОЗАИК, 2010. — 208 с.

Напряжение и насилие над собой не помогут ускорить процесс изучения. Все, что нужно, это каждый день по-немногу повторять простой свод схем, чтобы наглядно воспринимать слова и обороты. Для этого нет необходимости затрачивать много времени, непродолжительные повторения гораздо эффективнее [2].

Полученный метод способен дать ответы на многие вопросы, которые возникают у человека при изучении языка. Он не обрушивает на учащегося поток правил и догм. Основное его правило — создание базы: изучение наиболее употребляемых слов и правильное построение предложений.

Для изучения иностранного языка, обучающийся не должен бояться говорить. Пусть первое время речь будет неправильной и робкой, опыт придет со временем. Чтобы речь была более естественной и богатой, необходимо научиться комбинировать предложения, обогащая их вводными словами, местоимениями и, так называемыми, словами-паразитами для заполнения пустот и плавности речи.

Исходя из этого, описанный выше метод является наиболее эффективным для начинающих. Видео уроки Петрова являются отличной начальной ступенью для осваивающих язык. Данный курс подойдет любому в независимости от уровня начальных знаний.

Стоит обратить внимание на важный фактор при изучении языка. Откуда же начинающим черпать свой словарный запас и умения правильного построения конструкций речи? Что же лучше — читать книги или смотреть фильмы? Язык в книгах правильно выстроен в литературном плане, обилие новых слов и художественных оборотов, которые нечасто используются в повседневной жизни. С фильмами дела обстоят иначе — язык разговорный не перенасыщен литературными оборотами, он более легок и свободен в понимании. Фильмы пестрят разнообразием акцентов. Разговорная речь способна не просто обогатить словарный багаж, но и помочь освоить правильное произношение носителей языка. Кому-то удобней читать зарубежную книгу в оригинале, другому же смотреть любимый фильм с субтитрами или без них. Но для более эффективного результата следует совмещать и книги, и фильмы.

Чтобы в идеале овладеть иностранными языками потребуется много времени и усилий. Но разве результат не стоит того? Стремление и старания достичь желаемого результата, играют самую важную роль.

## Система для голосования на уроках русского языка — одно из средств реализации здоровьесберегающих технологий в процессе обучения

Небогина Эяна Феликсо, учитель русского языка и литературы  
МКОУ Петропавловская СОШ (Воронежская обл.)

Одним из существенных условий реализации федерального стандарта второго поколения по русскому языку и литературе является использование в школьной практике информационно — коммуникационных технологий.

В «Методических рекомендациях учителям русского языка и литературы» (Авторы: Васильева Е.В., Жаглина О.А., Корниенко Н.Г., Мерненко А.П.) сказано: «Информационно — коммуникационные технологии должны войти в систему контроля, оценки и мониторинга учебных достижений учащихся».

Следует принять во внимание также Федеральные требования к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников, где говорится: «Соблюдение здоровьесберегающего режима обучения и воспитания, в том числе при использовании технических средств обучения, информационно-коммуникационных технологий, в соответствии с требованиями санитарных правил — одно из условий рациональной организации образовательного процесса».

Для меня стало очевидным, прежде всего, то, что ИКТ-технологии, которыми в условиях реализации ФГОС основного общего образования обеспечена наша школа, должны стать эффективным средством достижения планируемых результатов в моей образовательной практике без нанесения какого бы то ни было вреда здоровью школьников.

На уроках русского языка в 5 классах систематически использую систему для голосования. (Система для голосования Smart Response LE). Программное обеспечение закачивается на ноутбук, поэтому система является мобильной. Учитель может составлять тесты на любую тему курса в документе формата Word и после определённых действий с программой (загрузка занимает 5–7 минут) предлагать детям для решения. Тесты состояются небольшие по количеству заданий, по времени контроль данного типа занимает 7–10 минут.

Преимущества системы для голосования:

1. Мотивация учащихся в достижении лучших результатов (самооценка, желание повысить качество знаний по сравнению с предыдущим тестированием);
2. Самоконтроль учащихся; самоанализ допущенных неточностей при ответе на вопросы теста;
3. Умение контролировать, планировать, прогнозировать индивидуальные учебные достижения;
4. Мгновенная оценка знаний (уровень усвоения темы на уровне класса и отдельных учащихся: учителя, прежде всего, интересуется успеваемость всего класса и задания, с которыми учащиеся не справились, то есть, уровень ус-

воения темы, каждого ученика в отдельности интересуется его индивидуальный результат по тесту)

5. Возможность определять границы своего знания и незнания.

6. Корректировка знаний осуществляется только самими учащимися (взаимопомощь, выбор учащимися роли советчика, помощника по отношению к своему однокласснику).

7. Стопроцентное участие детей в тестировании.

Критерии оценивания оговариваются с детьми заранее. Система не предназначена для выставления отметок в привычном для нас виде. Программа выдаёт результаты в виде процентной соотносённости с правильно выбранными ответами. Если даётся тест по тем предметным результатам, которые ещё не усвоены, то соответственно и критерии оценивания будут менее жёсткими (при получении учащимися результата в 90% будет выставлена отметка «5»). Если планируемые предметные результаты по определённой теме уже достигнуты, то критерии оценивания следующие: только при 100% выдаче правильных ответов выставляется отметка «отлично». Стоит отметить, что неудовлетворительная отметка, т.е. при результате тестирования ниже 50%, не выставляется. Критерий оценивания такой — «тебе надо повторить данную тему». Ученик может выбрать в качестве консультанта-помощника своего одноклассника, старшего брата или сестру, а также учителя-тьютора. Таким образом, осуществляется индивидуализация и дифференцированный подход в обучении.

Ученик не боится получить плохую отметку, он воспринимает только результат своей деятельности.

Довольно частое применение именно такого тестирования с помощью системы для голосования делает для учащихся привычным «бескорыстное» получение помощи со стороны одноклассников. Те же ребята, которые предлагают помощь, повышают свою самооценку и понимают, что свои знания они могут использовать не только для получения собственного положительного результата, но и для оказания действенной помощи нуждающемуся в ней. Причём вопросы типа: чего не знает Саша — исключаются. Вместо них звучат такие: что Саша забыл; что Саше необходимо повторить; на что необходимо обратить Саше особое внимание.

Для учителя же неудовлетворительный результат — это объект педагогической оценки, это повод к принятию решений по организации корректировки образовательной траектории учащегося.

При тестировании главная задача учителя — не мешать ребёнку сосредоточиться на решении теста. Именно

поэтому учитель уходит на задний план — его функция заключается в том, чтобы корректировать темп выполнения теста, создавая для каждого ученика комфортные условия для самостоятельной работы. Для этой цели используется беспроводной планшет, который позволяет учителю находиться в зоне, отдалённой от интерактивной доски, на которой проецируются задания теста.

Как правило, учащиеся очень быстро осваивают всю технологию работы в данном режиме и вовлечение их в деятельность такого рода не требует больших усилий.

Значимость здоровьесберегающих технологий в процессе обучения при использовании системы для голосования в образовательной практике не вызывает никаких сомнений. По моему глубокому убеждению, использование системы для голосования предоставляет замечательную возможность заботиться о создании комфортных условий для контроля, коррекции и оценивании знаний учащихся, которые обучаются по новым стандартам второго поколения основного общего образования. Система позволяет также исключить тревожность, беспокойство, боязнь получить «плохую» с его точки зрения отметку. Причём самоанализ, который осуществляется каждым учащимся при заполнении оценочного листа в конце тестирования (Приложение), даёт возможность ставить перед собой конкретные цели и рождает желание достигать их. Стоит отметить, что при получении результатов голосования при тестировании автоматически исклю-

чается влияние личных субъективных факторов на результат.

Среди положительных характеристик системы для голосования, которая указана в «Методических рекомендациях для учителей русского языка и литературы» Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, отмечено, что «интерактивность (т.е. быстрое получение результатов) способствует созданию атмосферы доверия, открытости на уроках». С этим трудно не согласиться. Кроме этого, систематическая работа по контролю, коррекции и оцениванию учебных достижений учащихся с помощью системы для голосования способствует ещё и созданию ситуации успеха учащегося на уроке. Система работы с данным оборудованием, прежде всего, обеспечивает благоприятные психологические условия образовательной среды, создаёт благоприятный эмоционально-психологический климат, содействует формированию у обучающихся адекватной самооценки, познавательной мотивации.

Таким образом, преимущества системы для голосования очевидны. Являясь эффективным средством контроля и мониторинга учебных достижений учащихся, система для голосования позволяет реализовать на уроках здоровьесберегающие технологии, обеспечивающие психологически комфортную атмосферу для обучения и воспитания здоровых детей.

Приложение

ОЦЕНОЧНЫЙ ЛИСТ УЧЕНИКА 5 \_\_\_\_ КЛАССА ДАТА \_\_\_\_\_

ФИ \_\_\_\_\_

Тема теста «Повторение изученного о глаголе».

|                          | <b>ПРЕДМЕТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ</b>                       | <b>ВЫПОЛНЕНИЕ (+ или -)</b> |
|--------------------------|---|-----------------------------|
| 1                        | Определение глагола как части речи                |                             |
| 2                        | Глагол как член предложения                       |                             |
| 3                        | Инфинитив   |                             |
| 4                        | Изменение глагола по временам                     |                             |
| 5                        | Изменение глагола по лицам и числам               |                             |
| 6                        | Знание глаголов-исключений                        |                             |
| 7                        | Безударная гласная в личном окончании глагола     |                             |
| 8                        | Правописание Ъ после шипящих в окончаниях глагола |                             |
| Процент выполнения _____ |   | Отметка _____               |

Литература:

1. Васильева Е. В., Жаглина О. А., Корниенко Н. Г., Мерненко А. П. «Методические рекомендации учителям русского языка и литературы»
2. Макотрова Г. В. Слагаемые урока, сберегающего здоровье школьников. Журнал «Директор школы» сентябрь 2006, № 7
3. Федеральные требования к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников (Утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации «28» декабря 2010 г. № 2106)

## Педагогические условия формирования инновационной педагогической деятельности студентов

Рындина Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова

Одной из основных задач современного вузовского образования является переориентация на подготовку педагога, самостоятельно выбирающего индивидуальную траекторию развития в соответствии со своими способностями и возможностями, способного к инновационной педагогической деятельности.

Изучение проблемы формирования инновационной педагогической деятельности студентов позволило выделить комплекс педагогических условий, который представлен нами следующим образом: стимулирующее-мотивационные условия; содержательно-технологические условия; организационно-реализационные условия; контрольно-регулирующие условия.

Выделение стимулирующее-мотивационных условий основывается на положении о формировании потребности у студентов в развитии ценностно-смыслового отношения к инновационной педагогической деятельности как предпочитаемой форме познавательной активности, которое практически не учитывается в процессе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя. Данная группа условий включает в себя поддержание положительной мотивации студентов к инновационной педагогической деятельности; создание инновационно-рефлексивной среды вуза; моральное и материальное поощрение студентов, успешно занимающихся инновационной педагогической работой; построение концепции «Я — будущий учитель-инноватор».

*Поддержание положительной мотивации студентов к инновационной педагогической деятельности.* Известно, что на продуктивность любой деятельности, в том числе инновационной, существенное влияние оказывает мотивационная сторона. По мнению А. Маслоу [4], термином «мотивация» обозначают побуждение к удовлетворению потребности, стремление восполнить насущную потребность. В результате удовлетворения потребности студентов в педагогическом творчестве, развивается умение нести ответственность за результаты собственной инновационной педагогической деятельности, появляется более конструктивное восприятие себя и других.

Мотивы инновационной педагогической деятельности — это побуждения, связанные с её осуществлением: внутренняя потребность в инновационной педагогической деятельности как объективной ценности, внутренняя убежденность в необходимости инновационной педагогической работы в школе.

Сущность потребности проявляется в интересе, как форме её проявления, в нашем случае познавательный интерес определяется как ведущий мотив инновационной

педагогической деятельности. Интерес — это стремление к познанию объекта или явления, к овладению тем или иным видом деятельности. Интерес выступает одним из наиболее существенных стимулов приобретения знаний, расширения кругозора, служит важным условием подлинно творческого отношения к работе.

Экспериментально установлено, что положительная профессиональная мотивация может даже компенсировать недостаток способностей. Обратного же явления не происходит: Отрицательная профессиональная мотивация не восполняется даже самым высоким уровнем специальных способностей [3].

При этом мотивация студентов должна быть направлена на преодоление отрицательных стереотипов в их сознании в отношении к педагогическим инновациям и на формирование проблемного сознания, позволяющего видеть проблемы собственной инновационной педагогической деятельности.

*Создание инновационно-рефлексивной среды вуза.* Анализ педагогических исследований последних лет [1] позволяет говорить об образовательной среде, как об одном из существенных «источников», питающем развитие личности. Так, по утверждению А. Н. Тубельского, главным в учебном заведении является наличие среды, способствующей самостоятельному движению обучающихся [6, с. 166].

Инновационная результативность функционирования рефлексивной среды зависит от единства составляющих её компонентов: содержания, развивающих ситуаций, характеристик взаимодействия участников, внутриличностных условий каждого из них, результатов взаимодействия как внутриличностного превращения его содержания (Ю. А. Репецкий, И. Н. Семёнов, С. Ю. Степанов и др.).

Вслед за Е. Ю. Немудрой, мы выделяем следующие принципы функционирования инновационно-рефлексивной среды в процессе формирования инновационной педагогической деятельности студентов:

- принцип целостности: формирование инновационной педагогической деятельности осуществляется через актуализацию одного из наиболее целостных свойств явления, а все остальные рассматриваются как элементы, необходимые составляющие этой целостности;
- принцип культивирования рефлексии через обращение к символически-культурным аналогам, специальным вопросам и специальным средствам;
- принцип трансформации, содержащий нормативное обеспечение инновационных форм деятельности, их широкое распространение и использование в том или ином виде [5, с. 83].

К факторам инновационно-рефлексивной среды мы относим благоприятный психологический климат, способствующий созданию педагогических новшеств, инновационную политику руководителей учебного заведения, инновационную компетентность преподавателей, социально-психологические особенности коллектива и т. д.

Оптимальная инновационно-рефлексивная среда, в которой максимально реализованы названные факторы, безусловно, будет способствовать самоорганизации инновационной педагогической деятельности, влияя на успех её реализации, а также накоплению инновационного потенциала личности будущего учителя.

*Моральное и материальное поощрение студентов, успешно занимающихся инновационной педагогической работой.* В процессе формирования инновационной педагогической деятельности важно наличие морального и материального стимулирования студентов, поддержание духа состязательности, самостоятельности, творческой инициативы.

В качестве стимулирования студентов за успехи в инновационной педагогической деятельности мы предлагаем следующие виды поощрения: досрочные сдачи экзаменов и зачетов; участие в специальных занятиях для наиболее способных и талантливых студентов; надбавки к стипендиям; денежные премии; предоставление рекомендаций для дальнейшего обучения и стажировок; публикации результатов инновационной педагогической деятельности.

Особое значение для активизации инновационной педагогической деятельности студентов имеет работа студентов над «реальными» инновационными проектами, научно-исследовательскими проблемами, привлечение студентов к научной работе кафедр.

*Реализация концепции «Я — будущий учитель-инноватор».* Как научное понятие «Я — концепция» вошла в оборот относительно недавно — во второй половине XX века и связано с именем Р. Бернса, А. Маслоу, Р. Роджерса. Так, по мнению Р. Бернса, термин «Я-концепция» употребляется как собирательный для обозначения всех представлений индивида о себе. Описательную составляющую Я-концепции часто называют образом Я или картиной Я. Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя. «Я-концепция», в сущности, определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на своё деятельностное начало и возможности развития в будущем [2, с. 30–31].

Работа по реализации студентами собственной концепции «Я — будущий учитель — инноватор» включает следующие этапы:

Первый этап — *разработка концепции.* На этом этапе студенты прогнозируют цель, содержание и способы инновационной педагогической деятельности на ближайшее и отдалённое будущее.

Приведём примеры заданий, которые мы предлагаем выполнить студентам на данном этапе.

- Проанализируйте своё собственное теоретическое осмысление проблемы формирования инновационной педагогической деятельности.

- Охарактеризуйте свои возможности как будущего учителя-инноватора.

- Определите основные направления своей деятельности, продвижение по которым позволит Вам овладеть инновационными умениями и навыками.

- Спрогнозируйте появление затруднений в процессе формирования у Вас инновационной педагогической деятельности, типологизируйте их и укажите причины возникновения.

- Спрогнозируйте перспективы развития у себя инновационных умений, необходимых в профессионально-педагогической деятельности.

- Определите критерии, по которым Вы будете оценивать уровень готовности к инновационной педагогической деятельности.

В процессе данной работы у студентов формируется умение ставить цели, выбирать оптимальные средства их достижения, анализировать свои сильные и слабые стороны, видеть перспективы развития себя как инноватора, рефлексировать по поводу возможных затруднений на пути реализации намеченных целей.

Второй этап — *реализация концепции «Я — будущий учитель — инноватор».*

Анализ психолого-педагогических исследований позволили выделить следующие факторы успешной реализации концепции «Я — будущий учитель — инноватор»:

- уверенность в наличии у себя основных качеств и способностей, необходимых для успешного и результативного проведения инновационной педагогической деятельности;

- активное участие в инновационной педагогической деятельности;

- позитивное восприятие своего прошлого опыта в свете инновационной педагогической деятельности;

- осознание необходимости в инновационной педагогической деятельности.

После прохождения всех этапов работы по реализации собственной концепции «Я — будущий учитель — инноватор» студенты составляют себе рекомендации на будущее, которые формулируются в свободной форме, однако логически выводятся из содержания собственной концепции.

Третий этап — *коррекция концепции «Я — будущий учитель — инноватор».* На этом этапе студенты овладевают умениями оценивать достигаемые результаты деятельности, навыками анализа причин, обуславливающих полученный результат, вносят коррективы в деятельность по дальнейшей реализации концепции.

Работа над реализацией данной концепции способствует формированию у студентов способности прогнозировать своё саморазвитие в инновационной педагогической деятельности. Кроме того, составление концепции позволяет студенту грамотно планировать свою деятельность

на педагогической практике, отмечать, какие пробелы и в каком направлении необходимо восполнить.

Итак, стимулирующее-мотивационные условия позволяют строить учебную деятельность студентов, прежде всего, как процесс побуждения их к инновационной педагогической деятельности, а также способствуют трансформации задач профессионального обучения в «личностный смысл» деятельности студентов.

Следующей группой условий являются содержательно-технологические условия.

Для реализации данной группы условий необходимо «погружение» студентов в инновационную педагогическую деятельность. Это возможно либо в обстановке реальной профессиональной среды (на педагогической практике), либо в обстоятельствах, близко моделирующих профессиональную реальность.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что наиболее активно формирование инновационной педагогической деятельности студентов происходит в контексте модели обучения посредством действия (моделирование с помощью всей системы форм, методов и средств содержания инновационной педагогической деятельности в школе) [3]. Данная модель предполагает, что студенты: работают над реальными инновационными педагогическими задачами; учатся в процессе анализа реальных инновационных педагогических проблем, участвуя в их решении и обсуждении; работают с различными базами информации для выбора и принятия различных решений в контексте реальных ситуаций; учатся мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения.

Мы выделяем следующие содержательно-технологические условия формирования инновационной педагогической деятельности студентов: углубленная теоретико-методологическая и методическая подготовка студентов к инновационной педагогической деятельности; решение инновационных педагогических задач; проектирование инновационной педагогической деятельности; тренинговые упражнения; самостоятельная инновационная педагогическая практика студентов.

*Углубленная теоретико-методологическая подготовка к инновационной деятельности* предполагает овладение студентами системой знаний по проблеме формирования инновационной педагогической деятельности, которая включает в себя: сущность инновационной педагогической деятельности, состояние исследуемой проблемы и её эволюционное развитие в отечественной и зарубежной педагогике; технологии формирования инновационной педагогической деятельности, преимущества инновационного обучения в школе нового типа, особенности инновационного стиля и специфика деятельности педагога-инноватора.

*Методическая подготовка к инновационной педагогической деятельности* включает в себя знания в области методики того предмета, который выбран для преподавания будущим учителем, а также: овладение методикой проведения инновационной педагогической де-

ятельности, овладение методикой диагностического обучающего эксперимента. Большое значение уделяется мониторингу и рефлексии инновационной педагогической деятельности.

*Решение инновационных педагогических задач.* Анализ существующей практики показывает, что специфика педагогической деятельности современного учителя, имеющая ярко выраженный инновационный характер, не может быть должным образом выявлена и творчески воссоздана студентами только на уровне освоения ими типовых педагогических задач, ориентированных на стереотипные подходы к разрешению актуальных учебно-воспитательных проблем современной общеобразовательной школы. В этой связи мы обращаемся к инновационной педагогической задаче как эффективному способу формирования инновационной педагогической деятельности студентов.

*Проектирование инновационной педагогической деятельности.* Отличительной чертой инновационных педагогических проектов является наличие четко поставленных актуальных и значимых для участников целей, продуманной и обоснованной структуры, использование научных методов обработки и оформления результатов. Тематика инновационных педагогических проектов должна отражать наиболее актуальные для современной науки проблемы, учитывать их актуальность и значимость для развития инновационных умений студентов. В процессе проектирования инновационной педагогической деятельности создаются условия, при которых студенты самым непосредственным образом включены в инновационный процесс, самостоятельно формулируют проблему исследования, осуществляют сбор необходимой информации, планируют возможные варианты решения проблемы, делают выводы, анализируют полученные результаты.

*Тренинговые упражнения.* Значимую роль в процессе формирования инновационной педагогической деятельности мы отводим тренингу, который призван формировать у студентов ценностное отношение и мотивацию к инновационной педагогической деятельности, моделировать умения и навыки эффективного профессионального поведения в инновационной педагогической деятельности и на основе этого приобретение такого опыта.

При организации тренинговых занятий мы опираемся на положение об единстве теоретических знаний и практических действий, исходим из того, что тренинг как совокупность продуманных действий и шагов, осуществляемых в определённой последовательности, даёт знания и возможность их использовать, способствует приобретению или коррекции уже сформированных умений.

В программе тренинговых занятий предусматриваются коммуникативно-творческие упражнения; упражнения на прогнозирование последствий принимаемых решений; упражнения на развитие прогностических и управленческих решений; упражнения, предполагающие анализ ситуаций и выбор решений; упражнения на развитие умения

преломлять имеющиеся знания и опыт в нестандартной ситуации; упражнения на развитие умения управлять собой в конкретной педагогической ситуации и др.

В процессе тренинговых занятий студенты овладевают следующими компетенциями: готовностью к самообразованию, профессиональному самосовершенствованию; к рефлексивной деятельности на всех этапах осуществления инновационной педагогической деятельности; способностью критически осмысливать варианты решений и выбирать лучшие; проявлять ценностное отношение к инновационной педагогической работе в школе.

*Самостоятельная инновационная педагогическая практика студентов.* Вовлечение студентов в многогранную инновационную педагогическую практику способствует приобретению ими субъектного опыта инновационной педагогической деятельности, что является необходимым условием их успешной работы в образовательных учреждениях инновационного типа.

Формирование инновационной педагогической деятельности студентов требует особой организации не только внешней стороны педагогического процесса, направленного на формирование инновационной педагогической деятельности студентов, но и внутренней стороны, которой не уделяют должного внимания. Поэтому важными условиями формирования инновационной педагогической деятельности студентов, на наш взгляд, являются организационно-реализационные, определяющие установление педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателей и студентов, основанных на сотрудничестве и субъект-субъектном взаимодействии в системах «студент-преподаватель», «студент-студент», «студент-студенческая группа». По своей сути данные условия отмечены для обозначения форм организации педагогического процесса, направленного на формирование инновационной педагогической деятельности студентов.

Контрольно-регулирующие условия способствуют анализу, учёту и коррекции процесса и результата формирования инновационной педагогической деятельности у студентов.

К регулирующим условиям мы относим следующие: побуждение студентов к рефлексивному управлению процессом формирования инновационной педагогической деятельности; обеспечение самомониторинга формиро-

вания инновационной педагогической деятельности студентов.

Данная группа условий должна обеспечивать поступательный переход от внешнего управления над процессом формирования инновационной педагогической деятельности у студентов к самоуправлению и развитие рефлексии. В основе этого перехода заложены процессы саморегуляции и самоорганизации. Самоорганизация студентом процесса формирования у него инновационной педагогической деятельности осуществляется через действия самоконтроля и самооценки. Сам процесс формирования инновационной педагогической деятельности осуществляется через различные формы сотрудничества, развивающиеся в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя в решении инновационных педагогических задач к последующему нарастанию собственной поисково-исследовательской активности студентов до полностью саморегулируемых действий и появления партнёрской позиции к преподавателю.

Итак, уровень инновационной педагогической деятельности студентов зависит от организации специально ориентированного образовательного процесса вуза, эффективность которого обеспечивается при моделировании и реализации комплекса педагогических условий, который представлен нами следующим образом:

- стимулирующее-мотивационные, создающие потребности и мотивацию студентов в овладении ими инновационной педагогической деятельностью, формирование готовности работать над собой.
- содержательно-технологические, интегрирующие индивидуальные и технологические возможности инновационной педагогической деятельности и требования предстоящей профессиональной деятельности.
- организационно-реализационные, определяющие установление педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателей и студентов, основанных на сотрудничестве и субъект-субъектном взаимодействии в системах «студент-преподаватель», «студент-студент», «студент-студенческая группа».
- контрольно-регулирующие, способствующие анализу, учёту и коррекции процесса и результата формирования инновационной педагогической деятельности студентов.

#### Литература:

1. Аболин А. М. Образовательное пространство школы нового типа [Текст] / А. М. Аболин, Л. Ф. Блинова. — Казань, Карпол, 1997. — 155 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. — М., 1986.
3. Бордовская, Н. Педагогика [Текст] / Н. Бордовская, А. Реан. — СПб.: Питер, 2003. — 304 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. — СПб.: Евразия, 1999. — 479 с.
5. Немудрая Е. Ю. Формирование инновационных умений у будущего учителя [Текст]: дис.... кан. пед. наук / Е. Ю. Немудрая. — Челябинск, 1999. — 199 с.
6. Тубельский А. Н. Экспертиза инновационной школы [Текст] / А. Н. Тубельский // Инновационное движение в российском школьном образовании. — М.: Парсифаль, 1997. — С. 166.

## Методы, критерии и показатели оценки профессиональной подготовки; сущность, задачи и требования к контролю

Сатторов Ш., соискатель;

Ярлақбаев У., соискатель

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров система ССПО (г. Ташкент, Узбекистан)

Цель профессионального обучения будущих специалистов обусловлена условиями: требованиями времени, требованиями научно-технического прогресса, социальном заказом общества, Законом Узбекистана и образовании, связью с мировой наукой и мировыми достижениями науки и техники, социально-экономическими, психолого-педагогическими, материально-техническими и культурными отношениями.

Функциями деятельности преподавателя профессионального обучения является: обучающая, развивающая, воспитательная (трудовое, технологический культуры, умственное, физическое, нравственное, экологическое, правовое, эстетическое, моральное, коллективное), диагностическая управляющая, инженерная, контролирующая, предпринимательская, конструкторско-технологическая, организационная, проектная, изобретательское — рационализаторская, информационная, ориентационная, мобилизационная, исследовательская, (гносеологическая) и другие.

Структура преподавательской: практически — преобразующая, ценностной — ориентационная, познавательная, коммуникативная и другие.

Все деятельность преподавателя реализуется в тех или иных методах обучения. Слова «метод» применяется вместе с выяснением того, что надо делать, требуется установить, как это делать. Под методами подразумевают средства, способы, пути достижения определенных целей решения определенных задач. Методы обучения определяются как способы работы преподавателя и студентов учителя и учащихся при помощи которых достигается овладение знаниями умениями и навыками формируется мировоззрение и развиваются способности. (3)

В решении задач педагогической науки значительная роль принадлежит методам исследования. Эти методы позволяют определять способы и средства достижения как научных так и дидактических целей при подготовке специалистов высокой квалификации. Методам науки принадлежит стратегическая роль в научном поиске и прогнозировании. Они позволяют исследовать, подтверждать или опровергать гипотезы.

Методы в широком понимании включает и эмпирические методы (эксперимент наблюдение), и точные доказательные методы. Но характерным для педагогического исследования становится метод его экспериментального изучения с доказательной проверкой математическими методами.

Под методами исследования в педагогике понимают способы решения научно-исследовательских задач. Это

разнообразные инструменты проникновение исследователя в глубину исследуемых объектов.

Методы исследования (анкетирования беседы, наблюдения, контрольные работы, педагогический эксперимент, комплектный и другие) используется для установления зависимости между определением педагогически воздействием и достигаемыми при этом результатами в обучении, воспитании, развитии.

Методы позволяют:

- выявить зависимости между определением условием (системой условий) и достигаемым педагогический результатами;

- определит зависимости между системой педагогических мер или условий и затратами времени усилий;

- сравнить эффективность нескольких вариантов;

- доказать рациональность определенной системы мер по ряду критериев одновременно при соответствующих условиях;

- обнаружить причинные связи.

Принцип совокупности методов исследования означает что для решение любой научной проблемы используется не один а несколько методов. В научных исследованиях должен реализовываться и принцип адекватности метода существу изучаемого предмете и тому конкретному продукту который должен быть получен.

Различные преобразование педагогических систем связан с инновационными процессами совершенствованием устаревших систем обучения и воспитания реформой образования и т. п. подчиняются много аспектному сочетанию методологических предписаний. Среди них в исследованиях выделяется разработка критериального аппарата. Сущность его заключается в предварительной разработке инструментария, с помощью которого можно установить степень эффективности педагогический структуры чтобы убедиться в необходимости нововведений.

Эксперимент организуется методологический предписаниям — поиском экспериментальной базы по правилам репрезентативной выборки и пред экспериментальной разработкой показателей критериев оценки эффективности.

Традиционная педагогический эксперимент приводится по следующей инвариантной схеме.

- разрабатывается некоторая новая педагогическая конструкция;

- составляется программа ее опытной проверки на эффективность;

- подбираются надежные критерии оценки по достаточно диагностичным единичным или комплексным показателям;



— отрабатывается регламент процедур проверки подготавливается экспериментальная база и условия реализации опытной педагогической конструкции;

— проводится итоги по реальным показателям с помощью выбранных критериев оценки;

Научной прогнозирования общетехнической и специальной подготовки будущих специалистов подготовки будущих специалистов может быть осуществлено с использованием следующих экспериментальных методов:

— морфологический анализ связей и отношений компонентов системы прогноз возможных изменений изучаемого объекта на основе тенденций развития;

— экспертный анализ сводится к сбору мнений специалистов данной области по прогнозируемому вопросу;

— дерево целей последовательное построение целей прогнозирования высшего уровня исходя из состояние и путей развития объекта и его составляющих на более низких уровнях;

— программное прогнозирование определяет и формирует в программу гипотетический концепции пути достижения целей;

— исследовательское прогнозирование анализирует и оценивает систему прогноза исходя из закономерности развития системы опыта и наблюдаемых тенденций.

Показатели эффективности могут обеспечивать оценку состояния учебного процесса по параметрам: затраты времени и труда объем и качества полученных знаний возможности применяемых средств форм и методов обучения приспособляемость системы к изменяющимся условиям обучения соответствие проведенной учебной работы целям и задачам обучения оптимальности регулирования и управления учебным процессом (С. И. Архангельский).

По мнению некоторых дидактиков применение широко распространенного в дидактике качественного метода оценки может направлять исследователя в необъективную сторону изучения системы учебного процесса. Возникшая проблема соединения количественных и качественных явлений в теории обучения высшей школы сложна. Поэтому нами проведен поиск таких теоретических положений, которые бы позволяли в оценки структуры системы обучения, ее состояния, связей и отношений ее компонентов находить пути однозначного разложения признаков на элементарные составляющие (единичные оценки) и их последующего объединения (интеграции), например, в комплексный количественно — качественный критерий.

В обучающей системе деятельность педагога регламентируется дидактическим треугольником, связывающим передачу знаний, усвоение знаний и формирование системы знаний в соответствии с целями и задачами обучения. Преподаватель определяет пути, формы, средства и методы передачи, усвоения и формирования знаний, осуществляет контроль над состоянием этих знаний, оценивает результаты обучения того или иного учебного процесса.

Характерными особенностями экспериментального метода исследования являются:

— возможность изучения специально организуемых воссоздаваемых явлений действительности, с точным определением детерминирующих воздействий:

— проведение исследования и удобное и специально организованное время;

— дополнение содержания явления новыми компонентами, изменявшими развитие (учебными пособиями, методическими разработками, проектами ит.д.);

— выявление данных, оцениваемых с помощью специальных приборов и расчетов (цифр, формул, графиков, полученных на ПЭВМ);

— использование статических методов обработки экспериментальных данных (проверка адекватности модели, значимости коэффициентов регрессии, однородности дисперсий, конкордации экспертов и т. д.).

Эксперимент может быть лабораторным и естественным (констатирующим и формирующим). Характерным для естественного эксперимента является активное вмешательство исследователя в изучение отдельных компонентов объекта изучения, но проводимое в естественных неизменяемых условиях.

Констатирующий эксперимент — это наблюдение за работой учащихся во всех видах учебной деятельности: анкетирование, интервьюирование, рейтинг, самооценка.

Формирующий эксперимент — это обучение студентов приемам анализа своего и обучение приемам его совершенствования. Например, быстро и успешно выполняя репродуктивную сторону определенного дела, студент устремляется на поиск новых подходов, оригинальных решений.

К. Ингенкамп считает, что «современная научно обоснованная дидактика обречена на поражение, если она не опирается на богатый инструментарий максимально объективных методов педагогической диагностики». Важную роль он здесь отводит тестированию.

Так как под оценкой результатов исследований в дидактике предусмотрен процесс сравнения достигнутого уровня с эталонным, то это сравнение должно быть в наибольшей степени адекватным, то есть точным, справедливым, объективным.

В современной дидактике имеется ряд подходов к разработке наиболее объективных показателей учебного процесса, ориентированных на цели обучения по различным учебным дисциплинам и предметам. Они не однозначны, сложны и могут даже привести к еще большей необъективности оценки.

П.И. Пидкасистый делает вывод, что процесс измерения уровня освоения изучаемых сведений является одной из фундаментальных и трудно решаемых проблем педагогических измерений в дидактике. Ибо требуется анализ того, что подлежит измерению, установление критериев, показателей, шкал, единиц измерений, и приборов.

Ссылаясь на проведенные исследования, он доказывает наличие большого разброса оценок, выставленных разными учителями за один и тот же ответ. Такая экспер-

тная оценка представляется не точной, а грубой. Да и сама шкала измерений в виде условно — числового балла также дает только общее представление об уровне знаний. Балл как отметка несет в себе очень мало сведений о качестве учебного процесса и не дает информации для его совершенствования.

В.П. Беспалько разработал систему диагностических целей обучения. В ней уровень освоения знаний и соответствующий инструментарий ориентированы на 12-ти балльную шкалу оценок.

В Германии проведены эксперименты по словесной и цифровой оценке знаний в виде заполнения диагностических листов. При этом кроме знаний учитываются мотивы учения и развитие мышления. «Профили» оценочных тестов и результатов в виде матриц разработаны в Англии.

**Критерием** называют существенный, отличительный признак, по которому производится оценка, определение или классификация чего-либо.

Например, критерий оценки знаний, умений и навыков по инженерной подготовке студентов может быть представлен совокупностью следующих показателей и определяется степенью (уровнями и качеством) их освоения:

— знания теории конструирования и изготовления изделий и умение применять эти знания в практической работе;

— знание технологического оборудования, инструментов, материалов и умение подготовить их к работе;

— овладение приемами выполнения работы;

— знание и выполнение требований безопасности, производственной санитарии и гигиены;

— умение пользоваться графической документацией и разрабатывать чертежи и технологические карты;

— умение организовать рабочее место и поддерживать порядок при выполнении работ и экономно расходовать материалы;

— умение качественно и быстро выполнять работу.

Контролем качества обучения могут быть: наблюдение, проверка знаний и умений, тестирование. Под объективным, диагностическим контролем понимается контроль, который обладает необходимой точностью и воспроизводимостью.

#### Литература:

1. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. — М., 1988. -193 с.
2. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий. — М., 1991. — 33 с.
3. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям — М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. -512 с.
4. Скакун В. А. Преподавание курса «Организация и методика производственного обучения»: Метод. Пособие. — М.: Высш. шк., 1990. — 254 с.

Первая и важнейшая задача статистической обработки результатов исследования состоит в установлении валидности разработанных тестов.

Существует несколько подходов к валидации тестов, различающихся в зависимости от используемых критериев (7,8,9).

В педагогической практике наибольшее распространение получили такие тесты, валидность которых не требуется доказывать эмпирически: в таких тестах критерием их пригодности является само содержание тестов, одобренное опытными преподавателями — экспертами. При этом у преподавателей должна быть уверенность в том, что:

— вопросы теста находятся в соответствии с программой;

— вопросы теста охватывают не один какой — либо раздел, а всю программу курса;

— высока вероятность того, что студент, успешно ответивший на вопросы теста, знает предмет в соответствии с полученной оценкой.

Перечисленные все три пункта объединяются общей идеей — содержит ли тест вопросы, пригодные для оценки знаний по конкретной учебной дисциплине?

Если в результате статистической проверки выявляется, что ответы на вопросы теста вполне позволяют обоснованно судить знаниях студентов, то тест содержит валидные вопросы, он валиден по содержанию.

В тестовой практике для валидации чаще всего применяется метод известных или контрольных групп. Например, нужно создать тест для выявления студентов с высоким уровнем творческих способностей.

Подбираются две группы студентов (по 30–100 человек), не имеющих выраженных способностей к творческой деятельности и активно занимающихся творческой деятельностью и имеющих реальные творческие достижения.

Затем подбираются такие вопросы, чтобы группы в своих ответах четко различались. Если на какое-либо утверждение (вопрос) ответы в обеих группах статистически различаются, это означает, что вопрос (задание) обладает хорошей различающей способностью.

## Математические дисциплины в системе образования

Скороходова Татьяна Вадимовна, аспирант  
Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна

*В статье рассматриваются логическое мышление с научной точки зрения, функции человеческого мозга и его работа при изучении математики.*

**Ключевые слова:** мышление, полушарие головного мозга, чувство числа, математическая фобия.

*Независимо от того, как пройдет ваша жизнь, ваш ум будет защищать вас чаще, чем ваш меч. Держите его отточенным.*

*Патрик Ротфусс*

Иногда можно услышать о том, как некоторые студенты говорят о своей неспособности понять математику. Часто они приводят такие причины, как гуманитарный склад ума, ведущая роль правого полушария, прикладная бесполезность математики для их жизни и, следовательно, низкая мотивация ее изучать. Тем не менее, такие мнения являются не причинами непонимания математики, а личными оправданиями, чтобы ею не заниматься. В этой статье я расскажу о математике с научной точки зрения, опишу работу мозга при изучении математики и дам адекватную причину для изучения этой дисциплины.

Французский философ и математик Рене Декарт писал: «Dubito ergo cogito, cogito ergo sum». Что в переводе с латыни это означает: «Я сомневаюсь, значит мыслю; я мыслю, значит существую». Что же такое мышление?

Обратимся к «Большому психологическому словарю» Б. Мещерякова и В. Зинченко. Мышление — это высшая форма творческой активности человека<...>, целенаправленное использование, развитие и приращение знаний. [1, с. 277].

Мышление и, в первую очередь, логическое мышление является одним из критериев отличия человека от животного. С точки зрения энергозатрат, мышление очень дорого обходится человеку. Мозг составляет приблизительно 2% массы тела и в спокойном состоянии потребляет около 10% всей энергии в организме. Когда же человек начинает интенсивно думать, расход энергии увеличивается до 20–25%.

Эволюционное обоснование для развития такого энергоемкого процесса состоит в том, что преимущества, которые предоставляет логическое мышление, значительно превосходят ту энергию, которую человек затрачивает на этот процесс. Мышление позволяет человеку адекватно реагировать на изменения окружающего мира. Это было справедливо как во времена охоты на мамонтов, так и в современном мире.

А современный мир меняется очень быстро. Согласно отчету аналитического агентства IDC, объем данных по всему миру возрастает минимум в 2 раза каждые 2 года. Современный человек за месяц получает и обрабатывает столько же информации, сколько человек XVII века — за

всю жизнь. И главными стимулами такого роста являются деньги и технологический прогресс. Информация сегодня превращается в важный ресурс, наподобие нефти.

Физик-футуролог Митио Каку в своей книге «Физика Будущего» [2, с. 165] отмечает, что ближе к середине XXI века произойдет резкое отмирание многих профессий. Такие специалисты, чья деятельность можно свести к повторяющимся операциям, будут заменены роботами. Пострадают такие специальности, как агенты и брокеры нижнего звена, кассиры, бухгалтеры, банковские служащие и т.п. Уже сейчас намечаются тенденции по сокращению такого рода персонала и передача части функций компьютеру.

Но некоторых вещей робот не сможет сделать, по крайней мере, в ближайшие 50 лет. Робот не обладает творческой активностью, поэтому профессии, связанные с искусством, лидерством, анализом ему будут не под силу. Терминал сможет предоставить статистику по рынку, но для того, чтобы проанализировать эти данные и составить прогноз, будет необходим специалист-аналитик.

Скоро может вовсе исчезнуть понятие «законченное высшее образование». Человек должен учиться новому всю жизнь. Иначе он будет просто неконкурентоспособен. А умение придумывать и изобретать резко увеличивает шансы в конкурентной борьбе.

Лишь в течение последних двух-трех столетий человечество осуществляло систематический сбор информации о структуре и функциях человеческого мозга.

В конце 1960-х годов профессор Калифорнийского университета Роджер Сперри объявил о результатах своей работы по изучению наиболее эволюционно развитой части головного мозга человека — коры полушарий.

Сперри обнаружил, что две половины, или полушария, головного мозга находятся в отношении «разделения труда», разделяя между собой важнейшие интеллектуальные функции. Согласно Сперри, правое полушарие доминирует в таких областях, как восприятие ритма, пространственная ориентация, целостное восприятие, воображение, восприятие цвета и размеров. Левое полушарие отвечает за иной, но не менее важный диапазон ментальных функций: речь, логическое мышление, оперирование с числами, оперирование с последовательно-

стями, линейные представления, способность к анализу и оперирование с перечнями информации.

Дальнейшее развитие науки о мозге показало, что, несмотря на то, что каждое полушарие доминирует в определенных типах мыслительной деятельности, оба полушария в принципе способны обеспечивать мыслительную активность любого типа. Таким образом, ментальные способности, выявленные Роджером Сперри, на деле распределены более-менее равномерно по всей коре головного мозга.

Поэтому привычка делить людей на «левосторонних» и «правосторонних» оказывается в результате неправомерной. Доктор Майкл Блох, доцент Йельского исследовательского центра, в одной из своих статей указывал: «Когда мы относим сами себя к типу «левого полушария» или типу «правого полушария», мы на деле добровольно отказываемся развивать в себе новые ментальные способности». [3, с. 53].

Говоря: «Я в этом деле не специалист, поскольку у меня отсутствует такая-то способность», — мы одновременно искажаем факты и демонстрируем незнание самих себя. Если человек не владеет некой важной для него способностью, корректным утверждением было бы: «Мне еще предстоит развить эту способность в себе». Единственным барьером к тому, чтобы все наши способности и умения нашли выражение и применение, является то, что мы не всегда знаем, как их «включить», например, как в случае с математикой.

У каждого человека есть врожденные способности. Например, речь. Через некоторое время после появления на свет ребенок начинает говорить. Постепенно его фразы усложняются, словарный запас растет, так же, как растет и сложность предложений. Так как речь является важной способностью, то ее развитие является необходимым условием для полноценного существования в обществе.

Из других врожденных способностей отдельно следует упомянуть чувство числа.

Термин «чувство числа» был введен в 1954 г. Тобиасом Данцигом. Математик определяет его, как способность индивидуума распознавать изменения, произошедшие с некоторой совокупностью предметов, если без ведома этого индивидуума из совокупности был изъят или добавлен один предмет. Другой математик Кит Девлин модернизировал данное определение, предложив различать в нем две способности — сравнивать размеры двух совокупностей, предъявляемых одновременно, и запоминать количества объектов, предъявляемых в некоторой очередности.

В эксперименте, проведенном в начале века в США, дети дошкольного возраста обычно замечали, когда из некоторого множества конфет, которые они получали за хорошее поведение, экспериментатор незаметно забирал одну. И чем взрослее были дети, тем за большим числом конфет они могли уследить.

Все мы рождаемся со способностью понимать числа и выполнять математические операции. Это вовсе не

значит, что все мы станем великими математиками. Но это, без сомнений, означает, что наши математические способности намного выше, чем мы привыкли думать.

Существуют ли гены, которые содействуют развитию математических способностей? Исследования одной-двойцев (у них одни и те же гены) и разнояйцевых близнецов (у них только половина общих генов) показали, что первые обладают одинаковыми математическими способностями. У разнояйцевых близнецов один может быть прекрасным математиком, а второй иметь средние способности. Чувство числа можно рассматривать как врожденное начало математического интеллекта. Но его превращение в настоящий талант зависит и от типа генетической составляющей, и от вклада среды, в которой человек растет и обучается.

За последние три десятилетия увеличилось количество учащихся, испытывающих проблемы с изучением математики. Этот рост становится предметом исследований, цель которых — понять, как мозг осуществляет вычисления, и почему возникают трудности с освоением математики.

Математическая фобия известна давно. Она обычно характеризуется внутренним напряжением, которое мешает решать задачи. Такой страх возникает у многих людей, независимо от возраста, национальности или пола. Некоторые исследования говорят о том, что более 60 процентов взрослых испытывают страх перед математическими дисциплинами. Независимо от причины возникновения данной фобии важно помнить, что у людей есть нейросистемы, которые позволяют легко выполнять любые вычисления.

Одна из причин низких знаний и плохой успеваемости относится к биологии. Боязнь любого рода приводит к выделению в кровь гормона кортизола. Главная функция кортизола — перефокусировать мозг на источник страха и определить, какое действие необходимо предпринять, чтобы устранить причину стресса. Увеличение частоты пульса ведет к появлению других физиологических проявлений страха. Тем временем лобная доля прекращает интересоваться учебным процессом или заниматься обработкой математических операций, поскольку ей приходится заниматься устранением угрозы безопасности индивида. В результате этого учащийся не может сфокусировать свое внимание на учебной задаче. Более того, ощущение страха мешает рабочей памяти производить математические операции и запоминать числа и выражения. [4, с. 56].

Таким образом, можно сказать, что непонимание математики произрастает в основном не из особенностей мозга, а из банального страха перед дисциплиной и неумении сконцентрироваться и удерживать свое внимание на задаче.

Математическое образование является частью общечеловеческой культуры. Любому человеку в современном мире необходимо уметь логически мыслить, необходима способность самостоятельной интеллектуальной деятельности. Доказано, что математика явля-

ется эффективным средством развития культуры мышления. Мерой мыслительных способностей является способность к абстрагированию. Особая ответственность за формирование абстрактного мышления лежит на математике. Кроме того, математика — это база для самообразования, обеспечивающая готовность к овладению другими дисциплинами.

Например, студенты экономических специальностей после изучения математики могут приступить к курсу «Математические методы в экономике». Успех большин-

ства людей зависит от уровня их умственных и творческих способностей, развитию которых помогает математика.

Можно сделать вывод, что для изучения математики у человека нет никаких физиологических барьеров. Понять и использовать математику в профессиональной деятельности может каждый человек, но для этого необходимо преодолеть свой страх перед ней. Если есть высокая мотивация, если есть понимание необходимости математики в современном мире, то проблема изучения наполовину решена.

#### Литература:

1. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. — М.: Прайм-Еврознак, 2002. — 633 с.
2. Каку М. Физика будущего. — М.: Альпина нон-фикшн, 2013. — 584 с.
3. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Интеллект-карты. Практическое руководство. — Минск: Попурри, 2010. — 352 с.
4. Соуза Д. Как мозг осваивает математику. Практические советы учителю. М.: Ломоносов, 2010. — 240 с.

## Народное воспитание детей эвенов

Слепцов Юрий Алексеевич, младший научный сотрудник  
Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН (г. Якутск)

*Рассматриваются некоторые аспекты народного воспитания детей эвенов — коренных жителей Севера.*

**Ключевые слова:** семья, воспитание, дети, культура, успех.

Эвены — коренные малочисленные народы Севера. Ранее в этнографической литературе они были известны как ламуты, их численность по данным переписи 2002 г., в Российской Федерации составила 19071 чел. — из них в Республике Саха (Якутия) — 11657 человек. Место проживания — Республика Саха (Якутия), Чукотская АО, Хабаровский и Камчатский края, Магаданская область.

Жизнь в суровых природно-климатических условиях сформировала у эвенов особую систему жизнеобеспечения, важным элементом которой были положительные знания о природе и человеке. Степень их развитости и специфику обуславливала практика промыслового и кочевого хозяйства. Как и у других народов Севера, у эвенов до недавнего времени отсутствовала письменность, поэтому накопленные знания и опыт передавались от поколения к поколению в устной форме. [7. с. 125]

В 50–60-ые годы XX в. произошли события, которые существенным образом повлияли на коренные кочевые народы Севера. В результате непродуманной политики перевода в оседлый образ народов ведущих кочевой образ жизни, прервало преемственность народного воспитания детей в традиционном образе кочевой жизни. Семьи были оторваны друг от друга: мужчины пасли домашних оленей,

а женщины жили в поселках с детьми. Многие дети жили и учились в интернатах, т. е. были оторваны от родителей, что негативно отразилось на сохранность эвенского языка.

Между тем, сохранность традиций народной культуры определяющим образом влияет на содержание социальной работы с семьей в ее ближайшем окружении, создает основы и условия для эффективного патриотического воспитания подрастающего поколения. [1. с. 38]

В эвенской народной педагогике главная роль отдается семье, так как именно в ней сосредоточено богатство содержания, форм и методов системы этновоспитания детей.

Сущность его состоит в том, что ребенок как член семьи, взаимодействующий с социальной и природной средой, находит с помощью взрослых адекватные пути и способы выживания, принимает посильное участие во всех делах семейного сообщества. В процессе этой деятельности происходит социализация его личности. Для воспитания детей не готовятся какие-либо специальные, тем более «тепличные» условия, все необходимое в жизни они познают и приобретают в деятельности. [1. с. 39]

Дети занимали особое положение в семье. Особой мягкостью отличалось отношение эвенов к детям. Они очень любили детей, не деля на своих и чужих. Поэтому

не было такого взрослого эвена, который удержался бы, чтобы не поласкать ребенка.

Ребенок пользовался относительно большой свободой, мог свободно ходить около стойбища, уходить далеко в горы или в лес. Грубое и жестокое обращение с детьми осуждалось обычаем. Родители обычно никогда не применяли наказаний (порка, лишение еды и т. д.). Детей воспитывают в большом послушании к родителям. [4. с. 56]

У эвенов любой гость, входя в тордох, должен был здороваться за руку не только со взрослыми, но и со всеми детьми, если только те научились ходить. Они даже приветствовали грудных детей, трепля их за щеки или щечка за затылком. [5. с. 46]

Наглядно все это мы можем видеть из жизни первого эвенского писателя Н. С. Тарабукина. Все его друзья говорили, что писатель, не имея собственных детей, очень любил чужих. Где бы он ни был, его всегда окружали дети. Об этом писал его ученик В. Д. Лебедев: «...опираясь на свежие детские впечатления, на воображение детей, он пытался пробудить в них тягу к знаниям. Так, например, он придумал коллективные игры, рассказывал невыдуманные истории из жизни замечательных людей, пел песни, беседовал с детьми как равный с равным, а потом вдруг экспромтом сочинял сам броские четверостишия, эти стихи тут же подхватывались и пелись детьми». [2]

Вот поэтому мы считаем Н. С. Тарабукина не только первым эвенским писателем, но и педагогом. Его повесть «Мое детство» посвящена детям, воспитанию их в семье. В этой повести, если внимательно прочитать, разработана целая система воспитания детей в семье. Дети не изолировались от взрослых, они постоянно находились под присмотром кого-нибудь из старших членов семьи, бабушки и дедушки. От детей ничего не таили и по возможности их ни в чем не ограничивали.

#### Литература:

1. Антонова В. Н. Возрождение прогрессивных народных традиций якутской семьи в социальной работе. — М., ВИУ, 2001. — 180 с.
2. Архив Улахан-Чистайской музея культуры и истории эвенов.
3. А. М. Дегтярев, Р. Г. Дегтярева, Ю. А. Слепцов. Эвены Момского района Республики Саха (Якутия). — Якутск: ЯФ ГУ «Изд-во СО РАН», 2004. — 40 с.
4. Линденау Я. И. Описание народов Сибири (первая половина XVIII века): историко-этногр. Материалы о народах Сибири и Северо-Востока. — Магадан: Кн. изд-во, 1983. — 176 с.
5. Николаев С. И. Эвены и эвенки юго-восточной Якутии, Якутск, 1964, — 139 с.
6. Турутина П. Г. Школа детей лесных ненцев/ П. Г. Турутина. — Новосибирск: Академ. Изд.-во «Гео», 2007. — 87 с.
7. История и культура эвенов. — СПб, Санкт-Петербургская издательская фирма РАН, 1997. — 184 с.

Воспитанием девочек занимались мать и взрослые сестры. Мальчики до 7—8 лет оставались с девочками дома. С 7—8 лет мальчиков старшие брали с собой на ближнюю охоту и пастьбу оленей. Начиная с 14—15 лет, мальчики могли ходить на промысел самостоятельно — ставить петли на зайцев и куропаток. Они иногда принимали участие в охоте на крупного зверя.

Воспитание детей идет во время повседневной хозяйственной деятельности и во время охоты как-то незаметно и для самих детей. Специальные беседы, нравоучения не проводятся.

В зависимости от успехов в охоте авторитет мальчика в семье рос. Успехи отмечались лесными, хотя и краткими похвалами, в то же время слабости детей, лень, упрямство постоянно порицались и вышучивались. Провинившимся давали обидное прозвище. Ребенок, получивший такое прозвище, всеми силами старался избавиться от него. Задевая самолюбие ребенка (большинство воспитательных мероприятий сводилось именно к этому), родители добивались ревностного отношения к порученным делам.

Игра, физкультурные упражнения, состязания, фольклор, труд, обычаи и обряды, регламентирующие воспитание детей, — всё это формирует базу для развития детей северных кочевников. [6. с. 7]

Большую роль в формировании мировоззрения детей играли различные запреты, связанные с обычаями и верованиями. Из этих запретов незаметно слагался своеобразный кодекс поведения человека тайги и тундры. [3. с. 21]

В семье дети проходили жизненную школу, необходимую для существования в суровых условиях Севера, и усваивали хозяйственные и охотничьи навыки, выработанные веками. Исходя из жизненных потребностей воспитание детей у эвенов занимало особую роль, так как от этого зависело их жизнь в гармонии с суровой северной природой.

## Формирование профессиональных компетенций в учебно-образовательной деятельности у выпускников вузов

Старченко Елена Викторовна, аспирант  
Сахалинский государственный университет (г. Южно-Сахалинск)

*Комплексное изучение страны и способность применять знания о ее основных географических, демографических, экономических и социально-политических характеристиках является одним из условий формирования профессиональных компетенций выпускника языковой специальности. В предлагаемой работе автор на основе результатов тестовых заданий на определение уровня знаний студентов о стране изучаемого языка анализирует показатели развития профессиональных компетенций в учебно-образовательной деятельности.*

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование, образовательный стандарт, компетенция, профессиональные компетенции, бакалавр, специалист.

В последние годы система высшего профессионального образования Российской Федерации активно переходит на Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО). Их осваивают студенты, поступившие в высшие учебные заведения Российской Федерации в 2010 году и позже, в то время как остальные обучаются согласно государственным образовательным стандартам второго поколения. Последние были излишне ориентированы на освоение предметных знаний, умений и навыков, что не в достаточной степени позволяло выпускникам осваивать профессиональную деятельность.

Стандарты нового поколения призваны обеспечить дальнейшее развитие уровневого высшего профессионального образования с учетом требований рынка труда. Одной из отличительных особенностей ФГОС ВПО является выраженный компетентный подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования. Для формирования компетентного в определенной области человека необходимо владение соответствующей компетенцией, которая является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств, и формируется на базе усвоенных в определенной деятельности знаний и опыта. Компетенции подразделяются на профессиональные (специализация в определенных областях деятельности) и общекультурные (необходимые образованному человеку независимо от профиля подготовки) [4].

Профессиональные компетенции — это готовность и способность работника на основе сознательно усвоенных знаний, умений, приобретенного опыта, всех своих внутренних ресурсов самостоятельно анализировать и практически решать значимые профессиональные проблемы. Для конкретной специальности и направления подготовки определяется свой набор ведущих компетенций, который в совокупности отражает необходимый профиль компетентности специалиста. Условно это можно выразить следующей формулой:  $ПК = K_1, K_2, K_3, K_4 \dots K_{16}$ , где  $K$  — профессиональная компетенция спе-

циалиста. В этой связи и профессиональную подготовку специалиста необходимо рассматривать прежде всего как процесс целенаправленного формирования его профессиональных компетенций. Приобретаемые по отдельным учебным дисциплинам знания и умения структурируются и оформляются в виде значимых профессиональных компетенций, между которыми устанавливаются сложные многофункциональные связи [5].

Так, одним из условий формирования профессиональных компетенций в учебно-образовательной деятельности бакалавра по направлению «Востоковедение и африканистика», обучающегося по ФГОС ВПО (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 января 2010 года), является способность применять знание основных географических, демографических, экономических и социально-политических характеристик изучаемой страны. Для формирования данной способности в учебный план бакалавров в профессиональный блок включены такие учебные дисциплины как «Экономика изучаемой страны», «География изучаемой страны», «Этнология изучаемой страны», «Государственный строй изучаемой страны», «Социально-политическая система изучаемой страны».

В свою очередь, профессиональная деятельность выпускника-бакалавра направления «Востоковедение, африканистика», обучающегося по государственному стандарту второго поколения (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 марта 2000 года), направлена на комплексное изучение соответствующей страны: населения, истории, этнографии, духовных традиций и ценностных ориентаций. Для чего в учебный план данного направления в цикл дисциплины направления включены такие учебные дисциплины как «География изучаемой страны», «Социально-политическая система и экономика изучаемой страны», «Культура и этнография изучаемой страны».

Чтобы определить уровень развития профессиональных компетенций в учебно-образовательной деятельности у студентов направления «Востоковедение,

африканистика», в основе обучения которых лежит государственный образовательный стандарт второго поколения, нами были составлены тестовые задания, которые помогли определить способность студентов применять знание основных географических, демографических, экономических и социально-политических характеристик изучаемой страны. Тест был рассчитан на студентов выпускных курсов и включал 40 вопросов, которые разделялись по блокам: вопросы с 1 по 10 были о географии изучаемой страны; вопросы с 11 по 20 — о демографии изучаемой страны; вопросы с 21 по 30 посвящены экономике изучаемой страны; вопросы с 31 по 40 — о социально-политической системе изучаемой страны. К каждому вопросу предлагались четыре варианта ответа, из которых студенту было необходимо выбрать один правильный. Каждый правильный ответ оценивался в один балл. На выполнение теста отводилось 20 минут. Уровень знаний студента основных географических, демографических, экономических и социально-политических характеристик изучаемой страны оценивался по сумме полученных баллов (по методике Л. М. Митиной и Е. С. Аскомовец): 40–31 балл — высокий; 30–19 баллов — средний; 18–0 баллов — низкий [7, с. 92].

В тестировании приняли участие две группы студентов. Первую группу (12 человек) составили студенты, обучающиеся по направлению «Востоковедение, африканистика» (японский язык). Во вторую группу (13 человек) вошли студенты, обучающиеся по специальности «Иностранный язык: японский». Выбор данных групп был обусловлен следующей причиной. У первой группы, согласно учебному плану подготовки, для формирования способности осуществлять краткосрочное прогнозирование развития восточных сообществ на основе научного анализа тенденций социального, экономического и политического развития страны, читались специальные учебные дисциплины («География изучаемой страны», «Социально-политическая система и экономика изучаемой страны», «Культура и этнография изучаемой страны»). У второй группы, согласно государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования специальности 033200 «Иностранный язык», утвержденного 31 января 2005 года заместителем Министра образования и науки Российской Федерации А. Г. Свиначенко, применение знаний основных географических, демографических, экономических и социально-политических характеристик изучаемой страны не являлось обязательным требованием к результатам освоения основных образовательных программ. По этой причине учебным планом специальности указанные выше специальные учебные дисциплины не предусматривались.

Анализ результатов тестирования показал, что студенты обеих групп лучше всего усвоили информацию о географии изучаемой страны («Востоковедение и африканистика»: 60% правильных ответов; «Иностранный язык»: 64% правильных ответов); хуже всего усвоена информация об экономике изучаемой страны («Востоко-

ведение и африканистика»: 35% правильных ответов; «Иностранный язык»: 31% правильных ответов).

В целом, можно сделать вывод о том, что уровень развития профессиональных компетенций в учебно-образовательной деятельности находится у 56% на среднем уровне, у 44% на низком уровне («востоковеды»: 42% — низкий уровень, 58% — средний уровень; «специалисты»: 46% — низкий уровень, 57% — средний уровень). Полученные данные говорят о том, что не все студенты владеют достаточной информацией об основных географических, демографических, экономических и социально-политических характеристиках изучаемой страны. Также, на основе полученных данных, можно утверждать, что большинство студентов находятся на низком уровне владения профессиональными компетенциями, и знания об экономике, географии, демографии и социально-политическом устройстве Японии являются не достаточными.

Для оценки различий между двумя группами по уровню развития профессиональных компетенций в учебно-образовательной деятельности использовался U-критерий Манна-Уитни [6, с. 146–150]. До проведения тестирования мы предполагали, что группа студентов, обучающихся по направлению «Востоковедение, африканистика» (японский язык), будет иметь более высокие показатели, чем группа студентов, обучающихся по специальности «Иностранный язык: японский», так как студенты первой группы проходили специальное обучение и изучали основные характеристики страны изучаемого языка. Однако, различие в значении показателей уровня развития профессиональных компетенций «специалистов» и «востоковедов» оказались статистически незначимыми. В результате, мы пришли к выводу, что группа студентов, обучающихся по направлению «Востоковедение, африканистика» (японский язык), по уровню развития профессиональных компетенций в учебно-образовательной деятельности не превосходит группу студентов, обучающихся по специальности «Иностранный язык: японский».

На основе результатов исследования можно констатировать, что показатель развития профессиональных компетенций у большинства студентов находится на среднем и низком уровнях. К сожалению, участники эксперимента — студенты института экономики и востоковедения, обучающиеся по направлению «Востоковедение и африканистика» (японский язык) и специальности «Иностранный язык: японский», — не знают основные географические, демографические, экономические и социально-политические характеристики страны изучаемого языка. Не обладают достаточными умениями и навыками осуществления краткосрочного прогнозирования развития восточных сообществ на основе научного анализа тенденций социального, экономического и политического развития изучаемой страны независимо от наличия специальной подготовки в процессе обучения.

Следовательно, существующая практика обучения студентов языковых вузов по государственным образовательным стандартам второго поколения не приносит же-



лаемых результатов и не способствует формированию профессиональных компетенций, необходимых для современного квалифицированного и компетентного специалиста в своей области.

Кроме того, для лучшей корректировки учебной работы по изучаемым дисциплинам, необходимо регулярное тестирование. Система специальных тестов как

один из способов диагностики профессиональных компетенций позволит быстро внести коррективы в содержание учебных программ и методики обучения, а также поможет преподавателям оперативно определить «профессионально отстающих» студентов, которые показывают низкий уровень знаний и допускают многочисленные ошибки в тестах.

#### Литература:

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 033200 Иностранный язык. — М., 2005.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 522600 Востоковедение, африканистика. — М., 2000.\
3. Гричановская Е. С. Формирование коммуникативной компетентности у студентов гуманитарно-педагогического вуза (на примере специальностей 080103 — Национальная экономика, 080111 — Маркетинг). Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Комсомольск-на-Амуре, 2012.
4. Коряковцева О. А. Актуальные вопросы перехода российской высшей школы на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения / Коряковцева О. А., Плуженская Л. В., Тарханова И. Ю., Федорова П. С. // Учебно-методическое пособие. ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2010. Режим доступа:
5. <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met156/met156.html>
6. Миннуллин И. П. Диагностика профессиональных компетенций студентов и специалистов медицинской оптики методом компьютерного тестирования / Миннуллин И. П., Ходаков А. И., Сашнева Т. В., Керник Н. Ю., Батракова В. Б., Антонова В. В., Ильясов И. К., 2011. Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/text/33720883>
7. Середенко, П. В. Психолого-педагогическое исследование: методология и методы / П. В. Середенко. — Юж.-Сах., 2010. с. 146—150.
8. Середенко, П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам / П. В. Середенко. — М., 2007. с. 92.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032100 Востоковедение и африканистика. — М., 2010.

## Применение метода «Деловая игра» в системе повышения квалификации педагогов СПО для развития методической компетентности

Уматалиева Камила Тахировна, старший научный сотрудник  
Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы СПО (г. Ташкент, Узбекистан)

Конец XX века ознаменовался качественно новым этапом в системе образования Республики Узбекистан. В 1998 году был принят Закон Республики Узбекистан «Об образовании» и Национальная программа по подготовке кадров. В соответствии с «Законом об образовании» и «Национальной программой подготовки кадров» осуществляется реформа системы образования и подготовки кадров на основе достижений современной экономики, науки, техники и технологий.

Национальная программа по подготовке кадров, в числе задач которой совершенствование подготовки национальных кадров, предусматривает развитие системы повышения квалификации педагогических кадров, что обуславливает приоритетную направленность процесса

повышения квалификации на поддержку профессионально-личностного развития педагогов, на обеспечение условий для конструктивного преодоления им профессиональных затруднений и решения проблем педагогической практики.

Одним из главных звеньев в подготовки высококвалифицированных специалистов на сегодняшний день является профессиональный колледж, где проходят обучение юноши и девушки по различным областям производства. Профессиональные колледжи республики оснащены по последнему слову техники, оснащены современной методической базой, созданные условия позволяют получать учащимся знания и умения которые в дальнейшем будут их квалифицировать как профессионалов своего дела.

Важно отметить что профессорско-преподавательский состав профессиональных колледжей, нуждается в обновлении и совершенствования знаний и умений, ведь, как нам известно, техника и технологии не стоят на месте, и для того чтобы педагог мог отвечать требованиям сегодняшнего дня, необходимо развитие методической компетенции.

Методическая компетентность педагога профессионального колледжа — это способность теоретически обдумывать решение учебного или рабочего задания и осуществлять шаги мысленно и практически в направлении цели. При этом требуются следующие личные качества: аналитическое мышление, способность решать проблемы, способность планировать, гибкость, способность учиться, способность принимать решения, мышление в контексте, применение методов и стратегий в учебе и работе.

Именно развитие методической компетентности педагога профессионального образования будут тем самым фактором позволяющий характеризовать его как профессионала. Развивать все выше перечисленные качества определяющих методическую компетентность педагога возможно различными методиками и технологиями.

Нами предлагается использовать метод «Деловая игра».

#### **Краткое описание**

Деловая игра — это комплексный методический прием обучения, при котором учащиеся в первую очередь рассматривают процесс принятия решения. Этот процесс воспроизводится на модели, в результате чего появляются эпизоды (определенные результаты и их следствия), которые чаще всего необратимы.

#### **Дидактическая цель**

Дидактическая цель преимущественно заключается в улучшении методических компонентов компетенции действия, в частности при разрешении ситуаций принятия решений при выполнении деятельности.

#### **Методическая цель**

Методическая цель деловой игры заключается преимущественно в тренировке навыков и в экспериментировании с принятием решений и прежде всего с их (по) следствиями, а также в нахождении стратегий решения проблемы.

Основными признаками «Деловые игры» являются воссоздания реальных ситуаций, в которых изображаются определенные фрагменты действительности. При этом часто моделируется конфликтная ситуация из общественной или производственной действительности. Отдельные актеры при этом исполняют различные роли персонажей, чьи интересы они должны представлять.

В деловой игре действие всегда характеризуется анализом проблем, обдумыванием/взвешиванием альтернатив, разработкой стратегий и принятием решений. Согласно этому в модели, в которой имитируется решение проблемы, необходимо выполнить упрощение до отдельных важных процессов принятия решения и тем самым до важных данных, структур и протекания действий. Лучше всего для этого подходят конфликты, ко-

торые требуют принятия решений внутри одной группы или между конфликтующими сторонами или же принятия решений, выходящих за рамки конфликта. Чтобы придать группе соответствующую динамику, нужно чтобы в деловой игре принимали участие как минимум 20 человек. Подбор игровых групп очень важен и поэтому его нужно продумать особенно тщательно. Группы должны быть смешанными по своей успеваемости. «Ключевые группы», как например, модераторы и т.д., роль которых исполняет не преподаватель, должны при этом исполняться компетентными учащимися. Руководитель игры предоставляет участникам игры свободу действия, он позволяет идти «окружным» учебным путем и совершать ошибки. Его основная задача заключается в том, чтобы вести отдельные фазы игры и обеспечивать необходимыми материалами. Он не может оказывать влияние на решение группы, однако может внести в работу новую дополнительную информацию, материалы и предложения. Вместе с тем, он представляет группы, которые не заняты в игре, следит за соблюдением времени и соблюдением приближенности к реальности. Кроме этого, он является посредником в случае нарушения правил игры и при возникновении кажущихся неразрешимых конфликтов. Необходимые для деловой игры знания учащиеся приобретают или во время учебных занятия до игры, или в ходе игры. Последнее требует введения фазы передачи знаний. При второстепенном применении в каком-либо разделе учебной программы деловая игра может служить деятельностно-ориентированному применению ранее проработанных знаний. Деловая игра требует определенных (общих) условий в отношении помещений и времени (при необходимости, требует также технических условий), которые зачастую сложно создать в «нормальной» повседневной школьной жизни. Этот факт следует учитывать особенно при деловых играх в технических сферах.

#### **Анализ**

Деловые игры моделируют действительность в обществе, таким образом, не всегда можно найти окончательные решения, но чаще всего достигается согласие. К сильным сторонам деловой игры относятся (сравн. Клипперт (Klippert) 1999, стр. 30 и след. стр.):

- сочетание многих учебных, организационных и рабочих методов,
- самостоятельное и социальное действие,
- учебное занятие с междпредметными связями,
- высокий мотивационный потенциал,
- одновременное содействие одаренным и более медлительным учащимся,
- способствование осознанию чувства ответственности,
- эффективный и продолжительный успех в учебе.

Также у данной методики имеются ограничения:

К ним относятся:

- большая организационная трудоемкость (затраты времени, потребность в помещениях, материальные затраты),

- отчасти исключает работу в малых учебных группах, так как отсутствует необходимая групповая динамика,
- возможно недостаточная идентификация с ролью,
- сложность соблюдения максимальной приближенности к действительности.

Предлагаемый нами метод один из методов позволяющих развить профессиональные и личные качества педагога, которые в свою очередь будут способствовать развитию методической компетентности педагога.

## Профилактика аддиктивного поведения подростков как психолого-педагогическая проблема

Усенкова Екатерина Владимировна, соискатель  
Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

Современный социум характеризуется кризисными явлениями во многих сферах общественной жизни. Происходит резкая смена привычных стереотипов, дестабилизация финансового положения и ситуации на рынке труда, что способствуют потере чувства безопасности у значительной части населения России. Возникает реальная проблема неуверенности и страха перед действительностью, что порождает стремление уйти от реальности. В большей степени этому страху подвержены люди с низким адаптационным потенциалом, к которым в первую очередь относятся подростки. Стремительный рост числа молодых индивидов с аддиктивным поведением и высокая социальная значимость проблемы возводят изучение данного вопроса в одну из центральных задач современной педагогической науки.

Важно понимать, что несовершеннолетний с аддиктивным поведением не пойдет на межличностный контакт с педагогом, если не учесть психологический барьер, обусловленный негативным отношением данной личности с окружающими. Очень важно понять и принять такого подростка с его позитивными интересами, помочь ему реализоваться в реальном социуме, показать перспективы его дальнейшего развития. При выражении педагогом недовольства поведением такого подростка, он ни в коем случае не должен переходить на уровень личностных оскорблений, унижений, как бы ни была велика его отрицательная реакция.

Воспитание несовершеннолетних аддиктов через любовь к искусству, спорту, литературе также должно быть очень осторожным, ибо иногда в этих отраслях индивиды могут найти сюжеты, идущие вразрез общественной морали. Большую роль при выборе этой формы воспитания играет анализ используемых произведений с учетом уровня развития подростка.

Педагоги учебных заведений должны четко представлять себе, что личность подростка-аддикта — это сложный объект перевоспитания. С одной стороны, подросток с аддиктивным поведением, при грамотной педагогической стратегии поддается позитивному влиянию, поскольку черты его характера еще не утратили пластичность

и, следовательно, их можно изменить, но эти же качества создают и сложные проблемы — личность подростка достаточно легко подвергается не только позитивному, но и негативному влиянию, особенно со стороны значимых для него людей. Поэтому часто можно наблюдать как бьются сорваны из-за ситуативных обстоятельств успешно начавшиеся процессы перевоспитания. Серьезного внимания требует управление процессом таких познавательных качеств, как интересы, характер (психологическая структура личности), воля. Иерархизированная, упорядоченная совокупность устойчивых индивидуально-психологических особенностей личности, формирующихся в процессе жизнедеятельности и проявляющаяся в способах типичного реагирования личности в деятельности, поведении и общении представляет собой характер [1, с. 211–212].

Признавая устойчивость личностных особенностей черт характера, мы не принимаем это как неизменность. В течение онтогенеза определенные его черты претерпевают существенные изменения. В то же время надо понимать, что черты характера не могут изменяться также быстро и легко как, например, настроение. Это сложный и длительный процесс, меняющийся под воздействием нового жизненного опыта или в результате целенаправленного воспитания и самовоспитания личности.

Главная задача педагога в работе с аддиктивным подростком — устранение отрицательного отношения к окружающим, нивелирование стремления к деструктивным явлениям социума, преодоление абулии, цинизма, интравертированности и т.д. Кроме опоры на сформировавшиеся положительные черты личности несовершеннолетнего, необходимо изменить его правосознание и правовую культуру, иницирующее стремление к самоисправлению, самодетерминации, самореализации как ответственного, зрелого индивида. Типичными ошибками педагога является вербальное мрачное прогнозирование, отнимающее шансы у подростка на исправление: «ты неисправимый», «твой дом тюрьма» и т.д.

Важной опорой в воспитательно-превентивной деятельности является формирование футуристических ви-

тальных тенденций несовершеннолетнего, связанных с выбором и освоением будущей профессии. Социально запущенные аддиктивные подростки, практически не посещающие школу, не видят своего будущего, не представляют, как и где они могут наверстать упущенные знания и живут сиюминутными удовольствиями, используя их как компенсаторный механизм. Не жалея оказавшихся в такой ситуации подростков, преподаватель должен четко донести до них мысль, что чудес не бывает и только огромный кропотливый труд может помочь им овладеть жизненными и учебными компетенциями, которые помогут в выборе желательной и интересной профессии. В процессе реабилитации подростков-аддиктов необходимо учитывать один из основополагающих постулатов отечественной педагогики и психологии — деятельность — основа воспитания. Смысл его в том, что невозможно перевоспитать индивида только морализаторством нравочений без включения в конструктивную коллективную деятельность. Следовательно, при работе с подростком-аддиктом чрезвычайно важно помочь ему восстановить статус среди сверстников и преодолеть отчуждение от учебного учреждения.

С точки зрения Ч. А. Шакеевой «одной из важных сфер, где формируются определенные взгляды, жизненные позиции, ценностные ориентации человека является круг общения и взаимодействия личности» [2, с. 64]. Исследователи В. П. Кузовлев, А. В. Музалыков также указывают на значимость детского коллектива как «среды, в которой концентрируются возможности наиболее эффективного воспитания, образования, коллективистских качеств личности, дисциплинированности учащихся в учебной, общественно-полезной и других видах деятельности» [3, с. 103]. Подросток-аддикт тем быстрее адаптируется к коллективу, чем более он для него референтно значим. Его деятельность в коллективе должна проходить в атмосфере психологического комфорта и гармонии и помогать реализовывать потребность в самоутверждении. Одна из важнейших причин подростковой аддикции — неумение несовершеннолетнего распоряжаться своим свободным временем, отсюда понятно, что в профилактике правонарушений подростков отводятся учреждения дополнительного образования, развивающим их просоциальные интересы и обучающим правилам рационального использования досуга.

Аксиоматично мнение В. Ю. Бабайцевой в том, что «в основу работы с трудными подростками и их семьями должно быть положено уважение к родителям, их детям, опора на положительные качества подростка, четкость и забота о судьбе каждого ребенка...» [4, с. 41].

Один из известных исследователей трудного подростка А. И. Кочетов полагает, что педагогические воздействия на его личность выполняют следующие функции:

1. Восстановительную. Предполагающую восстановление тех положительных качеств, которые преобладали у подростка до появления трудновоспитуемости, обращение к памяти подростка о его добрых делах.

2. Компенсирующую. Закрывающуюся в формировании у подростка стремления компенсировать тот или

иной недостаток усилением деятельности в той области, которую любит, в которой может добиться быстрых успехов. Если подросток плохо учится, он может преуспеть в спорте, труде и т. д.

3. Стимулирующую. Направленную на активизацию положительной общественно полезной деятельности ученика, которая осуществляется посредством осуждения или одобрения, т. е. безразличного эмоционального отношения к личности подростка, его поступкам.

4. Исправительную. Связанную с исправлением отрицательных качеств подростка и предполагающую применение разнообразных методов поощрения, внушения, убеждения, примера, т. е. коррекцией поведения [5, с. 102–103].

Можно считать успешным педагогическое воздействие на личность если в подростке удалось пробудить потребность в самоизменении. Этот процесс начинается с самокритики, развития нравственного начала и ответственности за свое поведение. Для нас представляет интерес точка зрения Е. П. Белозерцева, который убежден, что «ценностные ориентиры или идеалы человека можно, с известной долей условности, выстроить в три своеобразных ряда. В первый входят идеалы, связанные с личной жизнью — семья, дом, счастье, благополучие, карьера. Второй составляют идеалы общественные — нация, государство, определенный социальный строй. И, наконец, идеалы, которые принято называть высшими. Человеческое сознание связывает их происхождение с Божественной силой, что конкретизируется в ряде понятий нравственного характера, которые символизируют собой духовное совершенство каждого индивида, народа, человеческого общества в целом. Образно эти понятия можно назвать Добро, Красота, Любовь, установка на которые пронизывает собой всю многовековую историю отечественного любомудрия» [6, с. 198].

На наш взгляд, исследуемая нами проблема может быть успешно решена если к усилиям превентивной педагогики, социальной работы, социально-педагогического и психологического обеспечения добавится и нормативно-правовое обеспечение, включающее наличие действенных правовых норм и механизмов, позволяющих реализовать на практике охрану и защиту личности, семьи, детства, здоровья, прав ребенка и создать более совершенную судебно-пенитенциарную систему для несовершеннолетних правонарушителей, способствующих формированию правовой и политической культуры в процессе социализации.

Проанализированные нами тенденции усиления эффективности, превенции аддиктивного поведения несовершеннолетних, предполагают решение следующих задач:

— развить социальный иммунитет, привить интерес к просоциальному поведению;

— обучить приемам адекватной активности саморегуляции, автономности, ответственности;

— обрести позитивный социальный статус, найти свое место в группе;

— инициировать способность к креативным действиям, использовать их как необходимую жизненную стратегию;

— опираясь на положительный опыт, исключить паттерны дезадаптивного поведения, укрепить конструктивное мировоззрение.

Литература:

1. Реан А. А. Психология подростка. М., Прайм-Еврознак, 2008.
2. Шакеева Ч. А. Ценностные ориентации и самочувствие молодежи в новых общественно-экономических условиях. — М.: Институт практической психологии, 1998.
3. Кузовлев В. П., Музальков А. В. Психолого-педагогическая характеристика активности учащихся. Монография. — Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2002.
4. Бабайцева В. Ю. Личностно-ориентированный тренинг в процессе подготовки студентов к воспитательной работе с трудными детьми. Дис. канд. пед. наук. — М., 1997.
5. Кочетов А. И. Перевоспитание подростка, — М.: Педагогика, 1972.
6. Белозерцев Е. П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования. — Волгоград: Перемена, 2000.

## Использования игры как средства развития произвольной памяти младших школьников с нарушениями интеллекта

Федосеева Ольга Александровна, педагог-психолог  
ГКУ ДДИ «Южное Бутово» (г. Москва)

В психологии игра рассматривается как ведущая развивающая деятельность в детском возрасте, в рамках которой возникают основные новообразования данного возраста. Существенно, что из развития самой игры можно понять те «психические особенности, которые появляются и формируются у ребенка в период, когда данная деятельность выступает в качестве ведущей».

Л. С. Выготский [3] писал об игре как об основном условии развития ребенка, при котором он может проявить способности, открывающие уровень его ближайшего развития. Однако создавать зону ближайшего развития может лишь полноценная игровая деятельность. В тех случаях, когда ведущая деятельность не сформирована, она не может способствовать становлению психических свойств и качеств ребенка, приобретению знаний, умений, навыков.

Ребенок перерастает игру, перестает удовлетворяться ею как основным занятием в том случае, если он достаточно овладел ее сложными, развернутыми формами. Те дети, у которых игровая деятельность не сформирована, обычно не испытывают потребности в переходе к новой ведущей деятельности — учебной.

Игра — один из тех видов детской деятельности, которой используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, младших школьников, обучая их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. В игре ребенок развивается как личность, у него формируется те стороны психики, от которых в последствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми.

С. Л. Рубинштейн писал: «Игра человека — порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир. Суть человеческой игры — в способности, отображая, преобразовать действительности. В игре впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир — в этом основное, центральное и самое общее значение игры» [5, с. 286].

В школьный период игра приобретает наиболее развитую форму. Эта деятельность ребенка интересует ученых самых разных областей — философов, социологов, биологов, искусствоведов, этнографов и особенно педагогов и психологов.

В психологии развития игре традиционно придают решающее значение в психическом развитии ребёнка. Л. С. Выготский называет игру «девятым валом детского развития». «Именно в игре все стороны личности ребёнка формируются в единстве и взаимодействии, именно в ней происходят значительные изменения в психике ребёнка, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития» [3, с. 128].

Дидактическая игра — это активная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов. Главное отличие игры от другой деятельности заключается в том, что ее предмет — сама человеческая деятельность. В дидактической игре основным типом деятельности является учебная деятельность, которая вплетается в игровую и приобретает черты совместной игровой учебной деятельности [3, с. 169].

Для дидактических игр характерно наличие задачи учебного характера — обучающей задачи. Ею руководствуется взрослый, создавая ту или иную дидактическую игру, но облачают её в занимательную для детей форму.

Существенный признак дидактической игры — устойчивая структура, которая отличает её от всякой другой деятельности. Структурные компоненты дидактической игры: игровой замысел, игровые действия и правила.

Игровой замысел выражен, как правило, в названии игры. Игровые действия способствуют познавательной активности учащихся, дают им возможности проявить свои способности, применить имеющиеся знания, умения и навыки для достижения целей игры. Правила помогают направлять игровой процесс. Они регулируют поведение детей и их взаимоотношения между собой. Дидактическая игра имеет определённый результат, который является финалом игры, придаёт игре законченность. Она выступает прежде всего в форме решения поставленной учебной задачи и даёт школьникам моральное и умственное удовлетворение. Для учителя результат игры всегда является показателем уровня достижений учащихся в освоении знаний или в их применении.

Все структурные элементы дидактической игры взаимосвязаны между собой и отсутствие любого из них разрушает игру.

В советской педагогике система дидактических игр была создана в 60-е гг. в связи с разработкой теории сенсорного воспитания. Её авторами являются известные психологи: Л.А. Венгер [1], А.П. Усова [2], В.Н. Аванесова [2] и др. В последнее время ученые называют такие игры развивающими, а не дидактическими, как принято в традиционной педагогике. В истории зарубежной и русской педагогической науки сложилось два направления использования игры в воспитании детей: для всестороннего гармонического развития и в узкодидактических целях.

Ярким представителем первого направления был великий чешский педагог Я.А. Коменский [4]. Он считал игру необходимой формой деятельности ребенка, отвечающей его природе и склонностям: игра — серьезная умственная деятельность, в которой развиваются все виды способностей ребенка; в игре расширяется и обогащается круг представлений об окружающем мире, развивается речь; в совместных играх ребенок сближается со сверстниками [4, 100].

С наибольшей полнотой дидактическое направление представлено в педагогике Ф. Фребеля [6]. «Процесс игры, утверждал Ф. Фребель, — это выявление и проявление того, что изначально заложено в человеке божеством. Через игру ребенок, по мнению Ф. Фребеля, познает божественное начало, законы мироздания и самого себя. Ф. Фребель придает игре большое воспитательное значение: игра развивает ребенка физически, обогащает его речь, мышление, воображение; игра является активной деятельностью для детей дошкольного возраста. Потому основной воспитания детей Фребель считал игру» [6, с. 101].

Дидактическое направление использования игры характерно и для современной английской педагогики. В детских учреждениях, работающих по системе М. Монтессори или Ф. Фребеля, по-прежнему основное место отводится дидактическим играм и упражнениям с различными материальными, самостоятельными творческими играми детей не придает значения.

К.Д. Ушинский [7] указал зависимость содержания детских игр от социального окружения. Он утверждал, что игры не проходят для ребенка бесследно: они могут определить характер и поведение человека в обществе. Так, дитя, привыкшее командовать или подчиняться в игре, не легко отучается от этого направления и в действительной жизни. К.Д. Ушинский придавал большое значение совместным играм, так как в них завязываются первые общественные отношения. Он ценил самостоятельность детей в игре, видел в этом основу глубокого влияния игры на ребенка, однако считал необходимым направлять детские игры, обеспечивая нравственное содержание детских впечатлений.

Таким образом, игра используется в воспитании детей по двум направлениям: для всестороннего гармонического развития и в **узкодидактических** целях. В данной дипломной работе мы рассматриваем узкодидактические цели игры — а именно, возможности дидактической игры в развитии произвольной памяти младших школьников с нарушениями интеллекта на уроках математики.

Игра необходимая форма деятельности ребенка. Игра — серьезная умственная деятельность, в которой развиваются все виды способностей ребенка, в ней расширяется и обогащается круг представлений об окружающем мире, развивается речь. Дидактическая игра дает возможность развивать самые разнообразные способности ребенка, его восприятие, речь, внимание.

Среди дидактических игр различают игры в собственном смысле слова и игры-занятия, игры-упражнения. Для дидактической игры характерно наличие игрового замысла или игровой задачи. Существенным элементом дидактической игры являются правила. Выполнение правил обеспечивает реализацию игрового содержания. Наличие правил помогает осуществить игровые действия и решить игровую задачу. Таким образом, ребенок в игре учится непреднамеренно.

В дидактической игре формируется умение подчиняться правилам, т.к. от точности соблюдения правил зависит успех игры. В результате игры оказывают влияние на формирование произвольного поведения, организованности.

По характеру используемого материала дидактические игры условно делятся на игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные игры.

Предметные игры — это игры с народной дидактической игрушкой, мозаикой природным материалом. Основные игровые действия с ними: нанизывание, выкладывание, катание, собирание целого из частей и т.д. Эти игры развивают цвета, величины, формы.

Настольно-печатные игры направлены на уточнение представлений об окружающем, стимулирование знаний, развитие мыслительных процессов и операций (анализ, синтез, обобщение, классификацию и др.)

Настольно печатные игры разделены на несколько видов: парные картинки, лото, домино, разрезные картинки и складные кубики.

Словесные игры. В эту группу входит большое количество народных игр типа «Краски», «Молчок», «Черное и белое» и др. Игры развивают внимание, сообразительность, быстроту реакции, связную речь.

Структура дидактической игры, ее задачи, игровые правила, и игровые действия объективно содержат в себе возможность развития многих качеств социальной активности.

В дидактической игре ребенок имеет возможность конструировать свое поведение и действия. Дидактическую игру условно разделяют на несколько стадий. Для каждой характерны определенные проявления детской активности. Знание этих стадий необходимо воспитателю для правильной оценки эффективности игры. Первая стадия характеризуется появлением у ребенка желания играть, активно действовать. Возможны различные приемы с целью вызвать интерес к игре: беседа, загадки, считалочки, напоминание о понравившейся игре. На второй стадии ребенок учится выполнять игровую задачу, правила и действия игры. В этот период закладываются основы таких важных качеств, как честность, целеустремленность, настойчивость, способность преодолевать горечь неудачи, умение радоваться не только своему успеху, но и успеху товарищей. На третьей стадии ребенок, уже знакомый с правилами игры, проявляет творчество, занят поиском самостоятельных действий. Он должен выполнить действия, содержащиеся в игре: угадать, найти, спрятать, изобразить, подобрать. Чтобы успешно справиться с ними, необходимо проявить смекалку, находчивость, способность ориентироваться в обстановке. Ребенок, усвоивший игру, должен стать и ее организатором, и ее активным участником. Каждому этапу игры соответствуют и определенные педагогические задачи. На первой стадии педагог заинтересовывает детей игрой, создает радостное ожидание новой интересной игры, вызывает желание играть. На второй стадии воспитатель выступает не только как наблюдатель, но и как равноправный партнер, умеющий вовремя прийти на помощь, справедливо оценить поведение детей в игре. На третьей стадии роль дефектолога заключается в оценке детского творчества при решении игровых задач.

Игровая деятельность младших школьников с нарушениями интеллекта имеет ряд специфических особенностей. Общее психическое недоразвитие при умственной отсталости обуславливает качественное своеобразие целей, мотивов и средств игровой деятельности. Школьники, особенно младших лет обучения, не всегда могут подчинить свои действия поставленной перед ними цели.

Выполняя относительно сложное задание, они, как правило, не осмысливают его полностью, не намечают общего плана реализации. Дети начинают действовать, не учитывая всех содержащихся в инструкции условий и требований. Предложенная им задача оказывается подменной другой, обычно сходной, но упрощенной.

Наблюдаются нарушения целенаправленности игровой деятельности, проявляющиеся в неправильной ориентировке в задании, в ошибочном и фрагментарном его выполнении, в неадекватном отношении к возникающим трудностям, в не критичности к получаемым результатам. Ученики приступают к выполнению задания без должной предварительной ориентировки в нем, без его анализа, без активной мыслительной работы над планом и выбором средств достижения намеченной цели. В ходе деятельности способы действия ученика не изменяются даже в тех случаях, когда они оказываются явно ошибочными, не приводящими к нужному результату. Кроме того, дети склонны переносить в неизменном виде элементы прошлого опыта на решение новой задачи.

Встречаясь с трудностями, школьники «соскальзывают» с правильных действий на ошибочные («соскальзывание» в данном контексте обозначает такое явление, когда ребенок как бы не удерживается в русле сложного для него задания и заменяет его более простым, тем самым произвольно облегчая свою умственную деятельность). Ученики недостаточно критичны к результатам своей деятельности.

Выполняя задание, дети обычно руководствуются близкими мотивами, направленными на осуществление отдельных операций и действий, а не задачей в целом, что не способствует достижению далеких целей. То обстоятельство, что работа будет оценена (получит оценку), не всегда влияет на деятельность учащихся.

Игровая деятельность умственно отсталых младших школьников в значительной степени зависит от окружающей их ситуации. Дети часто бывают импульсивными, слабо регулируют свое поведение. Наряду со многими фактами, свидетельствующими о кратковременности мотивов их деятельности, встречаются отдельные примеры того, что аффективно окрашенные, хотя и неосознанные мотивы деятельности могут сохраняться и реализоваться детьми в течение довольно длительного срока. Успешность воспитания и обучения ребенка в значительной мере обеспечивается созданием устойчивой мотивации, которая адекватна поставленной задаче.

У учащихся старших классов мотивы игровой деятельности, особенно имеющей практическую основу, характеризуются значительной устойчивостью.

Специфическим для умственно отсталых детей является снижение точности выполнения задания при усложнении его условий, что во многом обусловлено своеобразием их умственной работоспособности, которая представляет собой наиболее сложный вид человеческой деятельности. Умственная работоспособность измеряется количеством и качеством работы, выполненной за

определенный отрезок времени. Ее основными показателями являются темп (длительность латентных периодов ответов или скорость реагирования) и качество работы (количество допущенных ошибок) за единицу времени.

К тому же психические процессы характеризуются «функциональной ригидностью», что затрудняет возможность перестройки способов умственного действия, актуализации уже имеющихся знаний и что проявляется в стереотипности ответов.

Простейшая предметно-манипулятивная практическая деятельность является наиболее легко осваиваемой детьми дошкольного возраста. Именно эта деятельность, как правило, обеспечивает переживание успеха и обладает наибольшей побудительной силой для ребенка. Однако у умственно отсталых детей даже она вызывает серьезные затруднения, и элементы самообслуживания, принятия пищи далеко не всегда осуществляются ими должным образом.

Наиболее сложной и вместе с тем развивающей ребенка является *сюжетно-ролевая игра*. Ею умственно отсталые дети самостоятельно не овладевают. Без специального обучения они остаются на этапе простейших манипуляций с игрушками.

В связи с этими особенностями развития умственно отсталые дети в еще большей мере, чем нормально развивающиеся, нуждаются в целенаправленном обучающем воздействии взрослого. Спонтанное усвоение общественного опыта, особенно в раннем возрасте, у них практически не происходит. Ученые, исследующие особенности развития детей с нарушением интеллекта, в первую очередь отмечают у них патологическую инертность, отсутствие интереса к окружающему. Поэтому для организации обучения и воспитания этих детей особую роль играют такие способы воздействия, которые направлены на преодоление этих отклонений, активизацию их познавательной деятельности.

Следующей в процессе обучения и воспитания младших школьников с нарушениями интеллекта идет *дидактическая игра*.

Усвоение программного материала зависит от правильного выбора методов обучения. При этом каждый педагог должен помнить и о возрастных особенностях детей, о тех отклонениях в развитии, которые характерны для умственно отсталых. Как правило, умственно отсталые дети инертны, неэмоциональны. Поэтому необходимы такие методические приемы, которые могли бы привлечь вни-

мание, заинтересовать каждого ребенка. Умственно отсталые дети пассивны и не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками. Взрослым необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности. Этой цели и служат дидактические игры.

Дидактическая игра — одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра — основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая — игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Необходимо стремиться к тому, чтобы ребенок, не усвоив программного материала, не смог достичь игровой цели.

Следовательно, усвоение программного содержания становится условием достижения игровой цели.

Дидактическая игра — средство обучения, поэтому она может быть использована при усвоении любого программного материала и проводится на занятиях как учителем-дефектологом (индивидуальных и групповых), так и учителем, а также включаться в музыкальные занятия, быть одним из занимательных элементов на прогулке, может представлять собой и особый вид деятельности.

В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для умственно отсталых детей, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен.

Умственно отсталому ребенку для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется гораздо больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку.

Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию.

Таким образом, особая роль дидактической игры в развитии произвольной памяти определяется тем, что игра должна сделать сам процесс развития произвольной памяти эмоциональным.

#### Литература:

1. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. — М.: Педагогика, 1990.
2. Корсаков И. А. Наедине с памятью. — М.: Эйдос, 1993
3. Костровский Г. И. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости. // Вопросы психологии. — 2008. — № 11. — С. 32–37.
4. Перова М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида. — М.: Владос., 2001
5. Экспериментально-психологические исследования особенностей памяти. — Киров: ГПИ, 1990



6. Эльконин Д. Б., Запорожец А. В., Гальперин П. Я. (1963). Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // *Вопр. психол.* — 2001. — № 5
7. Эльконин Д. Б. *Психология игры.* — М.: Педагогика, 1993.

## **Самостоятельная работа как средство формирования творческой, всесторонне развитой личности школьников, развития их познавательной активности и самостоятельности**

Фомичёва Ирина Борисовна, учитель математики;

Турусова Наталья Георгиевна, отличник народного образования, учитель математики  
МБОУ «СОШ № 24» (г. Астрахань)

*Статья раскрывает содержание понятия «самостоятельная работа», виды самостоятельных работ и целесообразность их использования на уроках математики. В статье говорится о том, что бурный рост научной информации, становление науки потребовали некоторой переоценки методов обучения учащихся. Всё большее значение приобретает ориентация на формирование творческой, всесторонне развитой личности школьника путём создания условий для получения прочных и глубоких знаний, на привитие навыков самостоятельной работы, на умение учиться самому. Большую роль в развитии познавательной активности играет самостоятельная работа. Под самостоятельной работой обычно понимают работу, выполняемую без активной помощи «извне», когда ученик для достижения поставленной цели сам определяет последовательность своих действий, причины затруднений и способы их устранения.*

**Ключевые слова:** *повышение эффективности урока, познавательная активность, репродуктивные, реконструктивные, вариативные.*

В нашей стране происходят изменения всех сторон жизни, как политических, так и социально-экономических. Все эти изменения коснулись и процесса образования, который должен быть приведён в соответствие с потребностями общества в высококвалифицированных кадрах, с прочными и глубокими знаниями, способных к саморазвитию и самореализации. Цель образования по новым стандартам это подготовка всесторонне развитых личностей, способных к активной социальной адаптации в обществе, началу трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию. Поэтому и возникает необходимость изменений в процессе образования и обучения подрастающего поколения. Совершенствование учебно-воспитательного процесса, развитие познавательных способностей учащихся, формирование у них основных приёмов и навыков учебной деятельности, вот основная задача, стоящая перед преподавателями школы. Познавательная деятельность — это процесс активизации своей деятельности самими учащимися. Самореализация активной деятельности учащихся происходит в ситуациях побуждающих его к самостоятельным решениям и действиям, к свободному выбору заданий, творческой деятельности. Так как формирование развитой личности школьника включает в себя не только развитие творческого мышления, но и других компонентов практической деятельности: развитие памяти, логического мышления, интеллектуальных навыков. Умственное развитие учащихся совершенствуется в процессе решения как творческих, так

и стандартных задач. Сочетание простого воспроизведения знаний и творческого решения тех или иных вопросов составляют реальную основу повышения творческой активности и развития познавательного интереса на всех этапах учебного процесса. Одним из самых доступных и проверенных практикой путей повышения эффективности урока, активизации учащихся на уроке является соответствующая организация самостоятельной учебной работы. Самостоятельные работы являются необходимыми условиями формирования творческой, всесторонне развитой личности школьника. В самостоятельных работах дети сами осознают характер выполняемой работы, сами определяют и находят способы преодоления возникающих трудностей, в целом сами организуют свою деятельность. Назначение самостоятельной работы — развитие познавательных способностей, инициативы в принятии решения, творческого мышления. Самостоятельные работы организуются так, чтобы они вырабатывали навыки и привычку к труду. Организация и построение самостоятельных работ ставит много проблем: какие формы должна иметь самостоятельная работа, какого типа задания необходимо и можно включать в самостоятельные работы, какова последовательность этих заданий и многое другое. При выполнении самостоятельной работы учащиеся сталкиваются с различными их видами. В соответствии с формами познавательной деятельности выделяют три типа заданий: репродуктивные, реконструктивные, вариативные. Задания репродуктивного типа выполняются на основе образца или

подробной инструкции, на основе известных формул и теорем. К заданиям репродуктивного вида можно отнести задания на воспроизведение или применение теорем, определений, свойств тех или иных математических объектов, решение задач по формулам (нахождение пути по скорости и времени, нахождение дроби от числа), узнавание различных объектов, их свойств (какие из следующих графиков являются графиками линейных функций, какие из следующих неравенств являются квадратичными). Работы по образцу позволяют выработать основные умения и навыки, необходимые для изучения математики, но не обогащают школьников опытом познавательной творческой деятельности. При выполнении репродуктивных заданий деятельность учащихся протекает в форме простого воспроизведения изученного. Поэтому такие задания мало способствуют развитию мышления учеников, однако они необходимы, так как такие задания создают базу для дальнейшего изучения математики и таким образом способствуют выполнению заданий более высокого уровня.

Самостоятельные работы реконструктивного типа позволяют на основе полученных ранее знаний найти самостоятельно конкретные способы решения задачи применительно к данным условиям задания. Самостоятельные работы этого типа приводят школьников к переносу знаний в типовые ситуации, учат анализировать события, явления, факты, формируют приемы и методы познавательной деятельности, создают условия для развития мыслительной активности школьников. К заданиям такого рода относятся: построение графиков функции, задачи на составление уравнений, упражнения, при которых приходится использовать несколько алгоритмов, формул, теорем. Такие задания характерны тем, что приступая к их выполнению, ученик должен проанализировать возможные общие пути решения задачи, отыскать характерные признаки объекта, использовать несколько репродуктивных задач. Реконструктивные задания — наиболее часто используют на всех этапах учебного процесса.

Предпосылкой же развития математических способностей, накопление опыта творческой деятельности служит привлечение учащихся к выполнению более сложных видов деятельности. Для этого используют задания вариативного характера, эвристические и творческие работы. При выполнении заданий вариативного типа ученику нужно из всего арсенала математических знаний отобрать нужные для решения конкретной задачи. Учебный процесс, организуется таким образом, что каждый ученик имеет возможность овладеть учебным материалом по математике на разном уровне: А — базовый уровень, В — повышенный или С — углубленный, но не ниже базового, в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей личности, при которой за критерий оценки деятельности ученика принимаются его усилия по овладению этим материалом, творческому его применению. К такого рода заданиям относятся задачи «на сообразительность», задачи «с изюминкой», многие задачи на доказательство (когда нет жёсткого алгоритма доказательства), а также задачи,

в которых необходимо создание новых алгоритмов для их решения, задания на составление различных задач. Самостоятельные эвристические работы направлены на формирование умений и навыков поиска ответа за пределами известного образца. Ученик сам определяет пути решения задачи и находит его. Одним из видов самостоятельных эвристических работ может быть самостоятельное объяснение, строгое обоснование выводов с помощью аргументов или расчетов. На данном уровне продуктивной деятельности формируется творческая личность учащегося. Психологи считают, что умственная деятельность школьников при решении творческих задач — одно из самых эффективных средств формирования творческой личности. Решение творческих задач позволяет ученикам получать новые знания, закрепляет навыки самостоятельного поиска знаний. К работам такого вида относятся: решение задачи и доказательство теоремы нестандартным, новым для ученика способом, решение задач несколькими способами, составление задач, примеров самими учениками, математические сочинения, доклады учащихся. Примеры заданий, содержащих элементы творчества для учеников 5-го класса: 1. Вертолёт преодолел расстояние между городами в 510 км при попутном ветре за 3 ч, а при встречном ветре за 4 ч. Поставьте вопрос и решите задачу. К этой задаче ученики могут поставить два вопроса. Какова скорость ветра? Чему равна собственная скорость вертолётa? Если к задаче поставлен второй вопрос, то решение может быть выполнено двумя способами. 2. Площади двух прямоугольников одинаковы. Длины сторон одного из них 16 см и 9,6 см, а длина одной из сторон другого прямоугольника 12 см. Поставьте вопрос и решите задачу. Какие вопросы ещё можно поставить к задаче? Такие задания создают условия для размышления, анализа, установки связи между известными величинами (их отношениями), обобщения, что характерно для творческой деятельности при изучении математики. Математические сочинения являются одним из интересных видов творческой работы по математике. Этот вид работы требует от учеников знания дополнительной литературы, владения определённым художественным вкусом при оформлении работы, умения обобщить прочитанный материал. Можно сделать вывод, чтобы развивать мышление учащихся, формировать у них различные виды деятельности на всех этапах обучения математике, необходимо использовать различные виды самостоятельных работ.

Самостоятельные работы по своему дидактическому назначению можно разделить на два вида: обучающие и контролируемые. Обучающие делят на группы: работы по формированию знаний и работы по формированию навыков. Цель работ по формированию знаний состоит в том, чтобы в процессе самостоятельной деятельности учащихся довести до их сознания содержание нового понятия, раскрыть его необходимые признаки, показать связь с ранее известными понятиями. Эти работы проводятся при первичном закреплении знаний, т. е. сразу после объяснения материала. Чтобы ученик получив

новые знания мог ими оперировать в жизни, они должны быть не только понятны, но и прочно закреплены в сознании и памяти. Знания учащихся ещё непрочны, есть неясность мысли, нечёткость и неточность в их воспроизведении. Поэтому работы необходимо строить так, чтобы в процессе их выполнения ученик узнавал новое понятие среди множества уже известных, воспроизводил определения, применял новые методы решения задач. Работа начинается с ввода или так называемого «запуска» учебного материала. Учитель, работая индивидуально с каждым по очереди, объясняет, как решается задача «а» того задания, которое должен выполнить ученик. Даёт теоретическую консультацию, записывает решение задачи прямо в тетрадь ученика. Задания «б» и «в» учащиеся решают самостоятельно, а правильность решения проверяют у учителя. Материал считается введённым в работу, если каждое задание выполнено учеником. На карточках даются по три однотипных задания. Пример заданий по теме «Решение неравенств».

Задание 1. Решить неравенство:

а)  $3(2x - 4) \leq -5(2 - 3x)$ ;

б)  $4(7 - 5x) \leq 6(4x + 9)$ ;

в)  $11(3 - x) \leq -2(x + 4)$ .

При выполнении таких работ деятельность ученика элементарна, протекает в форме простого воспроизведения изученного, однако они способствуют накоплению опорных фактов. Так необходимых в дальнейшем изучении математики. Задания в работах носят репродуктивный характер, но можно включить и вариативного характера. Это поможет обогатить работу и даёт возможность учащемуся проявить свои математические способности. Так как самостоятельные работы по формированию знаний проводятся сразу после объяснения нового материала, то их проверка своевременно даст учителю картину понимания учащимися нового материала на самом раннем этапе его изучения. Цель работ по формированию навыков состоит в том, чтобы в процессе самостоятельной деятельности совершенствовались приобретённые знания, навыки выполнения тождественных преобразований, решения уравнений, неравенств задач, построения графиков различных функций. Задания для таких работ составляются по принципу «от простого к сложному». Каждое предыдущее задание должно помогать выполнять последующее, а последующее — готовить к восприятию новых заданий и закреплять предыдущее. Упражнения, которые следуют одно за другим, отличаются друг от друга незначительно. Пример задания такого вида: 1. Используя формулы сокращённого умножения, преобразуйте выражение:

а)  $(a - b)(a + b)$ ;

б)  $(2y - x^2)(2y + x^2)$ ;

в)  $x^2 - y^2$ ;

г)  $9x^2 - y^2$ .

Решая пункт а) ученику необходимо вспомнить тождество  $(a - b)(a + b) = a^2 - b^2$ . Это поможет выполнить пункт б), в котором необходимо ещё уметь возводить в квадрат одночлены. Решение пункта в) уже подготов-

лено, нужно только воспользоваться тождеством, но в противоположном порядке. Пункт г) сделают те ученики, кто последовательно выполнил предыдущие задания. Выполнение заданий в таком порядке не вызывает затруднения у учеников. Учителю при составлении заданий необходимо перед собой поставить вопросы: Чему научится ученик после выполнения этой работы? На какие вопросы сможет отвечать? Какие навыки приобретёт? Поэтому работы данного типа состоят из заданий репродуктивного и реконструктивного характера, направленных на отработку новых приёмов решения различных задач. Работы по формированию навыков хотя и имеют много общего с работами по формированию знаний, но отличаются от них степенью сложности и тем, что они вызывают у учащихся более высокий уровень мыслительной деятельности. При решении таких заданий выявляются ошибки и возникает необходимость помощи слабо успевающим ученикам. Отвечая на их вопросы, нужно обращать внимание учащихся на трудные моменты в работе.

Результативность самостоятельной работы определяется чёткой её постановкой и систематичностью. Важным при этом является возбуждение интереса к работе, использование методов стимулирования познавательной деятельности (положительное подкрепление, поощрение, игра, соревнования) и организация контроля за самостоятельной работой учащихся. Проверка самостоятельных работ процесс длительный и трудоёмкий. Чаще всего проверка работы происходит после уроков и результат сообщается на следующем занятии, когда дети уже забыли и ход решения задания, проблемы его поиска, и им нужны только оценки. Поэтому очень важно упростить этот процесс и сделать так, чтобы уже на уроке ребята узнавали результаты своего труда, а также получали бы иногда возможность самим проверить работы. Для упрощения проверки необходимо специальным образом организовать самостоятельную работу. На помощь учителю приходят информационные компьютерные технологии. Создание презентаций или использование компьютерного тестирования позволяют не только сократить время на проверку самостоятельных работ, но и повысить интенсивность самого урока. Небольшую самостоятельную работу можно провести в виде графического диктанта: «Да» изображается отрезком (—), «нет» уголком (^).

Задание. Выполните действия:

1.  $5,8 : 0,1 = 58$

2.  $29,6 : 10 = 2,96$

3.  $0,74 : 0,01 = 74$

4.  $495,1 : 1000 = 0,4951$

5.  $5,96 : 0,01 = 596$

6.  $48 : 1000 = 0,048$

7.  $0,66 : 0,001 = 66$

8.  $50 : 100 = 0,05$

9.  $0,36 : 0,01 = 0,36$

10.  $74 : 10000 = 0,74$

Ответ: \_ \_ \_ \_ \_ ^ ^ ^ ^ . В ходе решения задания учениками и записи ответов получается «график, по которому

легко определит, верно, ответил ученик или нет. Пример заданий обучающей самостоятельной работы в 10 классе по теме: «Производная». Учащиеся находили производные различных функций. Цель урока — обучение основным методам и навыкам техники дифференцирования, познакомиться учащихся с некоторыми историческими сведениями.

Карточка 1. Расшифруйте, кто вёл в математику термин «функция». Вычислите производные и впишите буквы в таблицу с ответами и прочитайте спрятанное слово.

|          |                                     |      |   |       |     |
|----------|-------------------------------------|------|---|-------|-----|
| к        | $f(x) = x \ln x, f'(e^{-0,6})-?$    |      |   |       |     |
| р        | $f(x) = (2x - 5)^2, f'(0,25)-?$     |      |   |       |     |
| д        | $f(x) = 10^{2x-3}, f'(3)-?$         |      |   |       |     |
| т        | $f(x) = 2x \cos x, f'(0)-?$         |      |   |       |     |
| а        | $f(x) = x^2 + 6x + 1, f'(-1)-?$     |      |   |       |     |
| е        | $f(x) = \cos x - \sin x, f'(\pi)-?$ |      |   |       |     |
| 2000ln10 | 1                                   | -0,4 | 4 | 121,5 | -32 |

2. Решив эти примеры, вы узнаете фамилию учёного, который является создателем современной буквенной символики?

Литература:

1. Зотов Ю. Б. Организация современного урока. Под редакцией П. И. Пидкасистого. М.: Просвещение. 1994.
2. Леонтьева М. Р. Самостоятельные работы на уроках алгебры. М.: Просвещение. 1997.
3. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/Под ред. Е. С. Полат. — М.: Академия, 1996.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998.
5. Фирсов В. В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения. — М.: Просвещение, 1994.

## Индивидуальный образовательный маршрут как способ индивидуализации воспитательного процесса в вузе

Фролова С.В., ассистент кафедры общей педагогики, соискатель  
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

*Статья направлена на поиск решения задач индивидуализации процесса воспитания в вузе. В статье раскрывается сущность понятия индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности, дается характеристика этапов его проектирования и реализации, перечисляются принципы, на основе которых строится индивидуальный образовательный маршрут внеучебной деятельности.*

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, воспитание студентов, индивидуальный образовательный маршрут внеучебной деятельности.

В современном обществе сегодня возрастает острая необходимость перемен в сфере образования. К числу таких перемен относится проблема индивидуализации процесса внеучебной деятельности, как пути индивиду-

|               |  |    |                |
|---------------|--|----|----------------|
| и             | $y = (2\sqrt[3]{x^2} + 3x^3 + x^7)^3, y'(1)-?$                         |    |                |
| т             | $y = \operatorname{tg}2x - \operatorname{ctg}2x, y'(\frac{2\pi}{3})-?$ |    |                |
| в             | $y = \frac{x^2}{3 \ln x}, y'(e)-?$                                     |    |                |
| е             | $y = (x^3 - 2x + 1) \cos x, y'(0)-?$                                   |    |                |
| $\frac{e}{3}$ | 1872   | -2 | $\frac{32}{3}$ |

Такие задания учитель проверяет намного быстрее, чем обычно. Но полезнее предложить учащимся самим оценить свои работы или работы соседей по парте. После такой взаимной проверки ученики немедленно увидят результаты своего труда и обратят внимание на те задания, с которыми они не справились.

Разные формы самостоятельных работ, которые можно использовать на уроках, имеют целью привить детям интерес к математике, направлены на формирование интеллектуальных умений школьников, которые они смогут использовать в будущей самостоятельной творческой работе независимо от выбранной специальности.

ального формирования уникальной личности студента. Потребность в индивидуализации воспитательного процесса в вузе связана с необходимостью реализации личностно-ориентированного подхода в воспитании, направ-

ленного на индивидуальный путь развития и становления личности студента.

Основой личностного склада, мировосприятия, суждений и поведения студента является система духовно-нравственных ценностей. Степень нравственности человека зависит от степени осмысленности и принятия духовно-нравственных ценностей. Это и есть ключевая задача воспитательной концепции вуза. Процесс осмысления, формирования, принятия духовно-нравственных ценностей — это процесс сугубо индивидуальный, поэтому и возрастает потребность в поиске способов индивидуализации воспитательного процесса. В педагогической науке существует несколько способов индивидуализации образовательного процесса: «индивидуальный образовательный маршрут», «индивидуальная образовательная траектория» («индивидуальная траектория развития»), «индивидуальный образовательный план», «индивидуальная образовательная программа». Данные понятия сходны, но не тождественны.

Опираясь на исследования таких ученых как, Л.Н. Агаева, А.В. Аглушевич, Н.Н. Суртаева, А.В. Хуторской, Ю.Г. Юдина, следует вывод, что индивидуальная образовательная траектория — это реализация индивидуального проекта образования, т.е. реализованный индивидуальный маршрут.

Индивидуальный образовательный план и индивидуальная образовательная программа сходны по своей семантике, однако имеют специфические лексические оттенки. План рассматривается в толковых словарях как заранее определенная система деятельности, обладающая признаками упорядоченности и последовательности. Программа — это план деятельности, работы. Однако понятие «программа» шире чем понятие «план». Маршрут в лексическом значении обозначает движение, устремленность, целенаправленный путь. На наш взгляд, именно маршрут обладает условиями для индивидуального развития личности студента.

Одним из эффективных способов индивидуализации является реализация индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) студентов во внеучебной деятельности.

Понятие ИОМ возникло сравнительно недавно в педагогической науке, однако, проблема организации ИОМ в образовательном пространстве получила освещение в работах таких ученых, как С.В. Воробьева, Н.Г. Зверевой, Н.А. Лабунской, В.В. Лоренц, В.В. Николиной, М.Л. Соколовой, А.П. Тряпицыной. Опираясь на определения перечисленных ученых, мы определяем **индивидуальный образовательный маршрут** как персональный путь реализации личностного интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, творческого, духовно-нравственного потенциала студента в образовательном процессе в соответствии с его личностными предпочтениями и потребностями и социальным заказом общества.

Н.А. Лабунской впервые были охарактеризованы типы индивидуально-образовательных маршрутов студентов,

обусловленные психо-физическими особенностями студентов, их потребностями, интересами [1].

В соответствие с разнообразными подходами классификаций ИОМ определяются:

- 1) ИОМ учебной деятельности, направленный на выполнение учебного плана;
- 2) Комплексный ИОМ, включающий и учебную деятельность и внеучебную деятельность;
- 3) ИОМ внеучебной деятельности, направленный на развитие способностей студента, отдельных личностных элементов [2].

**Индивидуальный образовательный маршрут внеучебной деятельности** определяется как персонально-событийный путь реализации личностного потенциала студента в процессе внеучебной деятельности в вузе в соответствии с личными предпочтениями и интересами обучающегося [3].

В нашем исследовании мы выделяем ИОМ внеучебной деятельности, ориентированный на духовно-нравственное сотворение своего «Я». Такой маршрут характеризуется устремлением человека к формированию, осмыслению и принятию таких базовых, смыслообразующих духовно-нравственных ценностей для личности человека как любовь, жизнь, вера, истина, Человек, свобода, соборность и др.

ИОМ как способ индивидуализации воспитательного процесса обладает следующими чертами:

- 1) Индивидуальность. ИОМ создается исходя из личностных, индивидуальных предпочтений самого студента.
- 2) Уникальность. Для каждого студента выстраивается собственный уникальный маршрут.
- 3) Неповторимость. Если события ИОМ возможно воссоздать, то процесс проживания студентом событий ИОМ неповторим.
- 4) Интерактивность. Студент создает ИОМ в совместной деятельности с педагогом — организатором ИОМ (куратор, тьютор и др.).
- 5) Открытость. ИОМ открыт к влияниям из вне.
- 6) Полиспектральность. ИОМ включает разнообразные направления и вида воспитательной деятельности.

Индивидуальный образовательный маршрут внеучебной деятельности занимает весь период обучения студента в вузе.

В результате проведенного исследования нами выявлены этапы проектирования и реализации ИОМ, в основе которых лежит совместная деятельность студента и педагога (организатора воспитательной работы, куратора, тьютора и др.):

1. Проектно-ориентационный этап. Важную роль на данном этапе играет педагог. Его функция заключается в проведении психолого-педагогической диагностики, направленной на формирование потребностно-мотивационной сферы у субъекта ИОМ. В задачи данного этапа входит внедрение научно-методической поддержки воспитательной деятельности и разработка педагогического со-

проведения ИОМ, концептуализации и стратегического планирования индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности. Данный этап осуществляет целеполагание, диагностирует риски и возможности образовательного пространства. Студент-первокурсник определяет вектор своего маршрута, направление своей деятельности, наполняет аксиологическим содержанием события ИОМ. Первокурсники постепенно раскрывают свой потенциал, выявляют свои интересы, узнают свое «Я», осмысливают свои потребности

2. Событийно-деятельностный этап. Студент реализует спроектированный ИОМ. Студентам предоставляется возможность расширения рамок ИОМ, его выхода за пределы вуза (участие в региональных и всероссийских конкурсах, слетах, семинарах и т.д.). Второй этап протекает во время обучения студента на втором и третьем курсе. В этот период студент участвует в деятельности студенческого самоуправления, приобретает новые знания, формирует новые способности и умения, а также реализует уже сформированные таланты.

3. Ценностно-рефлексивный этап. Данный этап характеризуется рефлексией и диагностикой, направленной на выявление результатов маршрута. Студент совместно с педагогом анализирует результаты реализации индивидуального образовательного маршрута, соотносит первоначальные цели маршрута и его конечные результаты, осуществляется рефлексивно-диагностическая деятельность. Период прохождения данного этапа приходится на время обучения на выпускном курсе. Студент-выпускник проявляет организаторские способности и активно реализует их во внеучебной деятельности. Все его устремления направлены на профессиональное самоопределение, поиск своего профессионального пути. ИОМ предоставляет

возможность определиться со своими потребностями в сфере профессиональной деятельности Педагог (куратор, тьютор и др.) оказывает психолого-педагогическую и консультативную поддержку субъекту, обозначая выходы из кризисных ситуаций его индивидуального образовательного маршрута. Выпускники выходят из маршрута с результатом сформированной системы духовно-нравственных ценностей, профессиональных компетенций, отраженным в ФГОС.

Ценность индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности состоит в том, что он позволяет каждому студенту на основе оперативно регулируемой оценки своих возможностей и способностей, активного стремления к совершенствованию обеспечить выявление и формирование творческой индивидуальности, формирование и развитие ценностных ориентаций, собственных взглядов и убеждений, неповторимой технологии деятельности. ИОМ обладает лично-ориентированным подходом, что «гармонически соединяет функциональное и личностное развитие воспитанников» [4, с. 24].

Реализация ИОМ строится на определенных принципах: принцип индивидуальности, принцип совместной деятельности преподавателя и студента, принцип аксиологического насыщения духовно-нравственными ценностями событий, принцип реализации субъект-субъектных отношений, принцип выбора средств достижения поставленной цели, принцип стимулирования самовоспитания, принцип творчества и успеха, принцип опоры на ведущую деятельность, принцип доверия и поддержки.

Из приведенного анализа становится очевидным, что система ИОМ — эффективный способ индивидуализации воспитательного процесса, направленное на формирование неповторимой личности студента.

#### Литература:

1. Лабунская Н.А., Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. СПб., 2002. №2 (3), С. 79–90
2. Николина В.В. Проектирование индивидуальных маршрутов учащихся. Уч. пособие, Н.Новгород, 2010.
3. Фролова С.В. Проектирование индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности по формированию духовно-нравственных ценностей студентов / под ред. В.В. Николиной. Уч. пособие, Н.Новгород, 2012
4. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.

## Коммуникативный подход при обучении иностранного языка студентов туристического профиля как стратегическая проблема при подготовке будущего специалиста туристической сферы

Хмилярчук Наталия Семеновна, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой  
Львовский институт экономики и туризма (Украина)

*В статье представлены принципы коммуникативного подхода и представлены пути их реализации в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов туристической отрасли.*

**Ключевые слова:** коммуникативный метод, принципы коммуникативного подхода, профессиональная подготовка, иностранный язык, студенты туристического профиля.

В Украине развитие туризма существенно влияет на такие секторы экономики, как транспорт, торговля, связь, строительство, сельское хозяйство, производство товаров широкого потребления, и является одним из наиболее перспективных направлений структурной перестройки экономики.

Украина имеет, во-первых, значительный туристический рекреационный потенциал, а во-вторых, значительный опыт по организации туризма, пусть даже и плано-распределительного. Таким образом, с одной стороны внутренние, а с другой — внешние факторы стимулируют развитие туризма в стране, то есть формируется заказ на специалистов данного профиля. По характеру деятельности туризм относится к сфере обслуживания населения, а для отраслей непродовольственной сферы кадровое обеспечение, качество подготовки кадров имеют решающее значение. Поскольку рынок туристических услуг отличается потребностью в высокопроизводительной и гибкой рабочей силе, способной адаптироваться к быстрым изменениям условий функционирования отрасли, поэтому формирование содержания туристического образования является важной научной проблемой профессиональной подготовки специалистов для сферы туризма.

Международные связи и их расширение, интернационализация всех сфер общественной жизни и туризма в частности, предусматривающие владение иностранным языком в практической и интеллектуальной деятельности человека, выдвигают проблему активизации процесса обучения иностранным языкам, в частности в учебных заведениях туристического профиля [7].

В 60–70 годах XX века активно получило развитие коммуникативное направление обучения иностранному языку, то есть приближенный к реальным жизненным ситуациям общения. Наиболее весомый вклад в развитие коммуникативного подхода сделали Б.В. Беляев, И.Л. Бим, П.Б. Гурвич, Г.А. Китайгородская, Ю.И. Пассов, А.П. Старков (Россия) Л.В. Биркун, А.И. Вишневицкий, В. Редько, Т.Л. Сырык, Н.К. Скляренко (Украина), В. Литлвуд (Англия) Г.Е. Пифо (Германия).

Цель статьи — представить коммуникативный метод и охарактеризовать кратко основные принципы коммуникативности при изучении иностранного языка.

Именно на возможность общаться направлена коммуникативная методика. Повышенное внимание уделяется при этом говорению и восприятию на слух. Поскольку будущий работник туристической отрасли имеет непосредственные контакты с представителями других стран, то именно эта методика будет самой эффективной на занятиях при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности. На этих занятиях вы не услышите сложные грамматические конструкции или серьезной лексики. Но при этом ошибочно будет считать коммуникативный метод только для легкой беседы. Коммуникативный метод призван, в первую очередь, устранить страх перед общением с носителем языка. Ключевой дефиницией теории коммуникативного подхода является принцип коммуникативности.

Все ученые при рассмотрении коммуникативных принципов единодушны в том что принципами коммуникативности являются 1) ситуативность, 2) речемыслительная деятельность, 3) новизна, 4) функциональность, 5) индивидуализация, 6) диалог культур (Ю.И. Пассов, В. Плехотник, В. Редько, В.В. Сафонова, Н. Скляренко).

При соблюдении преподавателями этих принципов при построении учебного процесса и при создании учебно-методического обеспечения у студентов появится возможность развить все виды речевой деятельности как средства общения.

Принцип ситуативности является ведущим и указывает на необходимость организации обучения в естественных для общения условиях [3]. Ситуационные задачи, используемые на занятиях, должны моделировать типичные явления реальной жизни в соответствующей сфере профессионального общения. Объединение обучения иностранному языку с будущей профессией особенно важно для не языковых ВУЗ где при изучении иностранного языка акцент делается не на правильности грамматических или фонетических высказываниях, а на умении студентов общаться в той или иной профессиональной ситуациях.

При преподавании иностранных языков в вузе туристического профиля необходимо учитывать особенности будущей профессиональной деятельности студентов, которая собственно должна влиять на подбор учебно-ре-

чевого материала, организации учебного процесса и создании ситуативных задач.

Ситуация является «универсальной формой функционирования процесса обучения и является способом организации речевых средств, способом их презентации, способом мотивации речевой деятельности, главным условием формирования навыков и развития речевых умений» [5, с. 74].

Особенностью моделирования профессионально-ориентированных ситуаций является то, что преподавателям необходимо создавать такие учебные ситуации, которые имеют профессиональное значение для студентов и соответствуют их профессиональным потребностям, при этом также позволяют раскрыть и реализовать иноязычную компетентность, которая необходима в деятельности будущих специалистов туристической отрасли. Имеется в виду их умение вести беседу, предоставлять исчерпывающую информацию, выяснить и уточнить данные, оказать помощь, предложить помощь, решить определенные насущные бытовые ситуации и т.д. Например, для будущего работника туристической фирмы подготовить такие ситуации «Прием и размещение группы в гостинице», «Представление иностранному туристу отечественные курорты западного региона», «Уточнение даты прибытия группы и маршрут передвижения», «Почему вы предлагаете услуги именно вашей туристической фирмы?» И другие. Для студентов будущих работников гостиничного хозяйства можно подготовить следующие темы: «Представьте и прорекламируйте отель, в котором вы работаете», «Частные гостиницы», «Качество обслуживания в отеле, где вы работаете», и другие. При создании ситуативных задач преподаватель должен учесть соответствие задания и уровень готовности студентов к выполнению этих заданий как в плане языковой, так и профессиональной подготовки, а также представлять реальные ситуации.

Представим примеры таких заданий:

— Клиент Вашего отеля попросил заказать ресторан для деловой встречи. Что вы можете предложить гостю в этом случае?

— В Вашем отеле хочет остановиться иностранный турист. Предоставьте ему основательную информацию о номерах «люкс», «полулюкс» в Вашем отеле.

— В Вашу турфирму обратился иностранный турист, просит Вас организовать для него экскурсию Вашим городом. Составьте маршрут экскурсии на иностранном языке.

— Вы — работник туристической фирмы «Магеллан». Иностранная фирма обратилась к Вам с просьбой составить программу недельного пребывания группы болельщиков Евро-2012 в г. Львове. Составьте программу пребывания иностранным языком.

— Туристы из-за границы зарезервировали номера в Вашем отеле на Евро-2012, прибыли раньше, а их номер освободится только через сутки. Как Вы уладит эту ситуацию.

— Вы участвуете в международной конференции экономического характера. Представьте внешнеэкономическую политику Украины на этой конференции.

Большое значение этого принципа заключается в том, что студент при решении проблемных профессиональных ситуаций определяет и выражает свое мнение, учится отстаивать свою точку зрения и вступать в дискуссию.

Предлагаемые ситуативные задания для студентов туристического профиля:

1) Вы — работник туристической фирмы «Магеллан». Иностранная фирма обратилась к Вам с просьбой составить программу недельного пребывания группы туристов в Львове. Составьте программу пребывания иностранным языком.

2) Подготовьте краткую информацию согласно данного ситуативного задания: Вы — работник туристической фирмы «Спутник». Для расчета тура исландская фирма обратилась к Вам с просьбой составить программу пребывания в Львове. Подайте информацию на иностранном языке.

Выходные данные:

— Цель тура: экскурсионный

— Участники тура: 12 чел.

— Туристский маршрут: Рейкьявик-Львов-Рейкьявик

— Перечень пребывания: 3 дня — с 21.06 (09.00) по 23.06 (21.00)

— Проживание: Отель «Жорж» \*\*\*. Размещение — стандарт

— Одноместный

— Питание: завтрак (6 у.е.)

— Экскурсия: пешая, 2 час.

3) Заграничный турист, проживая в Вашем отеле, захотел совершить экскурсию Вашим городом. Предоставьте ему информацию о турфирмах и посоветуйте, какие места стоит посетить.

4) Вы — работник туристической фирмы «Путешественник». Иностранная фирма, интересуется историческими замками, обратилась к Вам с просьбой предоставить информацию относительно экскурсий, содержащих такую тематику во Львовской области.

5) Вы, как работник иностранной туристической фирмы предлагаете потенциальному клиенту 5-дневный тур по Англии, Германии, Франции, Швейцарии. Предоставьте информацию о данном туре.

Следующий принцип — это принцип речевой и мыслительной деятельности.

Необходимыми условиями реализации этого принципа, предложенными Ю.И. Пассовым, с определенным согласованием относительно темы нашего исследования, мы считаем: 1) постоянное привлечение студентов к процессу общения на иностранном языке, то есть к процессу практического овладения иностранным языком на основе речевой и мыслительной деятельности, 2) использование ценного материала с позиций его коммуникативности 3) применение проблемных творческих задач к упражнениям с целью развития умений самостоятельного мыш-



ления и выражения собственных мыслей на иностранном языке.

Дискуссия возникает там и тогда, когда является проблемная ситуация, когда необходимо выяснить разногласия, обсудить определенные спорные вопросы и т.д. «Проблемно-дискуссионные ориентированность процесса преподавания иностранных языков в вузе способствует повышению речевой активности студентов, правильности и самостоятельности их высказываний» [2, с. 422].

Принцип новизны обеспечивает содействие заинтересованности обучением, формированию речевых навыков, развития производительности и динамического речевого умения, развития коммуникативной функции мышления [4, с. 123].

Принцип новизны касается содержания и формы речевого высказывания, приемов и задач обучения и содержания обучения [3]. Рассмотрим, какое место занимает этот принцип в нашем исследовании.

Продуктом принципа новизны есть заинтересованность обучением. Появлению интереса способствует именно новизна материала, как по форме, так и по содержанию. Принцип новизны также определяет нешаблонной организации учебного процесса и разнообразие приемов работы. Новизна как явление так же касается приемов обучения, условий обучения и содержания обучения (материал).

Принцип функциональности многоаспектный. Он предусматривает функциональный отбор и организацию языковых средств. В отечественной методике этот принцип впервые был сформулирован П. Старковым: «Принцип функциональности определяет объекты учебной деятельности учителя и учащихся, а также формы и содержание этой учебной деятельности. Это может быть сформулирована так: овладеть тем, что функционирует в процессе устной и письменной коммуникации, и овладеть таким образом, как оно функционирует» [9].

Однако считается, что функциональность — понятие гораздо шире. Функциональность предполагает опору на систему языковых средств, которая функционирует в процессе общения, а не на систему языка. Важно выделить языковые единицы, которые подлежат усвоению и отграничить их от единиц языка. Языковые единицы отли-

чаются от единиц языка наличием речевой функции, что проявляется в логическом ударении как способе выражения актуального расчленение и в интонации.

Е. Пасов считает принцип индивидуализации центром коммуникативного обучения, одним из главных средств создания мотивации. Для подтверждения своей мысли он приводит слова Г. Роговой: «Обучение иностранному языку, пожалуй, в большей степени, чем обучение любого другого предмета, требует индивидуального подхода» [6, с. 46].

Одним из исходных принципов школы диалога культур выступает осознание необходимости перехода от «человека образованного» к «человеку культуры», что «сочетает в своем мышлении и деятельности различные, несводимы друг к другу культуры, формы деятельности, ценностные, смысловые спектры» [1, с. 66].

Диалог рассматривается не только как прием усвоения монологического знания и умения, а начинает определять сам смысл и значение понятий, которые передаются и творчески формируются. Диалог также получает «реальное образовательное действенное значение» как диалог культур, «общаются между собой — в контексте современной культуры, — в средоточии основных вопросов бытия, основных точек удивления нашего разума». Диалог становится постоянно действующим аспектом в сознании студента (и преподавателя) и выступает основой развития творческого мышления [1, с. 68].

Принцип диалога культур и цивилизаций введен в современную науку В.В. Сафоновой [8, с. 20–21]. Этот принцип, по определению В.В. Сафоновой, предусматривает: создание методической модели, которая бы обеспечивала поликультурное и билингвальное развитие языковой личности учащихся, создание социально-педагогических и методических условий для подготовки учащихся, как субъектов диалога культур и культурного посредника в ситуациях межкультурного общения; направленность на развитие у обучающихся общего мышления, речевого и социокультурного такта [8, с. 20–21].

Итак, мы представили коммуникативный метод и кратко охарактеризовали основные принципы коммуникативности при изучении иностранного языка для студентов туристического профиля.

#### Литература:

1. Библер В. С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы // Психологическая наука и образование. — 1996. — № 4. — с. 66–73
2. Гайдамашук Л. В. Некоторые направления инновационной педагогической деятельности в практике преподавателя иностранных языков в неязыковом вузе // Университетские научные записки Хмельницкого университета управления и права. / Хмельницкий университет управления и права — Хмельницкий, 2005. — № 4 (16). — С. 419–422.
3. Пасов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранных языков. / Е. И. Пасов. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с. — (Библиотека учителя иностранного языка). — ISBN 5–09–000707–1.
4. Пасов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пасов. — М.: Русский язык, 1989. — 276 с. — ISBN 5–200–00717–8.

5. Пассов, Е. И., Кузовлев, В. П., Кузовлева, Н. Е., Царькова, В. Б. Мастерство и личность учителя: На примере деятельности учителя иностранного языка. / Е. И. Пассов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: ФЛИНТА, Наука, 2001. — 240 с. — 3000 экз. — ISBN 5-89349-222-6.
6. Рогова Г. В. Повышение эффективности обучения иностранным языкам за счет улучшения психологического климата на уроке / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе. — 1977. — № 5. — С. 46.
7. Сасимова В. В. Вопросы активизации учебного процесса при обучении иностранным языкам на факультетах туристического профиля / В. В. Сасимова // Туризм в XXI веке: глобальные тенденции и региональные особенности: материалы II Международной научно-практической конференции — К.: Знание Украины, 2002. — С. 446–451.
8. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 3. — С. 17–24.
9. Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе. / А. П. Старков. — М.: Просвещение, 1978. — 224 с.

## Проблема профессиональной подготовки специалистов железнодорожного транспорта в XX — начале XXI столетия

Шаргун Татьяна Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент

Львовский филиал Днепрпетровского национального университета железнодорожного транспорта имени академика В. А. Лазаряна (Украина)

Обращение к историческому прошлому является не только целесообразным и оправданным, но актуальным и необходимым, поскольку наука не может развиваться без анализа прошлого, оценки и систематического пересмотра накопленной системы знаний. В XX веке происходили коренные изменения в педагогической теории и практике подготовки специалистов. Этот исторический период и накопленный в нем опыт раскрывает особенности развития теории и практики обучения.

Исторически обусловленная единая система подготовки кадров высшей школой в советский период запрограммировала на многие годы вперед сходство тенденций развития общества, его становления в новых социально-экономических и политических условиях как внутри, так и за пределами вновь образованных государств. Для обеспечения условий перехода к устойчивому развитию общества нужно «возродить национальный промышленный потенциал, основанный на высоких технологиях, соответствующих мировым стандартам и реалиям стратегии индустриального развития; необходимо предпринять шаги по структурной перестройке всей сферы материального производства по выводу России на мировой рынок наукоемкой продукции и услуг, повышению международного авторитета и обороноспособности, укреплению научно-технического, промышленного и экономического потенциала страны. Именно инженеры, ученые, специалисты и организаторы производства, преподаватели и студенчество есть движущая сила прогресса и огромный потенциал возрождения» [4, с. 58]. Предложенный механизм стабилизации общественного развития на современном этапе актуален не только для России, но и для Украины, и других стран на постсоветском пространстве.

Выпускник технического ВУЗа как состоявшийся специалист обладает высоким уровнем инженерной культуры, владеет методологией инженерной деятельности, умеет грамотно ставить и ответственно решать профессиональные задачи. Владение методами и приемами инженерной деятельности, умение решать профессиональные задачи, представляет собой сложное структурное образование, включающее чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, нравственные, эмоциональные и другие социально-психологические качества личности, обеспечивающие достижение поставленных целей деятельности человека в изменяющихся условиях ее протекания.

Первое десятилетие XXI века характеризуется тенденцией к расширению историко-педагогических исследований и попытками объективно и беспристрастно исследовать, проанализировать и оценить исторический опыт. Глубокие социальные, духовные и экономические сдвиги требуют радикальной трансформации профессионального образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство.

Железнодорожный транспорт как важная составляющая экономики государства существенно влияет на развитие других сфер общества. Профессиональная деятельность специалистов, работающих в области железнодорожного транспорта, имеет сложный интегрированный характер, сочетая умственные и физические производственные функции. Сейчас подготовка специалистов для железнодорожного транспорта имеет ряд особенностей, обусловленных социально-экономическими и научно-техническими тенденциями. Актуальными среди них является требование конкурентоспособности, не-

обходимость совмещения производственных функций, а также необходимость разработки прогностической основы для овладения новыми технологиями и методами деятельности.

Эффективность работы железнодорожного транспорта в значительной степени зависит от уровня профессионализма ее сотрудников. Внедрение современных устройств и систем железнодорожной автоматики «требует разработки прогрессивных методов профессиональной подготовки нового и переподготовки нынешнего диспетчерского и обслуживающего персонала. При этом процесс создания учебных методик должен опираться на максимальное использование в образовательном процессе компьютерных технологий» [2, с. 18]. Учитывая большую потребность железнодорожной отрасли в качественном учебном программном обеспечении и высокой ответственности за безопасность движения, возложенную на сотрудников службы сигнализации и связи, исследования по разработке и внедрению таких компьютерно-интегрированных обучающих систем должны проводиться в тесном сотрудничестве инженеров железнодорожного транспорта, специалистов в области программной инженерии и передовых ученых в области теории и методики профессионального образования.

В будущем железнодорожному транспорту предстоит борьба за кадры, и не только за их количество, но и за их качество. И здесь к демографическим, духовно-нравственным проблемам добавляется еще проблема качества образования будущих кадров, потому что другой кризис общества — это кризис образования. В развитии железнодорожного транспорта «предполагается осуществление проекта модернизации и создания железнодорожного транспорта следующего поколения, связанного с использованием сверхскоростных поездов на магнитной подвеске, которые способны развивать скорость до 550 км/ч. Использование технологии *maglev*, в свою очередь, является условием для создания транспортного машиностроения нового поколения, развития новых машиностроительных кластеров и обеспечения стратегических видов занятости населения» [1, с. 205]. Для обеспечения эффективного развития кадрового потенциала должны быть внесены существенные изменения в систему подготовки, переподготовки и повышения его квалификации. Они связаны как с общими проблемами в сфере образования и состоянием рынка труда, так и с ситуацией, которая сложилась в системе подготовки кадров железнодорожного транспорта. В частности, болезненным вопросом является исключение высших учебных заведений, которые готовят специалистов для железнодорожного транспорта из сферы его влияния, что не дает возможности финансирования, обновления материально-технической базы вузов, осуществления отраслевых экспериментов по изменению процесса подготовки кадров. К тому же объем подготовки кадров превышает спрос на них.

В формировании специалистов, инженеров нового типа, гуманитарная подготовка затрагивает сущность их

творческой деятельности не только в технической, но и в социальной, экологической и экономической сферах. Технический университет будущего — гуманитарно-технический университет, т. е. университет единой культуры человечества, потому что в XXI в. произойдет сближение инженерной и гуманитарной деятельности, установятся их новые отношения с окружающей средой, обществом, человеком, произойдет дальнейшее сближение биологии и техники, живого и неживого, духовного и материального. В будущем инженеру без серьезной гуманитарной подготовки не обойтись [3]. Именно поэтому гуманитаризация образования вообще, и особенно технического, является одной из первоочередных задач для высшей школы.

Для осуществления этих задач необходимо не только изучение современного состояния подготовки специалистов железнодорожного транспорта, но и глубокий анализ исторического опыта. Важную роль играют в этом средства историографии — это совокупность исторических исследований по определенной проблеме, теме или научной области, которые имеют общую пространственно-хронологическую локализацию и предметную область исследования.

По нашему мнению, существенное значение для историко-педагогического исследования имеет целостное изучение становления и развития процесса подготовки специалистов железнодорожного транспорта в XX веке, который является базовым для его развития. Мы предлагаем двухуровневую периодизацию в истории подготовки специалистов железнодорожного транспорта.

Первый уровень периодизации содержит четыре крупные периода:

I. Пропедевтический период (становление железнодорожного транспорта как отрасли и генезис учебных заведений этого профиля) — до 1900 года.

II. Базовый период (становление и развитие учебных заведений, прогресс техники в периоды мировых войн) — 1900—1945 гг.

III. Основной период (развитие отрасли и учебных заведений разных типов и уровней) — 1946—1991 гг.

IV. Современный период (становление железнодорожной отрасли в условиях украинской государственности и технических инноваций) — 1991—2011 гг.

Второй уровень периодизации предусматривает разделение каждого из крупных периодов на мелкие, в частности базовый период делится на:

1. 1900—1914 — период до Первой мировой войны;
2. 1914—1918 — период Первой мировой войны;
3. 1919—1939 — период между мировыми войнами;
4. 1939—1945 — период Второй мировой войны.

Этот второй уровень периодизации тесно связан с периодами «мирными» и «военными», поскольку не только сама железнодорожная отрасль собственно на их границах характеризовалась определенными «скачками» в развитии, но и в системе образования будущих железнодорожников тоже происходили качественные изменения.

Очевидно, что в рамках этих периодов тоже существовали еще свои «подпериоды», обусловленные экономическими и социальными влияниями.

В пределах каждого периода целесообразно рассматривать как общие закономерности и тенденции подготовки специалистов железнодорожного транспорта, так и особенности их подготовки в различных типах учебных заведений, в том числе по следующим признакам:

1. образование: рабочий, техник, младший специалист, бакалавр, специалист, магистр, научные степени;
2. вид профессиональной деятельности и специализация: управленцы, инженеры, педагоги, инженеры-педагоги, мастера производственного обучения, наставники на базовых предприятиях, сфера обслуживания и т. д.

Заметим, что собственно педагогическая проблема подготовки будущих железнодорожников в ее историческом развитии, выявление соответствующих предпосылок и тенденций, анализ эволюции в содержании и методике обучения существенно влияют на ее периодизацию.

Фактически, для полноценной периодизации процесса подготовки специалистов железнодорожного транспорта необходимо учитывать такие ведущие аспекты:

- 1) общий хронологический (периодизация по основным историческим событиям);
- 2) отраслевой хронологический (периодизация по основным событиям в развитии отрасли);
- 3) историко-педагогический (периодизация по основным периодам в развитии педагогической науки);
- 4) содержательно-методический (изменения в содержании, перечень дисциплин, продолжительность обучения, квалификационные требования, использование инновационных технологий, методов и средств обучения и т. д.).

Теоретические и методические основы опыта подготовки будущих специалистов железнодорожного транспорта в исследуемый период играют особенно важную роль, однако практически не освещены в педагогической литературе.

По нашему мнению, в каждый период в течение XX — начала XXI века в подготовке специалистов железнодорожного транспорта отображались изменения не только технические, отраслевые и образовательно-парадигмальные, а в первую очередь — происходила смена методологических подходов. Начиная с начала XX века, когда фактически методология педагогики еще только зарождалась, и заканчивая современным периодом, когда речь идет уже о системной методологии, диалоге методологий в педагогике, профессиональное образование специали-

стов железнодорожного транспорта существенно меняло и свою значимость, и наполнение содержания. Методологические основы подготовки будущих специалистов железнодорожного транспорта, на наш взгляд, их динамика и эволюция есть собственно теми ведущими направлениями, которые позволяют не просто использовать исторический опыт подготовки специалистов, но и оптимизировать и прогнозировать его развитие.

Особенности уровневого образования специалистов железнодорожного профиля также требуют специального изучения. Богатый опыт подготовки рабочих кадров и высококвалифицированных, творчески мыслящих инженеров железнодорожного транспорта в единстве их исследования имеют значительный потенциал для использования в современных условиях.

Считаем, что результатом исторического исследования должна была стать обобщенная модель инженера железнодорожного профиля на основе исторического опыта XX — начала XXI века. Такая идеальная многофакторная комплексная модель с динамическими блоками (профессионально-техническое, высшее образование, отдельные специализации и т. п.) может служить для разработки конкретных аспектов содержания и методики профессионального образования будущих железнодорожников.

Таким образом, для обеспечения эффективного развития железнодорожной отрасли должны быть внесены существенные изменения в систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации ее кадров. Для этого необходимо не только изучение современного состояния подготовки специалистов железнодорожного транспорта, но и глубокий анализ исторического опыта. Целостное изучение становления и развития процесса подготовки специалистов железнодорожного транспорта в XX веке, который является базовым для его развития, периодизация в истории подготовки специалистов железнодорожного транспорта позволяет определить общие закономерности и тенденции, а также особенности их подготовки в различных типах учебных заведений. Методологические основы подготовки будущих специалистов железнодорожного транспорта, их динамика и эволюция являются ведущими направлениями, которые позволяют не просто использовать исторический опыт подготовки специалистов, но и оптимизировать и прогнозировать его развитие. Результатом такого исторического исследования должна стать обобщенная модель инженера железнодорожного профиля на основе исторического опыта XX — начала XXI века.

#### Литература:

1. Компанієць В. В. Стратегія людського розвитку та зміни у підготовці кадрів залізничного транспорту / Компанієць В. В. // Вісник економіки транспорту і промисловості. — Харків: УкрДАЗТ, 2010. — № 31. — С. 204—212.
2. Кудінов М. В., Межуєв В. І., Тимошенко Є. В. про необхідність розробки навчального програмного забезпечення для підготовки фахівців служб сигналізації та зв'язку залізниці // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). — Бердянськ: БДПУ, 2012. — № 2. — С. 168—171.

3. Педагогика и психология высшей школы / Отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова: Учебное пособие. — Ростов н/Д: Феникс, 2002. — 544 с.
4. Федоров И., Балтян В. Становление и развитие системы университетского технического образования России // Высшее профессиональное образование — синтез теории и практики. Сб. статей (Ч. I). Под ред. М. Б. Сапунова и И. Б. Федорова — М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2009. — С. 57–77.
5. Шаргун Т. О. Шляхи підвищення ефективності професійної підготовки фахівців залізничного транспорту // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2005. — № 5. — С. 59–65.

## Интерактивные технологии обучения в процессе подготовки будущих переводчиков

Шиба Алёна Васильевна, аспирант

Тернопольский национальный педагогический университет (Украина)

*В статье рассматриваются особенности профессионального общения переводчиков и использование интерактивных технологий в подготовке будущих переводчиков к эффективному профессиональному общению.*

**Ключевые слова:** переводчики, профессиональное общение, подготовка, интерактивные технологии обучения.

Профессиональное общение играет значительную роль в профессиональной деятельности представителей любой профессии. Специфической чертой профессии переводчика, которая выделяет ее среди многих других, является то, что общение является не только средством, которое помогает наладить взаимодействие, но и объектом этой деятельности. Это вносит в процесс профессионального общения переводчика определенные особенности. В отличие от других, «профессиональное общение переводчика включает три разновидности, которые обуславливают тип взаимодействия между переводчиком и другими участниками межъязыковой коммуникации, а соответственно их поведение и отношения: перевод, деловое общение и дружеское общение» [4, с. 51]. Таким образом, будущий переводчик должен еще в процессе своей профессиональной подготовки овладеть умением различать, какой из типов профессионального общения является ведущим в каждой конкретной ситуации, овладеть их особенностями и преодолевать трудности. Для помощи студентам в определении типа профессионального общения мы использовали идеи Г. М. Андреевой о существовании трех главных сторон общения: коммуникативной, интерактивной и перцептивной [1], которые отражают основные цели общения — передать сообщение, организовать взаимодействие и понять партнера по общению.

Сопоставление сторон общения и характеристик разновидностей профессионального общения переводчика позволило сделать вывод о том, что в переводе преобладает коммуникативная сторона, в деловом общении — интерактивная, а в личностном — перцептивная. Изучая особенности перевода как специфической разновидности профессионального общения, мы в основном рассматривали его как коммуникацию, в которой главным явля-

ется точно передать сообщение. Поэтому в процессе подготовки будущих переводчиков мы обращали внимание на два важных и, на первый взгляд, противоречивых момента. С одной стороны переводчик выполняет роль средства, с помощью которого коммуникативный акт между людьми, которые не обладают общим языком, становится возможным. Таким же средством, с точки зрения их назначения, служат сейчас различные программы машинного перевода. Из этого можно сделать вывод о том, что переводчик не должен вносить изменения в сообщение, которое он передает, и тем более не должен пытаться повлиять с помощью перевода на коммуникантов, поскольку такое вмешательство может иметь серьезные негативные последствия как для коммуникантов и их дела, так и для самого переводчика. С другой стороны, как отмечает Г. Андреева, «в любом рассмотрении человеческой коммуникации с точки зрения теории информации фиксируется лишь формальная сторона дела: как информация передается, в то время как в условиях человеческого общения информация не только передается, но и формируется, уточняется, развивается.... Главной «добавкой» в специфическом человеческом обмене информацией является то, что здесь особую роль для каждого участника общения играет значимость информации, потому что люди не просто обмениваются значениями, но и пытаются прийти к общему пониманию. Это возможно лишь при условии, что информация не только принята, но и понята, осмыслена.... Все дело в том что, даже зная значения одних и тех же слов, люди понимают их по-разному» [1, с. 85]. Поэтому переводчик оказывается не механическим ретранслятором информации, а толкователем этой информации, что обязывает его вносить изменения в сообщение коммуникантов. Вопрос правомерности и целесообразности этих изме-

нений является одним из наиболее проблемных в теории и практике перевода. Каждый раз переводчик общается с людьми, принадлежащими к различным культурам, имеющим разные взгляды, ценности, предпочтения и т. д. Все эти факторы в значительной степени влияют на перевод, заставляют переводчика прибегать к разного рода трансформациям. Так, например, слово «bureaucrasy» в украинском языке имеет аналог «бюрократия», однако в предложении: «The recruitment process for some jobs in the EU bureaucracy requires all candidates to undergo examinations first», компетентный переводчик вряд ли переведет словосочетание «EU bureaucracy» как «бюрократия Евросоюза», поскольку учтет разницу в отношении представителей украинской и европейской культур к этому феномену. В украинском языке это слово имеет достаточно сильную негативную окраску, в отличие от английского, где оно является нейтральным, поэтому компетентный переводчик наиболее вероятно будет склонен к варианту «управленческий аппарат Евросоюза» или «номенклатура Евросоюза».

Для отработки этой и подобных ситуаций мы прибегали к кейс технологиям. С учетом ограниченного количества времени на занятиях мы в основном использовали креативные мини кейсы, представленные в бумажной, устной или электронной форме. Наши исследования показали, что данная технология стимулирует процессы мышления (анализ, сравнение, обобщение, синтез), учит ставить вопросы корректно, отличать мнения от фактов, принимать обоснованные решения. В рамках этой технологии студенты получали навыки асертивного поведения. Работа над ситуациями осуществлялась поэтапно, начиная с выяснения сути самой проблемы и осознания студентами всей важности ее решения. Студенты предлагали возможные варианты решения проблемы и анализировали последствия применения каждого из них, таким образом, выбирая наиболее целесообразный в каждой конкретной ситуации.

В процессе работы над ситуациями мы также прибегали к учебной дискуссии, как одной из продуктивных интерактивных технологий обучения, поскольку ее целью является процесс самостоятельного поиска, который должен привести к объективно известному, но субъективно новому, с точки зрения студента, знанию» [3].

Еще одной чертой человеческой коммуникации является то, что «посредством системы знаков партнеры могут повлиять друг на друга... Обмен информацией обязательно предполагает воздействие на поведение партнера... Эффективность коммуникации измеряется именно тем, насколько это влияние оказалось удачным» [1, с. 85]. Но в процессе межъязыковой коммуникации партнеры практически лишены такой возможности, поскольку не обладают единой системой знаков, поэтому именно на плечи переводчика ложится задача понять, какое влияние имеет в виду коммуникатор и точно передать его в тексте перевода. Для этого переводчику нужно провести анализ прагматического потенциала текста, который опреде-

ляется содержанием и формой текста оригинала. Важно то, что переводчик также может подвергнуться воздействию данной информации и, как результат, перенести свои суждения в текст перевода, что исказит содержание сообщения. Поэтому в процессе формирования профессиональной компетентности мы обращали внимание на прагматическую нейтральность переводчика.

Прагматическое отношение реципиента зависит не только от прагматического потенциала текста оригинала, но и от его личностных характеристик, знаний, жизненного опыта и т. д. Поэтому переводчику надо четко осознавать, для кого он осуществляет перевод. В. Комиссаров определяет три основные группы реципиентов в переводе: типичный, «средний» реципиент, то есть вся языковая общность; группа реципиентов с определенными характеристиками, например дети, потребители определенной продукции, специалисты, которые относятся к определенной отрасли и т. д.; индивидуальный реципиент, конкретное лицо [2, с. 209–216]. Особенности текста перевода в значительной степени зависят от того, какой из этих групп он предназначен. Так, например, осуществляя перевод научно-технического текста для специалистов соответствующей отрасли, термины лучше переводить с помощью эквивалентов, образованных путем транскодирования: oxygen — кислород, transmission — трансмиссия, transformation — трансформация. Если же перевод предназначен широкому кругу, лучше заменить их на общепотребительные: кислород, передача, изменение.

Прагматические особенности перевода, как свидетельствуют результаты констатирующего эксперимента, недостаточно обрабатываются в процессе профессиональной подготовки переводчиков, что негативно влияет на формирование их профессиональной компетентности. Для усовершенствования навыков анализа прагматического потенциала текста, прагматической адаптации мы использовали технологию кооперативного обучения «Аквариум», которая оказалась эффективной как для решения проблем перевода, так и для совершенствования навыков общения в малой группе. Работа была организована в группах (4–6 человек). Студенты получали текст (до 500 печатных знаков) для перевода с листа с определенными прагматическими особенностями и заданием перевести его для определенного круга реципиентов. Одна из групп занимала место в центре аудитории. Задачей этих студентов было прочитать текст, обсудить не только само сообщение, подлежащее переводу, но и важные с точки зрения перевода характеристики реципиентов и свои собственные мысли и эмоции и, учитывая эти факторы, осуществить перевод текста (примерно 5–8 минут). Другие студенты не вмешиваясь следили за ходом их работы. Когда работа была завершена, студенты, которые наблюдали за дискуссией, высказывали свои мнения относительно качества перевода, аргументированности принятых решений, предлагали другие варианты, которые они считали лучшими (3–4 минуты) Затем студенты получали другой текст, и другая группа занимала место в «Аквариуме» и т. д.

Чтобы понять сообщение, особенно в устном переводе, будущий переводчик должен осознавать, что в коммуникативном акте присутствуют не только вербальные знаки. «Хотя речь и является универсальным средством общения, она приобретает значение только при условии включения её в систему деятельности, а такое включение обязательно дополняется применением других не речевых знаковых систем» [1, с. 93]. К таким знаковым системам относятся невербальная (мимика и жесты) и паравербальная (ритм, мелодичность, тембр, громкость) системы.

Для усовершенствования навыков понимания невербальных знаков, мы применяли технологию «Мозговой штурм» в процессе реализации которой показывали студентам часть эпизода из фильма [6] с задачей подготовить к нему субтитры на украинском языке. После этого участники тренинга должны были назвать эмоции, которые переживают герои фильма. Студенты по очереди высказывали свои мнения, которые преподаватель записывал на доске. При этом они должны были соблюдать определенные правила: говорить все, что придет в голову по этой проблеме, не критиковать высказывания других, разрешалось повторять или развивать идеи других. После того, как все участники высказали свои идеи, происходило обсуждение и оценка предложенных вариантов, а также сравнение информации, которую герои фильма передавали вербально и невербально. Еще одним примером работы по овладению невербальными знаками может служить интерактивное упражнение, которое студенты выполняли в парах. Один из пары участников тренинга получал карточку с предложением на английском языке, например, «These Owens must be rolling in money». И задачи произнести это предложение так, чтобы его партнер почувствовал определенные, указанные в карточке эмоции — злость, удовольствие, удивление, печаль, т.д. и назвал их. Затем студенты менялись ролями.

В коммуникативном акте знаковые системы используются для того, чтобы: а) отправить понятное и четкое сообщение б) принять и правильно понять сообщение, которое отправлено нам. Для переводчика эта деятельность несколько усложняется. «Лингво-когнитивная модель перевода в контексте деятельностного фрейма представлена комплексом ключевых фаз: 1) текст на языке оригинала, 2) восприятие оригинального текста, 3) декодирование текста с языка оригинала и формирование ментального образа как результата понимания сообщения, 4) кодирование содержания на язык перевода, 5) вербализация текста на языке перевода в устной или письменной форме, 6) текст на языке перевода. Их последовательность условна в силу параллельности процессов на различных уровнях речевой деятельности» [5]. Поэтому выстроить универсальный алгоритм процедур в переводе не удастся. Однако очевидна необходимость умения слушать, четко высказываться и навыки использования в процессе перевода анализа, синтеза, сравнения, обобщения и абстракции. В процессе формирования профессиональной компетентности будущих

переводчиков мы целенаправленно отработывали вышеуказанные умения и навыки. С этой целью мы применяли ресурсы Интернет, а именно короткие видео лекции, содержащие практические рекомендации по совершенствованию навыков аудирования [8], ролевые игры, например, «Шеф выбирает авто», главными персонажами которой были: руководитель фирмы, целью которого является приобретение нового автомобиля, его секретарь, который должен точно передать руководителю информацию, полученную от переводчика; и сам переводчик, который должен быстро просмотреть рекламный ролик на английском языке, в котором сравниваются характеристики автомобилей Chrysler 200, Chevy Malibu и Ford Fusion. [7] и, совершив сокращенный функциональный перевод, передать его содержание секретарю. Секретарь, в свою очередь, докладывает руководителю. Во время игры отработывались навыки аудирования, сокращенного функционального перевода, который предусматривает анализ текста, выделение главного, четкое и краткое изложение сути оригинального текста. После инсценировки мы детально обсуждали ситуации. Участники рассказывали о чувствах, которые они переживали; трудностях, с которыми столкнулись; недостатках, которые они заметили; и возможных путях их устранения. Те, кто наблюдал за игрой, также отвечали на вопрос: «Что понравилось во время игры, а что — нет», «Применялись ли знания, полученные из видео лекции?», «Качественно ли была решена проблема?», «Каким образом этот опыт может повлиять на ваше профессиональное совершенствование?». Все это активизировало процессы учебной рефлексии.

Деловое общение играет не менее важную роль в профессиональной деятельности переводчика, чем собственно перевод. Однако, как свидетельствуют результаты констатирующего эксперимента, подготовке будущих переводчиков к качественному деловому общению уделяется недостаточно внимания. Со студентами мало обсуждаются организационные вопросы переводческой деятельности: финансовые, технического обеспечения, гигиены и комфортных условий труда, психологии труда и др., что негативно влияет на формирование их профессиональной компетентности. Для ознакомления студентов с этими аспектами профессиональной деятельности мы организовывали встречи с переводчиками-практиками, просмотр видеороликов и комментариев к ним, в которых ведущие переводчики мира рассказывают о своем переводческом опыте [9] с последующим обсуждением и анализом видеоматериала, который осуществлялся в малых группах по отдельным аспектам, общение с переводчиками на форумах и агентствами в сети Интернет.

В профессиональной деятельности деловое общение переводчика обычно происходит по различным схемам, которые включают переводчика, клиента, агентство переводов, представителя клиента, группу переводчиков, группу представителей клиента. Каждая из них имеет свои особенности, их успешная реализация требует не

только общих знаний в области делового и международного этикета, культуры делового общения, но и специфических навыков, присущих только работе переводчика. Так, в процессе реализации схемы «переводчик – клиент» еще до подписания контракта следует правильно оценить потребности клиента и достичь полного взаимопонимания по делу. Общение с клиентом не должно проходить в одностороннем порядке, поскольку все стороны, участвующие в сделке должны довести до сведения других, что именно они ожидают получить в результате сотрудничества. Деловое общение должно происходить в лаконичной и понятной форме с предоставлением необходимых указаний и объяснений по делу. Эффективное деловое общение оказывается чрезвычайно важным, когда работа идет с VIP клиентами в крупных проектах, где необходимо осуществлять перевод на несколько языков. Переводчику здесь важно понимать, что агентство может получать даже противоречивую информацию от разных представителей генерального заказчика, которые параллельно работают над проектом, однако именно в его обязанности входит требовать от генерального заказчика определить единого полномочного представителя, с которым сможет согласовывать всю дальнейшую работу. Все неопределенные моменты, просьбы, технические и локализационные вопросы следует решать с этим лицом.

Становится очевидно, что деловое общение играет значительную роль в профессиональном общении переводчика и оптимизации его профессиональной деятельности. Оно включает в себя как стандартные процедуры, отработанные многолетним опытом практикующих переводчиков, так и моменты творчества, которые требуют нестандартного мышления, творческого подхода. Мы уделяли большое внимание отработке формальных процедур де-

лового общения переводчика, используя имитационные, ролевые игры и электронную почту. Эти задания студенты в основном выполняли дома или в компьютерных классах после занятий. Проверка выполнения заданий осуществлялась выборочно или по необходимости со стороны студентов. Возможности ролевой игры позволяли ввести непредсказуемые моменты, которые провоцировали проявления творческого подхода к решению ситуаций делового общения.

Дружеское общение переводчика является неотъемлемой частью профессионального общения, причем последнее накладывает значительный отпечаток на специфику первого. Чтобы иметь дружеские отношения в профессиональной сфере не обязательно быть друзьями в общепринятом смысле этих слов, здесь достаточно порядочного отношения к коллегам. Дружеское общение обеспечивает возможность завязать и поддерживать деловые знакомства, что способствует продвижению переводчиком своих услуг на рынке труда, решению проблем, возникающих в профессиональной сфере. Поэтому в процессе формирования профессиональной компетентности будущих переводчиков мы стимулировали проявления общительности, доброжелательности, контактности, умение и желание понравиться окружающим, используя технологии кооперативного и коллективно-группового обучения.

Таким образом, учитывая особенности и проблемы подготовки будущих переводчиков к профессиональному общению, наиболее целесообразными интерактивными технологиями считаем технологии кооперативного обучения и сотрудничества, дискуссионные, ситуационного моделирования и информационно-коммуникационные технологии общего и переводческого назначения.

#### Литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебное пособие для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 1999. — 376 с.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров — М.: Высш. шк., 1990. — 253 с.
3. Корнеева Л. И. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт. Университетское управление / Л. И. Корнеева — 2004. № 4 (32). — С. 78–83.
4. Соболев Н. М. Формування індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх перекладачів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Соболев Наталія Миколаївна. — Тернопіль, 2005. — 201 с.
5. Уланович О. И. Перевод в парадигме деятельностного фрейма: моделирование процесса / О. И. Уланович // Язык, речь, общение в контексте диалога языков и культур: сборник научных трудов / отв. ред. О. И. Уланович. — Минск: Изд. центр БГУ, 2012. — С. 85–95.
6. «An American Tragedy (1931) — Lake scene with Phillips Holmes & Sylvia Sid» [Electronic resource]. — Access mode: <http://www.youtube.com/watch?v=OxСcek5eUT4>.
7. Chrysler200HeadtoHead [Electronic resource]. — Access mode: <http://www.youtube.com/watch?v=Yt3EPqDlxKo>.
8. Learn English Listening Skills. [Electronic resource]. — Access mode: <http://www.youtube.com/user/MinooAngl oLink?v=ssuiqtreiBg&feature=pyv>.
9. Questions for a UN Translator [Electronic resource]. — Access mode: <http://www.youtube.com/watch?v=HwSO39baClw>.



## Использование ЭОР на уроках истории: дань моде или необходимость?

Ширяева Галина Ивановна, учитель истории  
 MAOU «Лицей № 1» (г Балаково, Саратовская обл.)

Еще недавно компьютер в кабинете учителя был диковинкой, а сейчас российские школы получили сотни тысяч компьютеров. В этой связи весьма актуальны проблемы практического использования информационных компьютерных технологий (ИКТ) в школьном историческом и обществоведческом образовании.

Как показала практика, учителя в основном используют компьютер:

- в качестве средства для выхода во Всемирную паутину и поиска в ней информации;
- для составления отчетности, в том числе с электронными журналами;
- для работы с тематическими (предметными) компакт-дисками;
- для подготовки презентаций в поддержку урока;
- для проведения тестирования, рубежного и итогового контроля;
- для организации проектной и внеурочной деятельности по предмету.

Более часто мы стали использовать на уроке мультимедийные диски и тренажеры. Главное их достоинство состоит в том, что в них в удобной форме представлены большое количество информации и богатый наглядный материал. Рассмотрим некоторые из них.

**«Всеобщая история».** Разработчиком пособия является компания «Кордис & Медиа». Серия состоит из следующих электронных учебников: История древнего мира, 5 класс; История средних веков, 6 класс; История нового времени, 7–8 классы. В составе издания обширные учебные материалы. Есть дополнительные интернет-справки. Все материалы богато иллюстрированы. «Экранные» инсталляции и ролевые игры, возможности сопоставительного анализа исторических источников, «конструктор» собственных рассказов значительно расширяют интерактивные возможности знакомства со всеобщей историей. Каждый диск имеет большое количество тестов по теме для проверки знаний практически к каждому уроку.

**Образовательный комплекс (ОК) «Российская и всеобщая история, 6 кл.»** предназначен для изучения, повторения и закрепления учебного материала по российской и всеобщей истории для 6-го класса. ОК включает в себя уроки по каждой теме курса, содержащие учебные тексты, анимированные исторические презентации на основе карт, схем, иллюстраций, задания-тренажеры, словарь. Текст, методический аппарат и иллюстративный ряд рассчитаны на личностно-ориентированное обучение в технологии проблемного диалога. С помощью ОК ученик может подготовиться к контрольным работам и самостоятельно изучить пропущенный материал; учи-

тель сможет полностью обеспечить учебный процесс необходимыми материалами.

В составе образовательного комплекса: 60 интерактивных уроков, 85 анимированных исторических презентаций на основе карт, схем, иллюстраций, 53 учебных текста, более 200 разноуровневых тестов-тренажеров, более 100 заданий к историческим текстам смеханизмом самопроверки результатов, 600 иллюстраций, 170 определений.

**Интерактивные карты по истории «Всеобщая история»** (ЗАО «1С», 2009–2010). Издание имеет 40 карт по истории древнего мира, средних веков, нового и новейшего времени. Каждая карта дается в двух вариантах: контрольное задание и тренажерное задание с подсказкой. Одно но: вопросы достаточно сложные.

Электронное учебное издание «Отечественная история (до начала XX века)»; Содержание диска соответствует стандарту исторического образования для средней школы. В состав УЭИ входят: 40 тем; лента времени; хронологическая таблица; 700 иллюстраций; 30 аудио- и видеофрагментов; 45 исторических карт сражений; 300 исторических источников; 400 биографий; словарь терминов и система проверки знаний.

**Компакт-диски (электронное приложение) к курсу «ОРКСЭ»** (6 модулей): ЗАО «Образование Медиа» ОАО Издательство «Просвещение», 2010 и т.д.

Таких ЭОР сейчас большое количество, но у них есть типичные недостатки мультимедийных энциклопедий: значительный субъективизм авторов в отборе материалов и в принципах организации такого отбора, но в целом компьютерные учебники позволяют облегчить усвоение обширного материала и автоматизировать контроль за усвоением пройденного материала. Они являются одновременно учебником, рабочей тетрадью, атласом, хрестоматией, справочником и учебным видеофильмом. Очень удобно изучать, повторять и закреплять учебный материал. Кроме того, большую ценность представляет работа с персоналиями, документами, историческими источниками. Электронный учебник позволяет ученику подготовиться к участию в олимпиаде, но и удобен при подготовке к ЕГЭ.

Презентации — один из самых распространенных видов обучающих ресурсов, призванных помочь в первую очередь объяснению нового материала. Емкость, функциональность, относительная простота в использовании на уроке сделали их также и неотъемлемой частью почти всех комплексных ресурсов. Среди множества разнообразных презентаций можно выделить 1) классические и 2) для повторительно-обобщающих уроков.

К настоящему времени в сети Интернет размещено большое количество презентаций:

— сайт Учпортал и Инфоурок, Педсовет. Su;  
 — учителя А.И. Чернова: <http://lesson-history.narod.ru/>;  
 — сайт журнала «Преподавание истории в школе»: <http://pish.ru/> (презентации публикуются в разделе «Электронное приложение»);  
 — библиотека интернет-сообщества учителей истории и обществознания, раздел «К уроку в школе»: <http://www.it-p.ru/> и многие другие

В целом учитель без особого труда может найти в Интернете презентацию по любой теме школьного курса истории, бесплатно скачать ее и при желании внести необходимые улучшения.

ЭОРы и ЦОРы мы все чаще используем и во внеклассной работе. Удобно для учителя сделан раздел сайта СГУ «Русская история в зеркале изобразительного искусства» ([http://www.sgu.ru/rus\\_hist/](http://www.sgu.ru/rus_hist/)). Здесь предлагается пять рубрикаторов: по времени (отраженном на картине), событиям, героям, авторам картин, жанрам. Неплохая подборка иллюстраций находится в Коллекции «Исторические документы» Российского общеобразовательного портала (<http://historydoc.edu.ru/>).

Специальные ресурсы, посвященные *плакатам*: виртуальный музей русского и советского плаката: <http://www.russianposter.ru/>; большая коллекция плакатов разных стран: <http://mina.ru/posters/>; советские плакаты 1940—1990 гг.: <http://www.sovietposters.ru/>.

Ресурсы, содержащие *фотодокументы*: сайт, посвященный выдающемуся дореволюционному русскому фотографу С.М. Прокудину-Горскому: <http://www.museum.ru/museum/1812/Memorial/PG/index.html>;

фотолетопись России (с поиском по периодам, федеральным округам, темам, авторам, музеям): <http://www.inphoto.ru/photoarchive.vhtml>; раритеты фото хроники СССР: <http://www.borodulincollection.com/index.html>.

#### Литература:

1. Концепция преподавания обществознания в современной российской школе и учебника «Обществознание. XI класс» (проект) // Преподавание истории в школе. — 2008. — № 1. — С. 40–42; № 2. — [С. 35–43]
2. Сергеев И. С. Как реализовать компетентностный подход в обучении / И. С. Сергеев // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2004. — № 3. — [С. 29–39]
3. Интернет в гуманитарном образовании. Под ред. Полат Е. С. М., Владос, 2001 г. [с.169]
4. Чернов А.И., А.Ю. Морозов, П.А. Пучков, Э.Н. Абдулаев. Компьютер на уроках истории и обществознания: пособие для учителя. — М.: Просвещение, 2009. — 126 с.

*Аудиодокументы* можно найти на следующих сайтах. Советская музыка: <http://www.sovmusic.ru/>; советская патриотическая музыка: <http://sovmusic.narod.ru/songs.htm>; речи и выступления В.И. Ленина и его сподвижников: <http://www.aha.ru/~mausoleu/speak.htm>; речи И.В. Сталина: <http://petrograd.biz/stalin/>.

*Исторические карты* (коллекции карт и ссылок на картографические ресурсы): <http://www.lants.tellur.ru/history/maps/index.htm>; <http://lesson-history.narod.ru/mapr3.htm>.

Информационно-коммуникативные, аудиовизуальные и интерактивные технологии становятся сегодня основой для построения структуры новой образовательной среды. Они обладают огромным потенциалом к изменению процесса обучения, так как стимулируют активное взаимодействие учителя и ученика во время урока и внеурочное время.

В заключение хотелось бы сказать, что далеко не весь учебный материал нуждается в опоре на средства компьютерной техники. Не нужно превращать использование ЭОР в самоцель, неуёмное увлечение. Следовательно, компьютер на уроке необходим как одно из средств обучения, но при этом далеко не единственное. Он не подменяет ставшие уже привычными дидактические средства, а лишь дополняет их в процессе проведения урока.

Использование ИКТ — это требование времени, но главное место в учебном процессе принадлежит учителю. Как бы ни был выношен и продуман урок, как бы значительны ни были поставленные цели, лишённый эмоционального заряда, он будет бесплоден. А это может сделать только учитель.

Все уроки, как люди, похожи и разны,  
 Если к ним приглядеться с различных сторон:  
 Ведь бывают уроки, как радостный праздник,  
 А бывают они, как мучительный сон...

## Применение электронных учебников в учебном процессе

Эшназарова М.Ю., ст. преподаватель  
Наманганский государственный университет (Узбекистан)

*Настоящая статья посвящена результатам анкетирования в Наманганском государственном университете по внедрению электронного учебника. При этом изучаются особенности электронного учебника.*

*The present article is devoted results of questioning at the Namangan state university on introduction of the electronic textbook. It is thus studied features of the electronic textbook.*

Президент республики И.А.Каримов неоднократно акцентировал внимание в своих выступлениях. «Если мы хотим представить себя готовыми к двадцати первому веку, жить информационными технологиями, мы должны внедрить Интернет», как подчеркивает Президент Узбекистана. В своем выступлении на VIII сессии Олий Мажлиса второго созыва Президент отметил следующее: «Узбекистан вступает в век Интернет, имея сильные и слабые стороны для развития информационных технологий. Большое внимание в подготовке кадров должно быть уделено методам преподавания. Методы преподавания должны использовать самые современные технологии, учитывать опыт нашей страны и зарубежных стран».

Стремительный рост информационных технологий, наблюдаемый в настоящее время, определил появление таких новых педагогических методов и средств, как дистанционное обучение, электронные учебники, системы компьютерного тестирования, автоматизированные обучающие системы, электронные энциклопедии и т.д.

В 2007 и 2009 гг. было проведено анкетирование учителей Наманганского государственного университета с целью выявления уровня сформированности их информационной культуры. В опросе приняли участие около 550 профессора, доценты, ассистенты и научные сотрудники. На вопрос «Используете ли Вы электронные учебники в своей педагогической деятельности?» 28% респондентов ответили отрицательно, 60% положительно, и еще 12% затруднились с ответом, т.е. по сути, тоже дали отрицательный ответ.

Следующим вопросом к учителям был «Что такое, по вашему мнению, электронный учебник?». Ответы респондентов распределились следующим образом:

- обучающая компьютерная программа — 20%
- сайт в Интернете по тематике предмета — 10%
- электронная версия обычного учебника — 8%
- компьютерная версия учебника с применением видео и аудиоматериалов — 40%
- интерактивная система обучения — 7%
- пользование информационных технологий по предметам — 12%.
- затруднились ответить — 3%

Из анкеты видно, более трети опрошенных учителей-профессоров могут определить, т.е. понимают, что такое электронный учебник. И ещё раз проанализируем, что такое электронный учебник?

Большое значение в достижении цели обучения всегда имели и имеют учебные пособия по различным дисциплинам. Существуют традиционные учебники, созданные на бумаге. Но при введении дистанционного обучения они становятся недостаточными для достижения его целей. Необходимо разработать и внедрить новые электронные учебники, где вся информация будет представлена в электронном виде. Электронный учебник (ЭУ) ориентирован на применение компьютерных обучающих средств. ЭУ — это другая ступень преподавания и донесения материала до учащегося. С помощью ЭУ студент может оценить уровень своих знаний и понимание данной темы. В отличие от традиционного обучения, ЭУ способен представлять информацию в различных формах. Здесь имеется широкий выбор программных средств, для использования визуальных способов представления учебного материала, а также графики, анимации, звукового сопровождения, гипертекста. Учебник может быть тогда, будет представлен значительно нагляднее. Из практики известно, что органы зрения пропускают в мозг почти в 5 раз больше информации, чем органы слуха, информация, поступающая в мозг из органов зрения, не требует значительного перекодирования, она запечатлется в памяти человека легко, быстро и прочно.

ЭУ даёт возможность студенту изучать предмет самостоятельно. Обучение посредством ЭУ предусматривает большую долю самостоятельности, т.е. обучаемый лишён возможности «живого» общения с преподавателем. ЭУ, как и любое другое учебное пособие, должен отвечать всем требованиям, предъявляемым к содержанию обучения, а также выполнять различные дидактические функции. Рассмотрим некоторые элементы ЭУ:

1. ЭУ должен содержать только минимум текстовой информации, в связи с тем, что длительное чтение текста с экрана приводит к значительному утомлению и как следствие к снижению восприятия и усвоения знаний.

2. Такие учебники должны содержать большое количество иллюстративного материала. Как отмечает Мархель, «по сравнению с обычным учебником учебное пособие требует большего количества иллюстрированного материала, активизирующего мыслительную деятельность обучаемого ... обеспечивающего практическую наглядность обучения».

3. Применение аудио фрагментов в электронном учебнике позволяет не только приблизить его к привычным

способам предъявления информации, но и улучшить восприятие нового материала, при этом активизирует не только зрительные, но и слуховые центры головного мозга. По данным ЮНЕСКО при аудио восприятии усваивается только 12% информации, при визуальном около 25%, а при аудиовизуальном до 65% воспринимаемой информации. Таким образом, вышесказанное накладывает ограничения на использование ЭУ, со встроенными звуковыми фрагментами.

4. ЭУ должен содержать гиперссылки по элементам учебника и возможно иметь ссылки на другие электронные учебники и справочники. Желательно иметь содержание с быстрым переходом на нужную страницу.

5. Запуск других компьютерных программ для показа примеров, тестирования и др. целей.

6. В ЭУ должен быть список рекомендованной литературы, изданной традиционным, печатным способом. ЭУ может быть адаптирован к конкретному учебному плану ВУЗа. Список литературы может быть дополнен не только ссылками на статьи в журналах, сборниках научных конференций и др., но также и на электронные публикации, размещенные на серверах учебного заведения или в сети Internet.

Электронное издание может быть исполнено на любом электронном носителе — магнитном (магнитная лента, магнитный диск и др.), оптическом (CD-ROM, DVD и др.), а также опубликовано в электронной компьютерной сети.

Другими словами, электронный учебник является не просто компьютерной версией обычного учебника, а представляет собой программу, которая позволяет изложить учебный материал более наглядно, снабдить его мультимедийной информацией (графика, аудио- и видеофрагменты), гиперссылками, определением терминов, используемых в текстах, системой тестирования и оценки знаний и некоторыми другими функциями.

Всем известно, что имеются четыре типа электронных учебников. Если говорить о тех электронных учебниках, которые в настоящее время чаще всего используют педагогами в Наманганском государственном университете, более из них второго типа и они созданы программистами

этого заведения. Учебниками третьего и четвертого типа ещё не пользовались. Каждый тип учебника имеет свои особенности.

Технология создания ЭУ, как известно, является не простой задачей, поскольку учебник такого характера имеет ряд своих преимуществ и недостатки. Надо подчеркнуть, что в каждом случае ЭУ должны иметь общие особенности (анимация, многоуровневые и многовариантные задания, гипертекст, мультимедиа и т.д.) и структуры (содержание лекции, практические задания, тесты).

Основным фактором, препятствующим внедрению электронных учебников (третьего и четвертого типа) в ВУЗах на сегодняшний день, на наш взгляд, является недостаточная подготовленность самих педагогов в области компьютерных технологий. Однако те учителя, которые свободно обращаются с персональным компьютером, однозначно высказываются за применение электронных учебников в педагогическом процессе. По их мнению:

— применение электронных учебников делает процесс обучения удобным и комфортным (так отвечали 30% респондентов),

— способствует более эффективному усвоению учебного материала самостоятельно (20%),

— повышает у обучаемых общий уровень компьютерных знаний (15%)

— совершенствует способности к обработке информации (10%).

— Некоторые педагоги считают, что электронные учебники облегчают работу преподавателя (10%)

— высвобождают его рабочее время, перенося часть деятельности учащегося на самоподготовку (15%).

Еще опрошенных заявили, что они хотели бы научиться применять в своей работе электронные учебники после приобретения основных навыков работы на персональном компьютере.

Результаты анкетирования показывают, что электронные учебники могут и должны использоваться в учебном процессе в ВУЗах, что они являются не только дидактическим материалом в изучении какого-либо предмета, но и повышают общую информационную культуру педагогов и студентов.

#### Литература:

1. Абдукадыров А. А., Пардаев А. Х. Теория и практика дистанционного обучения. Монография. — Т.: «Фан», 2008. — 145 с.
2. В. Т. Безручко, В.В. Масленников. Опыт внедрения электронного учебника по курсам. [http://petrsu.karilia.ru/General/Conferences/sectionB\\_doc09.html](http://petrsu.karilia.ru/General/Conferences/sectionB_doc09.html)
3. О. В. Зими́на, А. И. Кириллов. Рекомендации по созданию электронного учебника. [http://www.academiaxxi.ru/Meth\\_Papers/AO\\_recom\\_t.htm](http://www.academiaxxi.ru/Meth_Papers/AO_recom_t.htm)

## ФИЛОЛОГИЯ

### Аллюзивный антропоним как средство реализации когезии и когерентности художественного текста

Ананьина Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

*В статье освещается вопрос логико-содержательной и формальной структурированности текста, в частности художественного текста. Автор исследует роль аллюзивного антропонима как одного из средств реализации данных категорий художественного текста.*

**Ключевые слова:** связность, когезия, когерентность, аллюзивный антропоним, художественный текст.

В современной лингвистике существует несколько точек зрения, касающихся трактовки терминов когезия и когерентность. За многообразием трактовок стоит различие в нюансах понимания природы структурированности текста. Исходным положением является понимание текста как структурированного единства знаков. Два основных качества текста — цельность и связность признаются всеми исследователями как основные, значимые для его порождения и восприятия [1, с. 145]. Ряд исследователей придают этим качествам статус категорий, и эта точка зрения разделяется автором статьи.

Рассмотрим трактовки категории связности в современной лингвистике. Н. С. Болотнова считает связность, или связанность, основным признаком текста и отмечает, что он находит отражение в «межзнаковом взаимодействии, основанном на связи элементов текста, определяющем целостность речевого сообщения и обусловленном авторским замыслом и особенностями языковой системы, стоящей за текстом» [там же, с. 147]. Подчеркивается, что связность опирается на связи языковых единиц текста.

В науке дифференцируется глобальная и локальная связность [2]. С точки зрения Н. С. Валгиной, локальная связность представляет собой «связность линейных последовательностей (высказываний, межфразовых единств)» [там же, с. 43]. Она также носит название когезии. Глобальная связность определяется как факторы, обеспечивающие внутреннюю цельность текста. Глобальная связность также называется Н. А. Купиной когерентностью. Когерентность обеспечивается единицами разных уровней текста.

А. А. Худяков также использует термины когезия и когерентность для обозначения двух видов связности. Автор отмечает, что «под связностью понимается логико-содержательная и формальная структурированность текста,

обуславливающая невозможность перестановки его компонентов иным порядке или включение в него каких-либо «инородных» фрагментов» [6, с. 156]. Далее говорится о том, что связность может быть формальной и содержательной. Термин когезия используется для обозначения формально-лингвистических средств внутритекстовых связей, а когерентность — для обозначения содержательных средств связи.

Ю. А. Левицкий, опираясь на работы Д. М. Липского, выделяет в качестве критериев связности текста семантические и синтаксические повторы [5, с. 104–105]. Повтор является наиболее распространенным формальным средством связи с предложением, и он реализуется во множестве разновидностей.

Н. С. Болотнова рассматривает грамматические средства связности, звуковые (фонетические) и стилистические средства связности [1, с. 148–151]. Исследователь акцентирует внимание на том, что в основе связности текста лежит повтор, который может проявляться на разных уровнях.

Таким образом, авторы подчеркивают обусловленность когезии языковыми единицами текста, а когерентность представляется свойством, качеством или категорией, обеспечивающей тематическое единство текста, связанное с содержательными его параметрами.

Рассмотрим, какую роль в реализации данных категорий играет аллюзивный антропоним. Аллюзивный антропоним представляет собой намек на какое-либо качество, событие или ситуацию, связанную с известной в литературе, истории, искусстве в целом личностью. Аллюзивный антропоним представляет собой аллюзивное имя собственное. Например: *The only thing was to release his self-pity. Like the lady in Tennyson, he must weep or he must die. (D.H. Lawrence, «Lady Chatter-*

ley's Lover»). В данном примере используется ссылка на Альфреда Теннисона (1809–1892), английского поэта, наиболее полно и отчетливо выразившего воззрения и надежды викторианской эпохи. Поведение женщины, описанной Теннисоном представляется автору в качестве стереотипа, и вся ситуация напоминает ему сцену из поэтического произведения.

К средствам когезии относят референцию, субституцию, эллипсис, конъюнкцию и изотопию текста [6, с. 156–157]. К средствам реализации когерентности причисляют интенциональность, акцептабельность, информативность, ситуационность, интертекстуальность [там же, с. 158–159]. Рассмотрим, какую роль играют аллюзивные антропонимы и являются ли они видом когезии или когерентности художественного текста.

Аллюзивный антропоним представляет собой имя собственное, которое, как отмечает В. В. Гуревич, подобно определенному артиклю, включает пресуппозицию, т. е. содержит анафорический компонент — отсылку к прошлому высказыванию [3, с. 16]. В отличие от артикля, анафора в содержании имени собственного не имеет ограничений относительно того, к какой части текста делается отсылка. Это видно из примера с именем Теннисон, которое отсылает к отдаленной викторианской эпохе. Собственное имя соотносится с объектом не напрямую, а через посредство понятия, заключенного в анафорической отсылке [там же, с. 17]. В. В. Гуревич подчеркивает, что «слыша собственное имя, мы «переводим» его для себя, связывая с каким-то заранее известным конкретизирующим описанием или зрительным образом» [там же]. Аллюзивный антропоним служит средством ретроспективной референции, или анафорой, а также может выступать в качестве отсылки и связи с последующим высказыванием, то есть проспективно, в качестве катафоры. Данная особенность позволяет сделать вывод о том, что аллюзивный антропоним является средством создания когезии, или формальной связности художественного текста. Данная функция реализуется в основном с аллюзивными именами, используемыми в тексте о вторичной функции в качестве стилистического приема. В тексте должны быть индикаторы, маркеры того, что персонаж, его поступок уподобляются качествам какого-либо известного лица. Это становится возможным, если аллюзивный антропоним используется в качестве аллюзии, образного сравнения, метонимии, эпитета. Например, *Tommy ordered two cognac, and when the door closed behind the waiter, he sat in the only chair, dark, scarred and handsome, his eyebrows arched and upcurling, a fighting Puck, an earnest Satan.* (F. S. Fitzgerald, «Tender is the Night») Персонаж Томми произведения Ф. С. Фицджеральда уподобляется Пэку, маленькому проказливому эльфу, злому духу. В скандинавском, ирландском, валлийском фольклоре Пэк выступает в качестве демона, часто ассоциируемого с дьяволом. Он носит козлиные рога, легко оборачивается ослом, лошадью, орлом или летучей мышью [9, с. 913]. Связь с демонами подчеркивается словом Satan,

следующим за именем Пэк. Данные аллюзивные имена выполняют анафорическую функцию, отсылая к предыдущему контексту имени Томми.

Аллюзивный антропоним может выполнять катафорическую функцию. Например, в романе Т. Уайлдера представлен следующий диалог:

«— Now listen, **Jesus**, it's this way. — Hell, what is your name?»

«Brush, — George Brush.» (Thornton Wilder, «Heaven's My Destination»)

Персонаж обращается к Брашу, именуя его Иисусом, еще не зная его имени, о чем свидетельствуют последующие строки, где он спрашивает, как его зовут. Аллюзивный антропоним выполняет катафорическую функцию, отсылка осуществляется к последующему контексту, а имен к имени Джордж Браш.

Аллюзивный антропоним может служить в качестве средства внутритекстовой когезии, входя в его тематическую сетку, представляющую собой лексическую когезию текста. Рассмотрим следующий пример: *Elliott, the costume too large now for his emaciated frame, looked like a chorus man in an early opera of Verdi's. The sad Don Quixote of a worthless purpose.* (W. S. Maugham, «The Razor's Edge») Аллюзивный антропоним The sad Don Quixote используется в переносном смысле, выполняя функцию антономасии, или метафоры, основанной на переосмыслении имени собственного. Образ Дон Кихота ассоциируется в нашем сознании с одиноким чудаком, восстанавливающим попранную справедливость, то и дело попадая в комичные ситуации. Дон Кихот — это идеалист и мечтатель, наивный фантазер и романтик, оторванный от реальной действительности []. Данные семы получают актуализацию в данном контексте. К словам, описывающим эту тематическую область относятся: emaciated, the costume too large, worthless purpose, The sad Don Quixote, a chorus man.

Таким образом, аллюзивный антропоним, используемый в качестве стилистического образного средства, служит средством реализации когезии художественного текста, то есть его формальной связности.

Категория когерентности представляет собой текстообразующую связь предложений, «которая охватывает все виды грамматических и семантических отношений. Когерентными средствами текста являются, прежде всего, семантические структуры, например, каузальная или темпоральная коннекция» [4, с. 761]. Аллюзивный антропоним при любом употреблении, в первичной, вторичной функции или употребленный диффузно, является средством реализации данной категории являясь формой выражения интертекстуальных отношений. Интертекстуальность является формой существования текста, когда он обнаруживает многочисленные связи с другими текстами. Аллюзивные имена расширяют границы художественного текста, устанавливая внешние связи. Как отмечает А. А. Худяков, лингвистическими аспектами интертекстуальности являются различные виды «памяти слова»: референциальная,

комбинаторная, звуковая, ритмико-синтаксическая. Аллюзивный антропоним прежде всего связан с референциальной памятью слова, а именно с многочисленными ассоциациями слова из прежних контекстов, создавая дополнительные смысловые приращения в контексте новых текстов. Например, в романе Ф. С. Фицджеральда «Ночь нежна» есть такие строки: *I am motionless against the sky and the boat is made to carry my form onward into the blue obscurity of the future, I am Pallas Athene carved reverently on the front of a galley.* (F. S. Fitzgerald, «Tender is the Night») Героиня воображает себя Афиной Палладой, богиней мудрости справедливой войны в греческой мифологии. Афина была покровительницей искусств и ре-

месел [8, с. 173]. Восстановление интертекстуальных отношений в тексте способствует созданию поэтического образа героини, реализации связей текста с греческой мифологией, древней колыбелью цивилизации.

Таким образом, аллюзивный антропоним, преимущественно используемый во вторичной функции, в переносном смысле, является средством реализации когезии, выполняя анафорическую и катафорическую функции, а также составляя изотопию фрагмента художественного текста. Аллюзивный антропоним, являясь формой выражения интертекстуальных отношений, является содержательным параметром текста, формирующим его когерентность.

#### Литература:

1. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Н. С. Болотнова. — 4-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2009. — 520 с.
2. Валгина Н. С. Теория текста. — М.: Логос, 2004. — 280 с.
3. Гуревич В. В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков: учеб. пособие / В. В. Гуревич. — 7-е изд. — М.: Флинта: наука, 2012. — 168 с.
4. Жаббарова Ф. У. Категории текста // Вестник Башкирского университета. 2011. Т. 16. № 3. С. 759–762.
5. Левицкий Ю. А. Лингвистика текста: Учеб. пособие / Ю. А. Левицкий. — М.: Высшая школа, 2006. — 207 с.
6. Худяков А. А. Теоретическая грамматика английского языка: учеб. пособие для студ. филол. фак. и фак. ин. яз. Высш. учеб. заведений / Андрей Александрович Худяков. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 256 с.
7. ABBY Lingvo 12 [Электронный ресурс]: английская версия. — Электрон. дан., — 2006. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
8. Энциклопедия читателя: Литературные, библейские, классические и исторические аллюзии, реминисценции, темы и сюжеты, мифологические и сказочные герои, литературные маски, персонажи и прототипы, реальные и вымышленные топонимы, краткие биографии и рекомендуемые библиографии / Под ред. Ф. А. Еремеева. — Т. 1: А — Д. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, Изд-во «Сократ», 1999. — 792 с.
9. Энциклопедия читателя: Литературные, библейские, классические и исторические аллюзии, реминисценции, темы и сюжеты, мифологические и сказочные герои, литературные маски, персонажи и прототипы, реальные и вымышленные топонимы, краткие биографии и рекомендуемые библиографии / Под ред. Ф. А. Еремеева. — Т. 4: Н — П. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, Изд-во «Сократ», 2004. — 928 с.

## Жанровая специфика президентского дискурса

Бабич Наталья Георгиевна, аспирантка  
Московский государственный областной университет

*В статье обсуждается специфика президентского дискурса на различных этапах его формирования, раскрываются лингвистические особенности этого типа дискурса, выступающего в качестве изучения-исследования языка глав правительства на основе их выступлений с учетом использования ими всех возможных средств коммуникации: вербальных, невербальных и экстралингвистических; анализируется жанровое многообразие президентского дискурса, среди которого можно выделить: ритуальный (инаугурационное обращение президента к нации или, прощальную речь президента), ориентационный (партийную программу, манифест, интервью, пресс-конференцию) и агональный (предвыборные теледебаты, встречи с избирателями), представляющие, в совокупности, «должностной речевой арсенал» главы государства.*

**Ключевые слова:** политический дискурс, президентский дискурс, жанровое многообразие, язык политики.

*The article discusses peculiarities of presidential discourse seen at various stages of its development and displayed with its linguistic peculiarities which represent it as a kind of heads of state' language research on the basis of their*

*speeches considering all possible means of communication: verbal, nonverbal and extralinguistic; various genres of presidential discourse are also analyzed and the main types are distinguished: ritual (a president's inaugural address to the Nation), orientation (a party program, interview, manifest) and agonistic (pre-election debates); making, in total, an official speech arsenal of any head of state.*

**Key words:** *political discourse, presidential discourse, variety of genres, language of policy.*

Важнейшим элементом любого государства является политический режим, представляющий систему методов, способов и средств осуществления политической власти. Всякие изменения, происходящие в государстве, прежде всего, отражаются на его режиме, а он, в свою очередь, влияет на форму правления и форму государственного устройства. Говоря о политическом режиме современной России, следует отметить переходность его состояния, когда новое политическое качество полностью еще не состоялось, а старое окончательно «не кануло в Лету». Но идеал политического развития заявлен, это — демократизм и правовое государство.

Имеющиеся в России демократические институты и нормы (выборы Президента, депутатов Государственной Думы, свобода слова, наличие политической оппозиции и т. п.) хотя и имеют во многом формальный характер, однако, приводят к появлению новых жанров в сфере политической лингвистики и новых исследований в сфере политической коммуникации. Исследователи все чаще обращаются к новым аспектам изучения политического языка, что приводит к всестороннему осмыслению истории такого научного направления как политическая лингвистика и ее жанровой спецификации [2].

Политическая лингвистика является одним из новых исследовательских направлений современного языкознания. Эта область исследования носит ярко выраженный междисциплинарный характер: в ней интегрируются достижения социолингвистики, лингвистики текста, когнитивной лингвистики, нарративного анализа, стилистики, риторики, прагматики и экстралингвистики. На основе столь комплексного и сложного направления лингвистики последнее время выделяют и различные категории, как например, политический дискурс и его жанр — президентский дискурс, который предполагает изучение-исследование языка глав правительства на основе их выступлений с учетом использования ими всех возможных средств коммуникации: вербальных, невербальных и экстралингвистических [2].

Повышенное внимание к президентскому дискурсу, как жанру политического, легко объяснимо: глава государства традиционно вызывает интерес у соотечественников и многих граждан зарубежных стран. Вполне закономерно, что президент воспринимается не только как руководитель, но и как своего рода символ страны. Таким образом, при исследовании функционирования языка в политическом, а, следовательно, и в президентском дискурсе, неизбежно встает две проблемы — язык власти и власть языка, которые, различаются тем, что язык власти — это то, как говорит, какими языковыми сред-

ствами и приемами пользуется нынешняя власть, а власть языка — то, как воздействует на сознание эти языковые средства и приемы [4].

Но прежде чем говорить о жанровой специфике президентского дискурса необходимо уточнить, что политический дискурс — комплекс элементов, представляющих единое целое, что и позволяет лингвистам устанавливать различные параметры его структурирования, некоторые из которых подробно описаны в монографии Е. И. Шейгал «Семиотика политического дискурса» [5]. К ним относится дифференциация жанров политического дискурса по:

- степени институциональности;
- субъектно-адресатным отношениям;
- социокультурному признаку;
- событийной локализации;
- параметру выделения первичных и вторичных жанров;
- характеру ведущей интенции.

Интенциональная специфика жанров политического дискурса проявляется в таких базовых функциях, как интегративная, инспиративная, информативная, агитационно-пропагандистская. Следовательно, жанровые разновидности политического дискурса возможно классифицировать на ритуальные, или эпидейктические, в которых преобладает фатика интеграции; ориентационные, представляющие собой тексты информационно-прескриптивного характера; агональные, или состязательные, являющиеся способом выражения вербальной агрессии (эти жанры отличаются высоким градусом эмоциональности и экспрессивности) [3].

В статье О. В. Атьман «Жанровая специфика президентского дискурса США» [1, с. 14–16] и кандидатской диссертации О. В. Спиридовского «Лингвокультурные характеристики американской президентской риторики как вида политического дискурса» [3] наиболее полно описана жанровая специфика американского президентского дискурса, что, в последствии, находит свое отражение и в российском президентском дискурсе.

Таким образом, выделяя три разновидности президентского дискурса США: ритуальный (инаугурационное обращение президента к нации или, прощальную речь президента), ориентационный (партийную программу, манифест, интервью, пресс-конференцию) и агональный (предвыборные теледебаты встречи, с избирателями); можно сказать, что эти жанры формируют основу президентского дискурса, в целом, и, в совокупности, представляют «должностной речевой арсенал» любого главы государства.



Литература:

1. Атьман О. В. Жанровая специфика президентского дискурса США // Альманах современной науки и образования. — Тамбов: Грамота, 2009. № 2 (21). — с. 14–16
2. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: ИТДГК Гнозис, 2003.
3. Спиридовский О. В. Лингвокультурные характеристики американской президентской риторики как вида политического дискурса: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук / О. В. Спиридовский. — Воронеж, 2006. — с. 24
4. Чернявская Е. В. Дискурс власти и власть дискурса: уч. пособие для студентов высших учебных заведений / Е. В. Чернявская — М.: Флинта, 2006. — с. 110–146.
5. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. — Волгоград: Перемена, 2000.

## Трагедия царской семьи в незаконченной «Поэме о царской семье» М. Цветаевой

Головина Ирина Сергеевна, аспирант

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (г. Самара)

«Поэма о Царской семье» стала итоговым произведением Марины Цветаевой. Из писем Цветаевой узнаем, что поэма была написана полностью, однако она не сохранилась и до нас дошли лишь несколько фрагментов. Поэма так и печатается в собрании сочинений автора и в отдельных книгах с подзаголовком «Фрагменты».

Опубликованы только перечень глав и небольших эпизодов поэмы, пролог и текст пяти фрагментов. О плане поэмы мы узнаем из дневника Цветаевой: «Написаны: Последнее Царское — Речная дорога до Тобольска — Тобольск воевод... Предстоит: Семья в Тобольске, дорога в Екатеринбург, Екатеринбург — дорога на Рудник Четырех братьев (там жгли)» [3, VII, с. 317]. И это согласно фабуле. А на деле вышло:

фрагмент 1 главы — описание Григория Распутина, заговаривавшего кровь царевичу Алексею;

2 главы — слава Руси и весть о выздоровлении наследника;

3 глава включает описание внешности Анны Вырубовой;

4 глава — письмо Императрицы Александры Федоровны Анне Вырубовой и плач ее по погибшей России;

И, наконец, в 5 главе говорится о молитве за Россию и остаются лишь воспоминания о невозвратимой царской Руси.

Подведем итог, фабула и сюжет не совпадают. До наших дней не сохранились главы, в которых описывались бы какие-то действия, дошли только фрагменты с описанием, с авторским отношением к царю и России.

Считается, что Цветаева начала работать над поэмой после завершения поэмы о Добровольческой Армии «Перекоп» летом 1929 г. До написания поэмы о трагедии царской семьи Цветаева вела огромную подготовительную работу: «...Источники, проверка материалов, исписанные тетради, вся громадная работа до» [3, VII, с. 386]. Тема Царской семьи не покидала Цветаеву на протяжении всего ее творчества с момента жестокой расправы над царем.

Так в записи 1918 г. «Расстрел царя» видим: «Какая-то площадь. Стоим, ждем трамвая. Дождь. И дерзкий мальчишеский петушинный вскрик: «Расстрел Николая Романова! Расстрел Николая Романова! Николай Романов Расстрелян рабочим Белобородовым!» Смотрю на людей, тоже ждущих трамвая и тоже (то же!) слышащих. Рабочие, рваная интеллигенция, солдаты, женщины с детьми. Ничего. Хоть бы кто! Хоть бы что! Покупают газету, проглядывают мельком, снова отводят глаза — куда? Да так, в пустоту» [3, IV, с. 491]. Это событие сильно затронуло Цветаеву — то безразличие людей, толпы, которую не волновало случившееся.

В стихах цикла «Лебединый стан» (1917–1920) впервые возникает тема цареубийства:

«— Христос Воскресе,  
Вчерашний царь!  
Пал без славы  
Орел двуглавый.  
...Царь! — Потомки  
И предки — сон.  
Есть — котомка,  
Коль отнят — трон» [4, с. 155]. (2 апреля 1917)

Или встречаем полные отчаяния и мольбы стихи за молодого царевича Алексея:

«За Отрока — за Голубя — за Сына,  
За царевича младого Алексея  
Помолись, церковная Россия!...  
...Ласковая ты, Россия, мать!  
Ах, ужели у тебя не хватит  
На него — любовной благодати?» [4, с. 156]

Интересен факт работы над поэмой. Когда в Берлине в 1922 г. Андрей Белый пришел к Марине Цветаевой, он «на столе увидел — вернее, стола не увидел, ибо весь он

был покрыт photographиями царской семьи: наследника всех возрастов, четырех княжон, различно сгруппированных, как цветы в дворцовых вазах, матери, отца...И он наклоняясь: — Вы это ...Любите? Беря в руки великих княжон: — Какие милые!...Милые, милые, милые! И с каким-то отчаянием: — Люблю тот мир!» [3, IV, с. 259–260]. Одновременно, работая над поэмой, Цветаева пишет поэму «Попытка комнаты». Достоверно известный факт, что царская семья во время расстрела стояла в комнате вдоль стены. И вот в поэме «Попытка комнаты» присутствует та самая комната — «комната расстрела»:

«Кто же знает, спиной к стене?  
 Может *быть*, но ведь может *не*  
 Быть. И не было. Дуло. Но  
 Не стена за спиной, так?.. Все что  
*Не* угодно. Деша «Дно»,  
 Царь отрекся. Не только с почты  
 Вести. Срочные провода  
 Отовсюду и отвсегда» [4, с. 548].

Весной 1931 г. Цветаева опубликовала Пролог поэмы в виде отдельной поэмы «Сибирь». Осенью 1936 г. Вся «Поэма о Царской семье» была прочитана Цветаевой в узком кругу друзей. По воспоминаниям, поэма была длинная и читалась автором около часа, со множеством описаний Екатеринбурга и Тобольска. Поэма прославляла царя. Хроника пути императора и его родных от Царского Села до Екатеринбурга, по-видимому, была представлена на фоне широких исторических событий и включала в себя описания отдельных лиц и эпизодов. Так в первом фрагменте сохранившейся до наших дней поэмы возникает образ Григория Распутина:

«Возле люльки — гляди-ка —  
 Вторая тень:  
 Грудь кумашная, шерсть богатая:  
 Нянька страшная, бородатая...  
 ...Сапогом следит,  
 В колыбель — дитю  
 Бородой глядит» [4, с. 669].

Распутин представлен заговаривающим кровь царевичу Алексею:

«— Свернись катышком,  
 Заткнись пробочкой!  
 А ну, матушка!  
 А ну, кровушка!  
 А ну,.....!  
 А ну, милушка!  
 Теки, кровушка,  
 Домой — в жилушки» [4, с. 669].

И в итоге, царевич спасен, Цветаева провозглашает:

«Не страшитесь: жив...  
 Обессилев — устав — изныв  
 Ждать, отчаявшись — на часы!  
 Спит Наследник всея Руси» [4, с. 670].

Цветаева в книге стихов «Лебединый стан» в 1917 г. обращалась к тебе царя и молилась за царевича Алексея. Посмотрим, как нежно, со всем душою матери, кротко и бережно описывает молитву за юного царевича, наследника будущего России:

«За Отрока — за Голубя — за Сына,  
 За царевича младого Алексея  
 Помолись, церковная Россия!  
 <...>Ласковая ты, Россия, матеря!  
 Ах, ужели у тебя не хватит благодати?  
 Грех отцовский не карай на сыне.  
 Сохрани, крестьянская Россия,  
 Царскосельского ягненка — Алексея! [4, с. 159]»

Это и молитва, это и плач и прошение у Бога за мальчика.

В третьем фрагменте поэмы представлен портрет А. А. Вырубовой:

«Аня с круглыми плечами,  
 Аня с пухлыми щеками...  
 ...Брови дугою,  
 Румянец до пуговок» [4, с. 670].

Во время написания поэмы Цветаева увлеклась рукописью «Лазарет ее Величества», повествующей о пребывании Императрицы в лазарете, о работе сестрами Милосердия Великих Княжон. Исследователь биографии и творчества Цветаевой А. А. Саакянц замечает о Цветаевой: «Она, конечно, вкладывала саму себя в эту женщину: и самоотверженную, и беспомощную, и безмерно страдающую за неизлечимо больного сына, и преданную, любящую жену, и сестру милосердия, и, наконец, казненную, наподобие Марии-Антуанетты и Марии Стюарт, чьи судьбы заставляли Цветаеву содрогаться всю жизнь» [2, с. 527].

Работая над поэмой, Цветаева, как говорилось ранее пишет поэму «Попытка комнаты» и параллельно увлекается чтением писем Императрицы Александры Федоровны [1]. В четвертом фрагменте представлен отрывок такого письма «Сестре Серафиме» — Анне Вырубовой. Представим его полностью:

«Вот — двое. В могучих руках — караван.  
 Проходят, кивают. И я им киваю.  
 Россия! Не ими загублена — эти.  
 Большие, святые, невинные дети,  
 Обманутые болтунами столицы.  
 Какие открытые славные лица  
 Отечественные. Глаза нашей Ани» [4, с. 670].

Вся боль о потерянном народе легли в слова Императрицы. Фраза «Россия! Не ими загублена» говорит о заблудшем народе, который и не ведает, что творит, народе, которому заморочили голову. Императрица вместе с автором восхищается «открытыми славными лицами» и акцент делается на слове «отечественные». «Глаза нашей Ани» — имеется в виду Анна Вырубова, столько сделавшая в тяжелые времена для России И, конечно же, сама Цветаева вложила свои молитвы и упования в слова Императрицы, здесь видим и слышим голос автора о потерянной России.

В трагедии Царской семьи Цветаева воплотила трагедию России, которая вобрала в себя миллионы трагедий российских семей, включая и семью самого автора. Цветаева с великой скорбью вспоминает и оплакивает царскую Россию:

«Молитва за Россию:  
За родину — твою —  
Мою...» [4, с. 671]

Литература:

1. Письма императрицы Александры Федоровны: В 2 т. — Берлин: Слово, 1924.
2. Саакянц А. А. Марина Цветаева: Жизнь и творчество. — М.: Эллис Лак, 1997.
3. Цветаева М. И. Собрание сочинений: В 7 т. / Сост., подгот. текста, коммент. А. Саакянц и Л. Мнухина. — М.: Эллис Лак, 1994—1995. Т. 7.
4. Цветаева М. И. Стихотворения и поэмы. Л.: Сов. Писатель, 1990. (Библиотека поэта. Большая серия).

## Цвет как объект междисциплинарных исследований

Дюпина Юлия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент  
Тюменский государственный архитектурно-строительный университет

Как предмет исследовательского интереса цвет берет свое начало в далеком прошлом. Уже в доисторическую эпоху вырабатываются основные понятия человека о цвете, возникают традиции его применения в различных видах деятельности. Цвет становится своеобразной знаковой системой, служащей средством коммуникации.

Первая попытка научного подхода к пониманию цвета была осуществлена в XVII веке. Анализируя исследования света Аристотеля, Декарта, Гука, Исаак Ньютон формулирует естественнонаучную теорию цвета. Он утверждает органическое единство цвета и света, их физическое тождество. Опытным путем Ньютон доказывает, что спектр — это «естественная» шкала цветов, а спектральные цвета являются основными цветами. В его работах дано физико-математическое объяснение многих цветовых явлений окружающего мира, например радуги. Ньютона можно с полным правом считать основоположником физической науки о цвете. Труды Ньютона способствовали возникновению двух ветвей науки о цвете — «физиологической» оптики и учения о психологическом воздействии цвета.

Физиологический принцип классификации цвета был положен в основу «Учения о цвете» Гете. В конце XVIII века в результате полемики с теорией Ньютона Гете построил свою цветовую систему. В систематике цвета он исходит отчасти из естественнонаучных наблюдений, отчасти из обобщений практических операций живописцев

(смешения красок). В понимании Гете цвет — полноценный элемент бытия и космоса, источник знания, вдохновитель творчества. Симпатизируя взглядам Аристотеля, Платона и неоплатоников, ученый отстаивает идею единства и неделимости света, его божественного происхождения. Философия Гете вобрала в себя древнее и современное, западное и восточное, материальное и духовное знание. В своей книге Гете описывает световую и цветовую адаптацию, иррадиацию, процессы затухания последовательных образов, изучает аномалии цветового зрения, формулирует учение о контрастных явлениях [1].

После появления теории света Ньютона и «Учения о цвете» Гете открылось множество путей для познания сущности и роли цвета. Цвет — сложное, многоаспектное явление, изучение которого представляет интерес для различных естественнонаучных и гуманитарных дисциплин. В настоящее время цвет является объектом изучения естественных наук (физики, химии, биологии), психологии, психофизиологии, этнографии, богословия, эстетики, искусствоведения, филологии, семиотики.

В физическом, материально-вещественном плане свет — это доступное человеческому глазу электромагнитное излучение: «свет, в узком смысле — электромагнитные волны в интервале частот, воспринимаемых человеческим глазом... В широком смысле — то же, что и оптическое излучение. Оптическое излучение, электромагнитные волны с длиной в диапазоне от 1 нм до 1 мм. К оптическому из-

лучению, помимо воспринимаемого человеческим глазом видимого света, относятся инфракрасное и ультрафиолетовое излучения» [2]. Различие световых волн по длине и частоте обуславливает существование феномена цвета. Согласно энциклопедическому толкованию, «цвет — свойство света вызывать определенное зрительное ощущение в соответствии со спектральным составом отражаемого или испускаемого излучения. Свет разных длин волн возбуждает разные цветовые ощущения <...> Однако цвет сложного излучения не определяется однозначно его спектральным составом» [2]. В повседневной жизни человек сталкивается с огромным количеством самых разных цветов и оттенков, которых нет в цветовом спектре. Их появление — результат различных естественных явлений.

Помимо изучения физической природы света, вопросы восприятия цвета рассматриваются в биологии, нейрофизиологии, медицине, психологии. В психологии считается, что цвет активно воздействует на наше физическое состояние. Исследования показали, что это влияние происходит помимо сознания и воли человека. В настоящее время разработано множество психодиагностических методик изучения цвета. Наиболее распространенной методикой является психодиагностическая методика Макса Люшера [3]. Тест Люшера не только дал возможность исследовать взаимосвязь эмоционального состояния человека и его цветовых предпочтений, но позволил по-новому взглянуть на проблему цветового символизма. Данная методика успешно применяется в отечественной психологии и психосемиотике. Ассоциативные цветовые значения как символы настроения и «индикаторы эмоциональных компонентов отношений» человека к себе, миру, окружающим исследуются в работах А. Н. Лутошкина, А. М. Эткинда, Е. Ф. Бажина, Л. М. Иванова, П. В. Яньшина.

П. В. Яньшин в работе «Эмоциональный цвет: эмоциональный компонент в психологической структуре цвета» делает попытку «объяснить цвет как психологический феномен». Автор уверен, что цвет сам по себе является важным атрибутом человеческого сознания и достойным предметом психологического исследования. Цвет как компонент эмоциональный становится в один ряд с мотивами, мышлением, эмоциями. Большой интерес в данной работе представляет составленный исследователем компендиум значений цветов. Ученый собрал воедино все разрозненные данные о каждом из цветов: характеристики ауры цветов, цветосимволику, умственные ассоциации, объективные и субъективные ассоциации [4].

Иные исследователи обращают внимание на изучение цвета с позиций синестезии. Синестезия (от греч. *synaesthesia* — соощущение) — явление восприятия, когда при раздражении данного органа чувств наряду со специфическими для него ощущениями возникают и ощущения, соответствующие другому органу чувств (например, «цветной слух» — звуковые переживания при восприятии цвета и т. п.) [2]. О синестезии речь идет в тех случаях, когда один стимул вызывает два ощущения: одно — адекватное, второе — неадекватное, вторичное. Качество

одного ощущения переносится на другое. Синестезия ограничивается сенсорной сферой. Отметим, что тесную связь между цветом и звуком отмечал еще Ньютон в своей эстетической теории. Согласно его учению, семи цветам спектра соответствуют семь нот музыкальной октавы. Подобные цвето-музыкальные аналогии проводились и ранее древнегреческими философами. Попытки синтеза цвета и звука были сделаны Мусоргским в его сюите «Картинки с выставки». Самый яркий вклад в соединение цвета и музыки внес А. Скрябин. Он пытался раскрашивать ноты, стремясь таким образом воплотить в жизнь идею глобального синтеза всех информационных потоков в рецепторном поле человека (цвет, музыка, форма, вибрационные и тепловые ощущения). В отечественной психологии проблема синестезии рассматривается в работах С. В. Кравкова, Е. Ю. Артемьевой, С. В. Воронина и др.

Перенос идей психологии цвета в социологию позволил выделить прикладную научную дисциплину — колористику. Эта наука в широком смысле изучает свет и цвет, в узком — восприятие цвета. Главенствующее положение здесь занимает психофизиология, поскольку каждый цвет исследуется с позиций его психофизических свойств, способности вызывать определенные ассоциации у конкретных людей.

Работы, посвященные изучению психологии цвета, отличаются ярко выраженным экстралингвистическим характером. Вместе с тем некоторые исследования акцентируют внимание на психоллингвистическом аспекте данного вопроса. Рассматриваются проблемы цветового зрения, цветовых впечатлений, индивидуальных особенностей восприятия цвета в искусстве. В. Ф. Петренко полагает, что язык образов, цвето-пространственных метафор «для своего сциентистического воплощения нуждается в точных колориметрических оценках и описаниях в единстве с предметными характеристиками изображения» [5, с. 222]. Он высказывает мнение, что «... цветовой язык вносит дополнительные коннотации в движение человеческих эмоций при восприятии произведений искусства» [5, с. 222].

Проблеме информатики цвета посвящены работы Г. Г. Воробьева. Обращаясь к достижениям прикладной физико-химической науки колориметрии, исследователь обобщает опыт, накопленный в области философии, искусства, религии, и излагает свою концепцию связи цветов с определенными психологическими процессами. Исследователь полагает, что цветовая среда формирует характер человека, настроение. Характер, в свою очередь, реагирует на цвет и предъявляет определенные требования к среде. Таким образом вырабатывается общий цветовой язык. Этот язык понятен всем народам, во все времена, при условии знания социального контекста, поэтому он имеет большое культурологическое значение [6], [7].

Цвет как вид информации рассматривается в книге Н. В. Серова «Хроматизм мифа» [8]. Это исследование обращено к цветовой символике в мифах разных

народов. Автор анализирует цветовые символы, рассуждает о проблеме цветовой концептуализации, изучает эмоционально-информационные свойства цвета.

Значительное количество работ посвящено цвету в живописи, дизайне. Всестороннее внимание к цвету послужило почвой для появления науки, носящей название цветоведение. Однако подавляющее большинство первых исследований в рамках данной научной дисциплины было адресовано художникам-профессионалам. Такова книга Н. Ньюберга «Курс цветоведения» [9]. Автор исследует вопросы физической природы света, анатомии и физиологии зрительного аппарата, цветового освещения, светотени, цветовой гармонии и др.

Большого внимания заслуживает монография Л. К. Мироновой «Цветоведение» [10]. Книга представляет собой фундаментальное исследование науки

о цвете от эпохи первобытных общин до наших дней. В ней содержится анализ техники живописи различных направлений, особенности стилей отдельных живописцев. Автор рассматривает основные категории и проблемы учения о цвете: классификация цветов, проблема цветовой гармонии и цветовых предпочтений. Л. К. Миронова останавливается на проблеме психологического воздействия цвета на человека в разные эпохи, анализируя роль цветовой символики.

Интерес к изучению цвета не иссякает на протяжении десятилетий. Человек живет в цветном мире. Цвет — неотъемлемая часть жизни, бытия, это мощное средство манипуляции сознанием. Цвет может влиять на человека психически и физически. Цвета, безусловно, связаны с национальной и индивидуальной картинами мира, поэтому исследуются с позиции многих наук.

#### Литература:

1. Гете И. В. Об искусстве. — М., 1975. — 623 с.
2. БЭКМ 2011
3. Люшер М. Цвет вашего характера. — М., 1996. — 396 с.
4. Яньшин Р. О. Эмоциональный цвет: эмоциональный компонент в психологической структуре цвета. — Самара, 1996. — 218 с.
5. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. — М., 1997. — 340 с.
6. Воробьев Г. Г. Информатика цвета // НТИ: Серия 2. Информационные процессы и системы. — 1998. — № 12. — С. 1–14.
7. Воробьев Г. Г. Цвет и характер // Цвет в нашей жизни: Хрестоматия по психологии (из серии «Познать человека»). — Курск, 1993. — С. 120–126.
8. Серов Н. В. Хроматизм мифа. — Л., 1990. — 350 с.
9. Ньюберг Н. Д. Курс цветоведения. — М.; Л., 1932. — 191 с.
10. Миронова А. И. Цветоведение. — Минск, 1984. — 286 с.

## **Языковая реальность участников интернет-дискурса (на примере французского языка)**

Ефремова Екатерина Сергеевна, аспирант

Московский государственный институт международных отношений (У) МИД России, (г. Москва)

2 сентября 1969 года в США была проведена попытка установить связь между Калифорнийским университетом Лос-Анджелеса и Стенфордским исследовательским институтом. Эта попытка оказалась успешной и этот день можно считать днем рождения Интернета [8]. Сегодня Интернет рассматривается как самостоятельная область действительности с определенными психологическими, этическими, семиотическими, нормативными и организационными особенностями.

Если учесть положение Н. Лумана о том, что «культура развивается благодаря изменениям в технике коммуникации» [4 с. 105], то кардинальные изменения в обществе и культуре лучше всего проследить в коэволюции

со специфическими характеристиками общения, которые господствуют в Интернет пространстве.

С того момента, как появилась возможность общаться в реальном времени (в 1988 году был разработан протокол Internet Relay Chat (IRC) позволяющий общаться через сеть Интернет [8]), язык, используемый для общения в сети, стал претерпевать изменения и постепенно проникать в повседневную жизнь и язык. Считается, что язык, используемый в Интернете, пагубно влияет на речевую культуру пользователей сети и на состояние нормативного национального языка. Очевидно, что любые языковые формирования не могут развиваться и существовать обособленно. Они влияют и изменяют стандар-

тный язык, что, по мнению лингвистов, может привести к тотальному снижению грамотности. Однако, как и в национальном языке, так и в языке участников интернет — дискурса существует своя речевая культура и свой сетевой этикет [1].

Язык Интернета, его характеристики, особенности функционирования привлекают внимание отечественных и зарубежных языковедов: изучаются свойства языка Интернета как специфического средства коммуникации, предсказываются возможности влияния интернет-лексики на стандартный язык (Бейрон 1984; Кристал 2001, Горошко 2001, 2005, 2006, Обухова 2007), описывается язык общения в Интернете неформального («чаты») и формального («конференции») характера (Херринг 1995; Бергельсон 1999; Борисова 2005; Капаназде 2001; Галичкина 2001), проходят исследования художественных жанров, зародившихся и существующих в интернете (Попова 2009), подязыков сформировавшихся в интернете (Сидорова, Шувалова 2006).

Чтобы понять языковую реальность участников интернет — дискурса, необходимо рассмотреть особенности общения носителей литературного языка в Интернете.

Прежде всего, надо отметить, что на данный момент нет четкого подхода к определению понятия интернет — коммуникации и описанию коммуникативных действий человека в Сети. Так же нет единообразия в выборе терминологии даже для базового понятия этой области. Ряд авторов называет её компьютерно-опосредованной коммуникацией (Л.Ю. Щипицина, И.Н. Розина), другие обозначают как виртуальный дискурс (О.В. Лутовинова, Л.Ф. Компанцева). Некоторые лингвисты определяют его как электронное общение или коммуникацию (Т.И. Рязанцева, Е.Н. Галичкина). Многие термины используются как взаимозаменяемые понятия. Мы будем использовать термин интернет — дискурс и понимать под этим текст, погруженный в ситуацию виртуального общения посредством сети Интернет.

Коммуникация в сети Интернет постоянно претерпевает изменения, появляется новая форма общения — устно-письменная; изменяется графическая сторона письма; появляются новые правила жанрово-стилистической организации речи и речевого поведения [5 с. 515; 6 с. 224].

На данный момент можно отметить следующие лингвистические особенности коммуникации в Интернете:

— приближение письменной речи к устной разговорной форме с полным пренебрежением орфографией: *koi* (*quoi* — что), *jamè* (*jamais* — никогда), *grav* (*grave* — важно);

— аббревиатуры, где опускается большинство гласных, и некоторые согласные, но слово остается более и менее читаемым и понятным: *Bjr* — *bonjour* (здравствуйте), *slt tlm* — *salut tout le monde* (всем привет), *tjs* — *toujours* (всегда), *c* — *c'est* (это есть...), *g* — *j'ai* (у меня есть). Можно встретить аббревиатуры, заимствованные из английского языка: **LOL** *Merci* *Le Pa-*

*risien pour cette minute de rire*;) (LOL от англ. laughing out loud). Также используются короткие английские слова вместо более длинных французских: **Ok** *merci tout le monde* (ok — d'accord).

— типографический ребус: *2m1 = demain* (завтра), *bi1 = bien* (хорошо), *koi 2 9 = quoi de neuf* (что нового), «gt» = *j'étais* (я был), «mr6» = *merci* (спасибо);

— апокопа: *je ne pavane pas ma vie sur le net* (net — Internet);

— фонетизация письма: *tu fais qwa maintenant* (qwa — quoi);

— междометья: *haha, euh*;

— эмодикон: *Ptetre quelle est timide*;) (;) — подмигивание); *C'est n'importe quoi!*^^ (^ — улыбка);

— интернет-мемы (информация или фраза, часто бессмысленная, спонтанно приобретающая популярность в интернет-среде посредством распространения в Интернете): *Je suis pas d'accord avec toi ma tite* **Me Gusta** (Me gusta от исп. «мне нравится», используется для выражения удовольствия от отвратительных вещей);

— эрратив (намеренное искажение орфографической нормы): *on a trouvé les 10 personnes qui sont pas sur fessebouc* (fessebouc — facebook);

— верлан: *Alors voilà mon mec s'appelle Hugo et on sort ensemble depuis 1 semaine et demie, et comme je suis au collège j'ai plusieurs potes, qui sortent avec meuf et ils s'embrassent matin et soir* (meuf — femme) [9].

Все эти изменения наносят отпечаток на культуру общения участников интернет-дискурса. Мы видим изменение языкового ландшафта, проникновение в сложившуюся среду слов-чужаков. Появление новой лексики в литературном языке является лингвистическим феноменом, выражающим в наиболее яркой, радикальной форме этноментальные, мировоззренческие процессы изменения отношения к реальности. Именно этот пласт лексики и связанные с ней образы отображают «текущий момент» жизни в языке. И эта языковая реальность наиболее точно связана с тектоническими сдвигами мировоззренческих систем, с кардинальной переработкой символической реальности, в которой протекает наша жизнь. Под языковой реальностью мы будем понимать реальность языка, его социального использования, развития и изменения с точки зрения правил грамматики, это языковая среда, которая позволяет людям понимать друг друга, создавая номены, которые являются не прямым отражением совокупной реальности, а виртуально преобразованным отражением реальности [2 с. 20].

Таким образом, на сегодняшний момент, языковую реальность современника определяют три основные группы употреблений: 1) отвечающие литературной норме; 2) индивидуальные и социально-возрастные случайного, разового характера; 3) ненормативные и при этом широко распространившиеся, закрепившиеся в речи, иногда с признаком социально-профессиональной принадлежности.

Рассмотрим каждую группу более детально.

1. Языковая реальность большей части пользователей Интернета отвечает литературной норме языка. Она характеризуется нестрогим выполнением языковых норм, преобладанием «ты-общения», смешением стилей, возможно употреблением грубых и нецензурных выражений. Ее можно проследить в сообщениях чатов, блогов, в интернет — конференциях, форумах и т. п.

2. Вторую группу представляют молодежные жаргоны, среди которых можно выделить популярный «язык подонков». Он чаще всего используется при написании комментариев к текстам в блогах, чатах и веб-форумах. Но, несмотря на то, что этот язык присущ в большей степени молодежи, не вся молодежь его принимает. Во Франции, к примеру, существует Комитет борьбы с языком СМС-сообщений и произвольным написанием слов в Интернете (Comité de la lutte contre le langage SMS et les fautes volontaires sur l'Internet). Данный комитет сформирован молодыми людьми от 17 лет, которые призывают использовать произвольное написание слов лишь при переписке с использованием сотовых телефонов, как это и было первоначально. Члены комитета активно выступают за освобождение всемирной сети от «особенного» языка, поскольку считают, что в его использовании проявляется неуважение к другим коммуникантам, которые не всегда способны быстро расшифровать сообщение, а так же это затрудняет коммуникацию, особенно для иностранцев. Это ведет к недовольству, раздражению и усложняет процесс общения, создает трудности при чтении и расшифровке на сайтах и форумах Интернета, где происходит обсуждение того или иного явления, и понимание ситуации имеет значение. В России в последнее время молодежь тоже призывает стараться писать правильно.

3. Третья группа достаточно часто встречается на специализированных форумах, посвященных определенной тематике. Это может быть форум программистов, дизайнеров, хакеров, любителей компьютерных игр и т. д. Ка-

ждой группе пользователей свойственно употребление определенных лексических конструкций, которые могут быть знакомы остальным группам частично или вовсе не знакомы. И только небольшая часть языка является общей для всех. Можно предположить, что эта часть незначительна по сравнению с общим словарным запасом русского языка и существенным образом вряд ли может на него повлиять.

К концу XX в. происходит существенное изменение языковой ситуации. Раскрепощенность говорящих, особенно заметная в Интернете, действует на все механизмы языка. Это перерастает в речевую вседозволенность, пагубно воздействующую на языковую среду. Мы видим очевидное снижение, усреднение, массовизацию, огрубление речевого стандарта в Интернете, возросшее влияние которого на языковую среду сегодня не подвергается сомнению. В то же время справедливо утверждение Е. А. Земской: «Люди не стали говорить хуже, просто мы услышали, как говорят прежде только читавшие и молчавшие. И обнаружилась давным-давно упавшая культура речи» [3 с. 210].

Надо также отметить, что по результатам исследования австрийских и швейцарских ученых, общение в Интернете ничем не отличается от реального общения. В рамках исследования ученые анализировали общение пользователей в сетях IRC (Internet Relay Chat) — одной из старейших систем (для преимущественно группового общения) в реальном времени. Исследователи в течение 42 дней отслеживали сообщения в 20 каналах. Тематика общения была самая разнообразная — музыка, спорт, бизнес, политика и прочее. Ученые отметили, что большинство закономерностей общения в реальном мире прослеживаются и в Интернете. Так, несмотря на анонимность большей части сообщений, почти 85% пользователей придерживаются правил приличия. В группе, обсуждающей одну тему, поддерживается положительное или нейтральное настроение [10].

#### Литература:

1. Ахренова Н. А. Интернет — дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: автореф. дис. на соиск. учен. степени док. филол. наук. М., 2009. 39 с.
2. Дацюк С. А. Горизонты конструктивизма. — Киев, 2010. — 466 с.
3. Земская Е. А., Китайгородская М. А., Розанова Н. Н. Языковая игра // Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. М., 1983. С. 172–214
4. Луман Н. Решения в «информационном обществе» // Проблемы теоретической социологии. Вып 3. / Отв. ред. А. О. Бороноев. — СПб.: Издательство СПбГУ, 2000.
5. Мечковская Н. Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета. — М.: Флинта-Наука, 2009. — 584 с.
6. Рязанцева Т. И. Гипертекст и электронная коммуникация. — М.: Издательство ЛИКИ, 2010. — 256 с.
7. Химик В. В. Поэтика низкого, или Просторечие как культурный феномен. — СПб: Филологический факультет СПбГУ, 2000. — 272 с.
8. История появления Интернета [Электронный доступ]: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Интернет>
9. Comité de lutte contre le langage sms et les fautes volontaires sur Internet. [Электронный доступ]: <http://sms.informatiquefrance.com/>
10. Garas A., Garcia D., Skowron M., Schweitzer F. Emotional persistence in online chatting communities [Электронный доступ]: <http://www.nature.com/srep/2012/120510/srep00402/extref/srep00402-s1.pdf>

## Особенности структуры метапоэтического текста Б. Брехта

Картавцева Ирина Васильевна, соискатель  
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

*В данной статье рассматривается проблема метапоэтического текста в науке, его отличие от метатекста. Автор определяет структуру метапоэтического текста в творчестве Б. Брехта и рассматривает особенности каждого из этих уровней.*

**Ключевые слова:** метапоэтика, метатекст, метапоэтический текст, имплицированный метапоэтический текст, эксплицированный метапоэтический текст.

Творчество любого литературного деятеля включает в себя не только созданные им произведения, такие как пьесы, стихотворения, романы, рассказы, песни, но и довольно часто сопровождается анализом и критикой языка собственной творческой деятельности. В последнее время исследования подобного рода направлений авторской мысли стали популярными, что позволило ввести в лингвистику понятие метапоэтики. По определению К.Э. Штайн, «метапоэтика — это поэтика по данным метапоэтического текста, или код автора, имплицированный или эксплицированный в текстах о художественных текстах, «сильная» гетерогенная система систем, включающая частные метапоэтики, характеризующаяся антиномичным соотношением научных, философских и художественных посылок» [3, с. 9].

Объектом исследования метапоэтики принято считать словесное творчество. Ее цель — работа над материалом и языком, направленная на раскрытие особенностей творчества конкретного писателя или поэта, выявление характерных для его произведений приемов и манер. Главными свойствами метапоэтики являются объективность и достоверность. Кроме того, она представляет собой сложную систему, которая исторически развивается и является открытой для других областей знания и постоянно взаимодействует с ними. Одна из центральных черт метапоэтики — энциклопедизм. Под ним принято понимать проявление энциклопедизма личности конкретного литературного деятеля, создающего своеобразный мир в своих произведениях. Говоря другим словами, энциклопедизм в метапоэтике — это то, как автор видит мир и как он передает это видение через поступки и действия своих героев.

Для понимания метапоэтических текстов, выделения в них структурных и семантических особенностей, а также определенных категорий применяется анализ, объектом которого является метапоэтический текст, содержащий в себе авторский код о творчестве. Под авторским кодом в литературоведении понимают содержание определенных элементов и приемов в метаязыке текста. Как считает К.Э. Штайн, для того чтобы выявить авторский код, необходимо обратиться к анализу рефлексии отдельного писателя, поэта или драматурга, то есть к его самоинтерпретации. Она может осуществляться им на протяжении всего творчества, но не всегда осознанно. Отсюда

важным моментом становится так называемое «вертикальное» прочтение текста. «Вертикальным» называется такой тип прочтения, в ходе которого эксплицируются авторские оговорки, умолчания, семантические жесты, касающиеся творчества и языка данного художника слова [там же].

Говоря о метапоэтике, для начала необходимо дать определения таким понятиям как «метатекст» и «метапоэтический текст». Метатекст в системе поэтического текста — это «метапоэтический имплицированный текст, то есть система метаэлементов, представленная в самом поэтическом тексте, определяющая условия, условности, характер самого сообщения, а также комментарии к процессу написания данного текста, его жанру, к форме произведения» [3, с. 19].

Понятие метапоэтического текста в отличие от метатекста гораздо шире. Метатекст — это метапоэтический имплицированный текст. Он находится внутри текста. Следовательно, его можно эксплицировать, чтобы получить метапоэтические данные. Особую ценность в данном случае имеют тропы, фигуры и приемы, используемые автором. А статьи, эссе, исследования, которые художник пишет о собственном творчестве и творчестве других поэтов, — это и есть собственно метапоэтический текст. То есть комментатором творчества необязательно может быть зритель, публицист или критик. Им может являться и сам автор.

На подобную особенность обратил внимание М.М. Бахтин. В своем литературном труде «Проблемы поэтики Достоевского» он написал: «Диалогические отношения возможны и к своему собственному высказыванию в целом, к отдельным его частям и к отдельному слову в нем, если мы как-то отделяем себя от них, говорим с внутренней оговоркой, занимаем дистанцию по отношению к ним, как бы ограничиваем и раздваиваем свое авторство» [1, с. 315].

Если основываться на данных, что творчество любого художника слова можно представить как совокупность имплицированных и эксплицированных метапоэтических текстов, то встает вопрос о том, любой ли текст поддается эксплицированию или для этого нужны какие-то определенные условия и знания. В научной работе «Метапоэтика драматического текста А.П. Чехова» В.П. Ходус рассматривает эту проблему. Он считает, что



«любой текст обладает метатекстовым потенциалом, который может быть развернут полностью, частично либо не развернут совсем, что зависит от человеческого фактора: от текстовой и лингвистической компетенции говорящего, от его способности к речевой рефлексии и от склонности к заботе об интересах другого, то есть адресата» [2, с. 27]. Учитывая это, можно предполагать, что эксплицированный метатекст является развернутым полностью, а в имплицитном, как утверждает исследователь, «информация о речевой рефлексии говорящего извлекается с опорой на паралингвистические знаки» [2, с. 28].

По своей структуре метапоэтический текст принято рассматривать как сложный способ организации. Он представляет собой не отдельно взятые тексты, а единый, комплексный текст. В его состав входят произведения, авторские комментарии, эпистолярное и публицистическое творчество автора. Комментарии других литературных деятелей о его творчестве можно тоже отнести к данному комплексу. Таким образом, метапоэтические тексты автора, в частности, Б. Брехта — это не отдельные тексты, а единый авторский текст, в котором есть определенная структура, семантика и категории.

В структуре «брехтовской» метапоэтики можно выделить трехуровневую организацию. Каждый уровень представлен различными типами текстов.

Драматические тексты, пьесы, стихотворения являются ядром метапоэтического текста. В них метапоэтические данные содержатся имплицитно и выявляются при «вертикальном» прочтении текста, т. е. при анализе ин-

тенций автора, скрытых в тропах, конструкциях и фигурах речи автора.

Второй уровень представлен авторскими комментариями, статьями и эссе, то есть данными текстов об «эпическом театре» и принципах актерского искусства. Он служит примером эксплицитного выражения авторского кода. В данном случае творчество Б. Брехта представляет особый интерес, поскольку им создано большое количество заметок по анализу собственного творчества и сравнения его с предыдущими опытами. К данному уровню относятся также немалочисленные интервью и дискуссии драматурга, касающиеся «эпического театра». Например, «Беседа по Кельнскому радио», в которой участвуют Йеринг и Штернберг.

Третий уровень образуют тексты, представляющие собой воспоминания современников о Б. Брехте и его творчестве. В данном случае метапоэтические данные проявляются опосредованно и могут эксплицироваться через такие выражения, как «Б. Брехт сказал...», «Б. Брехт считал...» и т. д. Эти тексты в некоторой степени дополняют данные второго уровня, а также позволяют проследить эволюцию данного вида искусства и определить место творческого сознания Б. Брехта в эпистеме эпохи.

Можно выделить ведущие и периферийные жанры Б. Брехта. К ведущим жанрам относятся стихотворения, пьесы и драматические произведения. Например, «Баллада о мертвом солдате» представляет собой сатирическое произведение, в котором автор выражает свое негативное отношение к милитаристской машине, которая имела место быть в кайзеровской Германии:

|   |  |
|---|--|
| <p>Und als der Krieg im vierten Lenz<br/>Keinen Ausblick auf Frieden bot<br/>Da zog der Soldat seine Konsequenz<br/>Und starb den Heldentod.<br/>Der Krieg war aber noch nicht gar<br/>Drum tat es dem Kaiserleid<br/>Daß sein Soldat gestorben war:<br/>Es schien ihm noch vor der Zeit.<br/>Der Sommer zog über die Gräber her<br/>Und der Soldat schlief schon<br/>Da kam eines Nachts eine militärische ärztliche Kommission.<br/>Es zog die ärztliche Kommission<br/>Zum Gottesacker hinaus<br/>Und grub mit geweihtem Spaten den<br/>Gefallnen Soldaten aus [11].</p> | <p>Четыре года длился бой,<br/>А мир не наступал.<br/>Солдат махнул на все рукой<br/>И смертью героя пал.<br/><br/>Однако шла война еще.<br/>Был кайзер огорчен:<br/>Солдат расстроил весь расчет,<br/>Не вовремя умер он.<br/><br/>На кладбище стелилась мгла,<br/>Он спал в тиши ночей.<br/>Но как-то раз к нему пришла<br/>Комиссия врачей.<br/><br/>Вошла в могилу сталь лопат,<br/>Прервала смертный сон.<br/>И обнаружен был солдат<br/>И, мертвый, извлечен [11].</p> |
|---|--|

В первой строфе речь идет о нескончаемой войне и безнадежном положении всего народа и солдат, которые погибают «смертью героя» (den Heldentod). Дальше автор рассказывает об усилиях военной комиссии вернуть солдата в строй, воскресить его из мер-

твых. В данном случае он переходит к мистике с целью привлечь внимание на полную абсурдность жизни, сложившуюся в обществе в годы войны. При этом его слова пропитаны нескрываемой иронией и даже сатирой. Однако, у Б. Брехта они напоминают приемы романтизма.

К примеру, солдат, идущий в бой на врага, изображен в качестве призрака, а люди, провожающие его — про-

стые обыватели, которых в немецкой литературе принято изображать в образе зверей:

|  |  |
|--|--|
| Die Katzen und die Hunde schreien<br>Die Ratzten im Feld pfeifen wüst:<br>Sie wollen nicht französisch sein<br>Weil das eine Schande ist [11]. | И следом кролики свистят,<br>Собак и кошек хор —<br>Они французами быть не хотят.<br>Еще бы! Какой позор! [11] |
|--|--|

«Легенда о мертвом солдате» и сейчас остается злободневной пьесой о социальных проблемах, так как в ней присутствуют интонации, картины и ненависть к войне, и представляет особый интерес благодаря наличию в ней броских лозунгов, направленных на запоминание и вызывающих у читателя ассоциации с классической немецкой литературой. Можно сказать, что «Легенда о мёртвом солдате» — это произведение, которое отражает в «брехтовской» метапоэтике утверждение общественных проблем и новаторские принципы действительности, а также ее сходство с классической немецкой литературой.

Общую метапоэтику Б. Брехта также составляют такие произведения как: «Добрый человек из Сезуана»; «Мамаша Кураж»; «Кавказский меловой круг»; «Что тот солдат, что этот»; «Карьера Артуро Уи»; «Страх и отча-

яние третьей империи»; «Трехгрошовая опера»; «Пунтила и его слуга Матти» и некоторые другие. Их особенностью является то, что автор широко использует в них так называемые «зонги», т. е. песни балладного типа, ритмизированные монологи или сольные песни на злободневную тему, в которых содержится комментарий к происходящему в спектакле и делаются выводы.

Зонги Б. Брехта напоминают собой своеобразные вкрапления авторской и режиссерской мысли. В пьесе «Добрый человек из Сезуана», где на примере судьбы героини Шен-Те, помогавшей людям, показано, как чаще всего опрометчива и наказуема доброта, которая привела девушку на грань разорения, Б. Брехт в заключительном эпизоде пьесы обращается к зрителю с характерными словами зонга, исполняемого актером:

|  |   |
|--|---|
| Der einzige Ausweg wär aus diesem Ungemach:<br>Sie selber dächten auf der Stelle nach<br>Auf welche Weis dem guten Menschen man<br>Zu einem guten Ende helfen kann.<br>Verehrtes Publikum, los, such dir selbst den Schluss!<br>Es muss ein guter da sein, muss, muss, muss! [4, S. 124] | Ведь должен быть какой-то верный выход?<br>За деньги не придумаешь — какой!<br>Другой герой?<br>А если мир — другой?<br>А может, здесь нужны другие боги?<br>Иль вовсе без богов?.. [6] |
|--|---|

В этих строках присутствует непосредственное обращение к зрителю. Автор напрямую призывает его к совместному действию и предоставляет полное право публике придумать конец истории: «Verehrtes Publikum, los, such dir selbst den Schluss!», которая должна закончиться непременно хорошо: «Es muss ein guter da sein, muss, muss, muss!». Подобным образом драматург не просто предоставляет зрителю свободный выбор, но и помогает ему подойти к проблеме критически, домыслить, что ему ближе. Благодаря этому в произведении Б. Брехт максимально приближается к своему главному принципу — принципу отчуждения.

Подобный прием прямого обращения к зрителю при-

меняется и в пьесе «Кавказский меловой круг». Она представляет собой классическую пьесу, в которой последовательно воплощены принципы «эпического театра». Однако в ней к зрителю обращается не актер, а особая фигура — рассказчик или народный певец (ашуг). Он остается за пределами основного сюжета, но при этом дополняет и оценивает происходящее со стороны. Певец как будто управляет ходом действия, но не вмешивается в него и не лишает действующих лиц самостоятельности. Необходимо также отметить, что помимо привычных зонгов Б. Брехт использует в произведении речитативы, характерные для творчества народных певцов-сказителей:

|  |  |
|--|--|
| Ihr aber, ihr Zuhörer der Geschichte vom Kreidekreis<br>Nehmt zur Kenntnis die Meinung der Alten:<br>Daß da gehören soll, was da ist, denen, die für es gut sind, also<br>Die Kinder den Mütterlichen, damit sie gedeihen<br>Die Wagen den guten Fahrern, damit gut gefahren wird<br>Und das Tal den Bewässerern, damit es Frucht bringt [10, S. 131]. | Вы же, о слушатели рассказа,<br>Рассказа о круге судьи, запомните старинную мудрость:<br>Все на свете принадлежать должно<br>Тому, от кого больше толку, и значит,<br>Дети — материнскому сердцу, чтоб росли и мужали.<br>Повозки — хорошим возницам, чтоб быстро катились.<br>А долина тому, кто ее оросит, чтоб плоды приносила [7]. |
|--|--|

В этих строках драматург снова обращается к «слушателям рассказа» (Zuhörer der Geschichte) с жизненной мудростью, которую он призывает запомнить. Использо-

вание речитатива помогает создать образ именно рассказчика, ведущего непосредственный диалог со зрителем, а не певца, который «вмешивается» в действие, и слова

которого напоминают отголосок авторских мыслей. Автор призывает своего зрителя к поиску истины. Постоянный ее поиск является отличительной чертой творчества Б. Брехта. Девиз автора: «Истина конкретна». Он находит свое решение в каждом конкретном случае, и цель этого решения — истина. Ее постоянному поиску он учит и своего читателя и зрителя.

Итак, для метапоэтики драматических текстов Б. Брехта характерно использование зонгов и речитативов, которые не только позволяют прокомментировать происходящее в спектакле, заостряют выводы, но и подталкивают зрителя к размышлению. Таким способом Б. Брехт воплощает свой знаменитый драматургический прием «эффект отчуждения», позволяющий зрителю взглянуть на ситуацию по-новому, не так, как ему предписывает общество или герои пьесы, а сформировать свое собственное мнение и отношение.

Если обратиться ко второму уровню брехтовской метапоэтики, то можно выделить огромное множество авторских текстов об «эпическом театре» и принципах актерской игры. К ним можно отнести интервью, диалоги и эссе Б. Брехта, в которых авторский код выражен эксплицитно, так как автор сам анализирует свое творчество.

На этом уровне для метапоэтики Б. Брехта характерной чертой является сравнение и критика диалектического и эпического театра. Драматург выступает против рутины в театре, говорит о подготовке зрителя, о том, как играть современных классиков, о задачах и проблемах режиссуры и многих других театральных проблемах.

Б. Брехт считает, что рутинность становится причиной того, что театры пустуют. Он говорит, что в театре нет «хорошего спорта», подразумевая отсутствие направлений, соответствующих современности и являющихся интересными для публики. По его мнению, современный театр — это нонсенс, поскольку в нем отсутствует зритель. Драматург говорит: «Если у театра сегодня еще нет контакта с публикой, то это происходит оттого, что он не знает, чего от него хотят. Он разучился делать то, что некогда умел, но если бы и умел еще, то это уже не захотели бы смотреть. Однако театр все еще неуклонно продолжает делать то, чего уже не умеет и чего уже не хотят. Во всех этих хорошо отапливаемых, красиво освещенных, поглощающих уйму денег импозантных зданиях и во всей той чепухе, которая в них предлагается, нет ни на грош удовольствия. Ни один театр не смог бы пригласить нескольких людей, славящихся тем, что находят удовольствие в изготовлении пьес, посмотреть свои спектакли в надежде, что эти люди ощутят потребность написать пьесу для этого театра. Они тотчас увидят, что удовольствие здесь не добиться никаким путем...» [9].

Критика Б. Брехта напрямую направлена к театральным постановщикам и режиссерам. В своих статьях и заметках драматург обращается к ним: «Вы больше не в состоянии вывести на сцену особенное, то есть достопримечательное» [там же]. Он считает, что, прежде всего, проблема состоит в неправильной, слишком правдопо-

добной игре актера. Этим он только утомляет зрителя, так как «одновременно заметно, что такая игра ужасно изнуряет его» [там же]. Б. Брехт считает, что необходимо модернизировать театр, сделать его соответствующим своему времени и начать следует с принципа актерской игры, а именно, перейти к «принципу отчуждения».

Изложить в нескольких словах теорию эпического театра невозможно. Она касается актерской игры, техники сцены, литературной части театра, театральной музыки, использования кино и т. д. Существенное же в таком театре состоит в том, что он обращается не столько к чувству, сколько к разуму зрителя. Для него зритель должен не сопереживать, а спорить. При этом было бы совершенно неверным полагать, что в театре Б. Брехта не должно быть чувств. Его герои испытывают материнские чувства (например, мамаша Кураж), сочувствуют и сопереживают (Шен-те, дети мамаша Кураж). Однако, не эти эмоции являются главными в «брехтовском» театре. Через них драматург пытается вызвать у зрителя эмоции социального порядка, например, такие как гнев против власти и восхищение храбростью борцов за справедливость и против сложившегося уклада жизни.

Б. Брехт часто отмечает противоречие между принципом перевоплощения в театре, принципом растворения автора в героях и необходимостью выявления философской и политической позиции писателя. Другими словами, основополагающим принципом его метапоэтики является стремление через актеров показать именно авторское отношение к происходящему, чтобы потом реализовать элемент критики со стороны зрителя. Он говорит, что «в числе элементов, из которых складываются... театральные эмоции, как правило, отсутствует элемент критический: для него тем меньше остается места, чем полнее вживание» [там же].

В своих произведениях Б. Брехт находит решение для этой проблемы. Его театральный спектакль и сценическое действие не совпадают с фабулой пьесы. Фабула постоянно прерывается лирическими отступлениями, авторскими комментариями, зонгами, речитативами, а иногда даже и демонстрацией физических опытов и чтением газет. В конечном итоге Б. Брехт разрушает в театре иллюзию непрерывного развития событий.

Как было сказано выше, на третьем уровне метапоэтики Б. Брехта можно выделить тексты — воспоминания, интервью, статьи современников о нем и его творчестве. Этот уровень уникален и особенно важен, так как его данные позволяют определить место творческого сознания Б. Брехта в эпистеме эпохи. Сюда можно отнести труды таких авторов как М. Фриш, Л. Фейхтвангер, Ф. Дюрренматт, М. Эслин, Е. Сурков и мн. др.

Нельзя сказать, что Б. Брехта рассматривают как абсолютного новатора в драматургии и, что его творчество уникально и неповторимо. Наоборот, как говорит Е. Сурков: «У нас есть свой путь к Б. Брехту. Мы идем к нему вооруженные опытом Горького, Маяковского, Станиславского, Немировича-Данченко, Вахтангова, Леонова,

Вишневого, так же как Чехова, Островского, Пушкина, Шекспира, Шиллера, Ибсена, Шоу, идем для того, чтобы не сузить весь предыдущий опыт до нескольких догм, а расширить его, найдя в Б. Брехте новые формы художественного синтеза, новые возможности для обновления и расширения познавательных и изобразительных возможностей драматического искусства» [8].

Особую ценность в данном вопросе представляет опыт общения М. Фриша с Б. Брехтом, о котором он повествует в статье «Листки из вещевого мешка. Воспоминания о Брехте». Он рассказывает о нем не только как о писателе и драматурге, но и уделяет внимание его личностным качествам.

Хотя многие критики и литературоведы предпочитают видеть в драматурге теоретика, М. Фриш видит в нем учителя и наставника, который избегает теоретизирования. По его словам, для Б. Брехта характерной чертой являлась немедленная реакция на увиденное. По этому поводу М. Фриш пишет: «Чем дальше во времени уходит от нас Брехт, тем чаще делаются попытки видеть в нем прежде всего теоретика — глашатая эстетических позиций, Брехта — анти-Аристотеля, Брехта, который не упускал ни одной творческой удачи, не обосновав и не подчинив ее затем определенной теории. Возможно, это и явилось наиболее заметной чертой Брехта для тех, кому он себя демонстрировал» [12].

В настоящее время часто Б. Брехта позиционируют как писателя-марксиста. Это вполне оправданно не только по причине того, что в определенный момент он стал изучать классиков марксизма и сблизился с Коммунистической партией, но и по той, что марксистская теория оказала огромное влияние на его творчество. Она освободила его от анархизма и не дала занять сторону неконформизма. Например, Ф. Дюрренматт считал Б. Брехта последовательным в том, что он пытался встроить в свою драматургию коммунистическое мировоззрение. Однако, ему казалось, что из-за этого его драмы выражали совершенно не то, что должны были выражать. По этому поводу он писал: «Брехта только тогда можно назвать последовательным, когда он встраивает в свою драматургию мировоззрение, которого, по его мнению, он придерживался — коммунистическое, хотя этим самым он резал себя, как поэт, по живому мясу. Из-за этого иногда возникает впечатление, что его драмы выражают не то, что они должны выражать, а нечто совершенно противоположное» [5, S. 14].

Однако, Ф. Дюрренматта нельзя назвать критиком «брехтовского» искусства. По отношению к нему он пытался занять нейтральную позицию и предложить решение проблемы Б. Брехта, связанной с его коммунистическими интересами. Ф. Дюрренматт один из немногих, кто старался увидеть в нем и теоретика, и художника, и идеолога. Он считал, что только расчленив единство творчества Б. Брехта, можно его понимать.

Несмотря на то, что Б. Брехт стремился к реализму в своем творчестве, современники нередко обвиняли его

в формализме. Однако, в полемике о реализме и формализме драматург противостоял попыткам разделить художественную форму и содержание как противоположные друг для друга элементы. Он считал, что эти элементы находятся в диалектическом отношении. Несмотря на это многие из его современников все-таки видели в нем реалиста и признавали неповторимость «брехтовского» творчества в социалистическом реализме.

Теория эпического театра имела особое значение для драматургии и литературы эпохи, в которую жил и творил Б. Брехт. В стремлении создать эпический театр он пытался разнообразить драматургию более многообразными изобразительными средствами эпических и повествовательных жанров. Его пьесы необычны тем, что представляют собой сценический рассказ, сценическое повествование, которое иногда прерывается поэтическими вступлениями, зонгами и речитативами.

Б. Брехт всегда с большим интересом относился к вопросу эпизации драматургии. В этом вопросе некоторые опыты его предшественников остались не без влияния на него. Но все же он первый применил в своем творчестве четкую новаторскую систему изобразительных средств, обогащающих драму возможностями повествовательных жанров.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что Б. Брехт занимает важное место не только в эпистеме своей эпохи, но и в эпистеме современности, поскольку он не только теоретически противопоставил эпический и аристотелевский театр, но и внедрил это в театральную практику. В «аристотелевском» театре главный приоритет отдавался эмоциональной составляющей, так как считалось, что актер должен уметь воздействовать на эмоции зрителя; в «брехтовском» — упор стал делаться на разум зрителя. Б. Брехт считал, что театр, прежде всего, имеет просветительскую функцию, то есть наталкивает зрителя на размышления, заставляет его делать выводы. Для него важным являлся элемент критики с его стороны (зрителя), а не перевоплощение и представления себя на месте персонажа. Кстати, в данном вопросе Б. Брехт значительно расходился с К.С. Станиславским, считавшим, что перевоплощение — это базовый театральный элемент.

Для К.С. Станиславского в отличие от Б. Брехта характерно акцентирование внимания на неизменности жизненных обстоятельств. Способность меняться принадлежит только человеку. Для драматургии Б. Брехта свойственно применение приема переноса событий в разные эпохи, переход к разным персонажам, сравнение их действий и поступков.

Итак, нами были рассмотрены проблемы современной метапоэтики. Можно сделать вывод, что творчество Б. Брехта представляет особый интерес для этого направления, так как им было создано большое количество текстов по самостоятельному анализу своего творчества и театральной деятельности. С одной стороны, это упрощает понимание смысла его пьес и стихотворений, с другой,

усложняет, поскольку в «брехтовской» рефлексии присутствует значительное количество философских понятий, которые можно интерпретировать неоднозначно.

Метапоэтика Б. Брехта была представлена нами как структура, которая имеет трехуровневую организацию, обусловленную входящими в нее различными типами текстов. Например, первый уровень метапоэтики Б. Брехта представлен имплицитными текстами, к которым относятся стихотворения, пьесы, драмы. Второй и третий уровни представлены эксплицитными текстами са-

мого автора и других писателей и поэтов о его творчестве. Данный анализ помог нам не только увидеть структурные особенности метапоэтики Б. Брехта, но и определить его роль в эпистеме эпохи и современности. На основе изученной информации можно сделать вывод, что «брехтовское» творчество до сих пор представляет большой интерес для литературоведов, драматургов, актеров и режиссеров, так как разработанные им методы построения пьес и спектаклей прочно вошли в европейскую театральную культуру.

#### Литература:

1. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского / Изд. 3-е. — М.: «Худож. лит»., 1972. — 470 с.
2. Ходус В. П. Метапоэтика драматического текста А. П. Чехова: Монография / Под редакцией доктора филологических наук профессора К. Э. Штайн. — Ставрополь: Изд-во СГУ, 2008. — 416 с.
3. Штайн К. Э., Петренко Д. И. Русская метапоэтика: Учебный словарь. — Ставрополь: Издательство Ставропольского государственного университета, 2006. — 601 с.
4. Brecht B. Der gute Mensch von Sezuan. Suhrkamp. — Frankfurt am Main, 1964. — 128 S.
5. Friedrich Duerrenmatt, Theaterprobleme, Zurich, Archer-Verlag, 1955. — 60 S.
6. Брехт Б. Добрый человек из Сечуани [Электронный ресурс] [[http://lib.ru/INPROZ/BREHT/breht3\\_3.txt](http://lib.ru/INPROZ/BREHT/breht3_3.txt)]
7. Брехт Б. Кавказский меловой круг [Электронный ресурс] [[http://lib.ru/INPROZ/BREHT/breht4\\_4.txt\\_with-big-pictures.html](http://lib.ru/INPROZ/BREHT/breht4_4.txt_with-big-pictures.html)]
8. Брехт Б. Театр. Пьесы. Статьи. Высказывания. В пяти томах. Т. 5/1. — М., Искусство, 1965 [Электронный ресурс] [[http://lib.ru/INPROZ/BREHT/breht0\\_2.txt](http://lib.ru/INPROZ/BREHT/breht0_2.txt)]
9. Брехт Б. Театр. Пьесы. Статьи. Высказывания. В пяти томах. Т. 5/2. — М., Искусство, 1965 [Электронный ресурс] [[http://lib.ru/INPROZ/BREHT/breht5\\_2\\_1.txt](http://lib.ru/INPROZ/BREHT/breht5_2_1.txt)]
10. Brecht B. Der kaukasische Kreidekreis. — 131 S. [Электронный ресурс] [[http://awah.at/book/Brecht,%20Bertolt%20-%20Der%20kaukasische%20Kreidekreis%20\(1\).pdf](http://awah.at/book/Brecht,%20Bertolt%20-%20Der%20kaukasische%20Kreidekreis%20(1).pdf)]
11. <http://www.stihi.ru/2009/03/28/35>
12. [http://www.velib.com/book.php?author=f\\_905\\_1&book=frish\\_maks\\_listki\\_iz\\_veshevogo\\_meshka&part=vospominaniya\\_o\\_brekhte](http://www.velib.com/book.php?author=f_905_1&book=frish_maks_listki_iz_veshevogo_meshka&part=vospominaniya_o_brekhte).

## Стилистические, лексические и грамматические особенности русскоязычной, молодежной, коммерческой рекламы (на материале печатных изданий для женщин)

Козиолова Елизавета Игоревна, аспирант

Пермский государственный национальный исследовательский политехнический университет

В современном обществе коммерческая реклама является очень важным составляющим любой коммерческой деятельности, а так же выполняет функции продвижения товаров и услуг на рынке.

Как известно рекламные сообщения активно используются в средствах массовой информации. Влияние рекламного текста на отношение потребителей к товару или услуге во многом зависит от языковых приемов, средств выразительности и различных речевых стратегий и тактик и их использование при представлении и продвижении рекламируемых товаров или услуг на рынке. В связи с этим текст рекламного сообщения стал очень

интересным предметом исследования у ученых лингвистов и филологов.

Поскольку основной функцией рекламного текста, как в России, так и в зарубежных странах, является привлечение внимания целевой аудитории, то для придания рекламному сообщению выразительный вид, используются различные средства художественной выразительности, стилистические, лексические и языковые приемы.

В данной статье мы подробно рассмотрим наиболее часто употребляемые виды языковых приемов, характерных для русскоязычной молодежной печатной коммерческой рекламы. В качестве материала исследования, мы

отобрали более 150 текстов рекламных сообщений в различных молодежных изданиях для женщин (cosmopolitan, glamour, ellegirl, marieclaire).

Мы рассматривали языковые приемы, которые встречаются на всех уровнях рекламного сообщения (слоган, основной текст, эхофраза).

### Средства художественной выразительности

Русский рекламный текст, предназначенный для молодежи богат различными средствами художественной выразительности, как индивидуально-авторскими, так и общепринятыми.

Чаще всего используются эпитеты (Givenchy: «...Обогащенный эксклюзивным комплексом Givenshy»; L'oreal: «Новшество революционная технология жидкий цвет»; Fleur: «Волшебное сияние, модные оттенки, витамин E»), сравнения (Clinique: «Ваша кожа здорова, как никогда»; Drefit: «Стать стильной, как певица Валерия, вам помогут...»; Maxfactor: «Лицо выглядит так, как если бы ты действительно наносила профессиональный макияж»), метафоры (L'oreal: «Естественное сияние кожи мгновенно»; Vichy: «Сияние кожи»; Chanel: «Пляжное золото: туфли и сумки из круизных коллекций») и олицетворения (Alisee: «Французский шарм белья в магазине Milavista»; Glamour: «Пока цветы спят под толстым слоем снега, их ароматы попрятались во флаконы и ждут вас на полках магазинов»; Gansia: «Это изысканное вино появилось на свет до рождения единого государства-Королевства Италия»). Реже встречаются метонимия (Cirque du Soleil: «Возвращение легенды»; J'aime: «Французский для встреч и приемов») и анафора (Wella: «Новый сезон-это новый гардероб, новое настроение и новая прическа»). Полностью отсутствуют, в отобранных рекламных текстах такие средства художественной выразительности, как литота, анатомазия и синекдоха. Остальные тропы встречаются крайне редко. Другие исследователи, помимо так же выделяют гиперболу, аллюзию, анадиплосис и парафраза [1, с. 227], которые мы в текстах молодежной рекламы не обнаружили.

### Стилистические особенности

Что касается стилистических особенностей русской молодежной рекламы, то мы обнаружили, что чаще всего в рекламных текстах встречаются односоставные предложения (Georgio Armani: «Новый чувственный аромат»; Clinique: «Три средства, дважды в день»; Maxfactor: «безупречность на весь день»). Сложные (Владимир Михайлов: «Изящные кольца, цепочки и крестики, выполнение в золоте и серебре, инкрустированные драгоценными камнями — это не тренд на один сезон, а драгоценности, которые останутся с вами на всю жизнь») и простые (Hugo Boss: «Новый аромат для женщин представляет Гвинет Пэлтроу.»; Electrolux: «Иногда телефонный звонок меняет все планы на ужин») предложения в рекламных текстах встречаются реже.

Вопросительные предложения, содержащие в себе риторический вопрос (The Body Shop: «ты меня увлажняешь?»; Electrolux: «...а подруга неожиданно приглашает на вечеринку?»; Academie: «Мечтаете о вечной молодости для своей кожи?»), так же можно назвать отличительной чертой русскоязычной молодежной рекламы, как повтор (Maxfactor: «твой образ — твоё высказывание»; Vichy: «Такая эффективная, такая концентрированная, такая нежная.») и игру слов (Love Radio: «Невероятный выбор музыки на одной волне»). Некоторые исследователи русской рекламы, так же отмечают, что в русских рекламных текстах часто встречается каламбур, восклицательные предложения и стихотворную организацию текста [2, с. 3], которые мы, в отобранных нами текстах русской молодежной рекламы не обнаружили.

### Грамматические особенности

Большое количество прилагательных в русской молодежной рекламе — не случайно. Прилагательные придают экспрессивность и эмоциональную окраску рекламному тексту.

В русскоязычной молодежной рекламе, мы заметили, что прилагательные в начальной форме (Gancia: «Первое игристое вино Италии»; Academie: «Профессиональная косметика обладает удивительным эффектом») встречаются чаще, чем в превосходной (Alterna: «Ищите комплексные уходы в лучших салонах красоты»). Прилагательные в сравнительной степени нам не встретились вовсе.

В русской молодежной рекламе больше существительных, чем глаголов, но глаголы тоже использованы довольно часто. В первую очередь, мы бы хотели подчеркнуть, большое использование глаголов в повелительном наклонении (Clinique: «Добавьте цвета...»; Marie Claire: «Читайте на iPad»; Filorda: «Спрашивайте в лучших аптеках») Что касается глагольных времен, то рекламных сообщениях преобладает настоящее время (Maxfactor: «Советуют профессионалы»; Uriage: «Активирует выработку коллагена и гиалуроновой кислоты, сохраняет запас гиалуроновой кислоты, реактивирует антиоксидантные свойства клеток») Прошедшее (Inneov: «Эффективность клинически доказана»; Yves Rocher: «74% женщин подтвердили, кожа восстановлена») и будущее (Boss: «Это ночь будет твоей.») времена глаголов встречаются реже. Начальная форма глаголов для русской молодежной рекламы не характерна.

### Лексические особенности

В отобранных нами текстах, мы обнаружили большое количество английских слов и предложений. Среди них мы обнаружили три вида замены. Первый вид это предложения, написанные полностью на английском языке (Sheen: «Elegant. Smart. Shining.»; Gansia: «Made in Italy. Before Italy.»; Redds: «Angel or demon?»). Второй тип — это замена русского слова английским словом. Данный тип за-

мены можно разделить в свою очередь на две части: слова, которые полностью написаны на английском языке латинским шрифтом (Clinique: «Новая увлажняющая помада-бальзам Chubby Stick.»), и слова транскрибированные в кириллице (Filorge: «Гидра-Филлер. Первый пролонгатор молодости»). Последний вид, встретившийся замены, в текстах русского молодежного рекламного сообщения — это так называемый «code-switching» (Маяк: «Talkовое радио»). «Code-switching» — это смешение английского и русского языков на уровне слова. [3, с. 99] Англицизмы встречаются по всей структуре рекламного текста: в слоганах, заголовках, основном тексте рекламного сообщения и эхо-фразе или в одной или нескольких ее частях.

Дополнительно к английским вкраплениям, в русской молодежной рекламе, мы так же обнаружили и французские отдельные слова (Doig: «L’absolut»; Givenchy: «Noir Couture»).

#### Литература:

1. Куликова Е. В. Рекламный текст: Лингвистические приемы выразительности. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачева № 6 (2), 2009, с. 276–282
2. Щуклина Т. Ю. Лингвистические средства создания экспрессивности русских рекламных текстов. Вестник ТГГПУ. Филологические науки. № 1 (12), 2008 с. 1–3
3. Poplack, Shana; David Sankoff (1984). «Borrowing: the synchrony of integration». *Linguistics* 22 (269): 99–136. HYPERLINK «[http://en.wikipedia.org/wiki/Digital\\_object\\_identifier](http://en.wikipedia.org/wiki/Digital_object_identifier)» \o «Digital object identifier» doi: HYPERLINK «<http://dx.doi.org/10.1515%2Fling.1984.22.1.99>» 10.1515/ling.1984.22.1.99

## Готические традиции в малой прозе Рэя Брэдбери

Кокашинский Евгений Геннадьевич, студент

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

*В статье дается информация об истоках, отличительных чертах и основных представителях готической литературы, рассматривается малая проза одного из мэтров научной фантастики Рэя Брэдбери (рассказы «Кукольник» (The Handler, 1947), «Лаз в потолке» (Trapdoor, 1985), «Следующий» (The Next in Line, 1947), «Девушка в сундуке» (The Trunk Lady, 1947), «Улыбающееся семейство» (The Smiling People, 1946). Произведения разбираются в контексте готической литературы.*

**Ключевые слова:** Рэй Брэдбери, готическая литература, готический роман, готика.

Готическая литература — направление, сформировавшееся во второй половине XVIII века; развивалось в основном в англоязычных странах. Основным жанром, в котором работали представители готики, является роман реже рассказ и повесть. В настоящее время готическая литература, хоть и несколько видоизмененная, продолжает сохранять свою популярность и притягивать к себе все больше читателей. Каковы же ее характерные черты? Во-первых, сюжет повествования строится вокруг семейной тайны либо скрытого преступления. Во-вторых, произведение пронизано атмосферой страха и ужаса. В-третьих, в романе всегда присутствует «готический злодей»: убийца, приведение, мертвец. В-чет-

#### Заключение

Следует так же отметить, что все слова на уровне слова, предложения или текста носят исключительно положительный эмоциональный окрас, но не смотря на как нам показалось большое количество эмоционально-положительной лексики.

В заключении хочется еще раз подчеркнуть, что рекламный текст это не совсем обычный текст, потому что его основной функцией является манипулятивная функция, а его основной целью является побудить адресата совершить желаемое для отправителя действие. Внимательно изучив примеры русскоязычной молодежной рекламы, можно сделать вывод, что все стилистические и языковые приемы направлены на выполнение данной функции.

вертых, большинство романов имеют местом действия заброшенный особняк с дурной славой, расположенный близ кладбища, либо старинный замок, наполненный призраками.

Основоположником готической литературы принято считать Хорса Уолпола, который в 1784 году выпустил свое произведение «Замок Отранто» (*The Castle of Otranto*). Действие происходит на юге Италии. Герои готовятся к предстоящей свадьбе, но радостное мероприятие омрачается страшным известием: хозяин замка князь Отрантский Манфред находит сына мертвым. Роман пришел по вкусу читателям и имел впоследствии большое количество подражаний.

Далее критиками были отмечены роман Клары Рив «Старый английский барон» (*The Old English Baron*), небольшой рассказ Анны Летиции Барбальд «Сэр Берtrand» (*Sir Bertrand*) и др.

Одним из ярких представителей готической литературы XVIII века стала Анна Радклиф. В своих произведениях «Итальянец, или Тайна одной истины» (*The Italian, or The Confessional of the Black Penitents*), «Роман в лесу» (*The Romance of the Forest*), «Удольфские тайны» (*The Mysteries of Udolpho*) писательница пыталась вызвать страх и ужас у читателя, при этом все сверхъестественные явления получали у нее реальное объяснение.

В 1796 г. вышел мистический и мрачный роман «Монах» (*The Monk: A Romance*) Льюиса. Монах Амброзио влюблен в женщину Матильду. На самом же деле она является злым духом и посланником сатаны. Вскоре Матильда совращает монаха и толкает его на страшное преступление: он насилует и убивает девушку Антонию, которая, как позже выясняется, является его сестрой. Амброзио попадает в тюрьму и там продает душу дьяволу. Финал романа трагичен: несмотря на сделку с сатаной, монах погибает в когтях злых духов.

В литературе 19 века элементы готики можно обозначить в произведениях Ч. Диккенс «Тайна Эдвина Друда» (*The Mystery of Edwin Drood*), Р.Л. Стивенсон «Доктор Джекилл и Мистер Хайд» (*Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde*), Генри Джеймс «Поворот винта» (*The Turn of the Screw*) и др.

Большой вклад в развитие готической литературы внес американский писатель, поэт, литературный критик и редактор Эдгар Алан По. Сцены ужасов, душевных страданий представляют фон в новеллах «Маска Красной Смерти» (*The Masque of the Red Death*, 1842), «Бочонок Амонтильядо» (*The Cask of Amontillado*, 1846), «Черный кот» (*The Black Cat*, 1843). Писатель увлекается описанием нездоровых, иррациональных состояний души. В новеллах «Преждевременное погребение» (*The Premature Burial*, 1844), «Береника» (*Berenice*, 1835), «Без дыхания» (*Loss of Breath*, 1832) Э. По рассказывает о погребенных заживо людях.

Брэм Стокер — создатель всемирно известного романа «Дракула» положил начало так называемой «вампирской» темы, которая до сих пор вызывает интерес у читателей. Произведение неоднократно было экранизировано.

XX век дал большое количество писателей, которых, безусловно, относят к мастерам по созданию в своих произведениях атмосферы страха и ужаса: Г.Ф. Лавкрафт,

А. Блэквуд, ну и конечно же С. Кинг. Последний и по сей день будоражит сознание читателей своими творениями (романы «Под куполом» (*Under the Dome*, 2009), «Страна радости» (*Joyland*, 2013), «Доктор сон» (*Doctor Sleep*, 2013).

Элементы готической литературы можно обнаружить и в малой прозе американского писателя второй половины

20 века, мэтра фантастики Рэя Брэдбери. Список рассмотренных произведений не является исчерпывающим.

**Рассказ «Кукольник» (*The Handler*, 1947).** Главный герой — мистер Бенедикт работает в похоронном бюро. Он постоянно вынужден выслушивать от окружающих остроты и колкости в свой адрес по поводу профессиональной деятельности и стиля жизни. Из-за всего этого главный герой испытывает дискомфорт и неприязнь к людям. Единственное место, где душа мистера Бенедикта оживает — это его похоронное бюро. Здесь он выступает в роли кукольника, а мертвецы — марионеток, с которыми главный герой волен делать все что захочет. «Он испытывал и восторг, и озадаченность, сознавая себя властелином над людьми: здесь он мог вытворять с ними все, что угодно, а они, по необходимости, должны были блюсти обходительность и оказывать ему содействие. Бежать им некуда. И сейчас, как обычно, он ощущал в себе прилив сил и жизнерадостности, легко увеличиваясь в росте, как это было с Алисой» [1]. Мистер Бенедикт сполна мстит своим обидчикам: одному отрезает голову и хоронит его без тела, другого сжигает, заменив его на труп хорька, третьего кладет в непристойной позе и т. д. Для более мрачной и ужасной атмосферы Р. Брэдбери вводит в повествование эпизод вскрытия трупа: «Мистер Бенедикт деловито приступил к операции. Произведя круговой надрез, он снял крышку черепа и вынул мозг. Затем зарядил кондитерский шприц и до краев наполнил пустую полость взбитыми сливками и мелкими леденцами в виде розовых, белых и зеленых полосок, ромбиков и звездочек, а на самом верху вывел розовым цветом затейливую надпись «СЛАДКИЕ ГРЁЗЫ», опустил черепную крышку на место, наложил швы и загримировал следы операции воском и пудрой» [1].

В один из самых обыкновенных дней в жизни героя происходит непредвиденное: житель городка (очередная попавшая в руки кукольника игрушка) которого случайно принимают за мертвого ввиду его преклонного возраста, оживает и, наслушавшись того, что творит здесь главный герой, в панике пытается позвать на помощь, но мистер Бенедикт хладнокровно убивает его прежде, чем кто-либо услышит.

Завершается повествование мрачным эпизодом, в котором ночью жители городка слышат в похоронном бюро какие-то крики и странные звуки, видят непонятные яркие огни из окон, а наутро на кладбище обнаруживают несколько могильных плит с надписью «МИСТЕР БЕНЕДИКТ».

Суть произведения сводится к вопросу: до чего людей может довести злость и жестокость в окружающем их обществе? Р. Брэдбери показывает один из вариантов: герой становится психически нездоровым человеком, он способен надругаться над телами умерших, испытывая при этом моральное удовлетворение.

**Рассказа «Лаз в потолке» (*Trapdoor*, 1985).** Клара Пек, прожив долгое время в доме, вдруг с удивлением обнаруживает, что у нее в потолке есть лаз. Ночью она



слышит странные звуки, доносящиеся сверху. День ото дня они становятся все сильнее и сильнее, порождая в ее душе страх. По совету лучшей подруги, уверенной, что это всего лишь грызуны, героиня вызывает крысолова. Затея заканчивается тем, что рабочий бесследно исчезает. Ночью Клара опять слышит сильный шум на чердаке. В гневе она вскакивает с постели с целью узнать, что же происходит наверху. Испуганная тем, что дверца чердака сама начинает открываться, Клара пытается забить лаз досками, но «в тот самый миг, когда ее голова просунулась в квадрат, а пальцы нащупали край лаза, произошло нечто невероятное и стремительное. Можно было подумать, кто-то вцепился ей в волосы и потащил вверх, точно пробку из бутылки — туловище, руки, негнувшиеся ноги. Она исчезла, как по волшебству. Унеслась, как маррионетка, которую невидимая сила дернула за ниточки. Лишь домашние тапочки остались стоять на верхней ступени стремянки. Ни вздоха, ни стопа. Только долгая, живая тишина — секунд на десять. Потом без всякой видимой причины дверца со стуком затворилась. Из-за этой необыкновенной тишины лаз в потолке и дальше оставался незамеченным. Пока новые жильцы не прожили в доме десять лет» [2].

Лаз в потолке дома для Р. Брэдбери есть олицетворение страхов, которые зарождаются в душе человека. И порой они поглощают нас, затягивают в неизвестность.

**Рассказ «Следующий» (The Next in Line).** Действие происходит в маленьком городке в Мексике. Влюбленная пара Джозеф и Мари собираются посмотреть на местное захоронение мумий. Внезапно настроение Мари ухудшается из-за похоронной процессии, за которой она наблюдала с балкона своего номера. На кладбище местный смотритель проводит их к склепу: «Мумии напоминали собой скорее предварительные заготовки скульптора: проволочный каркас, первичные наметки сухожилий, мышц, тонкого кожного слоя. Изваяния были не завершены — все сто пятнадцать. Пергаментная кожа была натянута между костями, точно для просушки. Разложение тел не коснулось: испарились только внутренние соки» [3]. Складывается впечатление, будто смотритель кладбища проводит экскурсию в картинной галерее, но никак не в темном и мрачном подземелье, наполненном трупами. Он подробно описывает смерть того или иного жителя городка. Вернувшись в отель, Мари немедленно хочет покинуть город, но это невозможно из-за мотора в машине, который как назло вышел из строя. Сидя в номере, девушка испытывает чувство приближающейся смерти, что-то довлеет над ней, страх заполняет все ее мысли, она всей душой желает оставить это место, но муж ничего не хочет слушать о всяких предчувствиях и странностях своей жены. Конец рассказа мрачен и печален: Джозеф один возвращается домой, а читатель только может догадываться, что случилось с девушкой.

Р. Брэдбери затрагивает проблему безразличия между близкими людьми: прожив несколько лет вместе, Джозеф думает о себе, в то время как Мари живет только им, при

этом забывая про своих друзей, про книги и все свои увлечения. Его физически не влечет к жене, а она восхищается каждым его волоском. Мари убивает безразличие и эгоизм Джозефа, и теперь она следующая в кандидатки мумии, к которым когда-то сама испытывала отвращение и страх.

**Рассказ «Девушка в сундуке» (The Trunk Lady).** Произведение начинается с эпизода, когда Джонни находит тело своей мертвой учительницы в сундуке на чердаке. В это время в доме проходит вечеринка, и мальчик, спустившись к гостям, пытается рассказать о случившемся. Разумеется, никто из присутствующих не воспринимает слова мальчика всерьез, а родители отправляют его наверх спать. Пытаясь доказать свою правоту, он звонит в полицию, но отец прерывает его разговор. Ребенок пытается противостоять взрослому миру, он замечает их лицемерные улыбки, неестественную игру будто бы все нормально, зная, что на чердаке лежит труп девушки и родственники как-то причастны к ее смерти. Позже Джонни бежит на улицу, где встречает полицейского, который, как и остальные, не верит ему.

Повествование заканчивается сценой в доме, когда родители рассказывают мальчику тайну о том, что 20 лет назад у дяди родилась дочь Элли, но его жена умерла при родах. Страдая от горя, отец отправил младенца в приют, считая, что именно ребенок виновен в смерти собственной матери. Через несколько лет, будучи уже взрослой девушкой, Элли нашла своего отца, но вместо того, чтобы радоваться встрече после стольких лет разлуки, папа отвел дочь на чердак и убил ее, а позже поместил тело девушки в сундук.

Совершенно очевидно, что Джонни — воплощение совести родителей, которая в конце рассказа все-таки просыпается. На первый план выступают вопросы морального характера: кем после всего произошедшего вырастет мальчик, находясь при этом в обществе, где люди совершают преступления, заботятся лишь о своем имидже и думают только о деньгах? Не станет ли он вторым дядей, который хладнокровно способен убить родную дочь?

**Рассказ «Улыбающееся семейство» (The Smiling People, 1946).** Бедному Джеку досаждают родственники, помимо того, что они живут в его доме, мешают личной жизни, так еще, когда он заводит речь о женитьбе и связанной с этим необходимостью их выселения, устраивают скандал, упрекая в желании выгнать родню на улицу, да вот только под руку Джеку попадается нож, и в доме наступает тишина на две недели, пока полиция не врывается в дом и тела улыбающихся тети и дяди не падают на ковер. А ведь все могло бы быть иначе. Главный герой просто хотел немного доброжелательности, приветливых улыбок и благодарности от своих родственников.

Основным отличием рассмотренных произведений Р. Брэдбери от готической литературы XVIII века, пожалуй, является вовсе не современная среда, в которой действуют злодеи, и не создание страшной атмосферы средневековых замков на реалии пространства современного

мира. Главное то, что при наличии в рассказах готических элементов, которые придают более мрачный вид повествованию, центральными для автора все же становятся

морально-нравственные, философские и социальные проблем современного общества, острые вопросы, над которыми необходимо задуматься человечеству.

Литература:

1. <http://raybradbury.ru/library/story/47/1/1/>
2. <http://raybradbury.ru/library/story/85/2/1/>
3. <http://raybradbury.ru/library/story/47/11/2/>

## Различные аспекты документов в языке вакфов периода правления династии Коджоридов в Иране

Мавлои Мухаммади, аспирант;  
Эйбакабади Фатима, аспирант

Институт языка, литературы, востоковедения и письменного наследия имени Рудаки Академии наук Республики Таджикистан (г. Душанбе)

*Статья посвящена одной из малоизученных проблем персидского языкознания — исследованию языка вакфов, периода правления династии Коджоридов в Иране, являющихся ценными историческими письменными памятниками.*

*На основе анализа конкретно-исторических материалов рассматриваются все основные аспекты формирования стилистики деловой речи персидского языка.*

**Ключевые слова:** язык вакфов, период, документы, анализ, основные аспекты, историческая ценность.

Изучение лексических особенностей словесных единиц документов языка вакфов, периода правления династии Коджоридов в Иране, определение происходящих в них структурных и функциональных сдвигов и трансформаций, обобщение языкового инструментария памятников письменной культуры раскрывают панораму эволюции канонов лингвистической науки, ёмкость словесных знаков произведений древности, семантические константы единиц их языковой системы.

Стилистические особенности терминология и разновидность вакфов отражают не только уровень мышления и мировоззрения, религиозные, культурные и социальные условия этого периода, но и имеют огромное литературное и лингвистическое значение. Особенности стиля вакфов, использование специальной, литературной лексики, арабских заимствованных слов, теологические и юридические термины, отрывки из Корана, красочные выражения в эти документах с лингвистической точки зрения имеют огромное значение. Все это в комплексе и определило выбор темы нашего исследования, которое является первым обобщающим трудом, посвященным проблеме лексического анализа этого уникального акта.

Вакф (вакфная собственность) является уникальным языковым, литературным и культурным источником. (Вакф — это неиссякаемое при его использовании имущество, отданное на дозволенные цели, без права на заключение сделок, например, на сделки купли-продажи, обмена и т.д. Он охватывает большой круг исторической,

лексической, этнографической, языковой, культурной информации (9.44).

Следует отметить, в Иране письменные рукописи вакфия не были объектом исследования лингвистов, а многие ученые рассматривали и изучали эти документы с исторической точки зрения. В настоящее время возникла необходимость изучения их в языковой плоскости, т.к. в этом случае выявятся новые данные, которые могут пролить свет на эволюцию. **Отождествление (Simile) и метафора.** Отождествление одного явления с другим, которые имеют сходные признаки или качества, очень широко использовалось в вакфах. Так, во вступительной части к ним неизменно приводилось восхваление Бога, для чего использовались разнообразные отождествления, которые играют большую роль в придании особой выразительности контекста. Например: **Раёъинимумкинот (сущее уподобляется цветам базилика), саъроиадам (небытие уподобляется степи и пустыне), чаманивульд (реальный мир уподобляется лугам), ниньолимумкинот (возможно сущее уподобляется молодому деревцу).**

**Метафора.** По существующему в лингвистической литературе мнению метафора не только отражает наше мышление, но и также в определенной степени и формирует его. Если ранее метафора воспринималась только как художественный приём или троп, то теперь она стала рассматриваться как эффективное средство номинации, как вербализованный способ мышления и создания язы-

ковой картины мира. Соответственно, по замечанию одного из создателей теории концептуальной метафоры Дж. Лаккофа, метафоричность — это не достоинство и не недостаток мышления; это просто неизбежность (3:61–63)

В качестве доказательства приведем следующее предложение: **нуснаш дар шариятитоъирваназдиакл низ мусалламвавозеъаст** — (его) высокие достоинства известны в непорочном шарияте и уму. В данном предложении под словом **акл (ум)** подразумевается умный человек, который здесь не упоминается.

Исследование метафор в вакфах свидетельствует о том, что избытие их в многом зависит от языкового чутья, знания жизненных реалий, опыта художественного творчества автора.

**Синонимы.** Язык рассматриваемых вакфов очень богат такими лексическими единицами, которые придают контексту своеобразную действенность и представляют неповторимость стиля мастера художественного слова. Здесь же проводится анализ составных по структуре, т.е. парных синонимов, которые составляют наиболее большее количество в языке вакфов.

Синонимичность выражений в рассматриваемых вакфов стало причиной выразительности и доступности понимания текстов; например: **намдусипос** — *восхваление и прославление*; **эъсонулутф** — *милость и благодеяние, милость и милосердие*; **мусмирубобвар** — *плодотворный и плодородный*; **зебу зиннат** — *украшение и красота, украшение и наряд*; **баробаруяксон** — *ровный и одинаковый*.

**Лексические антонимы.** В вакфах, большинство которых носит социальный характер, замечается применение различных приёмов в частности антонимов. Авторы вакфов часто противопоставляют качества предмета, явлений и событий, свидетельством чего являются употребление нижеследующих антонимичных слов: **настиюнесті** — *бытие и небытие*; **осмонузамин** — *небо и земля*; **куллиётульзуйёт** — *целый и часть*. Как видно из приведенных иллюстраций, — это парные антонимы, следующие друг за другом и соединенные с помощью соединительного союза у (ю).

**Присоединительные союзные конструкции.** Использование присоединительных союзных конструкций является одной из естественных потребностей языка, которые необходимы для обеспечения гармонии и мелодичности речи (4:284–285). В присоединительных конструкциях такого типа образуется смысловые отношения между соединяемыми словами. Все многообразие таких смысловых отношений может быть обобщено в следующих видах: антонимические, синонимические и комплементивные. Соотношение мелодичности и смысловые связи способствуют усилению выразительности и воздействию речи (4:250). Например: **лутфваэъсон** — *милосердие и милость*, **намдвасипос** — *восхваление и прославление*, **маньсулваманофъ** — *продукт и польза*

**Существительные собирательные** обозначают множество предметов как совокупность. Выражая множест-

венность формами единственного числа, собирательные существительные сближаются по значению с множественным числом. В вакфах встречаются, например, такие слова: **хайр** — *добро*, которые обозначает целое, и имеют также значение *помощь беднякам и нуждающимся*; **таъмиримасоъид** — *восстановление мечетей*; **ифтораитъомирӯзадорон** — *разговение и кормление постиющихся* и т.п.

**Разговорная речь как стилистический приём.** Суть этого приема заключается в том, что автор произведения с целью придания большей выразительности и воздействия текста при наличии соответствующего нормативной лексики использует и простонародную речь (5:53). Например, слово **килло** является местным диалектизмом для обозначения *невозделанного участка земли*. Этот термин широко употребляется в простонародной речи, но в деловом и официальном стилях он не используется. Употребление этой лексемы в одном вакфе делает его более доступным для читателей самого разного уровня образованности.

**Присоединительные союзные конструкции с положительными и отрицательными значениями.** В семантике на уровне лексики одной из приоритетных проблем является исследование выразительности слов (6:18). Сущность его заключается в том, что адресат, услышав то или слово, неосознанно чувствует положительные или отрицательные эмоции. Например, такие слова как **рушд** — *процветание*; **улук** — *любовь*; **анлият** — *достоинство*; **қобилият** — *способность*; **салонь** — *благодеяние* вызывают положительные эмоции, а такие слова, как **хиёнаткунандаи амонат предательство**; **маълун сумасшедший**; **сафонъат глупость**; **инкирози авлод гибель поколения**; **адами авлод небытие поколение**; **ренълати вокиф смерть** составителя вакфа вызывают у адресата отрицательные эмоции.

На примере языкового материала одного вакфа периода правления династии Коджоридов можно прийти к выводу, что составители вакфов в одном предложении использовали несколько парных и близких по значению синонимов с целью усиления выразительности, мелодичности, гармонии текста: В предложении «**Устони намдусипос ва гулшани саноъи микёс, махсуси боргоъи анаді ва мухтасси даргоъи самаді аст...**» парные слова **устону гулшан цветник**, **намду сано восхваление**, **сипосу киёс уподобление**, **махсусу мухтас свойственный**, **боргоъу даргоъ жилище**, **анадию самаді вечность** выполняют эту функцию.

**Повтор.** Повтор слов также усиливает ритмичность, рифму и выразительность речи. Основная функция повтора — это значимо выразить речь, придать высказанному особый блеск. Повтор может производиться на уровне отдельных или однокоренных слов, или же согласных звуков. Несомненно, любой повтор по своему украшает речь, придает ей особую привлекательность.

Например, повторение слов в вакфах: **Ўро парасторі намуда, ўро ғизо динанд** — **Харул Холь Нюльизакі, Оқои**

окоабдулазим — Минал кáлила кáлилан ва минал кас-сира касиран — ва аз лумлаионньо балки муаззами онньо Оғои Оғонуриддин, ОқоиМуъаммадоғо. В этом предложении повторяются слова *ўро его, оғо господин*, имена *Холь, Хольа заќи*.

Приведем примеры согласных повторов звуков в двух или нескольких словах: *Љанобишарофатнасобинаболатинтисоб* (повторение «те» и «бе»); *аз кáбилитанќия-иканавот* (повторение к), *мадрасаимастура* (повтор син), *ќабрукироат* (повтор к), *ќаъваваќилён* (повтор к).

**Словопроизводство в вакфах.** При лингвистическом языке вакфов встречались однокорневые слова, образованные разными путями словообразования. Использование таких конструкций наряду с литературной выразительностью речи обеспечивают музыкальность, ритмичность и созвучность выражению. Приведем примеры из документа № 1: *аср век, эпоха и асьор валюта; сарф расход и масориф расход, затрата; нусул приобращение и маъсул продукт, продукция; нафс душа, страсть и нафис изящный*.

**Титулы или звания, расположенные перед именем или после него:** В данном разделе будут показана титулатура или звания, занимающее разменную позицию. Например:

**Оќо:** этот титул употребляется в знак выражения уважения и указания принадлежности лица к мужскому полу и стоит, как правило, перед именем лица.

**Хонум и бону:** эти слова также употребляются для выражения уважения к женщине и стоят перед именем лица.

**Карбалои, Машъади, Њољи, Њољия:** эти титулы являются показателями совершения лицом паломнических поездок по святым местам.

**Биби, саййид, мир:** эти титулы указывают на главу семьи влиятельного человека со стороны родителей.

**Валад, халаф, ибн, бинт и сабия:** эти слова используются для указания пола ребенка, из которых первые три слова указывают на сына, а два последних — на дочь.

**Њиля, завља, мутаалиќа:** эти слова на замужнее положение женщины и используются при упоминании жены мужем.

**Бек:** это слово переводится как правитель, полководец, великий. В прошлом эмирам и главам племён присваивали титул бек — правитель, указывающий на высокий социальный статус лица в обществе.

**Хон:** указывает на статус и место человека в обществе. Обычно его присваивали главе племени.

**Шайх — почетный титул мусульманских религиозных лиц.** Обычно придается главе духовной общины или главе племени; также указывает на статус и место человека в обществе.

**Мирзо, котиб, нависанда, мунши:** Если эти слова употребляется перед именем человека, то они указывают, что он писатель, писарь либо работник казны.

**Шоъзода (принц):** этот титул принадлежит исключительно детям шаха.

**Лексика, обозначающая материальные предметы и духовные элементы в вакфах.**

Наименования, обозначающие материальные элементы вакфов, свидетельствуют о природной среде и процессе проживания людей в ней. Следует отметить, что нематериальные элементы в вакфах выражают убеждения и веру людей, а также социальные факторы, которые отражались в официальных документах, в том числе вакфов данного периода истории Ирана. Знакомство с нижеследующими элементами в вакфах имеют важное лингвокультурное значение. Рассмотрим некоторые лексико-тематические группы, выявленные в вакфах.

Слова, обозначающие инструменты, орудия, имущество, изделия и необходимые принадлежности домашнего быта: *дарб дверь, ворота; нуќра серебро; кафш обувь (башмаки, ботинки); ъасир цинковка, рогожка; чароф лампа; панъара окно, окнос железной решёткой; китоб книга; шамъ свеча; килён (чилиим) кальян, чилим; танбоку (тамоку) табак;*

Географические названия: *рўдхона русло реки; сабзозор зелёный дуг, газон; боф сад; маротеъ пастбище; ъуюн родники, анъор ручей.*

Наименования продуктов питания и сельскохозяйственной продукции: *гандум пшеница; ъав ячмень; равѓан масло; чой чай; ќаъва кофе; бодом миндаль; нон хлеб; биринъ рис; канд сахар;*

Наименования профессиональной деятельности: *таиб врач; рахтшўй прачка; табохловар, кулинар; ходим служитель; саройдор смотритель, сторож; раъиб (кишоварз) земледелец, крестьянин; мутавалли хранитель пожертвованного богоугодному заведению имущества; сабоѓи крашение, красильное дело; хуббоз пекарь, хлебопёк; мубошир управляющий; корпардоз управляющий административно-хозяйственной частью; коргузор заведующий; нальор плотник, столяр; каровул, караул, сторож.*

В этнокультурной истории Ирана, начиная со средних веков, одним из важнейших событий является возникновение культурного феномена, названного мусульманских ренессансом, равно как и органически связанной с ним формированием арабско-персидского двуязычия и его последующее распространение в том или ином социолингвистическом статусе. В результате арабских завоеваний была внедрена не только новая религия — ислам, но получил широкое распространение и арабский язык, ставший в течение длительного времени основным официальным и литературным языком, языком религии и науки во многих завоеванных арабами странах, в том числе и Иране. По этой причине в персидском литературном языке употребляется множество заимствованных слов арабского происхождения. С грамматической точки зрения арабизмы подчиняются нормам и правилам персидского языка, но иногда соотносимость арабизмов в персидском языке, обладающих мужским и женским родом, также носит самостоятельный характер и прослеживается совпадение по роду. В арабском языке имя прилагательное ломанного множественного числа употребляется в единственном числе женского рода и это

правило соблюдается в исследуемых вакфах. Например: *аьмолисолења добрые деяния; афъолиньасана добрые поступки; шароитимутьабара достоверная обстановка.*

Изучение документов — вакфов периода правления династии Коджоридов показало, что в этот период сфера влияния арабского языка на персидский язык, особенно в шариатских текстах и вакфах, которые являются частью этих письменных памятников, велика. Складывалось мнение, будто что смешивание персидского языка с арабским в этот период считалось делом чести, доказательством чего является частота использования в исследуемых вакфах таких словосочетаний (142 случая). Среди них в основном встречаются словосочетания, в роли компонентов которых имеются определение и определяемое.

#### Литература:

1. ХоҷиАбосииСайидваРизоииУмед, Санадҳоибулуқиғорвафашопуя, нашриУсва, Кум. 2008.
2. ДеххудоАлиакбар, луғатнома (давраинав) муасисаи интишорот ва чопи донишгоҳиТехрон, Техрон, 1998.
3. Росихмаҳанд Мухаммад, усул ва мафохими бунёди забоншиносии шинохти, нашри Бухоро, Техрон, 2007.
4. Шафиикадкании Мухаммадризо, мусикиишеър, нашритус, Техрон, 1979.
5. Шафиикадкании Мухаммадризо, мусикиишеър, нашригоҳ, Техрон, 1989.
6. Сафавии Куруш, фарҳанги тавсифии маъношиносии, нашри муасисаи фарҳанги муосир, Техрон, 2005.
7. Сафавии Куруш, аз забоншиносии ва адабиёт, (чилдиаввал:назм) нашричашма, Техрон, 1994.
8. Амид Ҳасан, Фарҳанги форси Амид, Амиркабир, Техрон, 2006.
9. Хусравии Мухаммадалӣ, санадҳои вақф ва дониши санадшиносии, Фаслномаи вақф мероси ҷовидон, рақами: 72, Техрон, 2010.
10. Расулипури Муртазо, назари муҷмал ба ҳисоби ҷамал, маҷалланомаи фарҳангистон, фаслномаи фарҳангистон рақами 17, 2001.
11. Нушозар Хусейн, фарҳанги ном валақаб дар Эрон, радиёизамаона, 2008.
12. Мавлоии Мухаммад, ҷойгоҳи вақф дар адабиёти форсӣ, рилолаи илмии магистер, донишгоҳи озоди Исломии Арок, 2004.
13. ҲабибАсадуллоҳ, матнисуҳанронӣ дар кунгараи байналмилалии Бедиди дехлавӣ, Техрон, 2008.
14. Cruse D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge University Press.

## Профессиональная спортивная фразеология: классификация по происхождению

Никитина Ксения Андреевна, студент

Научный руководитель Дюпина Юлия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент

Тюменский государственный архитектурно-строительный университет

В связи с активным притоком иностранных слов в спортивную лексику и эмоциональным подъемом спортсменов во время игры, ведущих к образованию новых более выразительных фразеологизмов и профессионализмов, появилась потребность в создании классификации фразеологических единиц, указывающей на их этимологию.

Источником выборки слов и выражений лексико-фразеологического поля «Спорт» для формирования следующей далее классификации послужил лексикон игроков студенческой волейбольной сборной. В отличие от классификации фразеологических единиц В.В. Виноградова,

Например: *мисбонунналот; аьлул байт; мифтоьул-фалонь* (Документ № 4)

#### Использование отрывки из Корана.

Авторы вакфов для аргументирования своих высказываний в отдельных случаях использовали отрывки из Корана. В исследуемых документах было обнаружено 22 отрывка из Корана. Для примера приведём наиболее известный отрывок из Корана:

**Фа ман бада лаьу баъда мосаъи ньуфинна моис-мунъуал ал лазина юбад дилу наьу.** Перевод на персидском языке: *Пас касе, ки тағйирдиьадонро баъд аз он, ки онро шунид ба дурустӣ, ки он гуноье бузург аст (барои касе, ки тағйир диьад онро).* Перевод на русском языке: *Тогда тот, кто внес изменения в этих документы после того, как услышал его, совершил большой грех.*

в основу которой положена степень семантической неделимости компонентов уже сложившихся выражений, представленная группировка различает их ещё на этапе словообразования:

#### 1. ФЕ и профессионализмы, в основе которых лежит замена описания явления сравнительным оборотом.

В этом случае языковые единицы заключают в себе долю образности и эмоциональности.

*Сделал рыбку* или «сделать диг» (англ. dig — вонзать, вбиваться) — игрок словно ныряет или врезается в землю и падает на грудь, отбивая мяч.

*Чехол* (англ. *block*) — защитник не пропускает мяч свою на площадку, отбивая его чуть выше уровня сетки (в основе лежит сравнение рук защитника с чехлом/блокировкой).

*Чехлануть в тапки, поджечь шнурки* — защита от удара соперника таким образом, чтобы мяч отскочил ему же в ноги, и *надеть на уши* — мяч отскакивает от блока и касается рук атакующего игрока. В основе лежит метонимия «часть от целого»: направление движения мяча указывается не полностью (в ноги, в голову), а метонимией — в шнурки, в тапки, на уши.

*Вбить кол (гвоздь), забить до пола* — этим термином называют очень сильный удар, направляющий мяч сразу в пол, не задевая игроков (сравнение сильного удара мячом с ударом молотка по гвоздю).

*Сорваться с крюка* — мяч не попадает на ладонь, а соскальзывает с пальцев (рука — крюк).

*Бежать на взлёт* — стремительный бег к мячу.

*Поплавок* — вертикальная красная рейка на сетке, отмечающая её границу.

*Выстроить крышу* — команда выстраивает хороший блок, который защищает площадку от ударов соперников.

*Отскакивать, как от батареи* — мяч отскакивает от игрока в произвольном направлении.

**2. ФЕ и профессионализмы, в основе происхождения которых лежит слово или словосочетание, значение которых частично отражает суть явления:**

*Прострел* — мяч летит, «как стрела», в дальний угол площадки, пока противники не успели туда добежать.

*Сняться* — отбить мяч. Этимология связана со «снятием» мяча со своей площадки и переносом его на площадку противника.

*Доводка* — подача: от «довести» в значении «доставить мяч до другого игрока».

*Скидка/накатить* — передача мяча над блоком/чехлом за руки противника: от «катиться» — мяч *перекатывается* над руками противника.

*Пробить в ход* — совершить удар по направлению движения (в ход). Значение слова «пробить» полностью

сохраняется. Этот случай рассматривается как предельный для данной группы классификации.

*Тащить от чехла* — «тащить от» употреблено в переносном значении «уберечь от», что и отражает суть манёвра.

**3. ФЕ и профессионализмы, полностью заимствованные из иностранных языков.**

*Эйс* — от англ. «ace» (получать очко одним ударом).

*Пайп* — английское «pipe» означает *свистеть, пискать, труба, волынка*, что не имеет ничего общего с соответствующей игровой комбинацией, однако английская этимология очевидна.

*Ашануть* — участники для поддержания боевого духа берутся за руки, сбрасывая их с криком *Аша!* или *Раша!* Предположительно, слово образовано от английского «Russia».

Полученная классификация удовлетворяет условию распределения всех ФЕ и профессионализмов имеющейся выборки. Поэтому следует рассмотреть возможность её использования.

Рассмотренная группировка даёт основание сделать вывод, что эмоциональный подъём во время игры ведёт к активному образованию ФЕ и профессионализмов, обладающих образностью, выразительностью. Об этом свидетельствует тот факт, что наибольшая часть выборки относится к группе единиц, в основе происхождения которых лежит сравнительный оборот.

Заимствования из английского языка (третья группа) составляют 3% от общего числа единиц поля. Это говорит о том, что современное словообразование формируется преимущественно на исконно русской основе.

Рассмотренные фразеологизмы и профессионализмы крайне редко используются в СМИ по понятной причине. Изобилующая ими речь волейболиста, касающаяся игры, настолько непонятна, что требует детального разъяснения терминов. Порой некоторые слова заменены на профессионализмы совершенно необоснованно (доводка, поплавок, сняться), поскольку не обладают особой выразительностью по сравнению с заменяемым словом и ему полностью эквивалентны.

Литература:

1. В. К. Мюллер. Большой англо-русский словарь в новой редакции. «Цитадель-трейд», М., 2008.
2. Поэтика и стилистика русской литературы. Памяти академика В. В. Виноградова. Л.: Наука, 1971. 459 с.
3. Словарь волейбола. Онлайн ресурс: <http://www.balaes.narod.ru/slovar.html>

## Средства обращения в системе речевого этикета

Петросян Мерри Мгеровна, магистрант  
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

Средства обращения в русском языке занимают важное место в системе речевого этикета. В современном русском языке проблема обращения является открытой. Выражения обращения входят в качестве коммуникативного компонента в менталитет носителей русского языка. Актуальность такого исследования заключается в важности анализа межличностных отношений носителей русского языка, в которых проявляется феномен вежливости, понимаемый как право личности на уважение ее достоинства. Актуальность темы определяется и не вполне достаточной разработанностью этой темы на материале русского языка.

В процессе коммуникации человеку приходится постоянно обращаться к другому лицу, часто затрудняясь в выборе формы обращения и способа наименования адресата. В научной литературе представлены разные подходы и статусное определение обращения как грамматической и синтаксической категории.

«Этикет» — франц. происхождения, означает установленный порядок где-либо. Этикет — это совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям.

Теперь перейдем непосредственно к речевому этикету. Под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности». [2; 18]

В основе речевого этикета как функциональной микросхемы языковых единиц лежат фундаментальные функции языка: *функция коммуникативная и функция познания, отражения мира.*

Обращение — одно из главных средств универсального характера, выработанных языком для обслуживания человеческого общения, для установления связи между высказываниями и субъектами общения. [2; 29]

Обращение как речевое действие зова, призыва незнакомого адресата формируется на базе наименований социальной роли, положения, звания, титула и т. п.: Господин депутат!; Гражданин!; Профессор!

В ситуации обращения к собеседнику можно различать два вида обращения:

- 1) обращение к незнакомому;
- 2) обращение к знакомому.

Обращение к знакомому основывается на личных именах, номинациях родства, кличках и т. д.

Выбор подходящего, уместного обращения производится говорящим в зависимости от того, кто же именно адресат по своим социальным признакам. Обращение

к незнакомому характеризует не личностное, а ролевое общение. Неуместный, с точки зрения адресата, выбор приводит к отрицательным оценочным реакциям.

Наиболее употребительными единицами привлечения внимания незнакомому человеку являются: *Простите!*; *Извините!* Они чаще всего употребляются тогда, когда нужно задать вопрос будущему собеседнику: *Простите, как проехать к торговому центру? Извините, время не подскажете?*

Как известно, в дореволюционную пору существовало множество сословных обращений, тонко помечающих положение в обществе, чин, принадлежность к аристократии или купечеству. Так, в «Табели о рангах» от 24 января 1722 года было 15 классов и обращение к разным классам, было разным:

| I–II                          | III–IV                  | V                | VI–VIII               | IX–XIV          |
|-------------------------------|-------------------------|------------------|-----------------------|-----------------|
| Ваше высокопревосходительство | Ваше превосходительство | Ваше высочорodie | Ваше высокоблагородие | Ваше благородие |

Но предреволюционные политические события объединили революционно настроенную часть народа как единомышленников, и в точном соответствии со значением слова нарекли себя *товарищами.*

Обращение товарищ, особенно после 1917 г., стало применяться победившим пролетариатом очень широко, охватывая знакомых и незнакомых адресатов. Это обращение несло в себе положительные оценки для одних и отрицательные для других. Со временем политический накал угас, обращение стало повсеместным и обиходным.

Общественные изменения последних лет оставили обращение товарищ в основном для членов КПРФ.

Что же пришло на смену? Пока, к сожалению, широко употребляются к незнакомому адресату обращения: *мужчина* и *женщина.* Так мы обращаемся к продавцам, к людям в транспорте, на улице и т. д.

К правилам речевого общения относится уместное употребление ты-/Вы- форм как местоименных указателей адреса.

Обратимся к словарному значению ты и Вы.

*Ты* употребляется при обращении к одному лицу (обычно близкому), а так же в грубоватом, фамильярном обращении. Говорить кому-либо *ты* — находиться с кем-либо в таких отношениях, при которых говорят друг другу ты.

*Вы* употребляется по отношению к нескольким или многим лицам, а так же как форма вежливого отношения к одному лицу.

Но само по себе Вы не обеспечивает вежливости. Существуют следующие критерии по выбору ты-/Вы- обращений: степень знакомства коммуникантов, официальность / неофициальность обстановки общения, взаимоотношения коммуникантов, равенство / неравенство ролевых позиций партнеров.

Направленность адресату — один из важнейших признаков человеческой речи, отличающий ее от функционирования значительного числа биосемиотических систем. [2; 120] Таким образом, можно сделать вывод, что обращение специализировано в *функции ориентации на собеседника*.

Любой тип обращения не только участвует в организации направленности речи, но и выполняет *этикетную функцию*. [2;67] Этикету свойственна «субъективность», под которой мы понимаем принципиальную невозможность передавать средствами невербального этикета информацию об отношениях между третьими лицами.

Некоторые языки (немецкий, польский, литовский) допускают в качестве особо вежливой формы обращение к собеседнику в третьем лице с использованием титула или другой неместоименной номинации. В русских художественных текстах тоже встречаются обращения в третьем лице, как подчеркнуто вежливая форма: 1. Разве пан не знает, что он по своей воле перешел к ним? 2. А разве пан не знает, что бог на то создал горилку, чтобы ее всякий пробовал? (Гоголь «Тарас Бульба»).

Интересен тот факт, что к детям мы тоже обращаемся в третьем лице: «Вот сейчас мама Машеньку оденет и возьмет на ручки», — такое обращение к ребенку можно услышать почти в каждой семье, где есть малыши. Это — некая традиция, по которой принято обращаться к ребенку в третьем лице. И сам ребенок говорит о себе так же: «Дай Саше чаю», «Настя хочет кушать», т.д.

Считается, что такая форма обращения происходит из-за того, что осознание себя как личности, человека, который может сам что-то хотеть, происходит у ребенка только к концу третьего года жизни. В этом возрасте ребенок впервые понимает, что это именно он, а не какой-то абстрактный Васенька, совершает то или иное действие. И выражается это в том, что он начинает говорить о себе в первом лице

В каждом языке существуют слова, отнесенные к лицам, которые не являются ни наименованиями лиц, ни их характеристиками, но выражают представления субъектов речи о распределении социальных ролей в конкретных ситуациях общения. Это лексические единицы типа *старина, браток, дружище, товарищ* и т.п. На вопрос кого называют директором, инженером, пешеходом или трусом, мудрецом, ответить легко, указав на определенные особенности именованных или характеризующих этими словами лиц. А вот вопрос о том, кого именуют или на кого указывают слова старина, дружище и им подобные слова, заставляет анализировать ситуацию в целом, говорить не об отдельных лицах, а об отношениях между ними. Регулятивы никого не называют, ни на кого не указывают. Специфика их лексического значения заключается в социально-ситуационной ограниченности их употребления.

Показательно и то, что Г. Гак определяет обращения-регулятивы *товарищ, друг мой* вместе с формулами вежливости типа *пожалуйста, спасибо*, как слова, «специально обозначающие условия общения».

В регулятивах закрепляется общий социальный опыт коммуникантов, без которого эффективное социальное взаимодействие невозможно. Е.Ф. Тарасов пишет: «Общей платформой в начале КА является понимание коммуникантами собственной социальной роли и роли партнера в конкретном социальном взаимодействии».

«Обращение в функциональном отношении действительно. Оно, с одной стороны, позволяет адресату идентифицировать себя как получателя речи. С другой, в аппелятиве часто выражается отношение говорящего к адресату» — пишет Н.Д. Арутюнова.

Итак, обращение следует считать языковой универсалией, поскольку неизвестно языка, которому это явление было бы не присуще. Оно обслуживает одну из важнейших сторон речевой деятельности: организацию и регуляцию коммуникативных отношений.

Во-первых, обращение — это функция служебной лингвистической единицы, заключающейся в подчеркивании направленности текста.

Во-вторых, обращение — это слово, находящееся в позиции обращения, выполняющее функции обращения.

#### Литература:

1. Балакай А.Г. «Словарь русского этикета». М., 2001 — 768
2. Гольдин В.Е. «Обращение: теоретические проблемы». М., 2009. — 136 с
3. Колтунова М.В. «Язык и деловое общение. Нормы. Риторика. Этикет». М., 2002. — 288 с.
4. Кукушкин В.С. «Деловой этикет». М., 2007—275 с.
5. Формановская Н.И. «Культура общения и речевой этикет». М., 2005—250с



## Лексика философских категорий в индийской традиционной медицине

Рыбалкина Юлия Александровна, аспирант  
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко (Украина)

*В статье сосредоточено внимание на вопросе философских категорий в лексике индийской традиционной медицины. Раскрыты такие проблемы: понимание древней индийской медицины (Аюрведы) как медико-философской науки, основные категории индийской философии, их толкование, значение с точки зрения медицины и актуальность таких в современном научном мире. В целом, статья является одним из аспектов комплексного исследования лексики индийской традиционной медицины.*

**Ключевые слова:** медицинская лексика, категории индийской философии, традиционная индийская медицинская система, Аюрведа, аюрведическая лексика.

Аюрведа — древнейшая система оздоровления, испытанная и проверенная миллионами людей на протяжении тысячелетий. Она закладывает основополагающие принципы индийской традиционной медицины и служит родоначальницей китайской и тибетской национальных медицинских систем, а также, в некотором роде является праматерью современной западной научной медицины. Сегодня, несмотря на значительные достижения современной медицины, Аюрведа не утратила своей ценности и переживает пик популярности среди западных специалистов и населения.

Во всем мире создаются индийские медицинские центры, растет число специалистов современной медицины, которые в своей практике ежедневно применяют аюрведические методы и лекарственные средства. Публикуется множество литературы посвященной индийской традиционной медицине рассчитанной на массового читателя. Но, несмотря на прекрасное изложение материала в большинстве из них, незнание языка санскрит и хинди является камнем преткновения, как для специалистов, так и для широкой общественности. Кроме того, на сегодня достаточно много неспециалистов разного профиля, которые хотели бы самостоятельно познакомиться с текстами индийской традиционной медицины [1, с. 10]. Все вышесказанное и обуславливает актуальность предлагаемого нами исследования.

Лексика для обозначения философских категорий входит в широкое лексико-семантическое поле лексики индийской традиционной медицины (ЛИТМ). Под ЛИТМ мы понимаем слова, названия, обозначающие медицинские термины, лексику медицинского социолекта, а также не терминологическую (повседневную) медицинскую лексику, которая функционирует не только в научной, но и в других подсистемах языка.

Философские категории в ЛИТМ, которые являясь объектом предлагаемого исследования, — это категории, раскрывающие суть индийской философии. А индийская философия в свою очередь является неотъемлемой частью медицинского знания индийцев, она объясняет и воплощает в себе специфику философского знания индийского народа.

В работах индийских ученых лингвистов, антропологов, медиков находим исследования древних медицин-

ских трактатов индийской медицины «Чарака Самхита» (150 г. н.э.), «Сушрута Самхита» (350 г. н.э.), «Бхела Самхита» (500 г. н.э.) и «Кашьяпа Самхита» (200 г. н.э.). Одним из таких исследований является «Charakopaskara commentary» — комментарий к трактату «Чарака Самхита» и ортодоксальной классической философии, который принадлежит Пандиту Йогиндранатх Сену. Полезным справочником для анализа аюрведических текстов остается «Индийская медицина» Дж. Джолли. А наиболее полный и подробный обзор аюрведической литературы предлагает Дж. Г. Меулендбелд в «Истории индийской медицинской литературы», которая является неоценимым источником для исследований индийской медицины и остается основательным трудом в своем роде на сегодняшний день.

За последние десятилетия возрос интерес и признание аюрведических текстов в клинической практике, в частности в области психиатрии примечательными являются труды индийских ученых: Верма 1965, Венкоба Рао 1975, Раму и Венкатараман 1979, Рамачандра Рао 1983. Исследователи пытаются интерпретировать фундаментальные философские принципы Аюрведы, найти соответствие ее философских законов с современными научными взглядами. При этом, нерешенной остается проблема интерпретации санскритских текстов, что прежде всего обусловлено отсутствием фундаментальных исследований философии Аюрведы [4, с. 127–131].

Базой для исследования лексики индийской традиционной медицины нами были избраны переводные труды по индийской традиционной медицине, а также тексты комментарии на языке хинди, научно-популярные статьи по медицине 20–21 века, общеязыковые и медицинские словари. Материал исследования составляют медико-философские термины, термины для обозначения категорий индийской философии, так или иначе связанные с медициной. В исследуемый материал не входят производные, а только основные лексемы для обозначения терминов, связанных с философией индийских медицинских систем Аюрведы, Унани, Сидха и других.

Индийская традиционная медицина имеет духовно-философскую основу. Аюрведа считается упаведой Атхарваведы и имеет две стороны, а именно, философскую

в чистом виде и медицинскую в прикладном. В ее основе лежит «шад-даршана», шесть ортодоксальных индийских философий, которые признают авторитет Вед, а именно: Санкхья, Вайшешика, Йога, Ньяя, Миманса, Веданта [2].

Аюрведа ориентирована на достижение каждым человеком гармонии, «непрерывного счастья» и рассматривает человека как часть Вселенной, которая имеет определенную мистическую взаимосвязь с ним. В медицинском трактате «Чарака Самхита» затрагиваются различные аспекты философий Санкхья, Вайшешика, Йога, Ньяя, Миманса, Веданта, Настик или Локаята, и их комментариев. Такие категории как, *rigusha* философий Санкхья и Вайшешика, *satkaryavada* философии Санкхья, *pramana* — Ньяя и Вайшешика, *vada* и *asatkaryavada* — Ньяя, *shad-padartha* — Вайшешика, *karma* — Веданта, *moksha* — йога, рассматриваются с точки зрения клинического применения.

Согласно «Чарака Самхита», *ayu* (*s*) «жизнь» определяется как «сочетание тела, органов восприятия, ума и души, фактора, отвечающего за предотвращение распада и смерти, который сохраняет тело в течение долгого времени». Согласно этим представлениям древнеиндийская медицина предлагает средства и методики для защиты жизни человека, включая ведение здорового образа жизни и, в случае болезни, применение терапевтических мер, касающихся физической, умственной, социальной и духовной гармонии [6].

Все вышесказанное позволяет утверждать, что значительную часть ЛИТМ составляют лексемы, обозначающие основополагающие принципы индийской философии. Делая попытку классификации лексики для обозначения философских категорий в ЛИТМ, мы выделяем две тематические группы лексем.

*Лексемы для обозначения психосоматических концепций.* Аюрведа имеет психосоматическую основу, а также психофизиологический взгляд на эволюцию мира [1, с. 75]. Согласно этой концепции, мир проходит через следующие стадии: *avyakt* (*mul*) *prakriti* «непроявленная природа», *mahat* «великий принцип творения», характеризующийся тремя *gun* «качествами»: *ahankar* «самосознание», *gyanendriyani* «органы восприятия», *manas*, *satv* «ум», *karmendriyani* «органы действий», *tanmatra* «пять танматр», *mahabhutani* «первоэлемент».

Согласно философии индуизма, материя состоит из пяти основных *mahabhut* «грубых элементов». Эти элементы: *prithvi* «земля», твердое вещество, энергия, содержащаяся в веществе; *jal* «вода», принцип взаимодействия или жидкого состояния вещества; *agni* «огонь», принцип выделения энергии из вещества или плазменного состояния; *vaayu* «воздух», принцип движения материи или газообразного состояния вещества; *akash* «эфир», субстанция пространства, аналог физического вакуума [2]. В индийской традиционной медицине философский аспект реализован в концепте «грубых элементов», которые являются единственной физической составляющей индивидуума, в противовес которым существуют

четыре «тонких» («умственных») первоэлемента. В различных комбинациях эти элементы образуют различные *dhatu* «ткани человеческого тела». Элементы группируются в три основные фундаментальные *dosh* «жизненные силы», которые регулируют все функции организма и является залогом здоровья человека.

Согласно Аюрведы, первопричиной заболеваний является нарушение равновесия элементов в организме. Если организм находится в состоянии равновесия, он является защищенным от любых пагубных воздействий и болезней. Например, при лечении инфекционных заболеваний врач стремится восстановить нарушенное равновесие, повышение сопротивляемости организма достигается путем уничтожения микробов.

Другое фундаментальное понятие философской системы Санкхья — *prakriti*, которое означает первоначальную природу, беспричинную первопричину Вселенной, также приобрело особое значение в индийской медицине. *Prakriti* «начальная природа», которая дается человеку при рождении и зависит от соотношения *dosh* «жизненных сил». Она независима и активна, состоит из трех *gun*: *sattva* — основа разума, характеризуется тонкостью, легкостью, светом и радостью; *rajas* — основа энергии, характеризуется активностью, возбуждением и страданием; *tamas* — основа инерции, характеризуется грубостью, апатией, аморфностью и тьмой.

Согласно Аюрведы, *prakriti* не изменяется в течение всей жизни, и может быть диагностирована с помощью осмотра и опроса пациента. *Prakriti* дает знания о склонности к определенным заболеваниям. Человек, знающий свою *prakriti*, имеет ключ к здоровью, знает свои слабые и сильные места и может предупредить болезнь, с помощью профилактических средств (Панчакарма, пост, режим питания) [3].

Понятию *prakriti* в Аюрведе противопоставляется понятие *vikriti* — соотношение элементов человеческого тела в данный момент. Насчитывается семь основных типов *prakriti* и *vikriti*: *vata*, *pitta*, *kapha*, *vata-pitta*, *vata-kapha*, *pitta-kapha*, *vata-pitta-kapha*. От типа «природы человека» в Аюрведе зависит выбор методов лечения и восстановления баланса жизненных сил [3].

Аюрведические трактаты «Чарака Самхита» и «Сушрута Самхита» широко пользовались философской мыслью не только для объяснения телесных нарушений, но и для рассмотрения психосоматических состояний во время болезни и в здоровом состоянии [9].

С философскими системами Санкхья и Вайшешика Аюрведу главным образом объединяет рассмотрение различных аспектов мыслительной деятельности человека. Основой философии является опыт, а главным ее инструментом — ум. Для сосредоточения умственных усилий на исследовании истины и для их эффективного использования, необходим самоконтроль. Простое знание того, что является правильным, не всегда ведет к правильным поступкам, так как нашими поступками одинаково управляют разум и слепые животные импульсы. Если эти им-

пульсы не контролируются, поступки не могут согласовываться с велениями разума. Согласно классиков Аюрведы, *manas* и *sattva* «ум» контролирует *indriya* «органы чувств» и с их помощью «получает информацию» *indritarth*, такую как: *ras* «вкус», *ganddh* «запах», *sparsh* «ощупь», *shabd* «слова / звуки», *gūrat* «форму» и другие.

Объяснение космической эволюции философией Санкхья, в основе которой лежит дуализм *rigūsh* «дух» и *prakriti* «материя», также нашло отражение и медицинской традиции.

*Prakriti* «материя» является матрицей всей психофизиологической вселенной, которая существует за счет поддержания равновесия трех мировых качеств, *trigun* («тригун»): *sattva* «добродетель», *rajas* «энергия», *tamas* «бездействие».

Согласно Санкхья, «я» отличается от тела и чувств, ума и интеллекта, оно не принадлежит миру объектов. «Я» — это не разум, не нервная система, не совокупность состояний сознания, «Я» является сознательным духом, который всегда является субъектом и никогда не становится объектом какого-либо познания [2].

Согласно Аюрведе ум и тело тесно связаны, поэтому расстройства вызваны дисбалансом *rajas* и *tamas* могут привести к умственным и телесным заболеваниям. Эти эмоциональные факторы называются *rāgādi*: *rāg* «страсть», *dvesh* «ненависть», *mad* «высокомерие», *īrshya* «зависть», ревность», *kām* «похоть», *krodh* «гнев», *moh* «ослепление», *vishād* «депрессия», *shok* «печаль, горе» и другие.

К данной группе лексем также относим:

— объект Аюрведы, *rigush* «человек, наделенный духом»;

— *manas* «ум» и основные функции ума: *chetan* «способность думать», *vichar* «размышление», *uuh* « созерцание», *dhyau* «концентрация / медитация», *indriyagrah* «контроль над чувствами», *sankalp* «воображение», *svanigrah* «самоконтроль», *vididha khyati* «разнообразное постижения», *indriya* внешние и внутренние «органы чувств», *ahankar* «его, самосознание», *buddhi* «интеллект», *sangyā* «сознание», *jivātman* «индивидуальное сознание»;

— *pashcham mahabhutani* «пять первоэлементов»: *atma* «душа», *man* «ум», *kal* «время», *disha* «стороны света», *chetan dravya/achetan dravya* «сознательная и бессознательная материя»;

— *sūkshmat shaṅgīr* «тонкое тело» — вместилище духовного, памяти и прошлого опыта;

— *sthūl shaṅgīr* «грубое или физическое тело» — единство духа и материи, которое подвержено различным физическим изменениям и психических эмоций;

- *rgana* «жизнь»;
- *shareera* «тело»;
- *ritus* «времени года»;
- *ahara* «еда»;
- *aushadha* «медицина»;
- *vihara* «образ жизни»;

- *swasthya* «здоровье»;
- *malas* «отходы»;
- *saamyā* «гармония, баланс, как здоровье»;
- *vishamatva* «дисгармония, дисбаланс, как болезнь»;
- *hita-ahita* «полезный / вредный»;
- *chittā* «психический аппарат человека»;
- *dravya* «материальная сущность»;
- *karndravya* «субъективная материя»;
- *karyadravya* «объективная материя», и другие.

*Лексемы для обозначения основных физиологических концепций.* Создание живых существ согласно Аюрведы базируется на теории пяти *mahadhut* «первоэлементов», состоящих из *ragmanu* «атомов»; трех *dosh* «биоэнергетических сил» и семи *dhatu* «основных видов тканей» [1, с. 65].

Каждая из *dosh*, патогенных факторов тела, состоит из комбинации двух первоэлементов, с преобладанием одного из них. *Vata* «эфир и воздух» — принцип импульса, необходимый, чтобы мобилизовать функцию нервной системы, *pitta* «огонь и вода» — принцип энергии, который использует желчь, чтобы контролировать пищеварение, метаболизм, *kapha* «вода и земля» — принцип жидкости тела, слизистые субстанции, и одновременно источник питательных веществ для артериальной системы.

При общем подходе к природе трех *dosh* можно понять, что за общий физический объем тела, создание, рост, восстановление (анаболизм) соответствует *kapha*, за движение, деятельность, разрушение (катаболизм) отвечает *vata*, а все химические процессы, обмен веществ (метаболизм) в организме проходят благодаря *pitta*. Когда *dosha* выходят из равновесия, метаболизм нарушается, что приводит к избытку катаболизма, который является процессом распада или разрушения. Если анаболизм преобладает над катаболизмом, растёт уровень восстановления органов и тканей. Избыток *pitta* нарушает метаболизм, при избытке *kapha* растёт уровень анаболизма, а излишек *vata* создает истощение (катаболизм).

К данной группе лексем мы также относим:

— Названия трех первоэлементов: *vauc* «ветер», *pittam* «слизь», *kaphashchokta* «желчь», из которых образуются пять *dosh*: *vata*, *pitta*, *kapha*.

— Лексемы, обозначающие характерные черты трех *dosh*: функции *vata* — *prasandan* «сообщение телу двигаться», *udvahan* «импульсы к различным органам чувств», *vivek* «отделение экскретов от переваренной пищи», *dharan* «выделение мочи, стула и спермы». Характеристики *pitta*, пять субдощ: *rasakpitta* «пищеварительная желчь»; *ranjakpitta* «красящая желчь»; *sabbhakpitta* «связующая желчь»; *alochakpitta* «очная желчь»; *bhrajakpitta* «жгучая желчь». Характеристики *kapha*, пять субдощ *kapha*: *kledkakaph* «увлажняющая слизь»; *avlabkakaph* «поддерживающая слизь»; *bodhakakaph* «слизь, дающая знания»; *taṅgakakaph* «питательная слизь»; *shleshkakaph* «соединительная слизь».

— Другие лексемы для обозначения основных концептов аюрведического знания: *dhatu* / *dushya* «пита-

ющие и структурные факторы тела», поддерживающие ум и тело. В нормальном состоянии dhatu поддерживает здоровое состояние организма, в то время как в патологическом состоянии они называются mal «шлак». К dhatu относятся: rasdhātu «плазма», raktdhātu «кровяные клетки», mansdhātu «мышечная ткань», meddhātu «жировые ткани», asthidhātu «костные ткани», majjadhātu «костный мозг», sñāyu «нервные ткани, связки», sira «кровеносные сосуды», stan «грудное молоко», и другие. Ojas «адреналин» — суть всех dhatu, которая дает энергию телу и психике и предотвращает распад тела. Чакрапани, автор аюрведического трактата Чакрадхата, описывающий методы очистки и использования ртути, называет главной функцией оджаса vṛādhikshamitv «иммунитет».

В трактате «Чарака Самхита» говорится о том, что сила, здоровье, долголетие и все жизненные процессы зависят главным образом от agni «пищеварительного огня и обмена веществ». Если ухудшается agni, то человек болеет, а при его ослаблении может наступить смерть. «Чарака Самхита» называет тринадцать типов agni.

#### Литература:

1. Авхадиев З. Пособие для чтения аюрведических текстов (АЮРВЕДИЧЕСКИЙ САНСКРИТ), 1998.
2. Древняя индийская философия (Перевод с английского под редакцией В. И. Кальянова) Издательство иностранной литературы, Москва, — 1954.
3. Ayurvedic Medicine: An Introduction (Archived on 26 May 2013). U. S. Department of Health & Human Services, National Institutes of Health National Center for Complementary and Alternative Medicine (NCCAM).
4. Balodhi J. P. Constituting the outlines of a philosophy of ayurveda: mainly on mental health import // Indian Journal of Psychiatry, 1987, № 29 (2).
5. Panja Asit K AK, Upadhyaya Om Prakash OP, Chattopadhyaya Abichala A. A critical review of the philosophical concepts of Carakopaskara commentary // An International Quarterly Journal of Research in Ayurved, 2011 Jul-Sep. Volume: 32 (3).
6. Ramachandran DR. C. K.. Man And Nature In Indian Thought // Aryavaidyan, 1989, № 2 (3);
7. Pratap G.. Narayana Prakash B.. Suhas Kumar Shetty. Critical analysis of Mantra Chikitsa // An International Quarterly Journal of Research in Ayurved, 2008, Volume: 29 (2).
8. Sharma S., Philosophical basis of biofeedback // Ancient science of Life, 1997, Volume: XVI 3;
9. Vaidya Bhagwan Dash. Fundamentals of Ayurvedic Medicine, 1978.
10. John Grimes. A concise dictionary of Indian philosophy: Sanskrit terms defined in English, SUNY Press, 1996.
11. Monier-Williams. A Sanskrit-English Dictionary: Etymologically and Philologically Arranged With Special Reference to Cognate Indo-European Languages, Oxford: Clarendon Press, 1960;
12. <http://ayurved.rajasthan.gov.in/index.asp>.

Делая вывод, можно сказать, что учение Аюрведы строится на прочном философском фундаменте, что позволяет объяснять практические возможности и действие конкретных лечебных методик.

Знание и понимание лексики, обозначающей основополагающие философские категории, дают возможность более глубоко понять принципы индийской традиционной медицины.

С точки зрения этимологии большинство лексем для обозначения философских категорий в ЛИТМ — это санскритские татсамы, вошедшие в язык хинди без фонетических изменений.

Другой особенностью философских лексем языка хинди является то, что в современном языке хинди многие из них потеряли философский подтекст и приобрели новый смысл, близкий к исходному. Например, purush «дух, человек» в СЛМГ имеет значение «человек, человек», akash «эфир, пространство» — «небо», prakriti «материя» — «природа», tamas «инерция, бездействие» — «незнание, темнота» и другие.

## Из опыта обучения студентов иностранному языку (на примере моделирования проблемных ситуаций)

Рындина Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова

*В статье рассматриваются понятия «проблема», «проблемная ситуация», «моделирование проблемных ситуаций». Описывается модель обучения студентов иностранному языку на основе моделирования проблемных ситуаций: анализ проблемных ситуаций, проектирование способа действия в этих ситуациях, разыгрывание действий в условиях предложенных ситуаций. Приводятся примеры заданий с использованием метода моделирования проблемных ситуаций на занятиях по немецкому языку.*

**Ключевые слова:** проблемная ситуация, проблема, моделирование проблемных ситуаций, метод проектов, ролевая игра, позиционная дискуссия.

Современные условия быстро меняющегося общества предъявляют всё возрастающие требования к качеству подготовки педагога. Одним из таких требований к профессиональной деятельности учителя становится свободное владение иностранным языком на уровне делового общения в различных ситуациях, связанных с его профессиональной сферой деятельности. При этом огромная ответственность ложится на плечи преподавателя, который призван найти в данных условиях эффективные пути улучшения программы обучения, а вместе с этим выделить инновационные методы и приёмы обучения.

Одним из инновационных способов организации обучения студентов иностранному языку является моделирование проблемных ситуаций (анализ проблемных ситуаций, проектирование способа действия в этих ситуациях, разыгрывание действий в условиях предложенных ситуаций).

Непосредственная цель метода моделирования проблемных ситуаций — проанализировать актуальную жизненную или профессионально-значимую ситуацию, описание которой актуализирует определенный комплекс языковых знаний, который необходимо усвоить при решении данной проблемы; выработать практическое её решение (при этом сама проблема не имеет однозначных решений).

Проблемная ситуация — это «комплекс условий (речевых и неречевых), необходимых для возникновения проблемы и стимулирующих студентов на решение проблемной задачи» [4].

В основе проблемных ситуаций на занятиях по иностранному языку чаще всего лежат противоречия между известным и неизвестным, между привычным и непривычным рассмотрением предмета, между усвоенными знаниями и применением их в новых практических условиях и между фантазией и действительностью. Главная задача преподавателя — дать возможность студентам «обнажить» противоречия до такой степени, чтобы у студентов с наибольшей вероятностью возникла проблемная ситуация [2, с. 192].

Проблемные ситуации на занятиях по иностранному языку могут предъявляться студентам с разными ди-

дактическими целями: ознакомление с новым материалом, формирование и совершенствование языковых навыков и речевых умений по определённой теме, контроль сформированности продуктивных иноязычных речевых умений [2, с. 193]. При этом студенты не только анализируют информацию в рамках проблемной ситуации, но и учатся выбирать альтернативные варианты её решения, аргументировать свой выбор, вести дискуссию на иностранном языке.

В процессе анализа проблемных ситуаций организуется позиционная дискуссия, цель которой — научить выбирать и оценивать различные точки зрения, связанные с решением конкретной проблемы, высказывать разнообразные мнения и суждения, приходить к компромиссу. Она позволяет взглянуть на ситуацию с различных точек зрения, видеть её «объемно», многоаспектно, помогает «обойти» имеющиеся межличностные противоречия. При этом организатору обсуждения необходимо отметить мнение каждого, найти в нем рациональное зерно, подчеркнуть вклад в общее решение проблемы.

Особое место в организации дискуссии при обсуждении и анализе проблемных педагогических ситуаций принадлежит методу «мозгового штурма», результатом которого является творческий анализ идей с целью поиска лучших вариантов решения поставленной проблемы, их публичная защита. При таком подходе ценностью становится не только результат сам по себе, но и процесс поиска решений.

Следует учитывать, что проблема не должна выходить за рамки речевых иноязычных возможностей студентов, поскольку её рассмотрение предполагает рассуждение и формулирование аргументов, контраргументов, выводов, своей точки зрения посредством известных языковых средств. Следовательно, проблема, поставленная в ходе дискуссии, должна отвечать следующим требованиям: быть доступной для разрешения студентами (т. е. опираться на уже имеющиеся знания); быть актуальной вообще и для участников дискуссии, в частности, с точки зрения профессиональной ориентации или жизненного опыта студентов; иметь противоречия как стимулятор

для развёртывания дискуссии; служить основой формирования дискуссионных умений; давать предметное знание в соответствии с учебными планами и программами, но не предоставлять полноты информации для решения проблемы, что обуславливает необходимость проведения поиска дополнительной информации; быть средством для формирования навыков критического и творческого мышления студентов; проблемная ситуация должна потенциально заключать в себе свойства динамичности, т. е. разрешение основной проблемы должно протекать на фоне решения цепи соподчинённых проблем, вытекающих одна из другой и показывающих причинно-следственные отношения между изучаемыми явлениями и процессами; формулировка и постановка проблемы не должна быть искусственным «навязыванием» студентам того или иного задания, а должны быть преподнесены так, как будто вызваны самим ходом изучения материала и вызывать внутреннюю потребность у самого студента в решении этих проблем [3, с. 54].

После устного коллективного обсуждения проблемной ситуации следует письменный анализ-рассуждение с обоснованием собственной позиции по решению проблемы. При анализе мы советуем отразить ситуацию исходя из восприятия своих коллег: что бы посоветовали? в чём бы с ними согласились? в чём поспорили? чем отличался бы собственный вариант решения проблемы?

Критериями оценки такого анализа являются конкретность суждений в контексте данной ситуации, максимальное использование текстовых данных, четкость и простота изложения, обоснованность анализа, практический характер предлагаемого варианта решения проблемы.

Проектирование способа действия в этих ситуациях (метод проектов) является гибкой моделью организации процесса обучения иностранному языку в вузе, поскольку позволяет сосредоточить внимание студентов не на самом языке, а на проблеме, переместить акцент с лингвистического аспекта на содержательный: самостоятельно выделять проблему, формулировать гипотезу её решения, осуществлять поиск необходимой информации с использованием различных информационных ресурсов, планировать возможные варианты решения проблемы, делать выводы, анализировать полученные результаты на иностранном языке.

Метод проектов способствует созданию педагогических условий для развития у студентов креативных способностей и исследовательских качеств, которые необходимы им для творческой и исследовательской деятельности, независимо от будущей конкретной профессии.

Разыгрывание действий в условиях предложенных проблемных ситуаций (ролевая игра) служит специфической формой защиты группового проекта.

Ролевая игра — это «обучение через общение, где осуществляется групповое взаимодействие на основе активной деятельности участников, причём акцент делается на самостоятельном, инициативном характере деятельности в игре» [1].

Войдя в роль, студенты «вживаются» в различные проблемные ситуации, с которыми они могут столкнуться в будущей педагогической деятельности, демонстрируя в полном объёме иноязычной коммуникативной компетенции определённое решение проблемы. Таким образом, основная цель ролевой игры заключается в том, чтобы сформировать у студентов умение реализовывать свои замыслы и проекты различной степени сложности. Она позволяет избавиться от мыслительных шаблонов; учит чётко и ясно формулировать свои мысли на иностранном языке; оттачивает многие глубинные качества личности: самостоятельность, инициативность, оригинальность, креативность, стремление выразить свою собственную истину.

Приведём примеры заданий по теме «Was ist die Drogenabhängigkeit?» с использованием моделирования проблемных ситуаций.

Die Aufgabe 1. Der Hirnsturm.

- «Warum konsumieren Jugendliche Drogen?»

*Muster:* aus Neugier; das ist modisch; um den Schmerz zu stillen; den Eltern zum Ärger; um in gute Stimmung zu kommen; vor Langweile; ....

- «Die Alternative des Drogenkonsums»

*Muster:* Sport treiben; Hobbys haben; viel reisen; Musik hören; sich mit den Freunden treffen; Fremdsprachen studieren; ...

- «Meine inneren Reserven».

Die Studenten schreiben selbständig auf dem Blatt die möglichen Lösungen der Probleme, die die Gründe des Drogenkonsums sind. Dann geschieht die Erörterung der geschriebenen Varianten in der Gruppe.

Die Aufgabe 2. Die Erörterung «Sind Drogen eine Gefahr?»

Man kann folgende Fragen für die Erörterung anbieten:

1. Wer kann Rauschgiftsüchtige werden? 2. Die Konsumenten der Drogen sind die Menschen mit den eigenartigen Charakterzügen. Stimmt das? 3. Welche Charaktereigenschaften helfen uns gegen schädliche Gewohnheiten (Drogen, Alkohol usw.) zu kämpfen? 4. Können Sie behaupten, dass das Problem der Drogenabhängigkeit Ihnen nicht droht und auch das vorliegende Problem für Sie nicht aktuell ist? 5. Warum beginnen die Menschen, die Drogen anzuwenden? 6. Welche negative Folgen hat der Missbrauch der Drogen? 7. Droht die Rauschgiftsucht der Gesellschaft? 8. Nennen Sie die Vorbeugungsmaßnahmen der Rauschgiftsucht.

Die Aufgabe 3. Das Rollenspiel.

Einer von Studenten will versuchen das erste Mal zu harten Stoffen zu greifen. Er äußert seine Meinung, wozu er das machen will. Die anderen Studenten überzeugen ihn, die Drogen loszusagen, weil das Leben auch ohne Drogen interessant und spannend sein kann. Dann hören sie die Meinungen von einem «Arzt» und von einem «Psychologen», die auch Studenten sind. Und dann äußern die Studenten ihre persönlichen Meinungen dazu [5].

Die Aufgabe 4. «Provokatorische Thesen».

Der Lehrer bietet den Studenten an, folgende Aussprüche zu besprechen. Die Studenten teilen sich in zwei

Gruppen, die erste Gruppe spricht sich «für», die zweite — «gegen» aus.

*Die Aussprüche:*

1. Das Problem der Rauschgiftsucht ist nicht zu lösen, weil es keine von den Drogen freie Gesellschaft gibt. 2. Nur die Menschen, die außer der Gesellschaft leben, haben die Probleme mit den Drogen. 3. Die Rauschgiftsucht ist eine unheilbare Krankheit. 4. Die Polizei trifft die scharfen Maßnahmen in Bezug auf die Rauschgiftsüchtigen nicht. 5. Man informiert die Jugend über die Drogen zu wenig. 6. Der Rauschgiftsüchtige ist ein lebender Leichnam.

Следует также отметить, что обучение иностранному языку на основе моделирования проблемных ситуаций стимулирует поисково-исследовательскую и речемыслительную деятельность студентов, учит самостоятельно находить нестандартные варианты решения проблем. Кроме того, описанный способ организации обучения иностранному языку позволяет рационально и эффективно использовать весьма ограниченные аудиторные часы и время, отведенное на самостоятельную и внеаудиторную учебную деятельность студентов.

Литература:

1. Аппатова Р.С. Учебно-ролевая игра как средство интенсификации обучения групповому общению (на материале англ. яз. в IV—VI кл. шк. с углублен. изучением иностр. яз. и VI—VIII кл. массовых шк.): автореферат дис. канд. пед. наук. Москва, 1987. 17 с.
2. Белякова Е.А. Использование проблемных ситуаций на занятиях по иностранному языку в системе уровневого образования // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 3. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 191—195.
3. Клец Т.Е. Проблемная ситуация как основная единица обучения иноязычному дискуссионному общению // Труды Псковского политехнического института. Псков: Изд-во ППИ, 2010. № 13. С. 52—55.
4. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», Cambridge University Press, 2001. 224 с.
5. Пулятина Н.В. Использование газетных статей на уроках немецкого языка [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», 2005—2006. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/310158/>; <http://festival.1september.ru/articles/310158/>.

## Возможные соотношения «Гамлета» с обстоятельствами жизни и эпохой Шекспира

Топчян Арам Степанович, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник  
Матенадаран — Институт древних рукописей (г. Ереван, Армения)

*Scholars have traced various echoes of Shakespeare's life and certain historical facts in Hamlet, but the parallels mentioned by them are not totally convincing. Perhaps only the relationship with the name of the playwright's son Hamnet is beyond doubt, but it is impossible to define the exact character and extent of this parallel.*

**Ключевые слова:** биографические и исторические факты, параллели с пьесой, Гамнет.

«Гамлет» — одно из тех сложных и разноплановых произведений, содержание которых не может рассматриваться только как основанное на эпизодах жизни автора или конкретных исторических событиях. По глубине и богатству содержания подобные шедевры обычно представляют собой гораздо большее, чем художественную обработку, или, тем более, лишь отражение от-

дельных реальных фактов. Кроме того давно прошли те времена, когда был распространен метод воссоздания биографии Шекспира на основе его произведений и непрерывного поиска в них отголосков его жизни и личного опыта. Сегодня в научных кругах такой подход принимается лишь с большими оговорками<sup>1</sup>. Наиболее ярким примером этого метода является объемистый труд Ге-

<sup>1</sup> По этому поводу уместно процитировать шекспироведа Джеймса Шапиро: «Если даже Шекспир в некоторых случаях выражал в своих поэмах и пьесах личный опыт (а я не сомневаюсь, что это так), мне не понятно, как может кто-либо с большей или меньшей уверенностью знать об этом, или же о том, когда и где он это делал» [1, с. 269]. Шапиро однако также признается, что в 1970-ых годах строгий подход Сэмюэля Шенбаума [см. 2] — основываться лишь на фактичском материале — не мог удовлетворить современного читателя, который «жаждет найти некую другого рода

орга Брандеса «Уильям Шекспир. Критическое исследование» [5]. Брандес отождествлял автора с созданными им персонажами, пытался выявлять в пьесах Шекспира автобиографические элементы и таким образом художественно плести историю его жизни. Он видит его в общности то Кориолана, то Гамлета, то Тимона, то Просперо и находит, например, что хотя внешне некоторые обстоятельства жизни Гамлета и Шекспира кажутся разными, однако драматург на самом деле «пережил все то, что несет в себе Гамлет, все». При этом Брандес не различает считающиеся достоверными факты жизни Шекспира от предположений и легенд. По его мнению, Шекспир, подобно Гамлету, «полностью утратил свою веселость» (II.2.296)<sup>1</sup>, так как женщина, которую он любил и считал возвышенным существом, вдруг оказалась «бессердечной, неверной распутницей», а друг, которого он обожал, посмеялся над ним из ее объятий и т. д. [5, т. 2, с. 26–27]. На самом деле трудно по примеру Брандеса усмотреть сходство между этими предположениями, сделанными на основе шекспировских сонетов, и образом Гамлета. Разумеется, такой искусственный метод не мог привести к убедительным выводам. Не случайно, в современном шекспироведении Брандес упоминается редко.

Тем не менее, следы биографии Шекспира и английской действительности конца XVI — начала XVII веков в его произведениях и, в частности, в «Гамлете», отмечаются также в сравнительно новых и новейших исследованиях.

Шекспир и его жена, Энн Хэтауей, имели троих детей. Первой родилась девочка по имени Сюзанна, двое других, мальчик и девочка, были близнецами. Их называли Гамнет и Джудит по имени стратфордских друзей семьи, супругов Сэдлер. Мальчик умер по неизвестной причине в одиннадцать с половиной лет. Информация о его похоронах сохранилась в приходской книге стратфордской церкви Святой Троицы. Запись от 11 августа 1596 г. гласит: «Гамнет, сын Уильяма Шекспира» [см., например, 2, с. 224 и 7, с. 235]<sup>2</sup>.

Его имя является вариантом имени «Гамлет»; существовали и другие местные разновидности того же имени: Amblet, Namolet и даже Hamletti. В завещании Шекспира его друг Гамнет Сэдлер упоминается как Гамлет Сэдлер [7, с. 90]. Таким образом невольно возникает ассоциация между именем сына Шекспира и заглавием его пьесы, а также между печальными смертями Гамнета и трагического героя Гамлета. Однако насколько суще-

ственную (или несущественную) роль сыграла эта ассоциация для автора, когда он через три-четыре года после потери сына замыслил и писал трагедию, судить трудно<sup>3</sup>.

Отец драматурга, Джон Шекспир умер видимо после длительной болезни. Он был похоронен на кладбище церкви Святой троицы в Стратфорде 8 сентября 1601 г. [ср. 2, с. 240 и 7, с. 288]. Так как поводом к разворачиваемым в «Гамлете» действиям является смерть отца принца, некоторые специалисты считают это отголоском смерти Джона. Однако маловероятно, что пьеса была написана после сентября 1601 г., так что она скорее не отражает, а предвещает кончину тяжело больного Джона Шекспира<sup>4</sup>.

Касающиеся его намеки, кажется, содержатся и в сцене кладбища, в беседе двоих простолудинов и разговоре Гамлета с одним из них. Могильщик упоминает Адама как первого копателя и одновременно «благородного человека» (gentleman), у которого есть герб или который носит оружие (слово arms имеет оба значения), так как без «оружия» он не мог копать (V.1.29–37). Предполагают, что в основе этих строк может быть следующий факт: ремесленник Джон периодически обращался в «Геральдическую палату» для получения статуса и герба джентльмена. В конце концов он добился своей цели через посредничество достигшего благосостояния сына, в октябре 1596 г., к сожалению, через два месяца после смерти Гамнета (если бы он остался жить, то стал бы наследником герба<sup>5</sup>).

Другой намек, который связывают с Джоном Шекспиром, слова могильщика о том, что тело кожевника не станет гнить в земле в течение девяти лет, «так как его кожа настолько задубела от его ремесла, что долгое время не пропустит воды» (V.1.162–166). Джон, как известно, был дубильщиком и перчаточником. Если могильщик действительно намекает на него, то это свидетельство ироничного отношения сына к ремеслу Шекспира-отца.

Переходя к исторической эпохе, отметим, что «Гамлет» рассматривался как выражение настроений, господствующих в общественно-политической жизни Англии в конце XVI — начале XVII вв. Долгое правление последнего Тюдора, Елизаветы I (занимавшей трон в 1558–1603 гг.) подходило к концу, еще не было ясным, кто придет ей на смену и вообще что ожидает Англию. По этой причине в стране царил беспокойство и неопределенность. Один из новейших исследователей, считающих

жизнь Шекспира» [1, с. 264], чем о ней известно лишь из сохранившихся сухих документальных свидетельств. Т. е. метод поиска автобиографических данных в произведениях Шекспира не следует исключать, однако к нему надо прибегать осторожно (см. также 3, с. XIX). Если, к примеру, в 37-м сонете написано: «Я, ставший хромым по злейшей воле Судьбы», это не означает, что Шекспир был хромым. Примером противоположного подхода является высказывание представителя метода «нового историзма» Стивена Гринблатта: «Побуждение к исследованию жизни Шекспира целиком основано на твердой уверенности в том, что его пьесы и поэмы восходят не только к другим пьесам и поэмам, но и к фактам, с которыми он соприкасался непосредственно телом и душой» (4, с. 119–120).<sup>1</sup> Статья.

<sup>1</sup> Номера строк приводятся по 6.

<sup>2</sup> См. документы о крестинах, браках и похоронах, связанные с Шекспиром и его семьей, в 8, т. 2, с. 1–18.

<sup>3</sup> Хотя, например, Гринблатт уверен, что Шекспиру «удалось даже свою печаль и растерянность по поводу смерти сына превратить в «эстетический источник (aesthetic resource)» [4, с. 377].

<sup>4</sup> О возможных ассоциациях пьесы с Гамлетом и Джоном ср. 9, с. 36–38.

<sup>5</sup> По-видимому, Уильям Шекспир начал переговоры о гербе с соответствующими чиновниками в 1595 г., когда Гамнет был еще жив [см. 10, с. 84–91].



трагедию «Гамлет» отражением этой ситуации, отмечает: «Шекспир написал пьесу, герой которой сокрушается, что ‘время вышло из колеи’». Это, по мнению автора, выражение сомнений относительно традиционного «потерянного мира» католицизма и пришедшего ему на смену «нового мира» англиканства. Так как хотя Гамлет и задает вечные вопросы, однако «пьеса создавалась в определенное время и в определенном месте, и ее темы по существу связаны с Возрождением и Реформацией» [11, с. 364].

Другой специалист задался в своей статье целью доказать, что вопрос следующего правителя Англии, «в частности, ожидание того, что пожилую Елизавету может сменить Яков VI Шотландский, играет в «Гамлете» важную роль». Зритель Шекспира, настаивает автор, вряд ли, подобно некоторым читателям нашего времени, видел в истории Гамлета лишь личную трагедию и воспринимал воцарение в Дании норвежца Фортинбраса как «установление желанного порядка, без каких-либо осложнений». Этот зритель должен был ожидать еще неопределенного воцарения Якова с некоторой тревогой [12, с. 279, 291].

Другие исследователи говорят о связи между Елизаветой I и Гертрудой и этим объясняют важную роль в пьесе образа последней. Например, Леонард Тенненхауз пишет, что в елизаветинскую эпоху тело королевы сравнивали со страной, и она поощряла представление о том, что здоровье ее тела — залог благоденствия государства. В конце 1590-х физическое состояние стареющей и бездетной королевы, от которого, в соответствии с таким подходом, зависела политическая мощь Англии, заставляло задуматься. Поэтому чтобы заверить своих подданных, что ее тело все еще полно энергии, во время рождественского праздника 1600 г. Елизавета задорно плясала с одним придворным. Соответственно в пьесе, по мнению Тенненхауза, владеть телом Гертруды равнозначно владению Данией. Ее тело настолько могущественно, что побеждает закон, по которому трон должен перейти по наследству от отца к сыну, и предоставляет Клавдию право царствования. Следовательно автор статьи объясняет заикленность принца на идее осквернения тела матери этой теорией. Когда принц запрещает Гертруде идти в постель к Клавдию (III.4.161), его слова основаны на этом представлении. Так как власть — неотъемлемая часть тела королевы, отдаваясь Клавдию, она наделяет его королевской властью [13, с. 79, 84–86].

Прочитав это и другие мнения, отмечающие связь между стареющим телом Елизаветы I и Гертрудой, Энн Томпсон и Нил Тейлор, подготовившие новое критическое издание «Гамлета», по праву задаются вопросом: «Неужели зрители елизаветинского времени действительно могли в Гертруде Шекспира, роль которой играл актер-мальчик и которая, во всяком случае, согласно Гамлету, обладает вызывающей тревогу сексуальной активностью, усматривать стареющее тело своей Девственной Королевы?» [9, с. 41].

Более интересное сходство замечено между образом Гамлета и Эссексом — Робертом Деверо, вторым графом Эссекса (1567–1601). В одной статье говорится о сумасбродстве и меланхоличности Эссекса как о последствии его неосуществленных властных амбиций, — этими качествами он напоминает принца датского. Подобная неосуществленная амбиция проявляется и в следующих словах Гамлета: «Мне нужно продвижение» (III.2.331), а сумасбродство обоих — «инструмент социально-политического беспорядка» [14, с. 62].

Эссекс был одним из протеже Елизаветы I и занимал высокие государственные посты. 27 марта 1599 г. королева отправила войско во главе с ним в Ирландию для подавления вспыхнувшего там восстания. В начале пятого акта исторической драмы Шекспира «Генри V» полный энтузиазма хор выражает надежду на то, что англичане вскоре будут приветствовать военачальника, возвращающегося с победой из страны мятежных ирландцев. Это пожалуй единственный случай явного упоминания современного политического события в произведениях Шекспира. Однако поход не удался, и Эссекс, заключив невыгодное соглашение с ирландцами, поспешил покинуть поле боя и вернуться в Лондон, чтобы оправдаться перед королевой. Он неожиданно ворвался в ее покои в неподходящий момент (когда дама была не причесана), и королева, рассерженная поражением и этой бестактностью Эссекса, лишила его государственных должностей. Потерявший надежду на политическую карьеру и осужденный на домашний арест Эссекс впал в меланхолию и находился в подавленном состоянии. 8 февраля 1601 г. он, вместе с 200–300 единомышленниками (одним из которых был бывший покровитель Шекспира Генри Райтсли, третий граф Саутгемптона) совершил неудавшуюся попытку государственного переворота. Непосредственно перед мятежом единомышленники Эссекса заплатили труппе Шекспира и уговорили их поставить пьесу «Ричард II», где монарха лишают власти. Их целью было показать народу, что королеву возможно свергнуть с престола. Это первая засвидетельствованная попытка использования Шекспира в политических целях [ср. 15, с. 219]. Главу мятежников графа арестовали, судили, обвинили в измене и 25 февраля 1601 г. казнили.

Параллели между Эссексом и Гамлетом проводились и раньше. Довер Уилсон уподоблял Гамлета «блистательному, меланхоличному и несчастному графу Эссексу», который был казнен «за шесть или двенадцать месяцев» до первой постановки «Гамлета». И тем не менее Довер Уилсон пришел к заключению, что «Гамлет не Эссекс, даже не Эссекс, отраженный в голове Шекспира; он — это отражение, достаточно правдоподобное, чтобы быть узнаваемым современниками Шекспира, однако преобразованное, воссозданное и прилаженное в соответствии с задачами драматического искусства» [16, с. 228–229].

Еще в 1921 г. на соотношении Эссекс—Гамлет подробно остановилась Лириан Уинстенли, отметив ряд па-

ралеллей [17, с. 139–148]. Эссекс, согласно источникам того времени, был, как и Гамлет, жадным до знаний, задумчивым и склонным к одиночеству. Он был скорее студентом, чем придворным, а при дворе, в конечном итоге в роковой для себя среде, оказался случайно. В последние годы жизни его постоянно мучила меланхолия, а в одном месте о нем написано: «Граф помешан, но трудно сказать, более в мыслях или телом». Эссекс претерпевал такие душевные муки, что сказал на своем суде: «Я не... стану говорить, чтобы спасти свою жизнь, ибо те, кто меня обвиняет, сделают доброе дело, избавив меня от больших страданий, а себя от страха.» Это желание умереть, по мнению Уинстенли, сравнимо со следующим отрывком монолога «Быть или не быть?» (III.1.60–64): «Умереть, уснуть — / И только; и сказать, что сном кончаешь / Тоску и тысячу природных мук, / Наследье плоти, — как такой развязки / Не жаждать?» (перевод М. Лозинского).

Когда Эссекса приговорили к смерти, он вновь сказал: «Я ни во что не ставлю собственную жизнь», но попросил пожалеть Саутгемптона. Подобно Эссексу, Гамлет провозглашает: «Мне жизнь моя ничтожнее булавки!» (I.4.65).

Перед попыткой государственного переворота Эссекс организовал с труппой Шекспира постановку «Ричарда II», а Гамлет поставил во дворце Клавдия «Убийство Гонзаго». Оба, и Эссекс, и Гамлет, заставляют театр и актеров служить своим «политическим целям» и т.д. Для подтверждения своего мнения Уинстенли приводит и другие примеры, которые нет нужды перечислять. В своей книге она сравнивает Гамлета также с королем Яковом I.

Упомянутые нами и многие другие параллели, на которые указывает в море посвященной «Гамлету» литературы, могут считаться более или менее правдоподобными или неправдоподобными. В этом произведении Шекспира нет, подобно хоровому пассажи в «Генрихе V», конкретного отклика на современное событие. Что же касается фактов его жизни, несомненным является пожалуй лишь связь Гамлет—Гамлет, характер которой, однако, кроме сходства имени, не возможно уяснить. А иные биографические или исторические факты, которые, может, и проникли в разные слои содержания «Гамлета», видоизменены настолько, что граница реального и воображаемого стала неопределимой.

#### Литература:

1. Shapiro J. *Contested Will: Who Wrote Shakespeare?*. — New York, 2010
2. Schoenbaum S. *William Shakespeare: A Compact Documentary Life*. — New York, 1987 (first published 1977)
3. Bate J. *Soul of the Age: A Biography of the Mind of William Shakespeare*. — New York, 2009
4. Greenblatt S. *Will in the World: How Shakespeare Became Shakespeare*. — New York, 2004
5. Brandes G. *William Shakespeare: A Critical Study*, 2 vols., London, 1898
6. *Hamlet* / Ed. Harold Jenkins // *The Arden Shakespeare*. — London, 1982
7. Honan P. *Shakespeare: A Life*. — Oxford, 1998
8. Chambers E. K. *William Shakespeare: A Study of Facts and Problems*, 2 vols. — Oxford, 1930
9. *Hamlet* / Ed. Ann Thompson and Neil Taylor // *The Arden Shakespeare*. — London, 2006
10. Duncan-Jones K. *Ungentle Shakespeare: Scenes from His Life*. — London, 2001
11. Brigden S. *New Worlds, Lost Worlds: The Rule of the Tudors, 1485–1603*. — New York, London, 2002 (first published 2000)
12. Kurland S. M. «Hamlet and the Scottish Succession?», *Studies in English Literature, 1500–1900* 34.2 (1994)
13. Tennenhouse L. «Violence done to women on the Renaissance stage,» in *The Violence of Representation*, ed. N. Armstrong and L. Tennenhouse. — London, New York, 1989
14. Coddon K. C. «Suche strange desygns»: madness, subjectivity and treason in Hamlet and Elizabethan culture, *Renaissance Drama* 20 (1989)
15. Bate J. *The Genius of Shakespeare*, second edition with a new afterword. — London, Basingstoke and London, 2008 (first edition 1997)
16. Dover Wilson J. *What Happens in Hamlet*. — Cambridge, 2003 (first published 1935)
17. Winstanley L. *Hamlet and the Scottish Succession: Being an Examination of the Relations of the Play of Hamlet to the Scottish Succession and the Essex Conspiracy*. — Cambridge, 1921

## Лингвистические особенности тюменского эргономического пространства

Шакирова Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук,  
Тюменский государственный архитектурно-строительный университет

Эргономическое пространство города Тюмени, являясь неотъемлемой частью ономастического пространства, имеет ряд особенностей и является средством выражения языковой личности номинаторов, отражая при этом специфику всего языкового коллектива. Языковая ситуация оказывает воздействие на процессы формирования эргономического пространства и как социолингвистическое явление отражает уровень «этнической и культурной составляющей» социума [1, с. 58].

Лингвистические факторы проявляются в семантических особенностях наименований, их словообразовательных моделях и структурном составе. Семантика эргони́ма, как и любого онима, формируется путем соотношения имени с именуемым объектом. На этом основании оно может быть определено как 1) указывающее на свойства и качества объекта; 2) указывающее на отношение к другому объекту; 3) указывающее на отношение к деловому объединению людей; 4) указывающее на отношение к человеку; 5) указывающее на связь с абстрактным понятием; 6) указывающее на два и более признака одновременно.

Языковая личность, участвующая в номинационном процессе, решает задачи, связанные с необходимостью дать индивидуальное имя объекту и привлечь к нему внимание. Решение этой задачи часто сопровождается стремлением номинатора к присвоению объекту названия оригинального, способного заинтересовать реципиента и остаться в его памяти. Этими же причинами объясняется создание названий, основанных на языковой игре, имеющих двойную и даже тройную мотивацию, например: названия магазинов «Тысяча и одна бутылка», «На пошонок», «Деньги даром», «Арх — идея», «New-Top»,

Личностный фактор находит свое выражение и в персонализации наименований, реализующейся в виде определенных номинативных моделей, когда мотивирующей базой эргони́ма является собственное имя. Антропони́мы, переходя в разряд эргони́мов, в данном случае указывают на принадлежность предприятия. Эта модель образования фирменных наименований в настоящее время стала достаточно распространенной: «Андрей», «Елена», «Ирина». Усиление диалогизации общения на уровне эргони́мов проявляется в использовании номинативных моделей, в которых содержится обращение к потенциальному клиенту. К ним можно отнести названия с использованием местоимений: названия магазинов «Ваш шанс», «Ваш дом», «Ваш выбор», «Все для вас», «Товары для вашего дома». Таким образом, названия коммерческих предприятий, функционируя в речевой деятельности, полностью отражают тенденции в изменении характера городской коммуникации.

Помимо этого, названия Тюменских коммерческих предприятий содержат информацию об особенностях именно этого региона: его национальном составе, географических особенностях, истории заселения данной местности. Некоторые наименования г. Тюмени отражают такой нелингвистический факт, как многонациональный состав населения. Например, название кафе кавказской кухни «Абшерон», «Чайхана Киш Миш», «Амиран», «Мимино», «Тамрико», рестораны украинской кухни «Шинок Телега», «Шинок», «Вечера на хуторе».

Региональный компонент, эксплицированный в названиях, отражает также местоположение объекта. Для эргони́мии города, расположенного на берегу Туры, характерно использование в названиях данного гидронима и его производных. К примеру, название магазина «Турана», фирма «Тура Петролиум», магазин «За Турой», в одном названии содержится лексема Городище — название района, расположенного около реки — «На городище». Характерной чертой эргони́мии г. Тюмени является использование в качестве названий внутригородских предприятий и учреждений местных топонимов и их производных, отражающих в себе названия города и объектов внутригородского пространства. Например, название магазина «Тюменский», мастерская «Тюмень Сервис», агентство недвижимости «Тюменский дом». Названия улиц, на которых расположены объекты, эксплицируется в таких номинативных единицах, как «На Московском», «Московия», «На Минской», «В Южном», «На Ленина», «На Гастелло», «На Ямской», «На Солнечном».

Интенсивное экономическое и культурное развитие Тюменской области нашло отражение в появлении эргони́мов, выражающих оппозицию *старый* — *новый* («Старый город», «Старый двор», «Старый друг», «Царский», «Новый адрес», «Новый город», «Новый дом», «Новый пассаж», «XXI век»).

Лингвосемиотическая модель мира в каждой культуре строится исходя из ряда универсалий, общих для любого типа этнической ментальности (пространства, времени, любви, счастья, совести, будущего, прошлого и т.д.), с другой стороны — из некоторого количества самобытных черт, присущих только данной культуре. Эргономическое пространство города Тюмени отражает данные явления, к примеру, наименования: «Любимый», «Счастливым случаем», «На Привокзальной», «Новый город», «Сад удачи», «Сибиряк», «Теплые чувства», «Тюменский», «Успех».

Ментальность в языке отражается и на лексическом, и на грамматическом уровнях. Ключевыми словами русской ментальности, характеризующими русскоязычное

когнитивное пространство, являются например, наименования «Халява», «На посошок», «Тройка», «Березка», «Медведь», «Деньги даром», «Рябинушка». Ярко выражена в лексике фамильярность и бесцеремонность («У Петровича», «У Толика», «Наташка»). На уровне грамматического строя русской культуре свойственна эмоциональная насыщенность, большое количество глаголов, предназначенных для выражения экспрессии, также многочисленны суффиксы, служащие для выражения эмоционально-экспрессивных оттенков (наименования «Хозяюшка», «Ванюша», «Вагончик», «Зайди», «Сэкономь», «Отдыхай», «Котик», «Лучшая», «Улыбнись», «Загорай», «На все руки», «Сладкоужка»).

На уровне грамматического строя русской культуре свойственна эмоциональная насыщенность, большое количество глаголов, предназначенных для выражения экспрессии, также многочисленны суффиксы, служащие для выражения эмоционально-экспрессивных оттенков (наименования «Хозяюшка», «Ванюша», «Вагончик», «Зайди», «Сэкономь», «Отдыхай», «Котик», «Лучшая», «Улыбнись», «Загорай», «На все руки», «Сладкоужка», «Славяночка» и др.).

Характеризуя современную эпоху, Е.А. Земская говорит об этом следующим образом: «Специфика современной эпохи в жизни русского общества — свобода от ограничений разного рода, разрушение советских стереотипов мышления, отказ от установлений тоталитарного режима — не может не отразиться в языке. Главное, что отличает современный русский язык, — это раскованность, раскрепощенность, пришедшая на смену безликости и стандарту» [Земская 1973, 90]. Но необходимо учитывать, что в данном случае большая ответственность ложится на конкретную языковую личность, участвующую в процессе номинации.

В связи с общностью политического, экономического и социально-культурного пространства города тюменскую эргонию можно охарактеризовать как цельно развивающуюся систему, внутри которой реализовываются все способы номинации. Как показало исследование, наиболее употребительными в процессе номинации являются средства русского языка. Немногочисленно представлены

заимствования из английского, французского, татарского и кавказских языков.

Являясь лингвокультурным образованием, эргонимы отражают те культурные ориентиры и социальные приоритеты современного общества, нередко проявляющиеся в виде ряда противоположных тенденций, которые на эргонимном уровне выражаются в оппозициях иностранное — русское и элитарное — массовое.

Так как эргонимы любого региона содержат информацию о его особенностях, то тюменской эргонимии присущи следующие черты:

- 1) отражение многонационального состава населения города Тюмени;
- 2) отражение отношения к основному водному объекту — реке Туре;
- 3) отражение отношения к Тюменскому региону в целом и к топонимам города Тюмени.

Лингвокультурное пространство города Тюмени можно охарактеризовать как единое в связи с общностью политического, экономического и социально-культурного пространства города. Государственная регламентация и сформировавшиеся стереотипы номинации позволяют тюменскому эргонимическому пространству полностью реализовывать все способы номинации. Как показало исследование, наиболее употребительными в процессе номинации являются средства русского языка.

Тюменской эргонимии присущи следующие черты: отражение многонационального состава населения города Тюмени; отражение отношения к Тюменскому региону в целом и к топонимам города Тюмени, в том числе к основному водному объекту — реке Туре.

Наименования коммерческих предприятий не только отражают фоновые знания, характерные для представителей культуры, но и содержат информацию об особенностях региона. По современной эргонимии можно судить о книгах, которые читают люди, фильмах, которые они смотрят, об их приоритетах в области культуры и социальной жизни, о знании своей истории и о многом другом. Следует отметить, что общность экономического и социально-культурного пространства города Тюмени позволяет тюменскому эргонимическому пространству полностью реализовывать все способы номинации.

#### Литература:

1. Голомидова М.В. Образ пространства и пространственные образы в названиях старого Екатеринбурга // Изв. Урал. ун-та. Гуманитарные науки. 2001. № 20. С. 19–125.
2. Земская Е.А. Современный русский язык: словообразование. М., 1974. — 304 с.
3. Козлов Р.И. Современные эргоурбонимы в городской топонимической системе // Известия УрГУ. Гуманитарные науки. Выпуск 4. 2000. № 20. — С. 25–35.
4. Никонов В.А. Системы личных имен // Системы личных имен у народов мира. М., 1987. — С. 5–11.
5. Языковое сознание: формирование и функционирование: Сб. статей / Под. ред. Н.В. Уфимцева. — М., 2000. — 256 с.

## Особенности методологии и методики литературоведческих исследований Василя Симовича

Шелюх Ольга Мироновна, соискатель Львовского национального университета имени Ивана Франко, преподаватель Львовский государственный университет обеспечения жизнедеятельности (Украина)

По авторитетному суждению профессора Гарвардского и Колумбийского университетов, слависта-языковеда Ю. Шевельова, «Симович при жизни был живым примером того, каким должен быть не только выдающийся гражданин, но и великий ученый. Суровая методология, уважение к фактам, исчерпывающее знание источников, научная честность, идейность, убежденность, дисциплинированность, широкий кругозор, колоссальная трудоспособность — вот несколько черт Его портрета как ученого». [11, с. 12–13]

Исследователи жизни и творчества В. Симовича (Ю. Шевельов [16], М. Билоус [2], З. Терлак, П. Ковалив [6], Л. Ткач [15] и др.) утверждают, что как профессиональный ученый, В. Симович-литературовед имел высокую методологическую культуру, которая предвидит четко определенные принципы научного поиска. В общем, эти принципы вытекают из философско-культурологического и общестетического мировоззрения ученого. Следовательно, в их основе — не только сугубо гносеологические интенции, но и достаточно четко очерчена система ценностей — аксиологическая «ось» деятельности литературоведа.

На основании обобщения проанализированных трудов ученого имеем основания определить предельно универсальные методологические принципы научного познания, которых придерживался В. Симович в своем литературоведческом поиске. Отметим, что по сути своей эти принципы объединяют гносеологические и аксиологические аспекты. Считаем, что это уж никак не уменьшает их научности, на оборот, есть закономерным проявлением особенной природы гуманитарного знания, которое, в отличие от естественно научного, имеет не столько номотетичный, сколько идеографичный характер (за философами-неокантианцами Баденской школы — Г. Риккертом та В. Вильденбандом), то есть не только и не столько устанавливает общие закономерности явления бытия, сколько дает оценку ценностям неповторимых явлений культуры (уникальных артефактов).

Основные из этих универсальных принципов, на наш взгляд, такие:

— **антропоцентризм** (утверждение самоценности человеческой жизни, человеческого духа, достоинства, следовательно, понимание особенной природы человека как субъекта, основы, предмета и цели литературного творчества);

— **нациоцентризм** (признание выражения национальных интересов и добывание национальной свободы наивысшей миссией литературы и культуры народа в целом; как следствие — трактовка любых событий, личностей и явлений литературного процесса с точки зрения

их места и роли в жизни и развитии нации, национального сознания и национальной идеи);

— **культуроцентризм** (познание человеческого мира, мира цивилизации (в том числе и украинской литературной цивилизации, за формулой Оксаны Пахльовской [9]) сквозь призму культуры);

— **лингвоцентризм** (приоритетное внимание к языковой природе искусства слова — не как формальной оболочки, а как органичного выражения «духа» и «души» народа);

— **историзм** (принцип рассмотрения литературных явлений в их конкретно-исторической обусловленности и процессе динамичного развития, в диахронной перспективе);

— **«идейно-этичный эстетизм»** (термин М. Гнатюка [3, с. 16–19], однако, на наше убеждение, применимый к литературоведческой практике В. Симовича: органическое сочетание трех критериев оценки художественных явлений: 1) эстетичное совершенство сочинения, 2) морально-этическая направленность, основана на предписаниях общечеловеческой морали; 3) идейное содержание [5, с. 107–128].

Человечность в самом широком понимании, правдивый патриотизм, пиетет в отношении к культуре и языку, национальной истории и общечеловеческой морали, «раскодирование» секретов идейно-художественной гармонии искусства — именно те мировоззренческие позиции обусловили, по нашему мнению, основополагающие подходы и в научном труде ученого. Из них он выводил и смысл своих исследований, и их цель, и общественную цель: всё ради человека, нации, в имя её культурного развития.

Однако телеологическое направление литературоведческих исследований имеет не только общемировоззренческий, но и конкретно-научный характер. Это измерение предвидит выяснение, так сказать, «технологических» (или методических) аспектов исследовательского поиска, конкретных средств, способов, подходов к анализу литературного произведения и литературного и литературного процесса. Следовательно, в нашем понимании, методология и методика научной деятельности соотносятся как теория и практика, общее и частичное, абстрактное и конкретное, взаимно дополняя друг друга.

Таким образом, определим конкретные *методические наставления*, каких неуклонно придерживался В. Симович-литературовед в своей научно-аналитической практике:

— объективность (насколько она возможна в гуманитарных науках — в смысле непредвзятости, а не претензии на абсолютную истину);

— логичность и общая аналитическая мотивация и доказательность (аргументированность) рассуждений, суждений, оценок и заключений;

— обязательное углубление в исследуемый материал (на уровне историко-культурного, биографического контекста творчества того или иного писателя, собственно, в сочинение как текст, в его смысловую и формальную специфику), а следовательно, — фундаментальность его аналитического постижения (поверхностности ученых не признает ни в своей, ни в чужой научной практике);

— полиаспектность, многовекторность литературоведческого поиска (объектами исследования обязательно должны быть социально-исторический и культурный контексты появления литературного произведения или всей креативной деятельности художника слова, биографический фактор, смысл (тема, тематика, мотивы, проблематика, идейный смысл) сочинения, его форма и система создания образов, художественная ценность и общественное значение конкретного артефакта или творчества того или иного писателя вообще);

— личная заинтересованность исследуемой темой или проблемой;

— требовательность, принципиальность в оценках литературных явлений (справедливый и аргументированный критицизм);

— исключительная толерантность, корректность и деликатность по отношению к литераторам и их творчеству как объектов литературоведческого исследования;

— практическая направленность литературоведческих студий.

Методологическая доминанта литературоведческих (и не только) студий В. Симовича — ни при каких обстоятельствах не поступаются истиной. Именно поэтому исследователь часто проявляет жесткий критицизм даже по отношению к самым большим авторитетам национальной культуры (см. студии о Ю. Федьковиче, П. Кулише, М. Старцком и размышления о П. Тычине, М. Рьльском). Однако, с другой стороны, литературовед выступает не как суровый судья, а как вдумчивый аналитик (так сказать, профессиональный читатель), задание которого — не засудить, а понять автора. Используя интересную классификацию Юрия Шереха (Шевельова), обоснованную в его статье «Два стиля литературной критики» («Два стилі літературної критики») [16, с. 9–18], наработки В. Симовича, без сомнения, следует зачислить к «*критике всмотра*», а не «*критики надсмотря*».

Именно такими основными требованиями ученый последовательно руководствовался во всем, что бы ни делал как литературовед. Об этом убедительно свидетельствуют его студии об украинской литературе, как классической, так и новой.

На основании предварительного анализа научной литературы по этой проблеме и изучения трудов самого ученого, можно сделать предварительный вывод о том, что В. Симович как ученик и последователь С. Смаль-Стоцкого и И. Франко принадлежал к так называемой *филологиче-*

*ской* школе и в своих студиях литературы выходил именно с её методологических засад. Главная из них — рассматривать литературное произведение как явление филологии, как «эстетический факт» (Б. Кроче), который требует при его аналитическом постижении именно искусствоведческого похода. Отсюда: литературоведение как наука о литературе, как осмысление литературы есть сферой искусствоведения вообще и филологии в частности, а не истории, социологии, психологии или политологии. Такой методологический подход предвидел понимание того, «что литература — это поэзия, а поэзия — это то, что, будучи выражено в слове, навеивает нам определенные настроения, заставляет своей формой переживать и чувствовать идеи поэта» [7, с. 150].

Таким образом, осмысливать, понимать, объяснять и популяризировать литературу как творческое явление, по мнению В. Симовича, — главное задание литературоведа. Его он и пытался выполнять в своих филологических студиях.

«Если центром продолжения языковедческой традиции концепции О. Потебни (психолингвистической поэтики) стал Харьков, то филологический поход к анализу литературных явлений имел две фазы в своей эволюции, а, следовательно, две тенденции, которые, главным образом, повязаны с киевской школой В. Перетца и львовской школой В. Ягича» [4, с. 81], — считает М. Зубрицкая. По её мнению, «отдельные положения представителей школы внутренней интерпретации поэзии (С. Смаль-Стоцкий, В. Симовича, С. Елюк) синтезируют теоретические рассуждения О. Потебни и достижения филологической концепции В. Ягича» [4, с. 81]. С этим выводом в общин чертах можно согласиться, но, по нашему мнению, выдающегося филолога В. Ягича (кстати, научного руководителя докторской диссертации И. Франко) следует считать основателем прежде всего венской слаvistической школы.

Филологический метод, как его понимали В. Симович и его учитель С. Смаль-Стоцкий, как самое главное умение и задание литературоведа «*аутентично* (как было написано автором) *прочеть и понять сочинение*» [8, с. 10] (выделено В. Пахаренко).

Это наставление по своей сути герменевтическое, как и сами проблемы прочтения и понимания, следовательно, интерпретации. При этом для адекватного прочтения и понимания сочинения нужно учитывать не только аутентичный, истинный его текст, но и широкий контекст написания и восприятия артефакта искусства (в том числе и языкового).

Методика внутренней интерпретации литературного произведения, которую активно практиковал в своей научной и педагогической деятельности С. Смаль-Стоцкий, предвидела, прежде всего, внимательное, пронизательное, непредвзятое прочтение текста, процедуру которого обстоятельно раскрыл в своих воспоминаниях об университетских студиях над сочинениями Шевченко под руководством академика сам В. Симович [10, с. 17].

Однако разъяснение смысла того или иного сочинения, по предостережению В. Симовича, вовсе не означало его изоляции от литературного, культурного, исторического, политического контекста. Таким образом, методика внутренней интерпретации литературного произведения не предвидит сужения исследовательского ракурса к самой только текстуальной структуре и, при всем сходстве к неокритической методике *close reading*, по своей сути противоположна интенциям «закрытого чтения». Методологическая формула «внутренней интерпретации» — собственно, не «текст без контекста», а наоборот, «текст+контекст». Будучи интеллектуальной реакцией на позитивистский фактографизм и детерминизм, гипертрофированные представления об определяющем влиянии обстоятельств на литературное творчество, школа внутренней интерпретации, оставаясь, по большому счету, в лоне культурно-исторической школы, делала существенную переакцентуацию в координатах бинарных оппозиций: «факт — смысл», «среда — творческая индивидуальность писателя», однако, совсем не нивелируя значения первой составляющей каждой пары понятий, только привлекая приоритетное внимание к другому.

Именно в такой высокой школе скрупулезного филологического анализа воспитывался В. Симович-литературовед. Очевидно, и сейчас основные принципы этого анализа не утратили своей актуальности и методологической продуктивности.

«Способ интерпретации художественного произведения, основан академиком С. Смаль-Стоцким, — это анализ сочинения, исходя из самого сочинения, внимательное вчитывание в каждое слово, фразу, мысль, в контексте других произведений писателя, его жизни и мировоззрения и на том основании создание целостного видения его личности и творчества» [1, с. 27].

В наибольшей мере эта методика, близка к пропагандируемой «новой критикой» методики *close reading*, реализовалась в книге С. Смаль-Стоцкого «Т. Шевченко: Интерпретации», в которой были собраны шевченковедческие студии академика, в большей части посвящены филологическому толкованию одного конкретного поэтического произведения. В отдельных трудах, что входят в этот и сейчас актуальный сборник статей, разведок, выступлений ученый не раз формулирует основные принципы своего научного подхода к творческой лаборатории «Кобзаря».

«Интерпретируя всякое произведение, я выхожу из принципа, что смысл слов должен быть основой выявления ядра самой мысли. Подробное осветление её может дать только общее мировоззрение поэта, составлено в его произведениях. Никаким образом не должны подсовывать ему своих, чужих ему мыслей» [13, с. 146] — смело заявляет С. Смаль-Стоцкий. В статье «Послание» Шевченко» («Шевченкове «Послание») он указывает на «бесспорный факт, что до сих пор только потому не понимали поэм Шевченко так, как надо, что не разбирали их филологическим методом» [14, с. 145].

В творческом наследстве самого В. Симовича примеров такого скрупулезного герменевтического микроанализа проблематики и поэтики конкретных литературных произведений на много меньше. Хотя есть филологические студии над отдельными «тёмными местами» творчества Т. Шевченко («Недосвит» у Шевченко — филигранный микроанализ одного сочинения на основании высокопрофессиональной лингвистической экспликации одного ключевого слова-смыслообраза) и ряд моноинтерпретаций сочинений Т. Шевченко, И. Франко, И. Нечуя-Левицкого, Панаса Мирного, І. Карпенко-Карого, М. Кропивницкого, В. Пидмогильного и др., написанных, в основном, в жанре предисловия. Однако они выходят за рамки такого своеобразного жанра как предисловие и стоят научно обоснованной позицией ученого-литературоведа.

Кратко очертим основные принципы и конкретные параметры методики анализа и интерпретации художественно-словесного произведения

В первую очередь отметим, то главная цель интерпретации для ученого — это адекватное понимание настоящего, иногда скрытого смысла литературного произведения; попытки понять творческую задумку автора, в идеале — его «душу».

Этой цели подчинены интеллектуальные операции процедуры анализа, которые в общих чертах можно вложить в такую схему:

1. Объективная опись литературного произведения: время, место сочинения и публикации; объем.
2. Жанрово-родовая природа произведения.
3. Контекст:
  - исторический (в т.ч. этнографический, общественно-политический и историко-бытовой);
  - биографический (в т.ч. автобиографический);
  - литературный (иногда литературно-художественный);
  - авторского цикла произведений;
4. Истоки произведения (творческая история). Жизненный материал.
5. Содержание произведения (тематика), проблематика, идея, ведущее настроение, эмоциональный лад (пафос). Особенное внимание к национальному аспекту художественного содержания.
6. «Внутренняя форма» — толкование образности сочинения (в т.ч. аллегории и символов).
7. Поэтика формы: сюжет и композиция, формы художественного изложения (для прозы), ритмично-версификационные особенности (для стихотворных произведений).
8. Язычно-стилевые особенности.
9. Рецепция произведения.
10. Значение произведения: автобиографическое, культурно-историческое, историко-литературное, морально-воспитательное, эстетическое («аристократическое»), общественно-национальное.

Эти 10 основных аспектов аналитико-интерпретационной практики В. Симовича выделено на основании обо-

бщения исследовательской методики вышеупомянутых произведений, в центре внимания которых — одно конкретное произведение. Не все эти аспекты обязательно должны присутствовать, ученый не обязательно придерживался именно такой последовательности, варьируя её в зависимости от объективных особенностей сочинения и личных исследовательских потребностей. Однако литературоведческий опыт автора свидетельствует, что в большинстве случаев он обращал внимание именно на эти научно определенные параметры.

В то же время следует отметить, что, рассматривая конкретное литературное произведение, ученый, как правило, акцентировал своё внимание на его смысловых слоях (тематика, мотивы, сюжет, система образов-персонажей, проблематика, идейный смысл, философское звучание и т. д.), эстетических признаков художественных артефактов исследователь чаще всего касался бегло, хотя никогда и не обходил.

В целом, по нашему мнению, сформированному вследствие тщательного изучения научного наработка В. Симовича, своеобразность его литературоведческой методологии характеризуется не безусловным приоритетом, какого-то одного подхода к толкованию литературных явлений, а сложной и в то же время целиком органичной комбинацией принципов и интенций разных методологических ориентаций (в частности, филологического, культурно-исторического, социологического, формально-поэтического и психологического анализа).

По мнению Ю. Шевельова, как языковед В. Симович был самым выдающимся украинским фонологом пражского направления, но сочетал идеи структурализма с гумбольдтианско-поттебнянским подходом к языку как выявления духовности нации» [17, с. 40–41].

По аналогии можно утверждать, что и В. Симович-литературовед не был методологическим «пуристом», он не сберегал верности только какому-то одному подходу. Следуя за афористичным изречением академика И. Дзюбы, для ученого «метод — это, прежде всего, понимание», поэтому при необходимости он использовал разные научные

«стратегии» и «тактики», заимствованные с разных источников или разработаны в собственной литературоведческой практике. Такая позиция — не методологический эклектизм, а творческое, целесообразное и рационально обоснованное применение тех подходов, что наиболее соответствовали исследовательским заданиям ученого.

В окончательном итоге, основными источниками формирования научной методологии В. Симовича можно считать:

- 1) европейскую поэтику и классическую филологию, в т. ч. герменевтическую традицию толкования текста;
- 2) романтическую эстетику и философию языка (в частности В. Фон Гумбольдта);
- 3) психолингвистическую поэтику О. Поттебни;
- 4) полиметодологические литературоведческие концепции М. Драгоманова и И. Франко (в частности, элементы сравнительно-исторического и культурно-исторического методов);
- 5) филологическую школу в её западноевропейском (В. Шерер, В. Ягич и др.) и отечественным вариантах (В. Перетц и его последователи);
- 6) теорию «внутренней интерпретации» литературного произведения С. Смаль-Стоцкого (своеобразный украинский вариант литературной герменевтики);
- 7) отдельные влияния «структурального подхода» Пражского лингвистического кружка.

Таким образом, будучи воспитанным в традициях школы академика С. Смаль-Стоцкого, В. Симович в значительной степени утверждал в украинском литературоведении принципы филологического метода в литературоведении. С самого начала своей творческой деятельности ученый культивировал теорию внутренней интерпретации художественного произведения. Однако он не игнорировал принципы культурно-исторического, сравнительно-исторического, биографического, социологического и психологического литературоведения, и метод анализа литературного произведения зависел, прежде всего, от тех исследовательских заданий, которые автор ставил перед собой.

#### Литература:

1. Андрусів С. Людина з дороги часу // Слово і час. — 1993. — № 3. — С. 27.
2. Білоус М. Василь Сімович (1880–1944). Життєписно-бібліографічний нарис / Марія Білоус, Зиновій Терлак. — Львів, 1995. — 178 с. — (Наук. тов. ім. Шевченка у Львові. Визначні діячі НТШ, № 3).
3. Гнатишак М. Історія української літератури // М. Гнатишак, Д. Чижевський, М. Глобенко, А. Ковалівський: Нариси історії української літератури й критики, 1941–49 / Фотопередрук з післясловом Олекси Горбача. — Мюнхен: УВУ, 1994. — 880 с. — С. 16–19 Гнатишаківської праці.
4. Зубрицька М. В. Сімович і школа внутрішньої інтерпретації художнього твору / М. Зубрицька // Розвиток мовознавства в Західній Україні в 20–30-их роках ХХ ст.: Регіональна наукова конференція, присвячена пам'яті Василя Сімовича: Тези доповідей (28–29 січня 1992 року). — Львів: [б. в.], 1992. — С. 81.
5. Ільницький М. Ідейно-етичний естетизм (Микола Гнатишак) // Ільницький М. Критики і критерії: Літературно-критична думка в Західній Україні 20–30-х рр. ХХ ст. — Львів, 1998. — С. 107–128.
6. Ковалів П. Василь Сімович. / П. Ковалів, 1954. — 43 с.
7. Наєнко М. Українське літературознавство: Школи, напрями, тенденції / М. Наєнко — К.: Академія, 1997. — С. 150.



8. Пахаренко В. Філологічний подвиг // Смаль-Стоцький С. Т. Шевченко: Інтерпретації. — Черкаси: Брама; Видавець Вовчок О. Ю., 2003. — С. 10.
9. Пахльовська О. Є.-Я. Українська літературна цивілізація: Автореф. дис. ... д. філол. н. О. Є. Пахльовська — К., 2000. — 96 с.
10. Сімович В. Передне слово до першого видання // Смаль-Стоцький С. Т. Шевченко: Інтерпретації. — Черкаси: Брама; Видавець Вовчок О. Ю., 2003. — С. 17.
11. Сімович В. Праці у двох томах. Т. 1: Мовознавство / Упорядк. і передм. Л. Ткач. / Василь Сімович. — Чернівці: Книги — XXI, 2005. — 520 с.
12. Сімович В. Праці у двох томах. Т. 2: Літературознавство. Культура / Упорядк. Л. Ткач, О. Івасюк за участю Р. Пилипчука, Я. Погребенник; передм. Ф. Погребенника. / Василь Сімович. — Чернівці: Книги — XXI, 2005. — 904 с.
13. Смаль-Стоцький С. «Ой чого ти почорніло...», «Бували війни й військовій свари...» // Смаль-Стоцький С. Т. Шевченко: Інтерпретації. — Черкаси: Брама; Видавець Вовчок О. Ю., 2003. — С. 146.
14. Смаль-Стоцький С. Шевченкове «Послання» // Смаль-Стоцький С. Т. Шевченко: Інтерпретації. — Черкаси: Брама; Видавець Вовчок О. Ю., 2003. — С. 145.
15. Ткач Л. Мовознавчий світогляд Василя Сімовича в контексті сучасних потреб українського мовознавства / Людмила Ткач // Науковий вісник Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича: Зб. наук. пр. Вип. 312–313: Слов'янська філологія / наук. ред. Бунчук Б. І. — Чернівці: Рута, 2008. — С. 29–35.
16. Шерех Ю. Два стилі літературної критики / Ю. Ш. / Слово і час. — 1992. — № 12. — С. 9–18.
17. Ю [рій] Ш [евельов]. Сімович Василь // Енциклопедія українознавства: Словникова частина / Гол. ред. В. Кубійович. — Т. 8. — Перевид. в Україні. — Львів: НТШ, 2000. — С. 2840–2841.

## Лексика и различные аспекты колыбельных песен таджикского и иранского народов

Фатима Эйбакабади, аспирант;

Мухаммади Мавлои, аспирант

Институт языка, литературы, востоковедения и письменного наследия имени Рудаки Академии наук Республики Таджикистан (г. Душанбе)

*В данной статье сопоставительно исследуются колыбельные песни ПЯ и ТЯ, как части культуры двух односистемных языков — персидского и таджикского. Авторы анализируют колыбельные, представляющие обширное и весьма сложное по своей структуре лексико-семантическое поле психической деятельности человека.*

**Ключевые слова:** колыбельные песни, аспект, лексика, язык, персидский и таджикский.

Лексика колыбельных песен в персидском и таджикском языках относится к числу наиболее значимых и основополагающих элементов речи, формирование и функционирование которых постоянно находятся в центре внимания лингвистов-лексикологов, исследующих устную и письменную речь.

В раскрытии семантической структуры колыбельных огромная роль принадлежит употреблению в них художественных и литературных приёмов. Иранский учёный Шафе Кадкани, исследуя художественные и литературные приёмы, указывает на то обстоятельство, что по своим функциональным характеристикам их условно можно разделить на две группы: *музыкальные приёмы и языковые приёмы*. Он высказывает мнение, что музыкальные приёмы, используемые в колыбельных песнях, принадлежат к числу факторов, которые возвышают литературный язык над простой речью в силу их музыкального и мелодичного оформления. При этом такие приёмы, как

мера, рифмовка и сопроводительное окончание (ради́ф) стихотворной формы колыбельных песен, а также фонетическое созвучие текста способствуют возникновению напевности и сбалансированности лексических единиц в составе колыбельных (10;35).

Семантическое поле более чем другие уровни языка подвергается процессу применения литературных приёмов. В связи с этим, такие художественные приёмы, как метафора, олицетворение, гиперболы и аллегория, которые в качестве традиционных приёмов употребляются в рамках художественного оформления колыбельных, наиболее полно охвачены анализом в силу их специфики отдаления от смысловых искажений.

Дж. Н. Линч утверждает, что употребление художественных приёмов условно можно подразделить на два вида. Первый — это когда в действующих правилах разговорной речи допускаются некоторые отклонения. Второй вид употребления сводится к тому, что правила норматив-

ного языка соблюдаются в большей степени по сравнению с разговорной речью [10;43].

В художественных приёмах, строящихся на сравнении, наблюдается неоднородный характер семантических особенностей ЛЕ колыбельных. По данной причине сравнение необходимо рассматривать на различных языковых уровнях. Для описания и классификации видов сравнения необходимо обратиться к трем уровням анализа: фонетическому, лексическому и синтаксическому. К примеру, сравнение, содержащее стихотворную меру, должно рассматриваться на фонетическом уровне, а сравнение с таким видом художественного искусства, как **лаффу нашр**, несомненно, подлежит рассмотрению на синтаксическом уровне языка. Искусство **тарсеъ** также наиболее результативно анализировать на лексическом уровне. (11:160)

Одну из групп сравнений более удобно рассматривать на фонетическом уровне. Существует фонетическая редупликация одной буквы, нескольких букв одного слога, а также нескольких слогов, следующих друг за другом. Рассматривая фонетическую пропорциональность, необходимо подчеркнуть то, что лексические повторы на каждом уровне анализа, так или иначе, затрагивают и фонетический повтор. Кроме того, необходимо отметить, что на образование фонетической пропорции влияют два фактора, к которым относятся сравнение букв и слогов. В буквенной пропорции внутри слога наблюдается семь видов художественных приёмов. Это-повтор первого звука (аллитерация), естественный повтор, повтор последнего звука, естественный повтор и звуковое сочетание, полный сочетающийся повтор, естественный повтор с нижним сочетанием и полный повтор слога.

Касаясь повтора первого звука, Линч использует традиционный термин alliteration. (89:28) Возможно, благодаря этому, вместо данного термина в специальной литературе применяется выражение «сочетание букв». Обратимся к следующим примерам:

*Лоло, лої, гули чої,  
Асои дасти бобої (1:25)*  
ты так хорош, цветок чая, посох в руках деда

В этой колыбельной наблюдается повтор гласного звука «о» в лексемах **лоло, лої, чої, асо и бобої**, что привело к фонетическому сравнению текста:

*Оло, лоло, гули савсан  
Сарет бардор лабат бўсам  
спи, краса, цветок кипариса, подними го-  
ловку, поцелую тебя в губки  
Лабат бўсам ки бў доре  
Ки бо гул гуфтугў доре (16:27)*

Целую твои губки, имеющий аромат, переключаящийся с запахом цветов

В этой колыбельной наблюдается сочетание первого звука «с» с этим же звуком в предыдущих строках **савсан**,

**сарат**, сочетание звука «б» в лексемах **бардор, бусам, бў, бо**, а также сочетание звука «г» в лексемах **гул, гуфтугў**, что способствует мелодичности и поэтичности стихотворения.

*Лоло, лоло гули пуме  
Гадо умад дари хуне  
Нунеш додем хушаш умад  
Худааш рафту сагеш умад.  
Чихеш кардем бадеш умад (16:25)*  
Спи, усни, цветок ты мой,  
У двери стоит нищий с сумой  
Дали ему хлеба — обрадовался,  
Сам ушел, собака его пришла,  
Прогнали её — не понравилась

В данной колыбельной песне также наблюдается сочетание нижнего согласного звука «ш» в словах **нунеш, хушеш, худеш, сагеш, чихеш, бадеш**, что создало некую звуковую сб. и мелодичность колыбельной.

Лексическая пропорция достигается различными путями. Такие художественные приёмы, как **сальби мутавози** — зарифмованное сравнение, **сальби мутарраф** — обоюдная рифмовка, и литературные виды, которые являются разновидностями лексической пропорции, образуются путем неполного сочетания компонентов. В данную группу художественных приёмов также можно отнести такие виды искусства, как **тарсеъ** — риторическая фигура и **мувозина** — сравнение. Лексическое сочетание не ограничивается повтором двух или нескольких слогов внутри одного слова, оно может охватывать два или несколько слов, группу слов, и даже комплекс слов в составе предложения. (11:207)

Сходство между двумя или несколькими лексемами может быть *полным и частичным*. Частичное сходство заключается в фонетическом соответствии двух или нескольких слов, а полное сходство, по сути, подобно полному сходству между двумя или несколькими звуками одного корня:

*Ба кўчањо давон шавї, аллаё  
Ба мактабњо равон шави, аллаё (8:11)*  
Будешь ты бегать по улицам, спи  
Будешь ты ходить в школу, спи

В этой таджикской колыбельной наблюдается звуковое соответствие между парными словами **кўчањо, мактабњо-улицы и школы**, а также **давон, равон** — *бе-гуций и идущий*. Их расположение друг против друга создает некую пропорцию на лексическом уровне (частичное сочетание).

*Дастёри хонадон шави, аллаё алла  
Ѓамхори волидон шави, аллаё алла (8:12)*  
Чтоб ты стал в доме помощником,  
Чтоб заботился о взрослых

Сочетание звуков между лексемами **дастёр, гамхор** — *помощник, заботливый* и **хонадон, волидон** — *дом, родители* привело к лексической пропорции данного двустишия.

Необходимо подчеркнуть, что элементы, из которых состоят колыбельные, отличаются в различных культурах и этот вопрос нуждается в особом анализе. Таджикский литературовед Б.Шермухаммадов в своей монографии «Таджикская народная детская поэзия» об используемых в колыбельных элементах пишет следующее: «в колыбельных песнопениях все образы-люди, животные, предметы и окружающая среда — очень близки восприятию ребенка, в них удивительно отображена простая и крестьянская жизнь народа. Колыбельные, как правило, обладают определенным сюжетом и текстом. Таджикские колыбельные содержат сюжеты, в которых преимущественно описываются дети. Такие описательные песни в большинстве случаев имеют определенное содержание, поэтому колыбельные являются отражением жизненного уклада, желаний, мечтаний, намерений и состояния матери». (9:86)

Элементы материальной действительности, преобладающие в колыбельных, преследуют цель описания окружающей среды, знаменательных событий жизни человека, таких как его рождение, свадьба и т.д. Наряду с этим, необходимо подчеркнуть, что элементы, используемые в колыбельных для описания нематериальных явлений, также представляют определенную ценность с точки зрения описания верований, убеждений и эмоций человека как части общества. (16:104)

К важнейшим элементам, употребляемым в иранских и таджикских колыбельных, принадлежат:

— описание разновидностей цветов и растений, таких как кипарис, тюльпан, роза, базилик, миндаль, мята, нарцисс и другие, наиболее часто применяющиеся названия:

*Лоло, лоло гули лола*

Балогардон шавад хола (8:7)

Спи, усни, цветок тюльпана

Отведет от тебя беды тетя

— Описание представителей животного мира, наиболее популярными из которых являются соловей, тигр, симург (птица счастья — феникс), воробышек и др.

*Гунлишки паррон хоб кард, аллаё*

*Булбули хушхон хоб кард, аллаё (8:10)*

Уснул шустрый воробей, баю бай

Уснул сладкозвучный соловей, баю бай

— Описание некоторых профессий также нередко встречается в колыбельных:

*Аллаё, аллаё, чупон шаві, ту аллаё*

*Алаё, аллаё, боёбон шаві, ту аллаё (8:9)*

Баю бай, станешь пастухом

Баю бай, станешь садовником

— Указание на религиозную лексику с употреблением духовных элементов:

*Алохудо ёрат шавад аллаё*

*Пирью мададгорат шавад аллаё (8:14)*

Пусть Бог Аллах хранит тебя, баю бай

Святые помогут тебе, баю бай

Самая главная цель исполнения колыбельных заключается в **успокоении ребенка, установлении психологической взаимосвязи между матерью и ребенком**. В колыбельной ребенок для матери является главным образом, то есть мать в доверительной форме сообщает ребенку о своих мечтах, надеждах, планах, радостях и горестях. От ее эмоционального мелодичного песнопения психика ребенка приходит в уравновешенное состояние. Матери с помощью исполнения колыбельной помогают своим детям более ясно осознать действительность и открыться для добра, благодарности и нежности.

**Внутреннее спокойствие матери:** качая колыбель ребенка, мать с помощью колыбельной песни выражает свои внутренние чувства и свое психологическое состояние: страхи и беспокойство за близких, тоску и мучения, печаль из-за жизненных невзгод и добрых людей, тем самым мать облегчает свою душу и восстанавливает душевное равновесие (8:2)

### **Образовательная функция колыбельной и ее влияние на речь ребенка**

Еще одним достоинством колыбельной песни является ее образовательная функция, способствующая развитию речи ребенка. Слуховое восприятие в раннем младенчестве приводит к расширению лексического запаса, фонетического разнообразия в его произношении. Последовательное и продолжительное исполнение колыбельной является фундаментом формирования речевых навыков и создает благоприятные условия для развития памяти ребенка. Колыбельная матери, безусловно, является самой первой стадией изучения языка ребенком. В своей докторской диссертации на тему «Языковые аспекты периода младенчества» российская ученая Наталия Плойнен дает следующую оценку обучающего фактора в колыбельных: «баюканье — это инструмент, который помогает матери вырастить и обучить ребенка, этот инструмент оказывает определенное влияние на его будущее». (20:39).

При обращении к иранским и таджикским колыбельным в них обнаруживаются три аспекта. Первый аспект колыбельных заключается в их поэтичности, которой колыбельные обладают как в содержании, так и в метрике и рифмовке. Вторым аспектом является музыкальность колыбельных, т.е. никто не исполняет колыбельную песню так, как исполнили бы стихотворение Хафиза или другого автора. Если же колыбельная будет исполнена как стихотворение, то это уже будет не колыбельная, так как колыбельная без мелодии — это тело без

души. Третий аспект — показательный аспект работы, то есть колыбельная должна сопровождаться движением и отличаться индивидуальностью исполнения. Только благодаря выполнению этих условий колыбельная будет полноценной.

В связи с тем, что слушателями колыбельных преимущественно являются младенцы в возрасте от одного года до трех лет, можно заключить, что они не понимают большей части исполненного, но наличие мелодии, ее ритм и звучание вкупе с родным для него материнским голосом становятся гарантом особого влияния колыбельной на умиротворенное психическое состояние ребенка

Необходимость рассмотрения формы и структуры колыбельных связана с особенностями музыкальности, метрики, форм употребления рифмовки, размера строк и другими факторами. Все это, кроме голосовой музыки, присуще и для колыбельных. Разновидности стихотворных размеров, их место и особенности употребления дают возможность для широкого диапазона структурирования формы колыбельных песен. Персидские колыбельные преимущественно бывают восьми- и одиннадцати стопными. Количество строк в них может колебаться от двух до пяти. В жанровом отношении они в большинстве случаев исполняются в виде песен (двустихий).

Большинство колыбельных песен ираноязычных народов начинаются с повтора слога «ло». В частности, персидские колыбельные начинаются со слов «лоло, лоло, лоло», а таджикские — со слов «аллаё, аллаё, аллаё» или «алаи, алаи, алаи». Вообще, колыбельные отличаются такой специфической особенностью, что наличие метрики и музыкальности изначально заложено в них. Преимущественное большинство колыбельных иранского и таджикского народа отличаются наличием метрики и рифмы, они в структурном отношении формируются за счет повтора коротких слогов. В силу того, что колыбельные не столь строго подчиняются правилам стихосложения, их музыкальная основа играет большую роль и обладает большим значением, нежели стихотворная, с той целью, чтобы прикрыть поэтические недостатки и сгладить неровности метрики и рифмы.

В таджикских колыбельных к числу конкретных стихотворных моделей принадлежат двустихия, особенно, рубаи. Указанная модель стихотворения с древних времен распространена на территориях, где персидская поэзия обладает особым приоритетом. То же самое можно сказать и о таджикской литературе. Р. Амонов — один из составителей сборника таджикских народных рубаи, пишет: «книжная литература таджикского народа, обладающая более 1000-летней историей, в начале своего возникновения широко пользовалась жанром рубаи. Вследствие этого рубаи занимают особо важную позицию, как в народном творчестве, так и в книжной литературе таджикского народа». (7:3)

Таджикские колыбельные песни и стихи содержат относительно устойчивые с точки зрения меры и рифмовки тексты. Матери довольно широко используют в колыбельных стихотворения, сложенные в жанрах двустихий, *маснави* (аа, бб, вв, гг и ...) и *тарджехбанд* (аааб, ввввб, гггб и ...), где основным припевом и речитативом является неизменное «аллаё, аллаё / аллае, алла». Обычно исполнители (исполнительницы) таджикских колыбельных используют мотивы, которые просты и напевны в исполнении. (8:5)

Наиболее широко употребляемой моделью колыбельных песен Ирана являются двустихия, наряду с которыми можно назвать не столь совершенные по форме *маснави*, образующиеся из рифмованных строк по принципу: три строки, пять строк и т.д. Структура этих колыбельных в целом образуется из двух или более повторов стихотворного размера *мафоилун* с последующими строками.

#### Двустихия:

*Лоло, лоло гулам бошӣ  
тасаллои дилам бошӣ  
Дарахти пургулам бошӣ  
намеша сумбулам бошӣ (14:27)*

#### Пять строк:

Эта группа колыбельных встречается в двух видах:

1. Пять строк с объединенной рифмой:

*Лоло, лоло гули пуме  
Гадо омад дари хуне  
Нунеш додем хушаш умад  
Худаш рафту сагаш омад  
Чихеш (рондем) кардем бадеш умад (16:25)*

2. Конструкция из трех строк:

*Себи сурха об барад, аллаё  
Нуршедьона хоб барад, аллаё  
Аллаё, аллаё, алла (8:13)*

Структурно-семантический анализ особенностей и функциональная концептуализация колыбельных Ирана и Таджикистана исследует упорядоченный уровень процесса образования языковых единиц, оформленных различными типами лексических, грамматических и функционально-семантических средств. Они способны в совокупности передавать конкретным образом организованную и морфологически выраженную в колыбельных песнях информацию о психологическом и эмоциональном состоянии матери. Структурно-семантический анализ колыбельных учитывает взаимодействие общего и конкретного в значении ЛЕ ПЯ и ТЯ при определении их структуры и выявляет реальный удельный вес общего значения и конкретного со значения в конфигурации смысловой связи между их составляющими.

Литература:

1. А. Анджафи Шерази. Взгляд на народную культуру. Изд-во «Исперк». — Тегеран, 1992, 150 стр.
2. К. Пулоди. Фонды детской литературы — источники нравственного воспитания детей и подростков. — Тегеран, 2005, 300 стр.
3. М. Тулон. Наука о мифах и легендах (лингвистическое критическое введение), перевод Ф. Алави и Ф. Немати: «Самт», 2007, 115 стр.
4. Р. Джумаев. Рождение и воспитание детей среди таджиков Горного Зерафшана. Изд-во: «Эйр групп». — Душанбе, 2012, 105 стр.
5. Р. Али, К. Фони, М. Содот. Источник распространения знаний. Изд-во «Руз» — Тегеран, 2010, 200 стр.
6. Р. Мухаммад. Введение в познавательную лингвистику: теория и понятия. Изд-во «Самт», 2010, 250 стр.
7. Р. Амонов. Таджикские народные рубаи. Изд-во «Ирфон». — Душанбе, 1976, 95 стр.
8. Б. Шермухаммадов, Д. Обидзода. Алла льонам, аллаё. — Душанбе 1993, 53 стр.
9. Б. Шермухаммадов. Таджикская народная детская поэзия. — Душанбе 1973, 185 стр.
10. К. М. Шафии. Музыка стихотворения. Изд-во «Тус». — Тегеран, 1979, 129 стр.

## ФИЛОСОФИЯ

### Абсурдность мира и человеческого существования в концепции Альбера Камю

Река Екатерина Владимировна, аспирант  
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко (Украина)

*Статья раскрывает содержание понятия «абсурд» во взглядах А. Камю, представителя такого философского направления как экзистенциализм. Основное внимание в работе автор акцентирует на проблеме абсурда и его роли в жизни человека с точки зрения философа. В статье рассматривается понятие «свобода» и ее роль в жизни человека в контексте экзистенциализма.*

**Ключевые слова:** абсурд, личность, одиночество, свобода, смысл жизни, судьба.

Философско-антропологическая концепция абсурда наиболее ярко проявилась в творчестве французского экзистенциалиста А. Камю. Основные принципы понимания личности были бегло высказаны им в самой ранней работе «Лицо и изнанка». Еще тогда, в двадцатидвухлетнем возрасте, Альбер Камю начал размышлять о бессмысленности существования одинокой личности. В предисловии к этому сборнику он с горечью замечает, что «мы живем в действительности разве лишь несколько часов нашей жизни» [4, с. 129]. И тут же поясняет при этом, что совсем не имеет в виду ни своей бедности, ни того что родился в рабочем классе, ни других внешних условий жизни. Все дело заключается во внутреннем мире личности. Сама жизнь личности, обособленной от других людей условиями ее бытия и ее собственным духовным миром, глубоко личным и в силу этого, как полагает Камю, исключительно индивидуальным, лишенным социального содержания, представляется ему непрерывным страданием души, цепью бесцельных действий, поступков без социального смысла. Несколько позже эти мысли оформились в философию абсурда. Важно не только описать, как она возникла, но и объяснить, какие гносеологические причины и социальные силы породили ее, поскольку без такого анализа невозможно уяснить ее социальную роль.

Иные полагают, что блестящая по стилю проза Камю — плод творчества богато одаренной, болезненной натуры. Не будем спорить: в рассказах Камю явственно ощущается трагизм одинокого молодого человека, которому не на кого опереться, некому посвятить свои силы, негде искать целей жизни. Вполне понятен ход мысли молодого философа-литератора: одинокий человек, давший зарок не расставаться со своим одиночеством, рано или поздно приходит к осознанию бессмысленности своего существования. Эту логику мысли блестяще показывает

Альбер Камю. Но возникает законный вопрос: почему он дает зарок никогда не расставаться со своим одиночеством? Ответ на него требует анализа содержания и развития философских взглядов А. Камю [4, с. 129].

Развития взглядов Камю пошло по пути разработки концепции индивидуалистического гуманизма, основывающегося на основании бессмысленности индивидуальных человеческих усилий, которые тем не менее все же необходимы. Это концепция трагического гуманизма; она выражает ту великую драму жизни, которая была и остается столь характерной для многих прогрессивных деятелей культуры. Этот ход мысли можно проследить в рассказе Камю «Чужой», а в годы войны он оформился в философскую концепцию абсурда, изложенную в «Мифе о Сизифе» (1942 г.).

В самом начале своего эссе об абсурде А. Камю подчеркивает, что, пожалуй, основным философским вопросом является вопрос о смысле жизни. Это, в общем-то, и определяет основные проблемы, рассмотренные автором в его работе: абсурдность бытия, чувство абсурда и его влияние на отношение к жизни, вопрос самоубийства, надежда и свобода.

Камю исследовал в «Мифе о Сизифе» два неправомерных вывода из констатации абсурда. Первый из них — самоубийство, второй — «философское самоубийство». Если для абсурда необходимы человек и мир, то исчезновение одного из этих полюсов означает и прекращение абсурда. Абсурд есть первая очевидность для ясно мыслящего ума. Самоубийство у Камю представляет собой затмение ясности, примирение с абсурдом, его ликвидацию. Такое же бегство от абсурда представляет собой и «философское самоубийство» — «скачок» через «стены абсурда». В первом случае истреблен тот, кто вопрошает, во втором — на место ясности приходят иллюзии, жела-

емое принимается за действительное, миру приписываются человеческие черты — разум, любовь, милосердие и т. п. Очевидная бессмыслица трансформируется в замаскированную, человек примиряется со своим уделом [8, с. 361].

«У абсурда куда больше общего со здравым смыслом, — писал Камю, — абсурд связан с ностальгией, тоской по потерянному раю. Без неё нет и абсурда. Из наличия этой ностальгии нам не вывести самого потерянного рая». Требования ясности видения означает честность перед самим собой, отсутствие всяких уловок, отказ от примирения, верность непосредственному, опыту, в который нельзя ничего приносить сверх данного [8, с. 362].

По мнению Камю, «есть лишь одна действительно серьёзная философская проблема — это самоубийство. Вынести суждения о том, стоит ли жизнь труда быть прожитой, или не стоит — это ответить на основной вопрос философии. Всё остальное — имеет ли мир три измерения, обладает ли разум девятью или двенадцатью категориями — приходит потом.

Камю считал проблему самоубийства проблемой всей жизни, где человек отвечает на вопрос — является ли жизнь просто биологической данностью, или в ней реализуются собственно человеческие ценности, придающие ей самой какой-то смысл [8, с. 363].

Именно вопрос о смысле жизни Камю считал самым неотложным из всех вопросов. Стремясь разобраться в смысле своей жизни, человек, по Камю, обратился прежде всего к окружающему миру. Но чем пристальнее он вглядывался в природу, тем более сознавал её глубокое отличие от себя и её равнодушие к своим заботам. Равнодушие и изначальная враждебность мира не позволяют человеку понять окружающие вещи. Если идеал понимания неосуществим, то сам окружающий мир может характеризоваться как иррациональный [8, с. 363].

Пытаясь спастись от отчаяния, человек ищет духовную опору для обретения надежды и при помощи разума находит её в Боге. Однако, как считал Камю, такие поиски представляют собой очередной абсурд, «розу иллюзий», платой за которую является «метафизическое самоубийство» — отречение от разума. Поэтому, осознав равнодушие и безмолвие мира и утратив веру в Бога, «абсурдный» человек, являющийся идеалом Камю, приходит к выводу, что источником всех ценностей и единственным судьёй может быть только он сам. В этой самодетерминации и выражена свобода человека, которую у него никто не может отнять и которая делает его подобным Богу. Именно свобода, — считал Камю, — выражает «истину человека», придает смысл человеческой жизни [8, с. 363–364]. Задача человека — научиться жить в условиях абсурда, принципиальной бессмысленности любых человеческих начинаний и моральных ориентиров.

Рассудок абсурдного человека опирается на очевидность, но что такое очевидность, как не абсурд? Как должен вести себя абсурдный человек перед лицом разочаровывающего мира и духа, стремящегося в неве-

домые дали? Что ему выбрать: ностальгию единства или рассеянный универсум? Жить ли ему и мыслить о бесконечных страданиях и мучениях или попытаться все же узнать: можно ли жить вообще или логика мысли должна с необходимостью привести к смерти? Может быть, поэтому Камю отодвигает все традиционные философские вопросы, заменяя их одним, с его точки зрения самым важным: «Есть лишь один поистине серьёзный философский вопрос — вопрос о самоубийстве». Речь идет не о самоубийстве вообще, а о философском самоубийстве, в его, так сказать, чистом виде. Любая другая позиция для абсурдного духа предполагает сокрытие и отступления духа перед тем, что его рождает. Для абсурдного же человека, замечает Камю, задача состоит в том, чтобы познать себя и удержаться на гребне этого головокружительного прыжка. Разум для абсурдного человека превыше всего, хотя он и бесполезен [1, с. 356].

Понятия абсурда применимо и к проблеме свободы, которая состоит вовсе не в сопротивлении и не в упрямстве, а скорее в сознательном восстании, в сознательном бунте против существующих условий, внутренних и внешних, объективных и субъективных. Однако восстание или бунт есть прежде всего вечная конфронтация человека и его собственной темноты и невежества. Восставать — это значит ставить существование под вопрос.

Чтобы делать жизнь, надо прежде всего ее видеть. Видеть, что в мире нет и не может быть никакой надежды. Человек должен осознавать, что он живет только сегодня и никакого завтра, никакого будущего у него нет. Если оно и будет, то уже не у него, а у тех, кто придут вслед за ним, но и для них это будущее станет лишь настоящим. Все разговоры о «прекрасном будущем» — это химера. Заботой о будущем человек может жить лишь до встречи с абсурдом. Только абсурд кладет конец самым восхитительным, а потому и самым опасным иллюзиям и заблуждениям. Он учит человека смотреть на мир открытыми глазами, не смиряясь и не покоряясь судьбе [3, с. 10].

В «Мифе о Сизифе» Камю рассматривает проблему абсурдного творчества. Эта проблема в мировоззрении Камю, в его философии имеет особое значение. Жить в абсурдном мире без веры и надежды, без жизненных перспектив, без исторического оптимизма не только трудно, безрадостно, но и почти невозможно. Если не найти нечто такое, что может с лихвой компенсировать все издержки абсурдной жизни, тогда единственным выходом будет прекращение жизни. Однако, как мы видим, Камю отвергает философское самоубийство экзистенциалистски настроенных философов. Больше того, он полагает, что человек, занимающийся своим духовным самовоспитанием, человек, восстающий против уготованной ему судьбы, человек, не смиряющийся с объективными и субъективными условиями своего существования, должен быть творческим человеком. Именно благодаря творчеству мысль может справиться со смертью духа.

В своей концепции индивидуалистического гуманизма Камю большое внимание уделяет проблеме твор-

чества. Он пишет, что творчество составляет содержание жизни и деятельности «абсурдного человека». Но ради чего следует личности заниматься творчеством? Ведь все цели эфемерны, их смысл не более чем иллюзия. Поэтому принципом творчества «абсурдного человека» является каждодневность: твори, не глядя в завтра [4, с. 134].

Человек, согласно Камю, не должен бояться абсурда, не должен стремиться от него избавиться, тем более что это просто невозможно, поскольку абсурдный мир понижает всю человеческую жизнь. Скорее наоборот, человек должен действовать и жить так, чтобы чувствовать себя счастливым в этом абсурдном мире. «Завоевание или игра, бесчисленные любовные увлечения, абсурдный бунт — все это почести, которые человек воздает собственному достоинству в ходе войны, заведомо несущей ему поражение». И несмотря на это, человек должен бороться и оставаться верным своей борьбе. Абсурдная борьба, которую постоянно ведет человек, представляет собой игру, являющуюся преимущественно искусством. А искусство, говорил еще Ницше, необходимо для того, чтобы не умереть от истины [1, с. 360].

В абсурдном мире произведение искусства — это уникальная возможность поддержать свое сознание на соответствующем уровне и в соответствующей форме. Оно позволяет человеку фиксировать свои приключения в этом мире. «Творить — это жить дважды» [3, с. 11]. Правда, абсурдный человек не ставит своей целью объяснить действительность, решить какие-то проблемы — нет, творчество состоит для него в испытании самого себя и в описании того, что он видит и переживает.

Чем полнее человек осознает абсурдность жизни, тем с большим уважением он будет относиться к самой жизни и делать все, чтобы прожить ее достойно, как и подобает настоящему человеку. Сознание абсурда приводит к бунту, а сознание бунта — к свободе, ради которой человек готов пойти на все, ибо в свободе он находит смысл своей жизни. Жизнь человека — это постоянное и непрерывное творчество, возможное лишь в условиях свободы. Если нет свободы, то нет и творчества, нет ничего из того, что составляет основные измерения человеческих ценностей, человечности, гуманизма. Без свободы все обесмысливается, теряет значения [3, с. 18].

Человек один перед лицом своих трагедий, ибо он — личность. Он ищет правды, которая подавляет его свободу. Он ищет свободы, рискуя остаться одиноким. Но то божественное в человеке, что не позволяет ему остаться совсем земным, — это и есть свобода, справедливость и человеческая солидарность [6].

Свобода, настаивает Камю, тесно связана со справедливостью, следует добиваться справедливости, не поступаясь свободой, и добиваться свободы, не поступаясь справедливостью. Разделять свободу и справедливость так же неверно, как разделять труд и культуру, трудящихся и интеллигенцию. В свободе надо видеть не привилегию, а долг, только тогда она будет спланировать тру-

дящихся и интеллигентов, ибо все, что унижает труд, унижает и разум, и, наоборот, все, что унижает разум, унижает и труд.

Для Камю абсурд заключен в столкновении человека, стремящегося найти смысл своего существования, стать счастливым, с равнодушным, «молчаливым» миром, в их отчужденности друг от друга, в конечности человеческого существования. Осознание горькой истины абсурда делает относительными устоявшиеся понятия и нормы, обостряет чувство правды, пробуждает неистовую любовь к земной жизни. Вот почему чувство абсурда, по Камю, имеет для человека три следствия — это свобода, бунт и страсть [2, с. 332–333].

Абсурд — это разрыв между духом, который испытывает желание, и миром, который не оправдывает возлагавшихся на него надежд; дух и мир сталкиваются друг с другом — и не могут соединиться [7, с. 78]. Абсурд — это одновременно и проклятие человека, которое он должен постоянно преодолевать, и фундаментальное условие его существования, которое ему надлежит неустанно поддерживать, чтобы быть всякий раз в форме, и активный протест перед лицом самого абсурда. Опираясь на эти три значения слова «абсурд», человек может осудить самоубийство — это свидетельство примирения с проклятой судьбой, но в то же время самоубийство, как и бунт, может стать попранием враждебных человеку богов [3, с. 88].

«Абсурдный человек» живет в мире релятивного: в этом мире нет ни устойчивых ценностей, ни выбора, ни свободы. В мире абсурда совмещены два принципа: все позволено, но не все разрешено. Этот парадокс Камю означает, что принцип абсурда не оправдывает преступных действий (не все разрешено), но делает совесть совершенно ненужной (все позволено) [4, с. 134].

В своей Нобелевской речи Камю говорил о предназначении писателя: «...Писатель может обрести чувство живой солидарности с людьми, которое оправдывает его существование — при том единственном и обязательном условии, что он взвалит на себя, насколько это в его силах, две ноши, составляющие все величие его нелегкого ремесла: служение правде и служение свободе». Мы узнаем здесь принципы свободы, справедливости и солидарности, написанные на знаменах левых европейских политических сил. Отличие Камю от рядового политика заключается в том, что он отчетливо понимает относительность всех принципиальных решений. Абсолютная свобода несовместима с абсолютной справедливостью. Но остается верным тот жизненный принцип, который Камю назвал бунтом: «я протестую, следовательно, мы существуем». Протест с позиций человечности — это борьба с самой страшной бедой человека, страдание одиночества [6].

100-летие со дня рождения Альбера Камю заставляет в очередной раз задуматься над тем, что нравственный урок величайшего писателя XX столетия человечество пока так и не усвоило [5].

Философия и эстетика Камю, его литературное творчество — это поиск смысла жизни, поиск того, что со-



держит в себе основные ценности и идеалы: красоту, добро, истину, справедливость, свободу. Эти ценности и идеалы всегда составляли основу, опору и цель жизнедеятельности человека и общества в целом. Вот почему философия, эстетика и художественное творчество Камю не утрачивают своей актуальности и жизненности [3, с. 18].

Литература:

1. Долгов К. М. От Киркегора до Камю / К. М. Долгов. — М., 1990. — 399 с.
2. Зарубежная литература XX века: практические занятия / под ред. И. В. Кабановой. — М.: Флинта: Наука, 2007. — 472 с.
3. Камю Альбер Творчество и свобода: Статьи, эссе, записные книжки / Камю Альбер. — Москва, 1990. — 608 с.
4. Карпушин В. А. Концепция личности у А. Камю // Вопросы философии. 1967. № 2. — с. 34–45.
5. Мирослав Попович. Вечный Бунт. [Электронный ресурс] <http://www.albertcamus.ru/md-ar-autor-1039/>
6. Мирослав Попович. Об Альбере Камю [Электронный ресурс] <http://sinyigor.narod.ru/Info/Camus/popovic.htm>
7. Мунье Э. Надежда отчаявшихся: Мальро. Камю. Сартр. Бернанос / Пер. С фр. И примеч. И. С. Вдовиной. — М.: Искусство, 1995. — 238 с.
8. Философский словарь / [авт.-сост.: И. В. Андрущенко, О. А. Вусатюк, С. В. Линецкий, А. В. Шуба]. — Киев: А. С. К., 2006. — 1056 с.

## ПРОЧЕЕ

### Субъекты информационного обеспечения в сфере предпринимательской деятельности

Клименко Елена Геннадиевна, магистрант  
Южный институт менеджмента (г. Краснодар)

Поиск многочисленных и разнообразных по своему составу субъектов информационного обеспечения в сфере предпринимательской деятельности всегда является актуальной проблемой в теории гражданского права.

Информационная сфера, или среда — сфера деятельности, связанная с созданием, распространением, преобразованием и потреблением информации.

Как сфера правового регулирования информационная сфера представляет собой совокупность субъектов права, осуществляющих такую деятельность, объектов права, по отношению к которым или в связи с которыми эта деятельность осуществляется, и социальных отношений, регулируемых правом или подлежащих правовому регулированию.

Основным объектом правоотношений в информационной сфере является информация. «Информация» в переводе с латинского означает ознакомление, разъяснение, изложение.

С философской точки зрения информация — это не энергия и не материя. Так подходил к понятию «информация» Н. Винер. Простое и очевидное определение информации дал С.И. Ожегов: сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах; 2) сообщения, осведомляющие о положении дел, о состоянии чего-либо.

Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» определяет информацию как «сведения (сообщения), данные) независимо от формы их представления». Учитывая социальный аспект рассматриваемого объекта, добавим: включаемые в оборот в понятном для человека виде.

В последние годы в Российской Федерации принято значительное количество нормативных актов, устанавливающих правовое положение и регламентирующих деятельность специально созданных государственных (муниципальных) органов, уполномоченных осуществлять определенные функции непосредственно в информационной сфере.

Так, во исполнение Указа Президента РФ от 9 марта 2004 г. № 314 «О системе и структуре федеральных ор-

ганов исполнительной власти». Постановлением Правительства РФ от 7 апреля 2004 г. № 186<sup>1</sup> в структуре Министерства финансов РФ была создана Федеральная служба по финансовому мониторингу, которая является федеральным органом исполнительной власти, уполномоченным принимать меры по противодействию легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма и координирующим деятельность в этой сфере иных федеральных органов исполнительной власти.

С этой целью Федеральная служба по финансовому мониторингу, в частности, призвана осуществлять функции по сбору, обработке и анализу информации об операциях (сделках) с денежными средствами или иным имуществом, подлежащих контролю согласно действующему законодательству; обеспечению соответствующего режима хранения и защиты информации, полученной в процессе деятельности службы и составляющей служебную, банковскую, налоговую, коммерческую тайну, тайну связи и иной конфиденциальной информации; созданию единой информационную систему в сфере противодействия легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма; и др.

Закон о государственной тайне устанавливает (ст. 20), что органами для защиты государственной тайны, в частности, являются: Межведомственная комиссия по защите государственной тайны, которая представляет собой коллегиальный орган, координирующий деятельность органов государственной власти по защите государственной тайны в интересах разработки и выполнения государственных программ, нормативных и методических документов, обеспечивающих реализацию российского законодательства о государственной тайне; Федеральный орган исполнительной власти, уполномоченный в области обеспечения безопасности, федеральный орган исполнительной власти, уполномоченный в области обороны, федеральный орган исполнительной власти, уполномоченный в области внешней разведки, федеральный орган исполнительной власти, уполномоченный в области про-

тиводействия техническим разведкам и технической защите информации, и их территориальные органы, которые организуют и обеспечивают защиту государственной тайны в соответствии с функциями, возложенными на них законодательством Российской Федерации; органы государственной власти, предприятия, учреждения и организации и их структурные подразделения по защите государственной тайны, которые в соответствии с возложенными на них задачами и в пределах своей компетенции; и др.

Между уполномоченными государственными органами, участвующими в информационных отношениях, подписан целый ряд соглашений, устанавливающие порядок их информационного взаимодействия.

Публичные образования могут создавать и межгосударственные организации, призванные функционировать в информационных отношениях.

В соответствии с положениями ч. 2, 3 ст. 3 Соглашения стран СНГ от 21 октября 1994 г. «Об обмене правовой информацией» его участники, осуществляя согласованные меры по созданию единой распределенной системы обмена правовой информацией, определяют полномочный орган, осуществляющий координацию работ по созданию национальных банков данных, используемых для межгосударственного обмена правовой информацией, а также перечень субъектов — пользователей информацией. Стороны обеспечивают взаимный доступ и доступ Исполнительного Секретариата, Межпарламентской Ассамблеи и других органов Содружества Независимых Государств к национальным ресурсам правовой информации, определенной для совместного использования (банкам данных), поддерживают их в актуальном (контрольном) состоянии и несут ответственность за полноту, точность, достоверность и своевременность предоставления информационных данных и услуг (ст. 4 Соглашения).

Необходимо отметить, что специальное законодательство, регламентирующее информационное обеспечение, определяет правовое положение участников информационных отношений весьма своеобразно.

Закон об информации 2006 г. выделяет три вида субъектов, участвующих в информационных процессах, т. е. процессах сбора, обработки, накопления, хранения, поиска и распространения информации:

1) обладатель информации — лицо, самостоятельно создавшее информацию либо получившее на основании закона или договора право разрешать или ограничивать доступ к информации, определяемой по каким-либо признакам (пп. 5 ст. 2, ст. 6 Закона);

2) оператор информационной системы — гражданин или юридическое лицо, осуществляющие деятельность по эксплуатации информационной системы, в том числе по обработке информации, содержащейся в ее базах (п. 12 ст. 2 Закона);

3) лицо, получившее в соответствии с законом и (или) договором право доступа к информации с правом или без права на ее распространение, использование и иные

действия в отношении данной информации (пп. 1,5 ст. 6 Закона).

В прежнем Законе об информации, информатизации и защите информации, собственником информационных ресурсов, информационных систем, технологий и средств их обеспечения именовался субъект, который «в полном объеме реализует полномочия владения, пользования, распоряжения указанными объектами» (ч. 11 ст. 2).

Сходное понятие «собственник» документированной информации, информационных ресурсов, информационных продуктов и (или) средств международного информационного обмена содержалось в ст. 2 Закона об участии в международном информационном обмене.

Очевидно, что использование по отношению к информации традиционной терминологии, применяемой к объектам вещного права, некорректно, поскольку нельзя отождествлять понятия «информация» и «материальный носитель информации», в качестве которых могут выступать не только документы, но и другие предметы материального мира, ограниченные в пространстве (вещи). Поэтому законодатель обоснованно исключил понятие «собственник информации» из нового Закона об информации 2006 г.

Между тем ст. 10 Закона о государственной тайне по-прежнему именуется «Ограничение прав собственности предприятий, учреждений, организаций и граждан Российской Федерации на информацию в связи с ее засекречиванием» и регулирует отношения, связанные с засекречиванием в установленном порядке информации, «находящейся в собственности» граждан и (или) юридических лиц.

Как гласит норма абз. 1 ст. 10 Закона о государственной тайне, должностные лица, наделенные в порядке, предусмотренном ст. 9 данного закона, полномочиями по отнесению сведений к государственной тайне, вправе принимать решения о засекречивании информации, находящейся в собственности предприятий, учреждений, организаций и граждан (далее — собственник информации), если эта информация включает сведения, перечисленные в Перечне сведений, отнесенных к государственной тайне. Засекречивание указанной информации осуществляется по представлению собственников информации или соответствующих органов государственной власти.

Действующим законодательством установлен круг специальных субъектов, обладающих конкретными правами и обязанностями в отношении определенной информации.

Согласно ч. 1 ст. 1471 ГК РФ, если секрет производства получен при выполнении договора подряда, договора на выполнение научно-исследовательских, опытно-конструкторских или технологических работ, либо по государственному или муниципальному контракту для государственных или муниципальных нужд, исключительное право на такой секрет производства принадлежит подрядчику (исполнителю), если иное не предусмотрено соответствующим договором либо государственным или муниципальным контрактом.

Если секрет производства получен при выполнении работ по договору, заключаемому главным распорядителем или распорядителем бюджетных средств с федеральными государственными учреждениями, исключительное право на такой секрет производства принадлежит подрядчику (исполнителю), если договором не установлено, что это право принадлежит Российской Федерации (ч. 2 ст. 1471 ГК РФ).

Специальными субъектами, обязанными хранить нотариальную тайну, являются нотариусы, работающие в государственной нотариальной конторе, должностные лица аппарата органа исполнительной власти, на ко-

торых совершение нотариальных действий возложено решением органа исполнительной власти, медицинские работники, имеющие высшее медицинское образование (врачи), среднее специальное медицинское образование (сестры), а также фармацевтические работники и лица, не имеющие медицинского образования (няни, сиделки, регистраторы). Обязанность хранить медицинскую тайну распространяется на других лиц, которым она стала известна при обучении (студенты, проходящие практику в лечебных учреждениях), а также лицами, которым в установленном законом порядке переданы соответствующие сведения.

Литература:

1. Глава «Правовое регулирование информационного обеспечения предпринимательской деятельности» // Предпринимательское (хозяйственное) право. Т.2. М.: Юристь, 2000.
2. Зверева Е.А. Правовое регулирование информационного обеспечения предпринимательской деятельности в Российской Федерации. М., 2004. [С. 125–140]
3. Михеева Е.В. «Практикум по информационным технологиям в профессиональной деятельности»: учеб. пособие. — М.: Изд. центр «Академия», 2007. [256 с.]

## Антиасбестовая кампания и здравый смысл

Яргин Сергей Вадимович, кандидат технических наук, доцент  
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

Связанный с асбестом риск для здоровья оценивается на основе опыта прошлого, когда содержание асбестовых волокон в воздухе на рабочих местах было значительно выше, чем сегодня. При этом экстраполируют линейную зависимость доза-эффект в область малых доз в соответствии с линейной беспороговой гипотезой [1]. Однако применимость этой гипотезы к малым дозам асбеста никогда не была доказана [2]. Асбестовые волокна могут в нормальных условиях присутствовать в воздухе, происходя из природных источников [3]. Ингаляция и выделение волокон организмом находятся в динамическом равновесии. В этом отношении асбест можно сравнить с другими факторами, например, ионизирующей радиацией [4–6]. Использование линейной беспороговой гипотезы для оценки рисков от малых доз радиации подвергалось критике [7]. По аналогии с динамикой некоторых заболеваний после аварии на ЧАЭС и других радиоактивных загрязнений [8,9], скрининг-эффект и улучшенный охват населения медицинскими обследованиями послужили одной из причин завышенной оценки заболеваемости. Среди асбестообусловленных заболеваний обычно обсуждают злокачественную мезотелиому плевры (МП). МП — редкая опухоль, морфологический дифференциальный диагноз которой бывает непростым. В ходе пересмотра архивов гистологических препаратов нередко выявляются сомнительные случаи

и ложноположительные заключения [10,11]. С помощью цитогенетических исследований было показано, что МП не связана с какими-либо характерными хромосомными aberrациями [12–14] и, соответственно, не имеет четких нозологических границ. На этом фоне целенаправленный поиск МП среди лиц, имевших контакт с асбестом, ведет к завышенной оценке заболеваемости. Некоторые исследователи, обнаружив даже минимальное количество волокон в плевре или ткани легкого, рассматривают МП как асбестообусловленную [15]. Часть работ полагается на профессиональный анамнез многолетней давности и сомнительной достоверности, в том числе, на сведения от родственников и друзей умерших больных [15]. В результате этого МП иногда этиологически связывают с сомнительным контактом с асбестом. Заинтересованность больных и их родственников в признании профессионального заболевания также может прямо или косвенно способствовать завышению частоты асбестообусловленной патологии.

Кроме асбеста известны другие этиологические факторы МП: некоторые минеральные волокна, ионизирующая радиация и, в особенности, вирус SV40 [14,16,17]. В экспериментах было показано, что SV40 эффективно действует совместно с асбестом как ко-канцероген [18]. К ассоциированным с вирусом SV40 опухолям в первую очередь относятся злокачественная мезотелиома и неко-

торые опухоли ЦНС, причем частота обнаружения вируса в опухолевой ткани по разным сведениям колеблется обычно в пределах 6–60% [19, 21–23]. Например, ДНК-последовательности, подобные таковым в SV40, были выявлены в ткани злокачественной мезотелиомы в 60% случаев с помощью полимеразной цепной реакции, вестерн-блоттинга, иммунопреципитации и иммуногистохимии [20]. После микропрепарирования заключенной в парафин фиксированной ткани мезотелиомы, вирус SV40 обнаруживали в опухолевых клетках, но не в строме [24]. Теоретически можно себе представить, что более частые медицинские манипуляции, в т.ч. бронхоскопия [25,26], у лиц, имеющих профессиональный контакт с асбестом, или у таковых с подозрением на асбестообусловленную патологию, могут способствовать распространению SV40 и других вирусов, как это было показано, например, в отношении вирусов гепатита С и G [27–29].

Кроме того, необходима более точная сравнительная оценка канцерогенного потенциала волокон асбеста разных типов: амфиболовой (амозит, крокидолит, тремолит, антофиллит, актинолит) и серпентиновой (хризотил) групп. Агентства США по защите окружающей среды (EPA) и по токсическим субстанциям (ATSDR) придерживаются концепции «все волокна равны» [30]. Необходимы дальнейшие исследования на эту тему, причем в обзорах и мета-анализах необходимо принимать во внимание качество [31] и независимость исследований. Имеется немало данных, указывающих на более низкую канцерогенность хризотила по сравнению с амфиболами. Вместе с тем, ряд исследователей пришли к заключению, что существенных различий по данному признаку между волокнами асбеста разных типов не имеется.

Сообщалось, что хризотил быстрее выводится из легочной ткани, чем амфиболы [32–34]. Однако содержание волокон в ткани легкого не обязательно отражает их накопление в плевре и, соответственно, способность индуцировать МП. Сообщалось также о преимущественном накоплении в плевре хризотила [35,36], что может иметь значение для развития МП [37]. Имеются данные, что именно хризотил преимущественно обнаруживается в плевре, тогда как амфиболы преобладают в ткани легкого, возможно, вследствие преимущественной транслокации волокон хризотила в плевру [38]. Существует мнение, что контакт с хризотилом и амозитом сопровождается примерно одинаковым риском возникновения МП; а чистый крокидолит, редко используемый в наши дни, ассоциирован с более высоким риском развития МП [36]. Согласно обзору [39], хризотил, крокидолит и амозит обладают примерно одинаковым канцерогенным действием. В некоторых экспериментальных работах был отмечен одинаковый канцерогенный потенциал амфиболов и хризотила, включая индукцию МП [39–41].

Кроме того, содержание тремолита в хризотиловых продуктах может влиять на канцерогенный эффект [42]. В обзоре [38] был сделан вывод об отсутствии убедительных

доказательств в пользу гипотезы, согласно которой повышенная заболеваемость МП среди работающих с хризотилом обусловлена примесью тремолита. Этот вопрос требует выяснения с помощью независимых исследований. Различия в выраженности канцерогенного эффекта могут быть связаны главным образом с длиной и толщиной волокон, а не с типом асбеста [3,32]. Сообщалось, например, что длинные хризотиловые волокна, используемые в текстильной промышленности, обладают более высоким канцерогенным потенциалом [43]. С другой стороны, сообщалось, что при наличии МП, в плевре и ткани легкого чаще находят короткие и тонкие хризотиловые волокна [44]. Хризотиловые волокна могут быть короткими и ломкими наподобие амфиболовых; предполагается, что ингаляция таких волокон связана с повышенным риском МП [45].

Более того, продольное расщепление волокон хризотила (но не амфиболов) может приводить к образованию тонких фибрилл, которые труднее обнаружить с помощью электронной микроскопии. При этом суммарное количество волокон увеличивается, вероятно, вместе с канцерогенным эффектом [45,46]. *In vitro* хризотил обладает токсичностью, вызывает хромосомные aberrации и предопухольные изменения клеток [39]. Отмечалась более высокая эффективность хризотила как воспалительного стимула по сравнению с другими формами асбеста [47]. В то же время, ряд эпидемиологических исследований свидетельствует о том, что хризотил менее эффективно индуцирует МП, чем амфиболы [48,49]. Некоторые опубликованные данные в пользу меньшей канцерогенности хризотила были впоследствии пересмотрены [50]. В недавних обзорах были сделаны выводы о более низком канцерогенном потенциале хризотила по сравнению с амфиболами [3,51].

На основании обзора экспериментальных работ предполагается, что контакт с волокнами асбеста разных типов сопряжен примерно с одинаковым риском. Согласно обзору [45], способность хризотила вызывать МП существенно не отличается от таковой амфиболов. Заслуживает внимания следующая цитата из авторитетного обзора на данную тему: «Даже если принять гипотезу (которую мы не принимаем), согласно которой хризотил не вызывает мезотелиому, не следует оставлять без внимания риск рака легкого и асбестоза. В отношении рака легкого канцерогенность хризотила, по-видимому, не отличается от таковой других форм асбеста». [38]. К аналогичным выводам приходили также другие исследователи [52,53]. Индуцированный асбестом канцерогенез представляет собой многоступенчатый процесс [17]; соответственно, канцероген будет иметь больше возможностей оказать свое действие в процессе индукции рака легкого в связи с его значительно большей частотой.

Россия — крупнейший производитель и потребитель асбеста. Русская наука внесла значительный вклад в оценку опасности воздействия асбеста на здоровье человека [54]. В отечественной литературе преобладает

мнение, что при соблюдении необходимых мер предосторожности современные технологии производства и обработки асбеста практически безопасны. Соблюдение действующих в России ПДК обеспечивает работающим безопасные условия труда [55]. Соответственно, принимаемые рядом стран запретительные меры, сопровождаемые антиасбестовой кампанией в профессиональной литературе и средствах массовой информации, излишни [55–57]. Отмечалась необходимость противодействия антиасбестовой кампании [56]. В отношении асбеста должны преобладать не запреты, а принцип контролируемого использования [56]. На основании изучения 3576 случаев мезотелиомы в России было сделано заключение, что асбест не является ни ведущим, ни обязательным ее этиологическим фактором [58]. При исследовании 69 случаев мезотелиомы в Казахстане ни в одном из них не было выявлено контакта с асбестом в анамнезе и географической связи с местами добычи и обработки асбеста [59]. Отмечалось, что предположение о значительно более высокой канцерогенности амфиболов по сравнению с хризотилом не было подтверждено научными исследованиями, ни собственными, ни других авторов [55]. В то же время, в отечественной литературе нередки заявления в пользу хризотила [60,61]; например, что его волокна легко растворяются и выводятся из организма [61]. Учитывая возможность транслокации хризотилевых волокон в плевру (см. выше), такие утверждения могут быть недостаточно объективными. То же самое можно сказать о следующем заявлении, сделанном без ссылок на литературу: «В настоящее время общепризнано, что выраженность биологического действия волокон в первую очередь зависит от их способности накапливаться в легких» [61], где обходится стороной возможное накопление волокон в плевре. Сообщалось о более легкой растворимости хризотила *in vitro* [3]; однако растворимость *in vitro* под действием кислот не обязательно отражает растворимость *in vivo*. Относительно быстрого исчезновения хризотилевых волокон из легких, вероятно, отчасти объясняется их расщеплением с образованием тонких фибрилл, которые могут оставаться необнаруженными при электронной микроскопии. Фибриллы могут оставаться в легочной ткани или перемещаться в плевру [37,45,46], продолжая оказывать канцерогенное воздействие. Важно также отметить отсутствие данных о повышении риска злокачественных опухолей от поступления в организм асбеста с питьевой водой; соответственно, широкое использование асбоце-

ментных труб для водораспределительных сетей считается безопасным [62].

С учетом изложенного выше, по мнению автора, на сегодняшний день отсутствует достаточная научная база для отдельных нормативов, регулирующих контакт с серпентиновым (хризотил) и амфиболовым асбестом, тем более, что международная торговля сопровождается смешением разных форм асбеста. Отмечалась, например, значительная примесь амфиболов к хризотилевым продуктам китайского производства [63]. Данная тема широко обсуждалась в профессиональной литературе, причем отмечалось влияние коммерческих интересов [64]. Канцерогенность разных форм асбеста и его искусственных волокнистых заменителей должна изучаться в широкомасштабных (для выявления редких стохастических эффектов) экспериментах на животных [65], надежно защищенных от посторонних интересов. Тем временем, концепция «все волокна равны» была бы не только наиболее приемлемой технически, но и соответствовала бы в целом научному знанию, на сегодняшний день не лишенному противоречий.

Заключение настоящей статьи имеет однако более практический, чем научный характер. Исследования связанных с асбестом заболеваний подвержены коммерческим влияниям. Число и объем статей на данную тему продолжают расти, причем все труднее становится отличить объективные данные от необъективных. В сложившихся обстоятельствах едва ли возможно достоверно сравнить патогенные свойства серпентинового и амфиболового асбеста и, что приобретает все большее значение, сравнивать их новыми волокнистыми заменителями асбеста. Волокна многих материалов, предлагаемых в качестве «безопасных» заменителей асбеста, могут накапливаться в органах дыхания в количествах, достаточных для развития заболеваний [61]. Представляется вероятным, что канцерогенный потенциал волокон определяется не столько их химическим составом, сколько длиной, толщиной и механическими свойствами. Таким образом, искусственные заменители асбеста не являются а priori менее патогенными. В связи с этим было бы разумным на современном этапе придерживаться концепции «все волокна равны». В заключение необходимо подчеркнуть противоречивость подходов к асбесту в международном масштабе: одни страны запрещают его импорт и использование, а другие наращивают добычу и экспорт [66,67]. Нормы и правила должны пересматриваться на основе научного знания и глобально координироваться [68].

#### Литература:

1. Case BW, Abraham JL, Meeker G, Pooley FD, Pinkerton KE. Applying definitions of «asbestos» to environmental and «low-dose» exposure levels and health effects, particularly malignant mesothelioma. *Journal of Toxicology and Environmental Health. Part B, Critical Reviews*, 2011, V 14, N 1–4, p. 3–39.
2. Gaensler EA. Asbestos exposure in buildings. *Clinics in Chest Medicine*, 1992, V 13:231–42.
3. Bernstein D, Dunnigan J, Hesterberg T, Brown R, Velasco JA, Barrera R, Hoskins J, Gibbs A. Health risk of chrysotile revisited. *Critical Reviews in Toxicology*, 2013, V 43, N 2, p. 154–83.

4. Tubiana M, Aurengo A, Auerbeck D, Masse R. Recent reports on the effect of low doses of ionizing radiation and its dose-effect relationship. *Radiation and Environmental Biophysics*, 2006, V 44, N 4, p. 245–51.
5. Jaworowski Z. Radiation hormesis — a remedy for fear. *Human and Experimental Toxicology*, 2010, V 29, p. 263–70.
6. Jargin SV. Overestimation of Chernobyl consequences: biophysical aspects. *Radiation and Environmental Biophysics*, 2009, V 48, p. 341–4.
7. Jaworowski Z. Observations on the Chernobyl Disaster and LNT. *Dose Response*, 2010, V 8, p. 148–71.
8. Jargin SV. Thyroid cancer after chernobyl: obfuscated truth. *Dose Response*, 2011, V 9, p. 471–6.
9. Jargin SV. On the low-dose-radiation exposure in the Techa River Cohort and mortality from circulatory diseases. *Radiation and Environmental Biophysics*, 2013, V 52, p. 421–3.
10. Takeshima Y, Inai K, Amatya VJ, Gemba K, Aoe K, Fujimoto N, Kato K, Kishimoto T. Accuracy of pathological diagnosis of mesothelioma cases in Japan: clinicopathological analysis of 382 cases. *Lung Cancer*, 2009, V 66, p. 191–7.
11. Sandeck HP, Røe OD, Kjørheim K, Willén H, Larsson E. Re-evaluation of histological diagnoses of malignant mesothelioma by immunohistochemistry. *Diagnostic Pathology*, 2010, V 5, p. 47.
12. Lindholm PM, Salmenkivi K, Vauhkonen H, Nicholson AG, Anttila S, Kinnula VL, Knuutila S. Gene copy number analysis in malignant pleural mesothelioma using oligonucleotide array CGH. *Cytogenetic and Genome Research*, 2007, V 119, p. 46–52.
13. Musti M, Kettunen E, Dragonieri S, Lindholm P, Cavone D, Serio G, Knuutila S. Cytogenetic and molecular genetic changes in malignant mesothelioma. *Cancer Genetics and Cytogenetics*, 2006, V 170, p. 9–15.
14. Røe OD, Anderssen E, Helge E, Pettersen CH, Olsen KS, Sandeck H, Haaverstad R, Lundgren S, Larsson E. Genome-wide profile of pleural mesothelioma versus parietal and visceral pleura: the emerging gene portrait of the mesothelioma phenotype. *PLoS One*, 2009, V 4, p. e6554.
15. Yang H, Testa JR, Carbone M. Mesothelioma epidemiology, carcinogenesis, and pathogenesis. *Current Treatment Options in Oncology*, 2008, V 9, p. 147–57.
16. Tomasetti M, Amati M, Santarelli L, Alleva R, Neuzil J. Malignant mesothelioma: biology, diagnosis and therapeutic approaches. *Current Molecular Pharmacology*, 2009, V 2, p. 190–206.
17. Rascoe PA, Jupiter D, Cao X, Littlejohn JE, Smythe WR. Molecular pathogenesis of malignant mesothelioma. *Expert Reviews in Molecular Medicine*, 2012, V 14, p. e12.
18. Jasani B, Gibbs A. Mesothelioma not associated with asbestos exposure. *Archives of Pathology & Laboratory Medicine*, 2012, V 136, N 3, p. 262–7.
19. Qi F, Carbone M, Yang H, Gaudino G. Simian virus 40 transformation, malignant mesothelioma and brain tumors. *Expert Reviews in Respiratory Medicine*, 2011, V 5, N 5, p. 683–97.
20. Carbone M, Pass HI, Rizzo P, Marinetti M, Di Muzio M, Mew DJ, Levine AS, Procopio A. Simian virus 40-like DNA sequences in human pleural mesothelioma. *Oncogene*, 1994, V 9, N 6, p. 1781–90.
21. Comar M, Rizzardi C, de Zotti R, Melato M, Bovenzi M, Butel JS, Campello C. SV40 multiple tissue infection and asbestos exposure in a hyperendemic area for malignant mesothelioma. *Cancer Research*, 2007, V 67, N 18, p. 8456–9.
22. Zekri AR, Bahnassy AA, Mohamed WS, Hassan N, Abdel-Rahman AR, El-Kassem FA, Gaafar R. Evaluation of simian virus-40 as a biological prognostic factor in Egyptian patients with malignant pleural mesothelioma. *Pathology International*, 2007, V 57, N 8, p. 493–501.
23. Testa JR, Carbone M, Hirvonen A, Khalili K, Krynska B, Linnainmaa K, Pooley FD, Rizzo P, Rusch V, Xiao GH. A multi-institutional study confirms the presence and expression of simian virus 40 in human malignant mesotheliomas. *Cancer Research*, 1998, V 58, N 20, p. 4505–9.
24. Shivapurkar N, Wiethage T, Wistuba II, Salomon E, Milchgrub S, Muller KM, Churg A, Pass H, Gazdar AF. Presence of simian virus 40 sequences in malignant mesotheliomas and mesothelial cell proliferations. *Journal of Cellular Biochemistry*, 1999, V 76, N 2, p. 181–8.
25. Shi J, Mao L, Zhou SW, Chen ZD, Zhang Y, Bian LQ, Ma GY. Application of transbronchial lung biopsy in pneumoconiosis diagnosis. *Zhonghua Lao Dong Wei Sheng Zhi Ye Bing Za Zhi*, 2012, V 30, N 4, p. 261–4.
26. Gil K. Cytoimmunological changes in the bronchoalveolar lavage in asbestos exposure patients. *Folia Medica Cracoviensia*, 2006, V 47, N 1–4, p. 21–36.
27. Strickland GT. Liver disease in Egypt: hepatitis C superseded schistosomiasis as a result of iatrogenic and biological factors. *Hepatology*, 2006, V 43, N 5, p. 915–22.
28. Saludes V, Esteve M, Casas I, Ausina V, Martró E. Hepatitis C virus transmission during colonoscopy evidenced by phylogenetic analysis. *Journal of Clinical Virology*, 2013, V 57, N 3, p. 263–266.
29. Vanhems P, Voirin N, Trépo C, Trabaud MA, Yzèbe D, Del Signore C, et al. The risk of hospital-acquired GB virus C infection: a pilot case-control study. *Journal of Hospital Infection*, 2003, V 53, N 1, p. 72–75.

30. Culley MR, Zorland J, Freire K. Community responses to naturally occurring asbestos: implications for public health practice. *Health Education Research*, 2010, V 25, p. 877–91.
31. Lenters V, Vermeulen R, Dogger S, Stayner L, Portengen L, Burdorf A, Heederik D. A meta-analysis of asbestos and lung cancer: is better quality exposure assessment associated with steeper slopes of the exposure-response relationships? *Environmental Health Perspectives*, 2011, V 119, p. 1547–55.
32. Mossman BT, Lippmann M, Hesterberg TW, Kelsey KT, Barchowsky A, Bonner JC. Pulmonary endpoints (lung carcinomas and asbestosis) following inhalation exposure to asbestos. *Journal of Toxicology and Environmental Health. Part B, Critical Reviews*, 2011, V 14, p. 76–121.
33. Donaldson K, Murphy FA, Duffin R, Poland CA. Asbestos, carbon nanotubes and the pleural mesothelium: a review of the hypothesis regarding the role of long fibre retention in the parietal pleura, inflammation and mesothelioma. *Particle and Fibre Toxicology*, 2010, V 7, p. 5.
34. Churg A. Deposition and clearance of chrysotile asbestos. *The Annals of Occupational Hygiene*, 1994, V 38, p. 625–33, 424–5.
35. Sebastien P, Janson X, Gaudichet A, Hirsch A, Bignon J. Asbestos retention in human respiratory tissues: comparative measurements in lung parenchyma and in parietal pleura. *IARC Scientific Publications*, 1980, V, N 30, p. 237–46.
36. Nicholson WJ. Comparative dose-response relationships of asbestos fiber types: magnitudes and uncertainties. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1991, V 643, p. 74–84.
37. Kohyama N, Suzuki Y. Analysis of asbestos fibers in lung parenchyma, pleural plaques, and mesothelioma tissues of North American insulation workers. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1991, V 643, p. 27–52.
38. Stayner LT, Dankovic DA, Lemen RA. Occupational exposure to chrysotile asbestos and cancer risk: a review of the amphibole hypothesis. *American Journal of Public Health*, 1996, V 86, p. 179–86.
39. Harington JS. The carcinogenicity of chrysotile asbestos. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1991, V 643, p. 465–72.
40. Wagner JC, Berry G, Skidmore JW, Timbrell V. The effects of the inhalation of asbestos in rats. *British Journal of Cancer*, 1974, V 29, p. 252–69.
41. Wagner JC. Proceedings: Asbestos carcinogenesis. *British Journal of Cancer*, 1975, V 32, p. 258–9.
42. Langer AM, Nolan RP. Chrysotile: its occurrence and properties as variables controlling biological effects. *The Annals of Occupational Hygiene*, 1994, V 38, p. 427–51, 407.
43. Hillerdal G, Henderson DW. Asbestos, asbestosis, pleural plaques and lung cancer. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 1997, V 23, p. 93–103.
44. Suzuki Y, Yuen SR, Ashley R. Short, thin asbestos fibers contribute to the development of human malignant mesothelioma: pathological evidence. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, 2005, V 208, p. 201–10.
45. Smith AH, Wright CC. Chrysotile asbestos is the main cause of pleural mesothelioma. *American Journal of Industrial Medicine*, 1996, V 30, p. 252–66.
46. Coin PG, Roggli VL, Brody AR. Persistence of long, thin chrysotile asbestos fibers in the lungs of rats. *Environmental Health Perspectives*, 1994, V 102, Suppl 5, p. 197–9.
47. Bignon J, Jaurand MC. Biological in vitro and in vivo responses of chrysotile versus amphiboles. *Environmental Health Perspectives*, 1983, V 51, p. 73–80.
48. Berman DW, Crump KS. A meta-analysis of asbestos-related cancer risk that addresses fiber size and mineral type. *Critical Reviews in Toxicology*, 2008, V 38, Suppl 1, p. 49–73.
49. Broaddus VC, Everitt JI, Black B, Kane AB. Non-neoplastic and neoplastic pleural endpoints following fiber exposure. *Journal of Toxicology and Environmental Health. Part B, Critical Reviews*, 2011, V 14, p. 153–78.
50. Finkelstein MM, Meisenkothen C. Malignant mesothelioma among employees of a Connecticut factory that manufactured friction materials using chrysotile asbestos. *The Annals of Occupational Hygiene*, 2010, V 54, p. 692–6.
51. Kamp DW. Asbestos-induced lung diseases: an update. *Translational Research*, 2009, V 153, p. 143–52.
52. Berman DW, Crump KS, Chatfield EJ, Davis JM, Jones AD. The sizes, shapes, and mineralogy of asbestos structures that induce lung tumors or mesothelioma in AF/HAN rats following inhalation. *Risk Analysis*, 1995, V 15, p. 181–95.
53. Landrigan PJ, Nicholson WJ, Suzuki Y, Ladou J. The hazards of chrysotile asbestos: a critical review. *Industrial Health 1999*, V 37, p. 271–80.
54. Измеров НФ. Разработка национальной программы по элиминации асбестообусловленных заболеваний. *Мед. труда и пром. экол.* 2011, N 5, стр. 1–16.
55. Коган ФМ. Современные представления о безопасности асбеста. Екатеринбург: АРГО, 1995 – 98 с.
56. Еловская ЛТ. Антиасбестовая кампания и конференция по проблеме «Асбест и здоровье». *Медицина труда и промышленная экология* 1997, N 9, стр. 16–21.



57. Измеров НФ, Ковалевский ЕВ. Нормативное обеспечение контролируемого использования асбестосодержащих материалов в строительстве. Медицина труда и промышленная экология 2004, N 5, стр. 5–12.
58. Кашанский СВ. Мезотелиома в России: системный обзор 3576 опубликованных случаев с позиции медицины труда. Медицина труда и промышленная экология. 2008, N 3, стр. 15–21.
59. Кашанский СВ, Жетписбаев БА, Ильдербаев ОЗ, Ерменбай ОТ. Мезотелиома в республике Казахстан (обзор). Гигиена и санитария 2008, N 5, стр. 13–17.
60. Нейман СМ, Везенцев АИ, Кашанский СВ. О безопасности асбестоцементных материалов и изделий. Москва: Стройматериалы, 2006 – 63 с.
61. Измеров НФ. Программа Всемирной организации здравоохранения и международной организации труда по элиминации асбестообусловленных заболеваний. Медицина труда и промышленная экология, 2008, N 3, стр. 1–8.
62. Красовский ГН, Можяев ЕА. Асбест в питьевой воде (обзор). Гигиена и санитария 1993, N 6, стр. 20–2.
63. Tossavainen A, Kotilainen M, Takahashi K, Pan G, Vanhala E. Amphibole fibres in Chinese chrysotile asbestos. The Annals of Occupational Hygiene, 2001, V 45, p. 145–52.
64. Tweedale G, McCulloch J. Chrysophiles versus chrysophobes: the white asbestos controversy, 1950s-2004. Isis, 2004, V 95:239–59.
65. Gwinn MR, DeVoney D, Jarabek AM, Sonawane B, Wheeler J, Weissman DN, Masten S, Thompson C. Meeting report: mode (s) of action of asbestos and related mineral fibers. Environmental Health Perspectives, 2011, V 119, p. 1806–10.
66. Brims FJ. Asbestos — a legacy and a persistent problem. Journal of the Royal Naval Medical Service, 2009, V 95, p. 4–11.
67. Collegium Ramazzini. Asbestos is still with us: repeat call for a universal ban. International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health, 2010, V 23, p. 201–7.
68. Jargin SV. Asbestos-Related Policies: Reevaluation Needed. Molodoi Uchenyi (Young Scientist), 2013, N 7, p. 514–517. <http://www.moluch.ru/archive/54/7325/>

# Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 9 (56) / 2013

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметова Г. Д.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М.Н.

Иванова Ю.В.

Лактионов К.С.

Комогорцев М.Г.

Ахметова В.В.

Брезгин В.С.

Котляров А.В.

Яхина А.С.

Насимов М.О.

**Ответственный редактор:**

Кайнова Г.А.

**Художник:**

Шишков Е. А.

**Верстка:**

Бурьянов П.Я.

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:

672000, г. Чита, ул. Бутина, 37, а/я 417.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru)

<http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»  
127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6