

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



Die Vergangenheit
Zukunft du
es stellt si
Der Me
wissen um
Sache

d, was exist
acht seinen

Immer mehr von
über sich selbst

Dasß wir miteinander
können, macht uns
Mensche

Was ist
Philosophie?
Alles Schöpferische
ist unvorausehbar.

3
2014
Часть VII

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 3 (62) / 2014

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*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Дёмин Александр Викторович, *кандидат биологических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

На обложке изображен Карл Теодор Ясперс (1883–1969) — немецкий философ, психолог и психиатр.

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:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Конверс», г. Казань, ул. Сары Садыковой, д. 61

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».

Ответственные редакторы:

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

Международный редакционный совет:

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

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

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

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

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

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

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

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

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

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

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

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

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

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

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

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

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

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

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

Узаков Гулом Норбоевич, *кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)*

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

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

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

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Павел Бурьянов

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЛИТОЛОГИЯ

- Похилько А.А.**
Терроризм как разновидность экстремизма ... 743
- Шуджаи А.**
Воздействие социального фактора
на эмиграцию 748

СОЦИОЛОГИЯ

- Борисов А.А., Борисова Л.П.**
Основные вопросы инвалидности
в современном мире 752
- Жуйкова Т.П.**
Условия формирования толерантных отношений
у детей старшего дошкольного возраста,
воспитывающихся в социальных приютах..... 754
- Тырнова Н.А., Зулькорнеева Л.И.,
Исагалиева А.С.**
Особенности формирования политических
ценностей и ориентаций молодежи 757
- Фоломеева М.В.**
Современные проблемы социального воспитания
в дошкольном учреждении 760

ПСИХОЛОГИЯ

- Абдувахобова Д.Э., Эргашев У.Э.**
Формирование умений и навыков
в учебной работе 762
- Афанасьев С.В.**
Медитация в психологической работе
с проблемами социально-психологической
адаптации 764
- Бадертдинов Р.Р.**
Нейрофизиологические и эволюционные основы
регулирующего пищевого поведения..... 767

- Бахтин Ю.К., Плахов Н.Н.**
Модели и формы профилактики злоупотребления
психоактивными веществами 772

- Власов А.В.**
Гребешковая кожа на третьем уровне
представляет «слепой» метод определения
группы крови и резус-фактора по результатам
дактилоскопии десяти пальцев 775

- Гудкова Т.В., Гудкова Е.В.**
Особенности формирования родительской
сферы личности у будущих матерей, оказавшихся
в трудной жизненной ситуации 779

- Дмитриева П.В.**
Диагностика социальной адаптации
пятиклассников к изменившимся условиям
обучения 784

- Зимина К.И.**
Связь развития креативности и наличия
симптоматики компьютерной аддикции
у подростков 787

- Колпакова А.С.**
Детские страхи и способы их коррекции
у детей младшего школьного возраста 789

- Кубышко Л. В., Матусевич А. М..**
Наркозависимость как психолого-педагогическая
проблема современного общества 792

- Матусевич М.С., Ткачук В.А.**
Организация профилактики наркозависимости
в подростковом возрасте 795

- Пилецкая Л.С.**
Психологические особенности развития
профессиональной мобильности личности 798

- Посельская Л.Ю.**
Проблема подросткового суицида и выявление
склонности к нему в условиях средней
общеобразовательной школы 801

Склеинис В.А.
Исследование смысложизненных ориентаций студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью»..... 806

Субота М.В.
История развития музыкальной психологии донаучного периода 808

Фомина Л.К.
Исследования детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей со сложным нарушением развития..... 815

Щербакова В.В.
Помощь Мельпомены или театр как терапия... 816

ФИЛОЛОГИЯ

Ахмедова М.Х.
Психологические особенности обучения иноязычному говорению..... 819

Газизова Ф.Р.
Евангельский мотив радости в создании образа Анны в повести В. Г. Распутина «Последний срок» 821

Джумакаева Н.К.
Новые образовательные стандарты. Формирование и развитие универсальных учебных действий в современной школе 823

Климова Ю.А., Сенюкова О.В.
Атрибутивная картина мира в языке: лингвокогнитивный анализ русских прилагательных, обозначающих запах 827

Крашенинников С.И.
Мифологические структуры в творчестве В. Набокова..... 829

Крашенинников С.И.
Метафизическое наполнение символа в «Даре»: предсмертный бред А. Я. Чернышевского 831

Ломаев Б.Ф.
Модальность возможности в логике и языке .. 834

Матенов Р.Б.
Речевые условия употребления синтаксических единиц сложного предложения и их вариантность 837

Меденцева Н.П.
Лексическая интерференция в английской речи русскоязычных учащихся 840

Нечаева Н.В.
Концепт UMWELTSCHUTZ в немецкой языковой картине мира. Лексико-семантическое поле вербализаторов концепта..... 844

Пархомик В.В.
Эквивалентность ФЕ со значением 'смотреть' в русском, белорусском и немецком языках ... 848

Петешова О.В.
Сравнительный анализ двух волн переименования региональных природных объектов 850

Тураева Б.Б.
Категория художественного времени в литературе (на примере узбекских исторических романов)..... 853

Черутова А.В.
«Почитай отца твоего...»: духовный смысл рассказа А. П. Чехова «Отец» (1887) 856

Юланова Н.Д.
Основные черты типологического контраста грамматических и словообразовательных систем русского и узбекского языков..... 859

ПОЛИТОЛОГИЯ

Терроризм как разновидность экстремизма

Похилько Александр Александрович, аспирант
Пятигорский государственный лингвистический университет

В статье рассматривается терроризм как глобальное явление, дестабилизирующее безопасность стран и регионов и препятствующее нормальному развитию международных отношений.

Ключевые слова: терроризм, угроза применения насилия с целью устрашения, общеопасные действия, асимметричный конфликт, государственные и негосударственные акторы, политически мотивированное вооружённое насилие.

Самой опасной разновидностью экстремизма является терроризм. В настоящее время не выработано единого подхода к пониманию терроризма, его признаков, и существуют различные определения этого явления. Например, В.И. Даль даёт определение терроризма как «устрашения, устрашения казнями, убийствами и всеми ужасами неистовства» [5, с. 401].

Целью данной статьи является определение сущности и признаков терроризма как явления препятствующего нормальному развитию стран и международных отношений в целом.

Энциклопедический словарь по психологии общения определяет терроризм как феномен политической психологии, специфический для обострения конфликтных ситуаций, который выражается в уничтожении конкретных лиц (реже сооружений или культурных ценностей) в случае отказа удовлетворить требования террористов. Причём эффективность терроризма психологически зависит от трёх факторов: 1. Подкрепления угрозы в форме её частичной реализации; 2. Внутренней готовности пойти на компромисс; 3. масштабов риска, на который готовы пойти стороны конфликта [12]. Терроризм — это феномен и социальной психологии, проявляющийся в условиях откровенно конфликтных ситуаций как средство их максимального обострения. Террористическая активность проявляется в прямой угрозе уничтожения людей, если та сторона, которой предъявлен ультиматум, не выполнит требования террориста или террористов [1].

С социальной точки зрения терроризм определяет Словарь конфликтолога. В нём терроризм рассматривается как идеология и политика, основным орудием которых является террор. Терроризм заключается в систематическом применении ничем не ограниченного насилия, преследующего цель устрашения и подавления полити-

ческих и других противников, причём является крайним средством разрешения социальных противоречий и конфликтов. Террористы, главным образом рассчитывают на психологический эффект, а не на стратегическую победу [3]. С политической точки зрения, по мнению исследователя К. Хиршмана, терроризм — это «негосударственное применение или угроза применения насилия с целью посеять панику в обществе, ослабить или даже ликвидировать его обязательства и привести к политическим изменениям» [15, с. 26].

Исследователь В.Н. Панин определяет терроризм как «угрозу или использование насилия с целью вызвать общественный резонанс, преследуя достижения политических или каких-либо других целей» [11].

Российский учёный А.А. Моджорян отмечает, что терроризм — «это акты насилия, совершаемые отдельными лицами, организациями или правительственными органами, направленные на устранение нежелательных государственных и политических деятелей, дестабилизацию государственного правопорядка в целях достижения определённых политических результатов» [10, с. 32].

С правовой точки зрения, В.П. Емельянов даёт следующее определение терроризму: «терроризм — это публично совершаемые общеопасные действия или угрозы таковыми, направленные на устрашение населения или социальных групп, в целях прямого или косвенного воздействия на принятие какого-либо решения или отказ от него в интересах террористов» [6, с. 13].

А.А. Зиновьев пишет, что «терроризм не есть что-то беспричинное или нечто коренящееся в каких-то дефектах человеческой биологической природы. Это явление социальное, имеющее корни в условиях социального бытия людей» [8, с. 47].

Ю.М. Антонян понимает под терроризмом «насилие,

содержащее в себе угрозу другого, не менее жестокого, насилия для того, чтобы вызвать панику, нарушить или разрушить государственный и общественный порядок, внушить страх, заставить противника принять желаемое решение и др». Описанный признак терроризма может выражаться как в прямом физическом насилии, так и в психическом воздействии на волю и сознание людей [3, с. 40–41].

Наиболее интересный подход к определению сущности терроризма, с нашей точки зрения, изложен в монографии Е. А. Степановой «Терроризм в асимметричном конфликте: идеологические и структурные аспекты». Исследователь рассматривает терроризм как особую асимметричную тактику вооружённой борьбы, доступную слабым (негосударственным акторам) против сильных (государств, групп государств, международного сообщества). Исследователь подчёркивает, что терроризм не является орудием в симметричном противостоянии, борьбе равных по статусу и сравниваемых по потенциалу сторон. Е. А. Степанова доказывает, что именно асимметричная потребность террористов в использовании ударов по гражданским целям как усилителя их ограниченного потенциала, нацеленность террористов на непропорционально широкий политический и медийный эффект объясняет, почему политически мотивированное вооружённое насилие против гражданских лиц со стороны государства терроризмом не является. Таким образом, понятие «террор» следует относить к политическим силам, находящимся у власти, которые являются более сильной стороной в конфликте; понятие «терроризм» характеризуют действия слабой стороны [13].

Существуют самые разные определения терроризма, которые схожи в одном: терроризм — угроза человечеству, глобальное явление, дестабилизирующее безопасность стран и регионов и препятствующее нормальному развитию международных отношений. Терроризм — это трудно прогнозируемое явление современности, приобретающее различные формы и масштабы, а главное, террористическая деятельность влечёт за собой огромные человеческие жертвы. Значит, суть терроризма — это насилие с целью устрашения, субъектом являются отдельные лица или неправительственные организации, а объектом — власть в лице отдельных государственных служащих или общество в лице отдельных граждан.

Сложно назвать факторы, которые детерминируют развитие терроризма, их может быть множество, среди них встречаются как объективные, так и субъективные: острота межгосударственных или внутригосударственных противоречий; глубокое социальное расслоение в обществе, большие различия в уровне жизни различных слоёв населения; идеологический раскол общества; угроза господствующему положению тех или иных социальных групп; снижение социальной защищённости населения, его маргинализация; распространение идеологии насилия как метода решения социальных проблем; невозможность (действительная или мнимая) защиты социальных инте-

ресов отдельных групп общества. И, хотя рост терроризма не связан напрямую с социально-экономической ситуацией в обществе, кризис производства, спад промышленного производства влияют на развитие террористического поведения.

Существуют различные классификации современного терроризма. Так, эксперты, изучающие феномен терроризма выделяют шесть основных типов современного терроризма:

1. Националистический терроризм. Идеологи этого направления терроризма ставят своей целью формирование отдельного государства для своей этнической группы, считая это «национальным освобождением». Этот вид терроризма часто завоёвывает симпатии на международной арене, потому что террористы-националисты презентуют себя как борцы за свободу своего народа (например, Организация освобождения Палестины).

2. Религиозный терроризм. Идеологи этого направления терроризма рассматривают насилие в целях, которые, по их мнению, определены Господом, причём объекты их нападений размыты и этнически, и географически, и социально. Это наиболее активно развивающийся тип терроризма, потому что религиозные террористы не озабочены восстановлением прав на какой-то определённой территории или реализацией каких-то политических принципов, а поэтому масштаб «их нападений» гораздо крупнее, чем у националистов или идеологических экстремистов. Враги религиозных террористов все, кто не является членом их религиозной секты или конфессии (например, «Аль-Каида», «Хамас», «Хезболла», «Аум Сенрике»).

3. Терроризм с поддержкой государства. Правительства некоторых государств преднамеренно используют террористические группировки в качестве дешёвого способа ведения войны. Ресурсы таких террористов намного мощнее (например, «Хезболла» поддерживается Ираном, Японская Красная Армия — Ливией, «Аль-Каида» была тесно связана с талибами, пока они были у власти в Афганистане).

4. Терроризм левых экстремистов заключается в том, что они хотят уничтожить капитализм с целью установления коммунистического или социалистического режима, ибо считают гражданское население жертвами капиталистической эксплуатации. Формами террористической деятельности выступают похищения богатых людей или взрывы различных символов капитализма (например, японская Красная Армия, итальянские Красные Бригады).

5. Терроризм правых экстремистов часто связан с западноевропейскими неонацистами, которые ставят своей задачей борьбу с демократическими правительствами для замены их фашистскими. Неофашисты чаще всего нападают на иммигрантов и беженцев. Правые экстремисты по взглядам — расисты и антисемиты.

6. Терроризм анархистов. Это феномен конца XIX — начала XX века, особенно в России, где было совершено

немало успешных терактов. Эксперты предполагают, что современные антиглобалисты могут породить новую волну анархического терроризма [14].

Исследователь проблем терроризма Ю.М. Антонян предлагает классификацию терроризма в соответствии со сферами общества, где он реализуется, а также целями и социальными конфликтами, которые порождают это явление. Так помимо религиозного, государственного и националистического, автор выделяет следующие типы терроризма:

1. политический терроризм — это терроризм, направленный на устрашение политического противника и его сторонников. Убивая активных политических деятелей со стороны противника, запугивают остальных;

2. корыстный терроризм характеризуется тем, что ужас должен охватить тех, кто препятствует получению материальных ценностей (коммерческих соперников или тех, кто вынужден принять заведомо невыгодные условия);

3. криминальный терроризм — это тип терроризма, направленный на уничтожение соперников или устрашение их сторонников в конфликтах между организованными группами преступников;

4. военный терроризм — это терроризм, направленный на экономическое и военное ослабление противника, уничтожение его промышленной и оборонной мощи, а также для того, чтобы привести противника в оцепенение, навести ужас на население, изменить психологическую обстановку в стране;

5. «идеалистический терроризм» характеризуется тем, что террористический акт или акты совершаются ради переустройства мира, победы «справедливости» и т.д., при этом террористы стремятся добиться этого путём устрашения. Среди такого рода террористов много фанатично настроенных людей, рассудок которых не приемлет никаких разумных доводов и которые абсолютно уверены в своей правоте [2].

Исследователь Е.А. Степанова разработала «функционально-идеологическую» классификацию терроризма, которая характеризуется двумя критериями: 1. Уровень и масштаб целей группировки (транснациональный, глобальный или локальный); 2. степень взаимосвязи террористической активности группировки с более широким вооружённым конфликтом. Автор данной классификации, опираясь на указанные критерии, выделяет три типа современного терроризма:

1. Терроризм мирного времени (левый терроризм в Западной Европе 1970—1980-х годов, экологический терроризм или любой другой терроризм, применяемый для продвижения «специальных» политических интересов);

2. Терроризм как тактика вооружённого конфликта — это тип терроризма, используемый в локально-региональных вооружённых конфликтах (палестинскими, северокавказскими, тамильскими и другими боевиками). Терроризм применяется вооружёнными группировками,

участвующими в конфликте и отождествляющими себя с той или иной политической целью, напрямую связанной с противоречиями, оспариваемыми в ходе конфликта. Однако, сколь бы амбициозной ни была эта цель, будь то захват государственной власти, создание собственного государства или сопротивление иностранной оккупации, она не выходит за рамки локального национального или регионального контекста. Цели террористов носят ограниченный характер и для их продвижения, как правило, используются ограниченные технические средства. Такой тип терроризма обычно используется группировками, которые пользуются поддержкой хотя бы части местного населения;

3. Супертерроризм (или мегатерроризм, макротерроризм или глобальный терроризм) — это тип терроризма, идеология которого носит глобальный характер или, по крайней мере, стремится к глобальному охвату, поэтому супертерроризм как таковой совершенно не обязательно привязан к тому или иному локальному или национальному контексту или к конкретному вооружённому конфликту. Цели супертеррористических группировок и сетей носят глобальный характер и в принципе не могут служить предметом переговоров (например, стремление аль-Каиды бросить вызов мировому порядку и попытаться его изменить).

Е.А. Степанова отмечает, что все три типа терроризма, несмотря на уровень целей и степень соотношения с вооружённым конфликтом, могут быть взаимосвязаны и взаимодействовать, а в отдельных случаях образовывать определённый синтез [13].

Мы привели три наиболее часто упоминаемые типологии терроризма, хотя следует отметить, что все они очень условны, так как в настоящее время наблюдается сращивание, взаимопроникновение различных форм террористической деятельности. И вполне естественно, что терроризм на современном этапе развивается намного быстрее, чем попытки его классифицировать.

Основанием для классификации терроризма могут выступать средства, при помощи которых совершается террористический акт. Можно выделить: 1. вооружённый терроризм, предусматривающий использование самодельных взрывных устройств, огнестрельного, холодного оружия и т.д.; 2. химический терроризм, основанный на использовании достижений современной химфармакологии; 3. биологический терроризм, связанный с использованием бактериологического оружия; 4. информационный или кибертерроризм, основанный на использовании достижений информационной революции; 5. радиационный терроризм и тесно связанный с ним ядерный терроризм. Эта угроза наиболее велика, чем когда-либо; 6. терроризм смертников-международный феномен, угрожающий благополучию, нормальной жизнедеятельности и даже существованию мирового сообщества; 7. похищение заложников — тип терроризма, требующий исполнения каких-либо условий взамен освобождения похищенных [9, с. 97—116].

Следует подчеркнуть то, что терроризм не относится к повсеместным явлениям. Использование этой тактики предполагает набор социокультурных и политических характеристик общества. Первое условие возникновения терроризма — формирование информационного общества. Как отмечает исследователь М.П. Киреев: «Терроризм сегодня — это, бесспорно, форма насилия, рассчитанная на массовое восприятие. (Чем больший общественный резонанс получает теракт, тем более устрашающе он действует на население, правительство и других адресатов)» (Комсомольская правда, 1994, 29 октября). Общественный резонанс необходим террористам для изменения общественных настроений, потому что теракты воздействуют на массовую психологию. Террористические организации демонстрируют свою силу и готовность идти до конца, жертвуя как жизнями членов своей организации, так и жизнями своих жертв. Как отмечает В.Н. Панин: «Публичность террористического акта является кардинальным моментом в стратегии терроризма. Если террор потерпит неудачу в том, чтобы вызвать широкий отклик в кругах за пределами тех, кому он напрямую адресован, это будет означать, что он бесполезен как орудие социального конфликта» [11].

Второе условие возникновения терроризма связано с природой и законами развития технологической среды человеческого существования. Развитие техники даёт человеку возможность точно разрушать социальную, технологическую и природную среду. Технологическая среда становится всё более плотной и более уязвимой. Возможность государства блокировать деятельность террористов в каждой точке социального пространства в любой произвольный момент оказываются ниже возможностей злоумышленников нанести удар. Третье условие связано с размыванием традиционного общества и формированием общества модернизированного, ориентированного на либеральные ценности. Терроризм возникает тогда, когда на смену традиционной культуре приходит общество, знакомое с концепцией общественного договора (идеи которого дают представление о гарантированности человеческой жизни и ответственности власти перед гражданами). Тогда терроризм указывает на то, что власть не способна гарантировать жизнь, здоровье и спокойствие граждан; власть ответственна за это. В этом и заключается суть шантажа, который используют террористы. Если же общество не реагирует на вызовы террористов или объединяется вокруг власти, то терроризм утрачивает всякий эффект. Четвёртое условие — это реальные проблемы, возникающие в ходе исторического развития. Это могут быть политические, культурные, социальные проблемы. Самые частые основания терроризма — сепаратизм и национально-освободительные движения, а также религиозные, этнические и идеологические конфликты.

Терроризм, вместе с тем, не может существовать в авторитарных и тоталитарных обществах, также он неэффективен в распадающихся странах, где власть не контролирует общество (например, Афганистан, Сомали).

Терроризм возможен только при условии сочувствия делу террористов хотя бы части общества, потому что утрата поддержки ведёт к угасанию террористической деятельности.

Отсюда можно сделать вывод о том, что терроризм — это индикатор кризисных процессов в обществе, он свидетельствует об остром неблагополучии в определённой зоне социального пространства.

Джордж Буш, будучи ещё вице-президентом США, говорил, что «терроризм — это противоправное использование и угроза использования насилия против лиц или объектов для достижения политических или социальных целей. Обычно он направлен на запугивание или принуждение правительства, групп или отдельных лиц для изменения их политики или действий» [7, с. 28].

В любом случае терроризм следует рассматривать исключительно как разновидность насилия. Наиболее лаконичные определения указанного феномена даны в государственных документах. В Конвенции Лиги Наций (1937 г.) терроризм определяется как «любые криминальные действия, направленные против государства, предназначенные и рассчитанные на создание состояния ужаса (террора) в умах конкретных людей, групп людей или всего общества».

В Договоре о сотрудничестве государств-участников СНГ терроризм определён как «противоправное уголовно наказуемое деяние, совершённое в целях нарушения общественной безопасности, оказания воздействия на принятие органами власти решений, устрашения населения, проявляющееся в виде насилия или угрозы его применения в отношении физических или юридических лиц; уничтожения (повреждения) имущества и других материальных объектов, создающих опасность гибели людей; причинения значительного имущественного ущерба либо наступления иных общественно опасных последствий; посяательства на жизнь государственного или общественного деятеля, совершённого для прекращения его государственной или иной политической деятельности либо из мести за такую деятельность; нападения на представителя иностранного государства или сотрудника международной организации, пользующегося международной защитой, а равно на служебные помещения или транспортные средства лиц, пользующихся международной защитой; иных деяний, подпадающих под понятие террористических в соответствии с национальным законодательством сторон, а также иными общепризнанными международно-правовыми актами, направленными на борьбу с терроризмом».

Федеральный Закон Российской Федерации от 6 марта 2006 г. № 35-ФЗ «О противодействии терроризму» определяет терроризм так: «терроризм — идеология насилия и практика воздействия на общественное сознание, на принятие решений органами государственной власти, органами местного самоуправления или международными организациями, связанные с устрашением населения и/или иными формами противоправных насильственных

действий». Иными словами, террор — это целенаправленное устрашающее воздействие, представляющее собой террористический акт.

Какой резонанс влечёт за собой теракт?

1. Он демонстрирует обществу бессилие власти. Там, где произошёл теракт, власть утратила монополию на насилие, были вызывающе нарушены законы власти. Иными словами, в зоне теракта реализовалась альтернативная власть.

2. Теракт создаёт прецеденты активного неповиновения и силового противодействия власти. Теракт содержит в себе призыв к силам сочувствующих делу террористов, присоединиться к активному противостоянию власти.

3. Он активизирует оппозиционные власти силы и на строения.

4. Теракт — это удар по экономике, он снижает инвестиционную привлекательность страны, ухудшает имидж, снижает поток международных туристов.

5. Он подталкивает страну к радикализации политической власти, к авторитарным формам правления. Иногда эволюция подобного рода соответствует целям террористов.

Е. А. Степанова отмечает, что «современный терроризм представляет собой одностороннее насилие против гражданского населения. Одностороннее насилие — это прямое и намеренное применение вооружённой силы против гражданского населения. Отличие одностороннего насилия от «конфликта» состоит в том, что оно сознательно направлено против невооружённых людей, не способных себя защитить. С конца 1990-х годов ведущая роль в одностороннем насилии против гражданского населения перешла от государств к негосударственным акторам — в том числе, за счёт более активного применения последними террористических методов. При этом терроризм — это больше, чем просто одностороннее насилие против гражданских лиц; терроризм — это использование акта или угрозы такого одностороннего насилия как инструмента давления на превосходящего в военной силе противника — как правило, на государство» [13]. Исследователь Е. А. Степанова отмечает, что главной отличительной чертой терроризма является нацеленность на эффект более широкой политической дестабилизации, масштабы которой намного превышают ущерб от терактов.

Литература:

1. Азбука социального психолога-практика. — М.: ПЭР СЭ, 2007
2. Антонян Ю. М. Терроризм сегодня. — М.: 2000
3. Антонян Ю. М. Терроризм. Криминологическое и уголовно-правовое исследование, М., 1998, с. 40—41
4. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога, М., 2009
5. Владимир Даль. Иллюстрированный словарь живого русского языка. Том 2. М.: «ОЛМА-ПРЕСС, 2001, с. 401
6. Емельянов В. П. Терроризм и преступления с признаками терроризирования. М., 2000, с. 13
7. Замковой В., Ильчиков М. Терроризм — глобальная проблема современности. М., 1996, с. 28
8. Зиновьев А. А. Как иголкой убить слона. М.: 2005, с. 47
9. Игнатенко А. А. Халифы без халифата. Исламские неправительственные религиозно-политические организации на Ближнем Востоке: история, идеология, деятельность. М., 1998, с. 97—116
10. Моджорян А. А. Терроризм: правда и вымысел, М. 1986, с. 32
11. Панин В. Н. Религиозный экстремизм как один из факторов дестабилизации социально-политической жизни на Северном Кавказе
12. Психология общения. Энциклопедический словарь. Под общ. ред. А. А. Бодалёва. — М. Изд.-во «Когито-Центр», 2011
13. Степанова Е. А. Терроризм в асимметричном конфликте: идеологические и структурные аспекты. — ИМЭМО РАН. — М.: Научная книга, 2010
14. Типология терроризма //www.ntv.ru.com
15. Хиршман К. Меняющееся обличье терроризма. //Международный терроризм и право: Реф. Сб. ИНИОН. РАН. Центр социал. научно-информ. исследований. Отдел правоведения. М., 2002, с. 26

Воздействие социального фактора на эмиграцию

Шуджаи Аманулла, аспирант
Таджикский национальный университет (г. Душанбе)

Социальный фактор для эмиграции является одним из значимых факторов, а также (которые в то же время обеспечивают решение проблемы социального равенства) в решении социального равновесия, основываясь на нем завершают составление соответственных программ развития и роста региона, чтобы на основании его завершить соответственное планирование развитие и рост региона. В результате страны, имеющие большую численность населения, или же их общество, разделенное несоответственно в стране, единственный способ их развитие, и рост заключается в сбалансирование и инвестирование, малонаселенные районы для сохранения и поддержания в области высокого населения. Так как планировано с иммиграцией и сбалансирование развитие может сделать возможным баланс.

Ключевые слова: демография, рост, эффективность, эмиграция, иммиграция, развитие.

Введение

Эмиграция это переселение с место происхождения в другую страну с целью проживания по экономическим, политическим, и личным обстоятельствам. В силу обстоятельств, изначально не зависящих от человека многие вынуждены становиться эмигрантами, другие связывают свой отъезд из страны с открывающимися перспективами для жизни нового качества. Эмиграция имеет широкое понятие и означает лицо, выселяющееся из своей родины, в другую страну в особенности под влиянием политических и религиозных преследований. Тем не менее, означает покидание одно место на другое со сменой постоянного места жительства и возможно, вначале мысленно или мысленно затем реально осуществляется. Несмотря на то, что до сих пор, о связи мыслительной эмиграции ничего ни сказано существенного или же не названо эмиграцией, однако суть заключается в том, что мысленное стремление и размышление приводит в движение тело. Эмиграция связана с выездом из страны внутри района или между районами страны, в другие мировые страны. Эмиграция возможно из богатых стран в бедные страны, связи конкретными целями и по расчету или же эмиграция осуществляется индивидуально и группой перемещение из нищих или развивающиеся стран в развитые страны. Эмиграция человека связанное с выездом из страны, реализующей в любой форме, называются «эмигрант», и приезд в страну человека на постоянное место жительства, то есть противоположный эмиграции процесс иммиграции, называются «иммигрант». Возвратная миграция, то есть возвращение эмигранта в страну первоначального проживания называется «реэмиграция».

Один из главных и значимых факторов эмиграции, в особенности заключается в связи с внутренней эмиграции социальных факторов и при росте населения. Например, если приезд в страну, в том же количестве или больше не развивается страна, народ вынужден, переселится, то есть эмигрировать в другие развивающиеся страны, с надеждой на лучшую и благополучную жизнь.

Практика доказало, что внутренние и международные эмиграции показывают то, что неквалифицированные или сельские рабочие вначале выбирают свое местопребывание близкий город, возможно позднее эмигрируют в соответствующее место.

Связи с данной темой следует отметить движущую рабочую силу в стороны нефтяные арабские страны или в те же места правящих эмиров Персидскому Заливу, не только из не арабских стран, но также из арабских стран эмигрировали в эти места. Несмотря на то, что в это время заработная плата рабочих в западных странах намного больше по сравнению этих стран.

Экономические трудности, религиозные преследование само является воздействующими факторами для эмиграции в поисках лучшей жизни. Несмотря на то, что сегодня основные факторы вызывающие эмиграцию воздействуют посредством средств массовой информации, но больше всего оказывает влияние религии в эмиграции.

В данной статье предпринята попытка рассмотреть роль социального роста население во внутреннем и внешним эмиграции.

Immigration в английском словаре означает внутреннее перемещение или внутренняя эмиграция [7, с. 159]. **Emigration** означает внешнее перемещение или заграничная эмиграция. **Immigration** — иммиграция, то есть означает приезд [7, с. 2].

В каждой эмиграции существует две основные элемента, факторы и цель, воздействующие факторы для эмиграции, кроме других личных обстоятельств, следует искать в исторических основаниях, географической специфики и политические, экономические и культурное положение, в факторе и цели эмиграции [12, с. 89]. Следует отметить, что эмиграция не является неожиданной видом поведения, напротив, это ответ на устранение лишений. Однако, несмотря на то, что все люди испытывают и встречаются с лишениями, тем не менее, не эмигрируют. Безусловно, существование только некоторые лишения не могут стать причиной эмиграции. Следовательно, необходимо определить существующие факторы лишений и воздействующий процесс принятия решение эмигриро-

вать и постоянное лишение от целей, которые имеет ценность, в принятие решение на эмиграцию является эффективнее и в результате эмиграция это окончательный ответ на относительные лишения [3, с. 40].

Конечно, не все эмигранты принимают твердое решение эмигрировать, и только основные из них принимают твердое намерение эмигрировать и обычно остальные имеют второстепенное положение и эмигрируют по природе. Общепринято, что женщины и дети могут быть двигателем в решении эмиграции, но в действительности последнее слово принимает глава семьи в окончательном решении.

Следует разделить основные эмигранты и лица, которые постоянно переселяется на новое место проживание, так как между желаниями и не желаниями и выбор этих двух групп не существует совершенное аналогичность и единое направленность. Лица, которые не сами приняли решение эмигрировать, и следуют за основными эмигрантами или в результате их влияния решает тоже эмигрировать, называются «косвенные эмигранты» [1, с. 9].

В 2 пункте 13 статьи «Декларации по правам человека» говорится: «Каждый имеет право покинуть любую страну, в том числе и родину или возвратиться (реэмиграция) на родину».

В Священном Коране в 97 стихе (Сура Нисо) связи эмиграцией говорится следующее: «Тем, кого ангелы умертвят чинящими несправедливость по отношению к самим себе, скажут: «В каком положении вы находились?». Они скажут: «Мы были слабы и притеснены на земле». Они скажут: «Разве земля Аллаха не была обширна для того, чтобы вы переселились на ней». Их обителью станет Геенна. Как же скверно это место бытия!» [10].

Учитывая, что самостоятельное решение в эмиграции осуществляется на основании многочисленных аргументов и исключая некоторые из них можно предоставить как результат, и далее отметить причины эмиграции в современном мире.

Развитие научных знаний на основе усовершенствование, повышение численность врачей во всей вселенной, а также борьба с инфекционными и неинфекционными болезнями, распространения болезней в далекие края, в независимости от развития, развивающиеся странах. Таким образом, главной задачей международных организаций стало предотвращение происходящих событий, на основе которого смертность среди новорожденных и даже среди пожилыми, интенсивно уменьшилось, надеемся, что уровень жизни и развитие мирового общества, возрастает.

Социальное развитие в селение с обращением вниманием на устойчивость посевные земли, с одной стороны, и переселение в города после революции и мировой войны, во-первых, и второй фактор эмиграции из деревень в город для получения работы и времяпровождения.

Демографический рост развивающиеся страны и низкая заработная плата квалифицированный, полуквалифицированных простых рабочих, и т. п. повышенная

заработная плата и большое количество место работы в цивилизованных странах при возрастании потребности рабочего жизненным нужд, чтобы сделать реальностью надежды становится поводом международных эмиграций.

Основное общепринятое первоначальное внутренняя эмиграция в различных странах заключается в росте критерий социального развития, активное экономическое сила и не существование социальной справедливости или ее слабости в обществе [11, с. 12].

Главной задачей городов, развивающиеся стран началось с поспешности развитие при различных условиях относительно Запада. Эти области в отличие от Европы XIX в. количество смертности возросло здоровье, медицинское обслуживание, питание, начали снижаться. Напротив, возрастание рождаемости является более сложной функцией под влиянием социальной, экономической и культурной, особенно, в районах с низким уровнем доходов, относительно остаются высокими [6, с. 214–215].

Уменьшение смертности среди новорожденных и долгожительство пожилых непрерывно возросло на основе улучшение жизни, ставшей основой роста численности пенсионеров. Постоянное уменьшение в Европе работающих молодых и возрастание численность пенсионеров стало поводом для большого беспокойства связанное с не определенности предназначение системы социальной защиты и спокойствие во всем европейском континенте. Позднее было раскрыта данная общественная проблема в городах Франции, где инициаторами беспорядков стала молодежь большая часть, которой принадлежала семьям безработных эмигрантов, пришедших во Францию из Западной и Северной Африки. Источник эти молодые люди дети тех самых иммигрантов, которые в свое время иммигрировали во Францию. Так как раньше этого большое количество мусульманских иммигрантов по всей Европы были привлечены в сторону Франции, и прежние иммигранты, такие как алжирцы возросли и 6 миллионов европейские мусульмане, то есть всеобщее 10% завладели обществом страны Франции [2, с. 55].

Развитие общества вышестоящих в бедных странах в особенности среди мусульман, даже эмигранты, которые уехали в Америку и Европу, предварительное внимание уменьшении рождаемости среди европейцев и американского народа объясняющее будущее возможно неприятно для осведомителей этого общества (западных).

Хотя молодые мусульмане, живущие на Западе внешне больше аналогичны с коренными Запада, но вместе никогда в обществе в культуре и религии не сливались, и между ними повседневной работе существует ежедневные придирки и разделение, при сталкивании и событиях (даже во время покупок из магазина они покидают место), вполне становится явно.

Последний анализ данных статистики демографических изменений в Европе, в международном сообществе и органы разведки, вызвало большое беспокойство безопасность Европы и Америки. Согласно результатом под-

счета Организации Объединенных Наций в 1900 году около 24/7 населения Земли составляли европейцы, но в настоящее время их численность дошло около 10%, и 2025 году уровень рождаемости в Европе предусматривается низкой, только около 7% людей в мире будут составлять Европейцы [2, с. 215–218].

Последствие иммиграции из арабских и мусульманских стран в европейские страны, стало одной из социальных проблем во многих европейских странах. Они обеспокоены тем, что мусульмане, которые прибывшие много лет назад в Европу и их дети, родившие в Западе, верят в тот же культуру и религию и т. п. и считают, что много лет назад перенесли ее. Турки, которые много лет назад прожившие в Германии, большей частью делают покупки из турецких магазинов и навещают и общаются турками, а также поддерживают прежние нравы и обычае и немецкое общество не смогло решить относительно обстоятельство. Необходимо учесть то, что люди ни животные, чтобы при одновременной возможности им трудно было изменить поведения. Так как они одновременно могут иметь различные поведение. Иммигранты США и Европы не зависимо от цвета кожи, религии, и расы получают образование, знание, поддерживают новое общество и т. п. в тоже время защищают свои права. Кажется, у нас до сих пор существует те же человеческие инстинкты, притягивающие в рамках своего племени. Те же особенностями указывающие путь дружбы между собой, из одного племени и враждебности с чужими [13, с. 273]. И социальная солидарность, которая началось с лояльности одной группы, вследствие этого усилило страх повторение вторжением врага [8, с. 10]. Вероятно, можно отметить, что глубокое недоверие стало следствием культурным разрывом, и препятствовал интеграции.

Если человеческое общество всякими мыслями, религией, цвет и размышлениями исправится по одному и вместо поднимания саблей, полюбить друг друга тогда мы больше не станем свидетелями разорительские войны, голодание миллионов африканцев и не африканцев во всей селенной.

Хотя до настоящего времени эти надежды и перспектива, вселяющие надежду также не оправдались, но по-прежнему остается большой надеждой и возможно, недалеко будущем в один прекрасный день эти желание и надежды станут реальными и эти требования осуществляются.

Сократ также мечтал об этом, и после него эти мечты также остались. Безусловно, имея хорошие законы и его реализация, может привести нас к нашим желанием и поможет предотвратить много трагедий в различных общин. Сократ и его истинные беседы были обеспокоены упадок Афины и размышляли над восстановлением здоровой политической ситуацией. Сократ конкретно предлагает радикальные положения по «реформе» не сталкивается с какой-либо серьезной оппозицией, но опыт в республике показывает, что большое надежды на победу ряд реформ, не может изменить ничего, и только возможное изменение может изменить человека [14, с. 167]. Помимо моральной

точки зрения, перемещение населения может привести и усилить природные катаклизмы и усилить эмиграцию.

Смещение население связи появлением и паданием крупных городов, возможно, как правило, вызванные наводнением, землетрясением или другие стихийные бедствии, или же меняющиеся торговые и коммерческие пути, а также занятием власти в и политике, науке и т. п.

Если беспорядочное и чрезвычайное событие 11 сентября в Нью-Йорке спасались, также встревоженном состоянии и экстренно не контролировалось положения, даже сейчас какое количество населения города были бы в другом месте кроме Нью-Йорка. Было бы то же самое аналогично прошедшие времена благоустроенные и знаменитые города исчезли с лица земли и в истории остались только их имена.

Мэр Нью-Йорка Джулиани, в своей книге о 11 сентября

«Руководство команды» пишет: Нью-Йорк столица преступлений в настоящее время является спокойствием и благополучием Соединенных Штат. Город, который пережил лучшие времена, и сегодня не было надежда на его совершенствование, и опрос мнений показал, что 59% горожане Нью-Йорка при возможности хотели бы уехать из Нью-Йорка [4, с. 19].

Размещение население и эмиграция людей это из разорённого и небезопасного места переселить в безопасные и благополучные места. Там, где было вода и благополучие возросло численность населения и где каждое процветание столкнулось с застоём население с этих мест мигрировала на другое надежное место и нашла пристанище.

В одно время мусульмане или люди, которые жили в мусульманских странах, иммигрировали в западные страны, что привело к позитивным изменениям в развитии сообщества и процветания в регионе и их города процветали.

Мусульмане с XVII вв. после Османской неудачи и осаждение Вены, в попытке прекращения и завершение нападение, в слабом и неможном состоянии, приняв защитную позицию, остановились в Европе (1683 году). Тогда в Западе возник Ренессанс и капитализм, с превосходством всех аспектов и постепенно овладел Экономическим основой Востока, вторгаясь, начал разрушать мусульманский мир [5, с. 82]. На этом основании постепенно день ото дня начали развиваться, и мусульманский мир, было подверженным политически, экономически и социально и большое количество мусульманское население обратились к Западу.

Большое количество новых городских в бедных странах мира и около 125 тысяч новые граждане ныне по всему мире считается результатом массивной эмиграции сельских в города и плюс высокий уровень естественного прироста населения. В отличие от развитых стран примерно более 7 миллионов городские жители прибавляются к малым и крупным городам [9, с. 17].

Доктор Бехруз Муджтахидзаде один из выдающихся личностей интеллигенции Ирана, наряду своих высказываний под названием «Что, почему, как» имея связь с бе-

жавшими мыслителями и эмигрирующей интеллигенции, отмечает, что реформа движение население не подлежит контролю, разве, что в стране или на основе создать такое воздействие, что бы люди не пристрастились к эмиграции. Муджтахидзаде называет миграцию интеллигенции в нынешней форме как «убежища и миграция» и признает, что становление глобальным процессом в его эффективности.

Заключение

Перемещение населения особенно в районах и странах, где многочисленное население нет условие нормальной жизни для всех или не существует и не имеет необходимых технологий, единственный способ это только сбалансиро-

вать население общество. Потому, что иначе не может быть возможности социального роста и развитие, а также развитие других навыков.

Эмиграция и покидание родины, несомненно, формируется в сознании и размышлении лиц и после возможно реализуется. Если вначале в сознание человека, который преследует надежды и упования не решает проблему в своем сознании, может быть никогда не попытается мигрировать.

В результате миграция может быть ходом мыслей и размышлений противоположно основе и совместно с намерением, которое в конечном итоге владельца размышлений и сознания приведет к другой земле. Иначе говоря, вначале мигрирует ваш разум и затем потянет тело за собой.

Литература:

1. Акбар Хаджи Низам. Совместимость и эмиграция. Изд-во «Навид Шераз», первое издание, 1382 х. 2003, с. 9.
2. Дрокес Смит, Девид. Третий мир города. Перевод Фируза Джамали. Изд-во «Тавсеа», Тегеран, 1377, 1998, с. 55. Тамже 218–215.
3. Джафари Муаттар Фаридун. Эмиграция нахбагон: — Тегеран, Институт исследований в области гуманитарного развития в 1387, 2008, с. 40.
4. Джулиани Рудольф. Управление руководство. Перевод Мухаммед Козим Мухаммедами, издание министерство культуры, первое издание: — Тегеран, 1382, с. 19.
5. Мавсаки Сайед Ахмед. Современные исламские движения. Издание организации изучение гуманитарного университета (Самт), первое издание: — Тегеран, осень 1374, с. 82.
6. Мухаммед Мехди Мухтари, тамже с. 214–215.
7. Неврузи Хиебон Мехди. Сборник словаря и политических англо-персидских терминов, пятое издание, 2009, с. 159. с. 2
8. Рассел Бретрент. Мощьность человека. Перевод Мехди Афшар. Изд-во «Заррин», первое издание: — Тегеран, 1337, стр. 10.
9. Роберт. Б. Поттер. Салли Ллойд, в развивающихся странах. Перевод Ирандуст, Мехди Дегхан Маншади и др. Тегеран, 1384, стр. 17.
10. Священный Коран, Сура Нис, стих 97.
11. Убраи О. Ш. Миграция, урбанизация и развитие. Перевлд Фарханг Аршада, Изд-во Института культуры труда и социальных дел: — Тегаран, 1370 хиджр, 1991, с. 12.
12. Фарахани Мунфард Мехди. Шиитские ученые из Джебелья мигрирующие в Сефевиды Ирана. Изд-во «Амири Кабир»: — Тегеран, 2009, второе издание, с. 89.
13. Харви, Дэвид. Социальная справедливость, городских. Перевод на Фаррухи Хомиян, Мохаммад Хеэри, Бехруз Мунодизаде. Изд-во «Общество градостроительство и планирования», третье издание: — Тегеран, 1379, стр. 273.
14. Штраус Лео. Что такое политическая философия? В переводе доктора Фарханг Раджаи. Издание общество науки и культуры, первое издание: — Тегеран, 1373, с. 167.

СОЦИОЛОГИЯ

Основные вопросы инвалидности в современном мире

Борисов Антон Александрович, соискатель;

Борисова Людмила Петровна, кандидат педагогических наук, доцент

Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта (г. Санкт-Петербург)

Реализация права на достижение более высокого уровня здоровья составляет важнейшую социальную задачу не только для системы здравоохранения, но и для социальных и экономических служб (секторов) общества. Требуется создание условий социально-экономических, культурных, правовых для формирования среды, способствующей здоровому образу жизни и правильному поведению, реализации принципов, позволяющих заболевшему человеку получить не только медицинскую, но и социальную помощь [1,2].

Определение здоровья (ВОЗ, 1946) «как состояния полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни или других дефектов», было дополнено в 1977 г. — «как обеспечение для населения всего мира продуктивной жизни в социальном и экономическом смысле».

В последние десятилетия мы наблюдаем постепенный отход от определения здоровья как отсутствия болезни. Люди все больше убеждаются в том, что правильный образ жизни помогает не только избежать болезни, но и достичь положительного состояния. В современной психологии для обозначения такого состояния используется понятие выносливость. Сейчас мы знаем, что причиной инвалидности или даже смерти, прямо или косвенно может стать выбор образа жизни и поведения [16].

Инвалидность — это не просто проблема со здоровьем. Это сложный феномен, отражающий взаимодействие между особенностями человеческого организма и особенностями общества, в котором этот человек живет. Инвалидность — это термин, объединяющий различные нарушения, ограничения активности и возможного участия в жизни общества. Для преодоления трудностей, с которыми сталкиваются инвалиды, необходимы мероприятия по устранению препятствий в окружающей среде и социальных барьеров [14]. Да и не только инвалиды. Например, в рамках Всемирного исследования здоровья по разным странам наибольшая доля лиц старшего возраста, ощущающая худшее к себе отношение, выявлена в России, Индии, Китае [6,7].

По оценкам, более миллиарда человек, или около 15% населения мира (согласно оценке глобальной численности населения 2010 года), живут с какой-либо формой инвалидности. Это более высокий показатель, чем предыдущая оценка, выполненная Всемирной организацией здравоохранения в 1970-х годах и составлявшая 10% [8].

Согласно «Всемирному обзору в области здравоохранения», около 785 миллионов человек в возрасте 15 лет и старше (15,6%) живут с инвалидностью, в то время как в «Докладе о глобальном бремени болезней» приведена оценка, составляющая около 975 миллионов человек (19,4%). В рамках этих оценок, согласно «Всемирному обзору в области здравоохранения», 110 миллионов человек (2,2%) имеют весьма значительные трудности с функционированием, в то время как, по оценкам «Доклада о глобальном бремени болезней», 190 миллионов человек (3,8%) имеют «тяжелую форму инвалидности», что эквивалентно инвалидности, вызванной такими состояниями, как квадриплегия, тяжелая форма депрессии или полная слепота [10]. Измерение детской инвалидности (0–14 лет) проводится только в «Докладе о глобальном бремени болезней»; по его оценкам, она составляет 95 миллионов (5,1%) детей, из которых 13 миллионов (0,7%), имеют «тяжелую форму инвалидности» [9,13].

Численность инвалидов растет. Это происходит в связи со старением населения — пожилые люди в повышенной степени подвержены риску инвалидности, — а также из-за глобального роста хронических состояний, таких как диабет, сердечно-сосудистые болезни и психические заболевания [15]. На модели инвалидности в отдельно взятой стране влияют тенденции развития патологических состояний, а также тенденции развития факторов окружающей среды и других факторов, таких как дорожно-транспортные происшествия, природные катастрофы, конфликты, питание и злоупотребления наркотических средств.

Инвалиды имеют такие же медицинские потребности, как и люди без инвалидности, например, потребности

в иммунизации, скрининге на рак и другие. Их здоровье может быть более уязвимым из-за бедности и социального отчуждения, а также из-за более высокого риска развития у них вторичных состояний, таких как болезни или инфекции мочевыводящих путей. Фактические данные свидетельствуют о том, что во многих местах мира инвалиды сталкиваются с препятствиями в получении доступа к необходимым им службам здравоохранения и реабилитации [3].

По всему миру люди с инвалидностью демонстрируют более низкие результаты в отношении здоровья, более низкие достижения в области образования, меньшую экономическую активность и более высокие показатели бедности, чем не инвалиды [5]. Отчасти это связано с тем, что инвалиды сталкиваются с барьерами, препятствующими их доступу к услугам, которые для многих из нас являются привычными, таким как здравоохранение, образование, занятость и транспорт, а также информация [4].

Для достижения долгосрочных перспектив значительно более успешного развития, лежащих в основе Целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия и более поздних документах, необходимо расширить права и возможности инвалидов. Разрушить барьеры, которые мешают им участвовать в жизни общества, получать высококачественное образование, находить достойную работу. Всемирная организация здравоохранения и Группа Всемирного банка совместно подготовили «Всемирный доклад об инвалидности» (2011), в котором освещается опыт осуществления новаторских политических мер и программ, которые могут улучшить жизнь инвалидов и содействовать осуществлению Конвенции ООН о правах инвалидов, вступившей в силу в мае 2008 г.

«Всемирный доклад об инвалидности» предлагает практические шаги для всех заинтересованных сторон, включая правительства, структуры гражданского обще-

ства и организации инвалидов, по созданию благоприятной окружающей среды, развитию реабилитационных и вспомогательных услуг, обеспечению соответствующей социальной поддержки, разработке инклюзивных мер политики и программ, и обеспечению применения новых и существующих стандартов и законодательных актов в интересах инвалидов и широкой общественности. Инвалиды должны быть в центре этих усилий.

В целях доклада: обеспечить органы государственной власти и гражданское общество всеобъемлющим анализом значения инвалидности и осуществляемых ответных мер на основе наилучшего имеющегося опыта; рекомендовать действия на национальном и международном уровне. В основе подхода лежит концепция инклюзивного мира, в котором все мы имеем возможность вести здоровую, комфортную и достойную жизнь.

Согласно рекомендациям доклада, правительства всех стран должны обеспечить доступ инвалидов ко всем основным службам, осуществлять инвестиции в особые программы и услуги для нуждающихся в них инвалидов и принять национальную стратегию и план действий в отношении инвалидности [12]. Кроме того, правительства должны проводить работу в целях повышения общественной осведомленности и улучшения понимания проблемы инвалидности, а также поддерживать дальнейшие научные исследования и специальную подготовку в этой области. Важно, чтобы планирование и осуществление этой деятельности проводилось при консультировании с инвалидами и при их участии.

Почти 150 стран и региональных организаций подписали Конвенцию о правах инвалидов и 100 стран ратифицировали ее, приняв обязательства по устранению барьеров, препятствующих полноценному участию инвалидов в общественной жизни. Всемирный доклад об инвалидности, в подготовке которого участвовало более 380 экспертов, станет одним из основных ресурсов для стран, осуществляющих эту Конвенцию.

Литература:

1. Борисов А. А. Организационно-методические условия преподавания медико-валеологических дисциплин будущим специалистам безопасности жизнедеятельности [Текст]/А. А. Борисов, Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой ученый. — 2012. — № 5. — С. 507–509.
2. Борисов А. А. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования [Текст]/А. А. Борисов, Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой ученый. — 2012. — № 6. — С. 375–377.
3. Горбаткова Е. Ю. Актуальные проблемы профилактики девиантного поведения подростков/О. В. Нарсева, Е. Ю. Горбаткова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. — 2013. — № 11. — С. 068–070.
4. Макарова Л. П. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников [Текст]/Л. П. Макарова, А. В. Соловьёв, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. — 2013. — № 12. — С. 494–496.
5. Мануйлова Г. Р. Выявление условий здоровьесберегающей деятельности студентов-первокурсников педагогического вуза // Молодой ученый. — 2014. — № 2. — С. 792–794.
6. Мухаметова Г. Р. Медико-социальные проблемы образа жизни и здоровья студентов — будущих педагогов: Автореф. канд. мед. наук. — Казань, 2005. — 24 с.
7. Плахов Н. Н. Профилактика информационной зависимости детей и подростков/А. Е. Бойков, Н. Н. Плахов // Безопасность жизнедеятельности. — 2011. — № 12. — с. 42–45.

8. Плахов Н. Н. Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические основания здоровья // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2012. — № 145. — С. 90–95.
9. Сыромятникова Л. И. Компетентностный подход к изучению медико-валеологических дисциплин будущими специалистами безопасности жизнедеятельности [Текст] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2009. — № 98. — С. 201–204.
10. Сыромятникова Л. И. Концептуальный подход преподавания медико-валеологических дисциплин будущим специалистам безопасности жизнедеятельности [Текст] / Л. И. Сыромятникова, М. Г. Романцов, И. К. Шац // Профилактическая и клиническая медицина. — 2009. — № 1. — с. 195–197.
11. Сыромятникова Л. И. Особенности гендерных условий профилактики наркомании старшеклассников [Текст] / Л. И. Сыромятникова, И. Н. Шпет, Л. Г. Буйнов // Молодой ученый. — 2013. — № 11. — С. 660–662.
12. Сыромятникова Л. И. Педагогический подход к медико-валеологическому образованию будущих специалистов безопасности жизнедеятельности / Л. И. Сыромятникова, Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов // Наука и образование в жизни современного общества: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции 29 ноября 2013 г. В 18 ч. Часть 17; Министерство обр. и науки РФ. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-наука-общество», 2013. — С. 157–159.
13. Сыромятникова Л. И. Формирование медико-валеологической компетентности будущих специалистов безопасности жизнедеятельности в педагогическом вузе: Автореф. канд. пед. наук. — Санкт-Петербург, 2009. — 24 с.
14. Сыромятникова Л. И. Безопасность человека как предмет изучения // В сборнике: Оздоровление средствами образования и экологии материалы IV Международной научно-практической конференции; науч. ред.: В. В. Латушин, З. И. Тюмасева, Б. Ф. Кваша; 2007; издательство: Центр научно-информационных технологий «Астерион» (СПб). — С. 37–41.
15. Ткачук В. А. Повышение умственной работоспособности путем сочетанного применения кортексина и дыхательных упражнений / Д. В. Сухоруков, В. А. Ткачук, А. А. Ткачук // Молодой ученый. — 2014. — № 2. — С. 357–359.
16. Хуснутдинова З. А. Образ жизни и здоровье студентов — будущих педагогов / З. А. Хуснутдинова, Г. Р. Мухаметова, С. Н. Горбушина //
17. Российская академия медицинских наук. Бюллетень Национального научно-исследовательского института общественного здоровья. — 2003. — № 13. — С. 25–31.
18. Шатровой О. В. Модель виктимности [Текст] / А. А. Канчурина, М. С. Матусевич, О. В. Шатровой // Молодой ученый — 2013. — № 9. — С. 306–307.

Условия формирования толерантных отношений у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в социальных приютах

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

Воспитание детей — сложный процесс, особую трудность представляет воспитательная работа педагога по формированию толерантных отношений, так как в них переплетаются как возрастные, половые особенности, так и межличностные, межгрупповые взаимоотношения детей. Умение строить нормальные взаимоотношения со сверстниками наблюдается не у всех детей. В процессе социализации личности степень овладения умениями и навыками гармоничного общения закономерно возрастает, если ребенок включен в воспитательно-педагогический процесс, направленный на формирование толерантных отношений у детей. Чтобы создать педагогические условия для развития толерантности у детей, воспитывающихся в приюте, необходимо разработать

простые и привлекательные принципы толерантности, рассчитанные на все слои общества и возрастные группы (Г. Д. Дмитриев, В. А. Тишков) [1, с. 102].

Педагог-психолог работает по нескольким направлениям: проводит диагностическую работу с ребятами, которая может помочь воспитателю и учителю подобрать «ключ» даже к самым трудновоспитуемым и обучаемым детям; организует коррекционные мероприятия по оптимизации поведения, эмоциональных проявлений у воспитанников; ведет социально-психологические тренинги, на которых ребята обучаются общаться, правильно выражать себя и понимать других. У детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в приюте, существует ряд проблем: дети-воспитанники социального приюта,

кроме их психических особенностей, специфики интеллектуальной, эмоциональной, личностной сфер имеют важное и существенное отличие от «домашних» детей. Оно заключается в том, что дети, в основном, не имеют положительного опыта общения в семье и окружающем социуме, и их «домашний» опыт, скорее отрицательный. Это приводит к негативным последствиям:

- у детей формируется искаженное представление о себе;

- у них складывается неправильное отношение к жизни, людям, социуму вообще;

- отсутствует представление о групповых нормах общения, не развиты формы конструктивного и толерантного общения со сверстниками и взрослыми в стенах приюта и за его пределами, нет навыков анализа, оценки и разрешения жизненных ситуаций.

Это те проблемы, которые педагоги решают в условиях социального приюта. Создаются психолого-педагогические условия развития личности ребенка в социальном приюте; проводятся мероприятия по адаптации ребенка, попавшего в приют. Содержание работы педагогов состоит из нескольких этапов:

1. Ознакомительный этап, налаживание дружеских и доверительных отношений между взрослыми и детьми.

Так как этапы растянуты по времени и в приют приходят все больше новых детей, то данный этап может идти параллельно с другими блоками этой работы. К вновь пришедшему ребенку прикрепляется преподаватель, его куратор. Он занимается его адаптацией в приюте, налаживает с ним контакт, а в дальнейшем плавно переходит на работу следующих блоков.

2. Наблюдение, анализ и выявление уровня сформированности толерантности у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в социальных приютах. Диагностика уровня сформированности толерантности у детей, также заключается в том, что перед занятиями педагог — психолог наблюдает за детьми и определяет:

- Проявляют ли они внимание и интерес к сверстникам, которые выражаются в рассматривании лиц, фигур, наблюдении за их действиями.

- Довольны ли они встречей и контактом с ними, могут ли сосредоточиться на их действиях. Стремятся ли к взаимодействию со сверстниками, часты ли их контакты с разными детьми и смотрят ли они друг другу в глаза, используют ли жесты близости.

- Умеют и стремятся ли отвечать на адресованные им действия, чувствительны ли к инициативе партнера, улавливают ли его эмоциональное состояние, дружелюбны или агрессивны.

3. Коррекция эмоциональной сферы воспитанников.

Данный вид работы наиболее органично вписывается в деятельность по организации досуга детей в стенах приюта и вне его стен. Он включает:

- непосредственную помощь в организацию общеприютских, внутригрупповых и смешанных мероприятий (праздников, дней рождения, прогулок, совместных игр);

- диагностика и коррекция основных эмоциональных проявлений. Используются диагностические методики «нарисуй человека», детский апперцептивный тест, проводится мини-тренинги по темам: «Навыки эмоционального выражения», «Способы эмоциональной самореализации»; индивидуальные занятия-беседы, формирующие у воспитанников навыки анализа и оценки соответствующих переживаний, связанных с различными жизненными ситуациями;

- коррекция эмоциональной сферы воспитанников в процессе общения между «собой и с взрослыми»;

- наблюдение за проявлением темперамента и характера ребенка;

- определение типа акцентуации характера у воспитанников старшего дошкольного возраста.

Наблюдение за эмоциональными проявлениями и индивидуальными особенностями воспитанников ведется в неформальной обстановке. Для воспитанников такая форма работы дает возможность осознать свои чувства и эмоции, и адекватно реагировать на эмоциональном уровне, они также учатся устанавливать контакты со сверстниками, с взрослыми, преодолевать барьеры общения.

4. Формирование навыков конструктивного общения у воспитанников.

Эта деятельность осуществляется в ходе непосредственного общения педагога-психолога с воспитанником не только в приюте, но и за его стенами: во время групповых, а чаще всего индивидуальных прогулок. Она включает в себя:

- оценку трудности общения: коммуникативных барьеров, предвзятого и неадекватного восприятия партнеров по общению, неконструктивного взаимодействия;

- коррекцию неэффективных способов общения;

- формирование навыков общения и поведения вне стен приюта [2].

Взаимодействуя с воспитанниками в непринужденной обстановке взрослые демонстрируют свои навыки и умение общаться, собственное отношение к другим людям, свое желание общаться и дружить с детьми. При наличии эмоционального контакта и эмоциональной близости логично ожидать от детей актуализации процесса идентификации, повышение самооценки, что является одним из механизмов формирования их личности. Видя, как и ради чего взрослый и уважаемый им человек общается с другими, ребенок перенимает этот стиль общения, интериоризирует и превращает в собственный стиль взаимодействия с людьми. Такое стихийное и ненаправленное воздействие на становление личности ребенка предъявляет особые требования к нравственному развитию самих педагогов, с одной стороны, и к владению техникой общения, с другой. Если ребенок не имеет успеха и позитивного навыка в общении, в решении социальных конфликтов или в преодолении неудач, то он не может быть сильным как психически, так и физически. Анализ социально неуверенного поведения ребенка, воспитывающегося в социальном приюте,

указывает на то, какие навыки отсутствуют у него и какие причины лежат в основе этого. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в социальном приюте, социально компетентное поведение обеспечивает ребенку адекватное отношение к позитивным и негативным ситуациям. Толерантное поведение включает в себя: владение навыками эффективного общения, умение налаживать контакты, вести и заканчивать разговор; выражать как позитивные, так и негативные чувства. Толерантное поведение характеризуют следующие факторы: умение проявить волю, принять собственное решение. Прогнозирование всех последствий ситуаций как проявление рефлексии. Выбор рационально обоснованного поведения: понимать и правильно принимать социальный сигнал; распознавать принципы механизмов социального управления, то есть умение самокритично и рефлексивно наблюдать, оценивать собственное поведение; контролировать свое состояние и освобождаться от социального страха в общении с другими. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся, в социальном приюте идет в следующих направлениях:

1. Умение управлять блокирующими чувствами (ненависть, агрессия, гнев), переформировывать их в продуктивную форму поведения, вычленять затрудняющие поведение факторы и устранять их.

2. Проявлять самоутверждающее поведение и реализовывать его без агрессивного самоутверждения, и не за счет других. Предоставлять другому возможность сформировать свои представления и аргументы.

3. Адекватно воспринимать и интерпретировать похвалу. В общении с другими не занижать и не завышать самооценку.

4. Узнавать конфликтную или близкую к ней ситуацию. Наряду с прогнозированием и правильной оценкой конфликтной ситуации развивать стратегию устранения, искать различные возможности удовлетворения различных притязаний [3].

В социальных приютах создаются условия формирования толерантных отношений у детей дошкольного возраста. На занятиях с детьми используются современные педагогические разработки, посвященные проблеме развития толерантности. Педагогическая программа, разра-

ботанная Филипповой Л. В., Прима Е. В., Кольцовой И. Н. [4] нацелена на укрепление уверенности ребенка, воспитывающегося в социальном приюте, в себе, понимание им своих личностных особенностей и возможностей в общении со сверстниками. Программа реализуется через игровую деятельность детей, создание комфортного психологического климата и благоприятной предметно-пространственной среды.

Методологической основой программы являются концепция социализации детей и теория толерантности. Согласно этой концепции, индивид включен в социальную деятельность изначально, так как имеет внутренние предпосылки для этого. Ребенок не просто приспосабливается к ситуации, пассивно реагируя на систему воздействия. На основе возникших потребностей, сформированных качеств личности, усвоенного нравственного опыта он преломляет воздействие внешней среды и более или менее осознанно занимает внутреннюю позицию. В возрасте 6–7 лет дети имеют основы самопознания, которые предполагают умение отделить себя от других, чувствовать себя самостоятельной личностью, заявлять о себе, проявлять свою индивидуальность и в то же время отождествляться с другими, испытывая сочувствие к ним, сопричастность их переживаниям. На занятиях по формированию толерантных отношений у детей дошкольного возраста, воспитывающихся, в социальных приютах создаются условия для переживания общности с другими, радости в процессе общения, проявления внутренней психологической активности. Это является основой для перехода ребенка на следующий уровень — персонализации, который характеризуется индивидуальным выбором поведения, формированием ценностных ориентаций. Через толерантно ориентированную деятельность нужно стремиться сориентировать ребенка развить восприимчивость, эмпатию. В программе учтены возрастные особенности психики: образное мышление, преобладание эмоционального компонента в опыте, ведущий вид деятельности.

Таким образом, формирование толерантных отношений у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в социальных приютах, способствует социальному развитию ребенка, обогащению его социально-природной среды, развитию эмоциональной сферы и служат основой его готовности к школе.

Литература:

1. Клепцова Е. Ю. Психологические условия формирования терпимого отношения педагогов к детям: учеб. пособие для вузов. — М.: Академ. проект, 2007. — С. 102
2. Климова Т. Е. Педагогическая диагностика: учеб. пособие. — Магнитогорск, 2000
3. Степанов П. Как воспитать толерантность? // Народное образование. — 2001. — № 9; — 2002. — № 1.
4. Филиппова Л. В. Формирование социальной уверенности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: учеб. пособие для вузов / Л. В. Филиппова, Н. Ю. Молостова, И. Н. Кольцова, Е. В. Прима. Нижегород. гос. архитектур. — строит. ун-т. — Н. Новгород: ННГАСУ. 2009—421 с.

Особенности формирования политических ценностей и ориентаций молодежи

Тырнова Наталья Александровна, кандидат социологических наук, доцент;
Зулькорнеева Ляйля Ибрагимовна, студент;
Исагалиева Айгуль Сабыргалиевна, студент
Астраханский государственный университет

Ценностная ориентация и мотивация такой социальной группы, как молодежь — одна из особо важных и интересных тем современности. В нашем современном, динамичном и развивающемся мире социальные группы подвергаются сильному влиянию со стороны общества, претерпевая колоссальные изменения. В первую очередь, это касается молодых людей. Молодежь находится только в начале своего жизненного пути и нуждается в ориентирах, которыми и выступают ценности. А ведь именно за молодым поколением закреплена ответственность за будущее общества в целом. В связи с этим, ценности и ориентиры именно этой социальной группы имеют особое значение, и должны подвергаться тщательным и объективным исследованиям [1, с. 17].

Многолетними исследованиями доказано, что социально-политическая ситуация в стране во многом определяется тем, какими жизненными ориентирами руководствуется молодежь. Сформированные на их основе ценности молодых людей определяют практическую направленность их деятельности. Современная молодежь России воспитывалась в условиях кардинальной ломки системы ценностей, при полном отсутствии системы социальных институтов социализации. Формирование личности этого поколения прошло под влиянием определенных событий: либерализация всех сфер общественной жизни, криминализация общества, коммерциализация и индивидуализация всех сфер общественной жизни, безответственность государства за свое население в ходе реформирования, уничтожение советской системы ценностей без четкого конструирования новой, разрушение авторитета старшего поколения в глазах молодежи [2,].

Молодежь является самым важным ресурсом развития любого государства. Она выступает инициатором прогресса и его направляющей силой. Молодежь является объектом интересов различных групп: власть, оппозиция, внешние силы — каждая из этих групп хотела бы использовать данный ресурс общества в своих целях. Нередко можно говорить об использовании молодежи в корыстных целях. Отсюда следует сделать вывод, что молодежь и ее ценностное пространство всегда находятся в фокусе внимания заинтересованных групп.

Чтобы контролировать деятельность молодежи и удерживать ее под контролем, государству нужно постоянно держать ее в исследовательском поле зрения. Система молодежных ценностей особенно динамична в силу того, что меняется окружающая их социальная среда, под влиянием которой и возникают ценностные установки, к тому же сама возрастная группа подвержена

взрослению. Одно поколение молодежи сменяет другое, соответственно этому меняется и набор ценностей. Все вышесказанное доказывает актуальность исследований структуры ценностей современной российской молодежи [3].

С целью изучить особенности политических ценностей молодого населения города Астрахань было проведено социологическое исследование, в ходе которого было опрошено 100 человек в возрасте от 18 до 25 лет. Исследование проводилось методом анкетирования.

Проведенный опрос продемонстрировал, на первый взгляд, положительные результаты. На вопрос о том, считают ли респонденты себя патриотами своей страны, абсолютное большинство из них (79%) ответили утвердительно (Таблица 1). В тоже время, тот факт, что более 20% респондентов склоняются к отсутствию патриотических чувств к своей стране, нельзя считать положительной тенденцией.

Таблица 1. Распределение ответов на вопрос «Считаете ли Вы себя патриотом России?»

Вариант ответа	%
Да	38
Скорее да, чем нет	41
Скорее нет, чем да	13
Нет	8

При этом, нельзя говорить о том, что респонденты неосознанно причисляют себя к патриотам России. Большинство опрошенных верным образом понимают данное понятие. На вопрос о том, что является составляющими элементами понятия «патриот» ответы распределились следующим образом: гордость за великие достижения страны (46%), в случае необходимости защита страны с оружием в руках (39%), исполнение обязанностей гражданина, соблюдение законов государства (57%), любовь к Родине (68%), вера в великое будущее страны (21%), активная борьба с угрозами, которые разрушают страну изнутри (29%), ностальгия вдали от Родины (34%), знание и гордость культуры страны (45%).

Результаты исследования показали, что молодые люди отдают своей социальной группе довольно важную роль в политической жизни страны (Таблица 2). По мнению респондентов, молодежь принимает активное участие в выборах, в митингах и забастовках (т.е. отстаивает свои права и права своего народа), влияет на политику через определенные социальные институты и способствует продвижению молодежной политики.

Таблица 2. Роль молодежи в жизни страны

Вариант ответа	%
Не оказывает серьезного влияния на политическую жизнь страны	24
Принимает активное участие в голосовании на выборах	36
Влияет на политику через различные общественные организации, политические партии	31
Участвует в митингах, акциях протеста	41
Участвует в государственных молодежных объединениях и организациях	21
Оказывает влияние на проведение государственной молодежной политики	23
Служит в вооруженных силах РФ	45

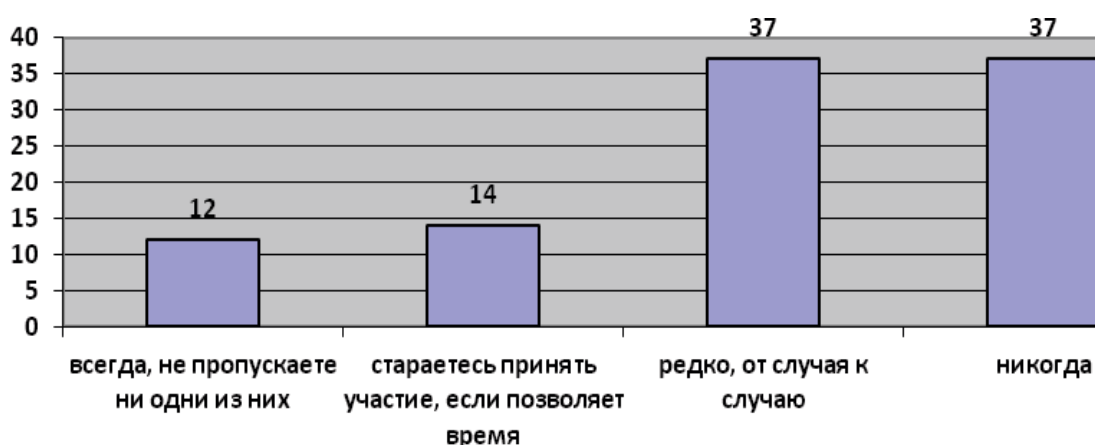


Рис. 1. Степень участия молодежи в выборах

Таблица 3. Уровень заинтересованности молодежи происходящими в стране событиями

Вариант ответа	%
Да, внимательно слежу за развитием ситуации	16
Слежу за развитием событий, но мне это не очень интересно	23
Нет, меня это не интересует	37
Затрудняюсь ответить	24

Однако, при сложившейся относительно положительной картине, имеет место и противоречие. По мнению респондентов, молодежь принимает активное участие как в выборах, так и в общественных организациях и учреждениях. Тем не менее, на вопросы о том, участвует ли она в выборах, ответы склонились больше в отрицательную сторону (Рисунок 1).

Политической и экономической жизнью страны молодежь также интересуется не активно (Таблица 3). Лишь 16% опрошенных всегда внимательно следят за политическими новостями, а 23% — делают это без особого интереса. Более трети опрошенных не интересуются подобными новостями вообще.

По мнению большинства респондентов, основными факторами, обуславливающими формирование системы политических ценностных ориентиров, являются средства массовой информации (53%), Интернет (47%) и семья (46%). Образовательные учреждения в качестве факторов выделили 31% респондентов, а представители государственной власти и окружение — по 15% (Таблица 4).

При этом, 52% опрошенных молодых людей отмечают высокую роль средств массовой информации в процессе формирования политических ценностей молодежи (36% оценили роль СМИ на 5 баллов, а 16% — 4 балла). Интернет респондентами был оценен не менее высокими оценками: 34% оценили его роль в 5 баллов, а 16% — 4

Таблица 4. Факторы, влияющие на политические ценности и установки молодежи

Вариант ответа	%
СМИ	53
Интернет	47
Семья	46
Образовательные учреждения	31
Органы государственной власти	15
Окружение личности	15

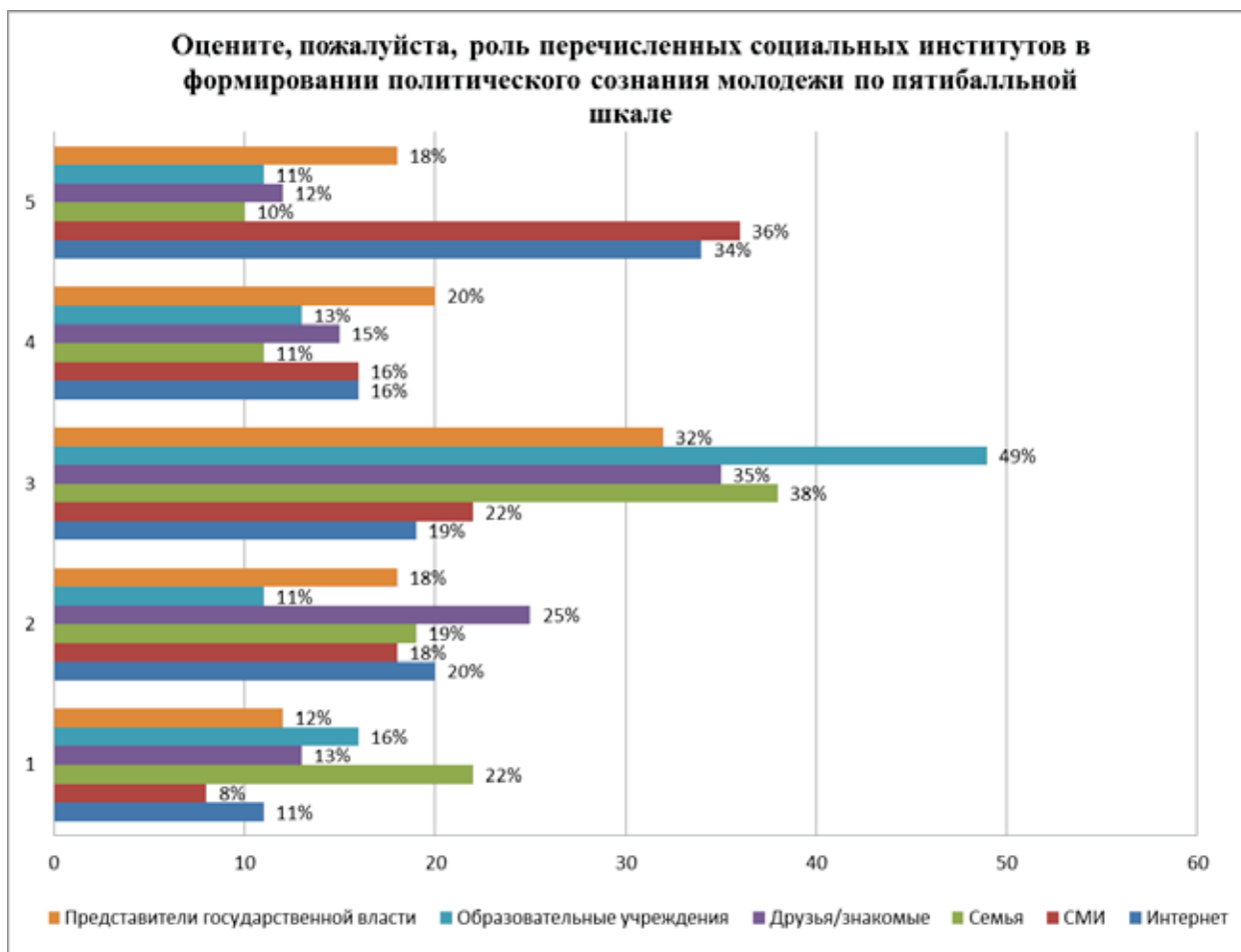


Рис. 2. Роль социальных институтов в формировании политических ценностей и установок молодежи

балла. Остальные социальные институты, предложенные респондентам, получили оценки сравнительно невысокие (Рисунок 2).

Проведенное социологическое исследование продемонстрировало, что молодежь обладает как политическими знаниями, так и политическими ценностями и опре-

деленными установками. Как показал опрос, большая часть молодых людей осознанно причисляют себя к патриотам своей страны, понимая реальный смысл понятия «патриот». Но, в то же время, молодежь политически неактивна, что говорит о неустойчивом состоянии системы ценностей данной социальной группы.

Литература:

1. Башкирова Е.И., Трансформация ценностей российского общества // ПОЛИС: Политические исследования. — 2000. — № 6. — С. 14–29.
2. Чупров В.И., Зубок Ю.А. Молодежь в общественном воспроизводстве: проблемы и перспективы/В.И. Чупров, Ю.А. Зубова. — М.: — 2000. — С. 38.

3. Аналитический доклад «Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты» — [Электронный ресурс] — URL: http://www.isras.ru/analytical_report_Youth.htm — Доступ свободный. — Заглавие с экрана. — Яз. рус.

Современные проблемы социального воспитания в дошкольном учреждении

Фоломеева Мария Владимировна, заместитель заведующей по воспитательно-методической работе
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности художественно-эстетического развития воспитанников
№ 50 «Гнёздышко» (г. Астрахань)

В статье рассматриваются вопросы системы образования в дошкольных учреждениях.

Ключевые слова: дошкольное воспитание, система воспитания, дошкольный возраст, подрастающее поколение.

The article considers the issues of the system of education in pre-school institutions

Key words: pre-school education, the system of education, preschool age, the younger generation.

Тотальные проблемы, происходящие в современном обществе, охватывают все области его жизни. На сегодняшний день развитие общественной жизни повысили интерес к проблемам социального воспитания в образовательных учреждениях. Одной из социальных проблем воспитания в дошкольном учреждении является проблема системы воспитания. В свете последних лет задачи воспитания формулирует государство. Примером этому служат нововведения ФГТ и ФГОС. Государство ищет те задачи, которые необходимо поставить перед системой воспитания. Однако социальная проблема воспитания может быть решена только при участии всех сторон и индивидуальных ресурсов общества, а именно государственных структур, педагогов образовательных учреждений, родителей, воспитанников и т. д.

Как известно, формирование личности социализации человека начинается в дошкольном возрасте. Ребёнок, с помощью процесса и результата усвоения и активного воспроизводства посредством общения и деятельности, постепенно входит в мир социума. Д. Б. Эльконин отмечал, что в «субкультуре детей существует потенциал предчувствия, предвосхищения траектории развития» [4, с. 27].

Сегодня, в связи с использованием интернета, телевидения и других информационных и мультимедийных средств, у ребёнка складывается виртуальное восприятие мира, что отражается на психическом развитии ребёнка дошкольного возраста: нарушаются основы развития детского мировосприятия, детской культуры, психики. Изучая и анализируя факторы организованной и стихийной среды влияния на ребёнка со стороны выше указанных средств, характеризуется, в первую очередь, содержание социального воспитания дошкольника.

Из наблюдений за взаимоотношениями между старшими дошкольниками в МБДОУ мы сделали вывод об их неспособности решать простейшие конфликтные

ситуации, где более одной четвёртой детей 5–6 лет демонстрировали агрессивное поведение.

Исходя из этого, анализ работы педагогов нашего МБДОУ показал, что воспитатели испытывают трудности в реализации направлений социально-личностного развития детей, не успевают адаптироваться к одним образовательным требованиям, как на смену им приходят другие (например, ФГТ и ФГОС). Это требует от педагогов не только физических, интеллектуальных, но и материальных затрат, а приобретённое ранее методическое обеспечение программ оказывается «ненужной макулатурой». Все эти факторы сказываются на качестве и эффективности воспитания подрастающего поколения.

Социальное воспитание детей — процесс сложный и комплексный, включающий как воспитание интеллекта, так и нравственное, сенсорное, эстетическое воспитание. Но в современных программах дошкольного воспитания ещё недостаточно точно определены задачи социализации (программы «Развитие», «Радуга», «Школа-2100») [1, с. 15].

В своё время новые образовательные стандарты были нацелены на обучающие программы с использованием игровых действий, в которых ведущим типом детской деятельности дошкольника была игра. Но постепенно произошла подмена игрового типа деятельности на обучающую, что, в итоге, не могло не сказаться на возрастном психологическом развитии ребёнка. Отсюда и недостаточная способность к произвольным действиям, трудности во взаимоотношениях со сверстниками.

Ещё одним из важнейших факторов социальных проблем воспитания является деятельность семьи, где формируется особая атмосфера, в которой ребёнок усваивает нормы и правила поведения и культуры. Традиционный конфликт «отцов и детей» сохраняется и сегодня. С. Л. Рубинштейн подчёркивал, что дети нуждаются в любви

взрослого как «питательной среде» своего психического развития [3, с. 354].

Наблюдая за родителями в МБДОУ, мы отметили, что они теряют свою меру ответственности, уважения, а главное любви к своим детям. И это связано, прежде всего, с низким уровнем образования родителей и социальной напряжённостью. Родители вынуждены зарабатывать деньги, а времени на воспитание детей как всегда не хватает. Поэтому в России в 2011 году произошло 90 тяжких преступлений в отношении детей [2, с. 5].

Поэтому так важно педагогам дошкольных учреждений найти те формы и методы работы с родителями, которые

помогли бы в решении проблем социальной адаптации детей.

Подводя итоги по проблемам социального воспитания в дошкольном учреждении целесообразно обратить внимание на следующие факторы:

- деятельность семьи как социальной системы;
- технологию социального воспитания детей в дошкольном учреждении;
- Программы социального развития ребёнка-дошкольника;
- целостность педагогической системы в области социального развития дошкольника.

Литература:

1. Волошкина М.И. Современные программы для дошкольных образовательных учреждений// Начальная школа-2000-№ 1, с. 13–20.
2. О национальном плане действий в интересах детей Российской Федерации// Педагогика-2012 — № 5 — с. 5.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М,1976, с. 416.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М: Педагогика, 1989, с. 560.

ПСИХОЛОГИЯ

Формирование умений и навыков в учебной работе

Абдувахобова Дилдора Эркиновна, старший преподаватель;
Эргашев Улугбек Эркинович, преподаватель
Джизакский государственный педагогический институт (Узбекистан)

При обучении наряду с изложением системы научных знаний нужно вооружить учащихся умениями и навыками познавательного и практического характера. Поэтому, когда речь идет о поисках путей совершенствования процесса обучения, нужно иметь в виду не только изложение новых знаний, но и совершенствование методики формирования у учащихся умений и навыков.

Успехи школьников в учебе, темп обучения детей связаны с уровнем сформированности их мастерства. Процесс овладения знаниями непрерывно связан с развитием интеллектуальных способностей (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и др.)

Чтобы обучение было успешным, надо придать познавательным навыкам — навыкам самостоятельного овладения знаниями первостепенное значение. Они играют важную роль в пополнении знаний после окончания учебного заведения и обогащении знаний (непрерывно, самостоятельно изучая, овладевать знаниями).

Вооружение школьников познавательными навыками — важное средство в борьбе против излишней занятости учащихся и обязательное условие повышения учебно-воспитательной эффективности урока.

Определение составных частей познавательных навыков в первую очередь нужно начать с анализа основных источников знаний современного человека. Для школьников основным источником знаний является учебник. Значит, нужно обучать школьников работе с учебниками.

Человек получает знания в результате наблюдений окружающей среды, происходящих в условиях производства событий. Чтобы наблюдение стало для учащихся методом получения надежных знаний об окружающей жизни, обществе, надо формировать у них мастерство наблюдения.

Человек с такой способностью обычно хорошо чувствует важные свойства материального мира даже в незначительных событиях, современные тенденции развития экономики, культуры, науки, техники, относительно больше знает о них.

Для современного специалиста важно овладеть экспериментальной методикой в любой сфере народного хозяйства, естественных наук. Эксперимент считается измерителем правильности теоретических построений. Он включает в себя наблюдение, измерение, подсчет, графические изображения, анализ полученных сведений. Значит, у учащихся нужно целесообразно и плановым образом формировать вышеназванные навыки.

Проведенные исследования (Э. Изергин, А. Бобров, А. Усова), методики, применяемые в средней школе, показывают, что формирование обучения идет очень медленно, что большинство учащихся в момент окончания школы не различает характерных признаков эксперимента в качестве метода научного познания и не может самостоятельно выполнять несложные опыты. Причина в том, что учащиеся выполняют опыты и наблюдения с помощью готовых предписаний. Здесь их деятельность имеет репродуктивный характер.

В настоящее время появляется острая необходимость перестроения методики формирования у учащихся при проведении экспериментов навыков самостоятельного выполнения опытов на основе анализа структуры деятельности учащихся.

Также нужно выделить еще одну группу-группу организационных навыков. Сюда относятся навыки планирования своей работы, правильной организации места работы, осуществление самопроверки качества выполнения работы и др.

Измерение выше указанных навыков является общим для всех учебных предметов. Например, навыки работы с книгой, навыки научной организации труда и др. Ряд навыков является общим для цикла предметов, например, для естественных и математических дисциплин — измерение, подсчет, графическое изображение, для цикла естественных предметов — наблюдение, проведение опытов и т.д. Поэтому для их формирования нужно обеспечить единый подход и последовательность при изучении разных предметов. Исследования (Н.М. Белякова, В.Д. Хомуцкий, А.А. Бобров) показывают, что реали-

зация этих требований ускоряет процесс овладения навыками и превращения их в умения, предупреждает появление у учащихся нерациональных способов выполнения некоторых операций, являющихся составной частью сложных действий.

В настоящее время ставится задача формировать у учащихся навыков обобщенного характера. Навыки, имеющие свойства широкого переноса, называются обобщенными навыками.

При решении этой задачи нужно опираться на показатели психологов об ориентировочных видах и деятельную теорию В. Н. Леонтьева.

Основа ориентирования является важным элементом психологического механизма действия. Психологи (П. Я. Галперин) различают три вида ориентировочных основ действия и соответственно три ориентировки с заданиями. Каждый из этих видов определяет результаты и направление действия.

Основу ориентирования первого типа составляет только образец действия и его продукт. Не даётся никаких рекомендаций о выполнении действия. Ученик «вслепую» идет вместе с методом ошибок. В конце выполняется задание, но действие становится нестабильным, неустойчивым к изменениям условий и почти не даёт эффекта при переносе его на задание.

Основа ориентирования второго типа даёт все рекомендации не только об образце действия, но и о том, как правильно нужно выполнять действие с новым материалом. В этом случае обучение реализуется быстро и без ошибок. Ученик овладевает навыками анализа материала с точки зрения будущего действия, этот навык образует заметную прочную основу к изменениям условий и переносится на новые задания. Но этот перенос в составе новых заданий ограничивается наличием таких элементов, что они бывают похожи на элементы усвоенных заданий.

Основа ориентирования третьего типа различается тем, что здесь на первое место выходит плановое обучение, предоставляющее возможность различать условия правильного выполнения заданий, опорных точек, анализировать новые задания. При третьем типе обучения учитель создает такие условия, что у ученика появляется желание самостоятельно составлять основу ориентирования действия, и он потом действует согласно этому желанию. Для этого нужно обучать учеников различению важных свойств и отношений, служащих ориентиром, опорными

точками в предложенном для выполнения любых частных заданий материале.

Обучение по третьему типу по сравнению с предыдущими несколько сложно и в начальном этапе требует столько же времени, как при обучении по второму ориентированию, и даже в несколько раз больше. За счет этого последующие задания выполняются одновременно и правильно и полностью.

В работах психологов эффективность обучения по третьему типу ориентирования показана на примере грамматических понятий, геометрии и трудового обучения. Проведенные экспериментальные исследования (А. Б. Усова, Н. М. Белякова, А. А. Бобров) доказали возможность использования анализируемого типа при работе с литературой, проведении наблюдений и формировании навыков постановки опытов.

Прежде чем успешно сформировать мастерство выполнения той или иной работы, учитель сам, в первую очередь, должен анализировать структуру работы, ясно представлять себе, из каких элементов (операций) состоит выполнение этой работы (например, отчетливо себе представлять, из каких операций состоит наблюдение, опыты и другие деятельности).

Нужно выделить некоторые элементы (шаги) в структуре работы, определить самую целесообразную последовательность данных элементов и разработать систему упражнений по разработке навыков выполнения этих простых действий. Для этих целей реализуется организация выполнения специально отобранных материалов.

Конкретизируем методику формирования навыков и умений обобщенного характера на примере формирования навыков самостоятельной работы с учебной литературой, постановки опытов.

Основные структурные элементы знаний показали эффективность методики поэтапного формирования мастерства самостоятельной работы с учебной и дополнительной литературой, основанной на логико-генетическом анализе содержания учебных дисциплин. К структурным элементам знаний относятся научные гранты, понятия, законы и теории.

Выделив основные структурные элементы научных знаний, определяют общие требования для усвоения каждого из них. Эти требования нужно отразить на плакатах или карточках. Они служат основой ориентирования в процессе получения новых знаний и одновременно выполняют функцию обобщенных планов подготовки ответов.

Литература:

1. Ковалев А. Г. «Психология личности». — Москва, Просвещение, 1970 г.
2. Крутецкий В. А. «Психология обучения и воспитания школьника». — Москва, Просвещение, 1976 г. — с. 36.
3. Усова А. В., Вологодская З. А. «Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе». — Москва, Просвещение, 1981 г.

Медитация в психологической работе с проблемами социально-психологической адаптации

Афанасьев Сергей Владимирович, психолог-психотерапевт частной практики, MBA

Рассматривается история исследований медитации для целей практической психологии в контексте её воздействия на эмоциональный интеллект как ключевой фактор социально — психологической адаптации. Анализ проводится в разрезе двух основных видов медитации — трансцендентальной и медитации осознанности. Приводятся данные о результатах проведенных исследований указанных видов медитации в контексте влияния на психологическое благополучие медитаторов.

Ключевые слова: медитация, практическая психология, психотерапия, социально-психологическая адаптация, трансцендентальная медитация, медитация осознанности, эмоциональный интеллект.

Meditation in psychological work with the problems of social-psychological adaptation

The history of meditation researches for the purpose of counseling psychology in the context of its impact on emotional intelligence as a key factor of social-psychological adaptation examines. Analysis is performed in the context of the two main types of meditation — transcendental meditation and mindfulness meditation. The data on the previous meditation effects studies species in the context of meditation impact on meditators' psychological well-being are provided.

Keywords: meditation, counseling psychology, psychotherapy, social-psychological adaptation, transcendental meditation, mindfulness meditation, emotional intelligence.

История медитации уходит своими корнями к возникновению религиозных верований, в рамках которых она первоначально возникла, однако лишь в последние десятилетия были проведены научные исследования, обосновавшие практические аспекты использования медитации для улучшения различных аспектов ментального и физического здоровья, а также улучшения качества жизни в целом. Большая часть исследований касалась медитации осознанности (Mindfulness Meditation), восходящей к буддистской религиозной традиции, а также трансцендентальной медитации (Transcendental Meditation), принципы которой берут начало в ведической традиции и практиках индуизма.

Одним из наиболее ценных результатов данных исследований стало все более широкое применение медитации с целью укрепления психологической устойчивости и адаптационных механизмов в рамках консультативной психологии и психотерапии, в том числе, в работе с наиболее психологически уязвимыми слоями населения.

Еще пару десятилетий назад сам факт применения изначально религиозной практики, каковой является медитация, в консультативной психологии и психотерапии было сложно себе представить, однако многочисленные научные исследования положительного влияния медитации на ментальное и физическое здоровье не позволяют больше игнорировать данную методику в работе практических психологов. Выводы данных исследований утверждают, что медитация является эффективным не-лекарственным способом управления болью, а также

методом, позволяющим решить целый ряд психологических проблем — от тревожности и депрессии до расстройств личности и наркотической зависимости [4, с. 123]. Медитация также улучшает психологические возможности, например, эмоциональный интеллект [11, с. 229], мотивацию и внимание [8, с. 151]. Научные тесты показали, что медитация может способствовать развитию памяти и креативности [7, с. 52], а также усиливает эмоциональное понимание и осознанность [2, с. 570].

Многие специалисты указывают на то, что сами по себе и медитация, и психотерапия весьма ценны и выражают взаимный интерес в интегрировании двух этих направлений [3, с. 12]. Психотерапия и медитация не только дополняют друг друга, компенсируя определенные «слепые пятна», но и способствуют более глубокому и продолжительному терапевтическому эффекту, когда практикуются вместе [10, с. 23].

Кроме того, основной целью консультативной психологии является не только воздействие на взгляды и убеждения клиентов, которые строятся с помощью культурных контекстов и личных процессов, но и, в конечном счете, развитие уважения и понимания личного, субъективного опыта людей. Эти ценности представляют собой основу консультативной психологии. В этом аспекте представляется, что медитация может стать эффективным способом помощи клиентам в том, чтобы выявить и понять, каким образом они смотрят на мир, свое жизненные цели, свое предназначение и роль в мире.

Перейдем к анализу истории и развития медитации осознанности и трансцендентальной медитации. Термин «медитация» имеет множество толкований, однако, если обобщить все имеющиеся определения, то можно сказать, что медитация — обобщающее понятие ряда психических, либо психофизических упражнений, используемых в религиозных и оздоровительных практиках. В силу многообразия имеющихся трактовок понятия «медитация», необходимо определенно указывать разновидность медитативных упражнений, рассматриваемых в исследовании. В данном исследовании под термином «медитация» мы будем понимать два типа психических упражнений:

— медитацию осознанности, или медитацию прозрения, известную как випассана;

— трансцендентальную медитацию как наиболее известную форму мантра — медитации, в которой достижение состояния трансцендентности (особенное психофизическое состояние «расслабленной осознанности») достигается путем сосредоточения на произношении определенных слов (мантр).

Медитация осознанности

Одной из наиболее популярных и распространенных форм медитации, а также одной из наиболее изученных и экспериментально проверенных, является так называемая медитация осознанности. В данном типе медитации медитатор не концентрируется на определенном слове, мантре, образе или мысли. Вместо этого он позволяет уму «свободно блуждать», фокусируя внимание на собственном дыхании [6, с. 43]. Однако, несмотря на то, что ум свободно блуждает, медитатор должен стремиться к повышенному вниманию к каждой появляющейся мысли и образу. Первоначально Джон Кабат-Зинн предложил определение термина «осознанность» как «метода переключения внимания определенным образом — целенаправленно в настоящий момент без какого-либо осуждения и оценки» [5, с. 26]. Аналогичное определение легло в основу основанной на осознанности когнитивной терапии (МВСТ).

Сама концепция осознанности ассоциируется, прежде всего, с буддизмом и его религиозными практиками и до 1985 года находилась практически вне зоны научных интересов, когда Джон Кабат-Зинн привнес концепцию осознанности в медицинскую практику, создав и апробировав в Медицинском Центре Массачусетского Университета программу снижения стресса на основе осознанности (Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR)), ставшую отправной точкой в проведении научных (медицинских и психологических) исследований данного типа психических упражнений. Основной заслугой Джона Кабат-Зинна стало то, что он «очистил» практику осознанности от религиозного и философского «налета» в пользу клинического применения для решения широкого круга медицинских, социальных и психологических проблем. На данном этапе медитация осознанности может прак-

тиковаться лицами с любыми философскими и религиозными воззрениями без какого-либо изменения системы личностных установок.

С 1985 года, когда Д. Кабат-Зинн показал эффективность медитации осознанности применительно к проблеме хронических болей пациентов, множество экспериментов показали, что медитация осознанности имеет глубокие положительные психологические эффекты, а также эффективно может быть применена для задач медицины и образования. Одним из наиболее ярких образцов клинического применения медитации осознанности стала основанная на осознанности когнитивная терапия (Mindfulness-based cognitive therapy), частично основанная на программе снижения стресса на основе осознанности Д. Кабат-Зинна. Основной сферой применения МВСТ является терапия депрессии и профилактика возникновения ее рецидивов. Ключевым элементом программы МВСТ стало обучение навыку осознанности посредством медитации, в рамках которой происходит перенос внимания пациента на телесные ощущения, а свободное созерцание мыслей, образов и эмоций помогают медитатору распознавать признаки приближающегося приступа депрессии и постараться найти адекватный ответ. Дальнейшее развитие МВСТ позволило создать специализированные программы для лечения бессонницы, пищевых расстройств и других проблем, основанные на тех же принципах и использующие методику медитации осознанности.

Трансцендентальная медитация

Трансцендентальная медитация является наиболее популярной и научно обоснованной формой медитации, представленной в западной культуре [6, с. 44]. Техника трансцендентальной медитации уходит своими корнями в религиозные практики индуизма, однако автором современной разновидности данного вида психических упражнений считается Машариши Махеш Йоги, извлекший технику данной медитации из религиозного контекста и сконцентрировавший ее на практическом применении для решения множества психологических проблем. Как и в случае с медитацией осознанности, трансцендентальная медитация может практиковаться лицами с любыми философскими и религиозными воззрениями, включая атеистов и агностиков, без какого-либо изменения системы личностных установок.

Как уже отмечалось, трансцендентальная медитация представляет собой одну из разновидностей мантра — медитации, в которой используется определенная фраза, слово или звук, на котором фокусируется внимание медитатора. В случае с трансцендентальной медитацией объектом внимания является определенное слово, определяемое сертифицированным учителем. Тем не менее, следует внести некоторую ясность. Трансцендентальная медитация может быть поверхностно описана как повторение мантры, слова, которое само по себе не несет смысловой нагрузки и возвращение к этому процессу после

естественных «отвлечений» ума на мысли и т.д. Описание крайне похоже на описания техник медитации, основанных на сосредоточении. Более глубокий анализ показывает, что трансцендентальная медитация является техникой, трансцендирующей свои собственные процедуры — оценка мантры на «тонких» уровнях, на которых мантра становится все больше и больше вторичной для данного опыта и окончательно исчезает и самосознание становится первичным, в то время, как в техниках, основанных на сосредоточении, задействовано волевое удерживание внимания [9, с. 32]. Таким образом, практика трансцендентальной медитации представляет собой переход от внимания к ментальной свободе, освобождению. Во время практики субъектно-объектные отношения, которые определяют личный опыт, трансцендируются. В техниках, основанных на сосредоточении, объект опыта находится в осознании — субъект (опыт) и объект сосуществуют, они независимы, но взаимодействуют. В трансцендентальной медитации объект опыта отходит на второй план — медитатор использует мантру, чтобы «потерять». Когда мантра исчезает, субъект, или медитатор, как объясняет Махариши, «обнаруживает себя пробужденным к своему собственному существованию» [1, с. 40].

Исследования трансцендентальной медитации проводятся с середины 70-х годов XX века, за прошедшее время было опубликовано более 600 контрольных исследований, показавших эффективность применения данной методики для решения проблем тревожности, хронических болевых ощущений, снижения уровня «гормона стресса» кортизола, развития познавательных функций, снижения кровяного давления, терапии пост-травматического стрессового синдрома и других медицинских и психологических задач [6, с. 44]. Кроме того, при применении медитаторами без выраженных проблем, отмечается содействие практики трансцендентальной медитации достижению

полного потенциала и большей гармонии с окружающими.

Следует отметить, что трансцендентальная медитация, по заявлению практикующих, делает гораздо больше, чем просто купирование симптомов тех или иных ментальных и физических проблем. В процессе регулярной практики, данный вид медитации позволяет погрузиться в глубокую часть разума, которую сложно описать иным термином, нежели «трансцендентность». Под этим термином понимается «крайне приятное состояние, органично включающее безмятежность, мир, принятие, а также приятное возбуждение и ощущение новых возможностей на данный момент и на будущее» [9, с. 33].

Таким образом, медитация осознанности, равно как и трансцендентальная медитация, с положительной стороны зарекомендовали себя для решения задач практической психологии и общего оздоровления практикующих ее лиц. Однако необходимо отметить недостаточное количество экспериментальных исследований, касающихся влияния медитации на иные аспекты, в том числе на развитие эмоционального интеллекта.

На основании вышеизложенного следует отметить, что медитация связана с эмоциональным интеллектом, так как способствует развитию его основных составляющих (сознание, самосознание, концентрация), а эмоциональный интеллект, в свою очередь, безусловно, способствует процессу социально-психологической адаптации. Тем не менее, имеющиеся исследования не предлагают эффективных способов повышения уровня эмоционального интеллекта как ключевого фактора процесса социально-психологической адаптации. Таким образом, медитация может рассматриваться как один из эффективных инструментов инструмента психологического консультирования и психотерапии в коррекции показателей эмоционального интеллекта, опосредствующих повышение адаптационных возможностей личности.

Литература:

1. Махеш Йоги, М. Наука бытия и искусство жизни. М.: Странник и Ко, 2009.
2. Chambers, R., Gullone, E., Allen, N. Mindful emotion regulation: an integrative review // *Clinical Psychology Review*. 2009. 29 (6), P. 560–572.
3. Epstein M. *Thoughts Without A Thinker: Psychotherapy from a Buddhist Perspective*. New York: Basic Books, 2013.
4. Germer, C., Siegel, R. Fulton, P. *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford Press, 2005.
5. Kabat-Zinn, J. *Wherever you go, there you are: mindfulness meditation in every life*. New York: Hyperion, 1994.
6. Khalsa, D. S., Stauth C. *Meditation As Medicine: Activate the Power of Your Natural Healing Force*. New York: Pocket Books, 2011.
7. Lazar, S. *Mindfulness Research*. New York: Guilford, 2005.
8. Murphy, M., Donovan, S. *The physical and psychological effects of meditation*. Petaluma, CA: Institute of Notice Sciences, 1997.
9. Rosenthal, N. *Transcendence: Healing and Transformation Through Transcendental Meditation*. New York: Tarcher/Penguin, 2011.
10. Rubin, J. B. *Meditative Psychotherapy: The Marriage of East and West*. USA: Abiding Change Press, 2013.
11. Walsh, R., Shapiro, S. The meeting of meditative disciplines and Western psychology: a mutually enriching dialogue // *The American Psychologist*. 2006. 61 (3), P. 227–239.

Нейрофизиологические и эволюционные основы регулирования пищевого поведения

Бадертдинов Руслан Раисович, аспирант
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

В статье рассматривается вопрос регуляции пищевого поведения с точки зрения генетических, физиологических, нейрофизиологических и эволюционных основ. Приведены результаты исследований, изучающих роль различных мозговых структур в этом процессе. Рассмотрены некоторые проблемы регуляции пищевого поведения в современном мире, связанные с эволюционными предпосылками развития человеческого вида и предложены некоторые способы борьбы с ними.

Ключевые слова: регуляция пищевого поведения, нейрофизиология, антропогенез.

Neurophysiological and evolutionary basis of regulation eating behavior

Badertdinov Ruslan, postgraduate of Bashkir State University, Ufa

The article discusses the regulation of feeding behavior in terms of genetic, physiological, neurophysiological and evolutionary basis. The results of studies investigating the role of different brain structures in the process. Some problems of the regulation of feeding behavior in the modern world associated with evolutionary assumptions of the human species, and suggests some ways to deal with them.

Keywords: regulation of feeding behavior, neurophysiology, anthropogeny.

Мозг — удивительная, самоорганизующаяся материя, самый сложный объект во вселенной из всех, с которыми человечеству когда-либо доводилось сталкиваться. В своем лице он нашел один из самых величайших вызовов, сравниться с которым может лишь тайна происхождения породившей его вселенной. Один из самых интересных моментов заключается в том, что познавая самого себя мозг способен воздействовать на себя, изменять себя, регулируя и улучшая свою работу. Далее рассмотрим вопросы энергии и строительных материалов, которые мозг добывает для себя в окружающем мире и некоторые ловушки, доставшиеся нам от миллионов лет эволюционного развития. Довольно часто можно услышать мнение, что «у нас старый мозг, вынужденный выживать в новых условиях». Разберемся, так ли это на примере регуляции нашего питания.

Если сильно упростить, то можно сказать, что человеческий аппетит, с точки зрения нейронаук, есть результат сложного и многопланового взаимодействия различных гормонов и нейрогормонов, изучение которого идет полным ходом и все же достаточно далеко от завершения.

Мозговым центром, отвечающим за регулирование аппетита, считается гипоталамус, в котором постоянно оценивается множество факторов, влияющих на наше желание поесть или отказаться от пищи: эмоциональное и физическое состояние, время суток, сытость, количество белков, жиров и углеводов, имеющихся в распоряжении организма и многое другое. Помимо питания и питья, гипоталамус ответственен и за регуляцию многих других базовых функций, таких например, как сексуальная актив-

ность, агрессивность, регулирование температуры тела, с целью поддержания гомеостатического баланса.

В ходе экспериментов на лабораторных крысах удалось выяснить, что повреждение в вентромедиальной (передней центральной) области приводит к возникновению неутолимого голода: происходит повышение количества потребляемых калорий при уменьшении энергетических расходов — крысы ведут себя как голодающие, хотя и страдают при этом от ожирения в силу постоянного переедания. При повреждении латеральной (находящейся сбоку) области наблюдается обратный эффект: гипердинамия при сокращении рациона, что в итоге приводит их к крайней степени истощения. Результаты этих экспериментов были подтверждены в ходе опытов с другими млекопитающими и наблюдениями за людьми с повреждениями этих областей.

В дальнейшем Дж. Пинел провёл более тщательное изучение механизмов голода и насыщения и уточнил гипотезу двойной обусловленности пищевой мотивации — «Активация определенных областей гипоталамуса ведет не столько к прямому указанию «есть!», а сколько к торможению или усилению выработки инсулина поджелудочной железой, которые в свою очередь побуждают организм накапливать жир или расходовать его (J. Pinel, 1993 г.)». Другими словами, например, повреждение передней центральной части гипоталамуса ведет к перепроизводству инсулина и запуску процесса накопления жира, несмотря на его достаточное количество в организме. Отсюда переедание и как следствие — ожирение. Можно сказать, что существо с дефектом передней центральной области

гипоталамуса чувствует себя голодным, хотя объективно сыто. И наоборот, недостаток инсулина, развивающийся вследствие разрушения боковых областей гипоталамуса, приводит к сохранению высокой концентрации глюкозы в крови: животное чувствует насыщение несмотря на то, что объективно нуждается в пище [2, с. 166].

В качестве своеобразного маркера, используемого организмом для долгосрочного регулирования массы тела, является гормон лептин. Безусловно, это не единственный фактор, влияющий на гипоталамус для регуляции пищевого поведения. Среди прочих можно назвать растяжение стенок желудка, изменение биохимического состава крови и прочее.

Например, влияние механического фактора изучалось У. Кэнноном, который придумал прибор, состоящий из специальной груши, соединенной с самописцем. Грушу заглатывал испытуемый перед началом эксперимента, в ходе которого интроспективный отчет человека о состоянии голода сравнивался с показателями самописца. В конечном итоге, У. Кэннон заключил, что чувство голода возникает вследствие активизации перистальтики желудка («урчание в животе»). Чувство же насыщения в свою очередь возникает в результате процессов жевания и растяжения стенок желудка. Данный механизм регуляции питания уже достаточно широко используется для борьбы с переяданием. Речь идет о хирургическом удалении части желудка, в результате чего увеличивается скорость его заполнения и наступления чувства сытости и уменьшается максимальный объем пищи, который способен съесть человек за один раз. Однако, это далеко не единственный процесс, лежащий в основе регуляции пищевого поведения.

Как уже было сказано чуть ранее, благодаря колебаниям концентрации в крови лептина организму удается регулировать аппетит и расход энергии с целью поддержания массы тела в пределах генетически заданного диапазона. В ходе исследований усыновленных детей, близнецов и изучения семейной наследственности удалось выяснить, что вариации веса тела примерно на 80% определяются генотипом. Это не слишком хорошая новость для стремящихся сбросить вес. Согласно теории установленной нормы, мозг всегда будет стремиться удерживать вес в генетически заданных рамках. И это вполне естественно, учитывая эволюционную составляющую. То есть, если гены, составляющие текущую генную совокупность и определяющие текущую массу тела, смогли сохраниться в популяции, логично, что данные фенотипические признаки могут обеспечить выживание и исполнение репродуктивной функции. В любом случае, наш организм активно сопротивляется нашим попыткам выйти за генетически заданные пределы. И одну из главных ролей в сохранении гомеостатического баланса играет уже упомянутый выше гормон. Лептин выделяется жировыми клетками и приводит к подавлению аппетита и повышению энергозатрат. У животных (в том числе и человека), у которых отсутствует ген лептина или ген,

кодирующий белок, являющийся рецептором лептина, мозг постоянно находится в заблуждении, что организм голодает, что приводит к постоянному усиленному переяданию. Сразу отметим, что среди особей с крайней степенью ожирения, количество тех, у кого отсутствует ген лептина очень мало — менее одного процента (ибо в дополнение им достается еще и бесплодие).

Данная гомеостатическая система позволяет нам понять, как мозг контролирует долгосрочные изменения массы тела. Однако это мало что дает нам для понимания системы кратковременной регуляции питания. Стоит заметить, что биохимические сигналы, стимулирующие нас к началу приема пищи изучены довольно плохо. Хотя и здесь есть свои успехи. Например, удалось скорректировать более ранние представления о том, что к началу еды нас подталкивает низкий уровень глюкозы в крови. Выяснилось, что подобный стимул срабатывает лишь при сильном голоде. Одним из ключевых гормонов, подталкивающих нас к поиску пищи является грелин, гормон, секретлируемый стенками желудка. Действуя на гипоталамус, он стимулирует аппетит. В ходе экспериментов добровольцам делали инъекции грелина, что вызывало у них сильнейшее чувство голода. Концентрация грелина повышается перед приемом пищи и понижается после насыщения. Однако гораздо чаще приступить к еде людей побуждают социокультурные факторы, то есть типичные правила той среды, в которой они обитают, в том числе и ближайшее социальное окружение.

Стоит упомянуть тот факт, что повышение уровня грелина и понижение уровня лептина может быть вызвано и недостатком сна. Другими словами, хроническое недосыпание — один из путей, ведущих к ожирению. Поэтому одно из первых действий на пути похудения — регулирование своего режима дня с учетом своих индивидуальных потребностей во сне, и решение проблем, мешающих полноценно выспаться (например, сонное апноэ). Полноценный сон поможет увеличить уровень лептина, избежав при этом развитие лептиновой резистентности, которая может вызываться постоянным переяданием и как следствие увеличением жировой прослойки. Уровень же грелина можно понизить с помощью пептида YY3–36 (PYY3–36), также синтезируемого в желудке. Он притупляет действие грелина. Концентрация этого пептида возрастает при частых и небольших приемах пищи.

Что касается сигналов об окончании приема пищи (сигналов сытости), то здесь известно гораздо больше. Сенсоры в клетках выстилки желудка и кишечника сообщают мозгу о химических и механических свойствах продуктов (химические свойства — это количество в пище сахара и белка, механические — это насколько растянулся желудок от объема съеденного). Сигналы от пищеварительного тракта передаются за счет выработки гормонов. Несколько таких гормонов передают мозгу сигналы разными способами: одни попадают в мозг через кровоток, другие активируют нейроны и заставляют их посылать электрические импульсы [1, с. 90].

Сразу отметим тот факт, что система регуляции питания очень сложна и довольно запутанна. Необходимость подобного усложнения вызвана, по всей видимости, огромной важностью этого вида поведения, вследствие чего сама система обладает большим запасом прочности. Другим моментом, вызвавшим такое усложнение, является необходимость учета большого количества самых разнообразных факторов, влияющих на наш аппетит: время суток, эмоциональное и физическое состояние, интенсивность интеллектуальных и физических нагрузок и многое другое.

Разберем для примера действие только одного из гормонов, участвующих в кратковременной регуляции аппетита. Когда питательные вещества из съеденного обеда активируют рецепторы в тонкой кишке, разновидность клеток, выстилающих этот участок кишечника, секретует гормон холецистокинин (ХЦК). Холецистокинин связывается с рецепторами на концах нейронов проходящего поблизости блуждающего нерва, создавая электрические импульсы, которые передаются в продолговатый мозг, в участок под названием «ядро одиночного пути» (лат.:nucleus tractus solitarius). Оно в свою очередь активирует вентромедиальную область гипоталамуса, тот же участок, который при поражении вызывает сильное ожирение. Эта часть гипоталамуса — ключевой элемент в контроле питания, особенно важна здесь область под названием «дугообразное, или полулунное, ядро» (arcuate nucleus). Сюда приходят как быстрые сигналы от кишечника (через блуждающий нерв и ядро одиночного пути), так и медленные сигналы лептина, вырабатываемого жировыми клетками [1, с. 90].

Дугообразное ядро состоит из комплекса нейронов, которые при активации по-разному влияют на процесс питания. Одна подгруппа нейронов полулунного ядра, которая содержит гормон проопиомеланокортин (ПОМК), активируется сигналами из кишечника через ядро одиночного пути и подавляет нейроны латеральной части гипоталамуса. Активация латеральной части гипоталамуса вызывает секрецию гормона орексина, который создает чувство голода. В то же самое время активация содержащих проопиомеланокортин нейронов в дугообразном ядре активирует так называемое паравентрикулярное ядро. Клетки последнего секретуют гормон кортиколиберин (другие названия: кортикотропин-высвобождающий фактор, кортикорелин), который создает чувство сытости. Таким образом, когда вы поглощаете пищу, ваш пищеварительный тракт постепенно начинает ощущать как питательные вещества из пищи, так и растяжение стенок желудка. Эти сигналы передаются сложными путями, которые мы описали выше, и приводят к подавлению секреции орексина и стимуляции выброса кортиколиберина, что вместе блокирует чувство голода и помогает ощутить сытость [1, с. 90].

Другая группа нейронов в дугообразном ядре используется в качестве нейромедиатора нейропептид-Υ. Эти нейроны безразличны к сигналам блуждающего нерва и ядра

одиночного пути, но подавляются циркулирующим лептином. Как и нейроны, содержащие ПОМК, клетки с нейропептидом-Υ тоже соединены аксонами с паравентрикулярным ядром и латеральными участками гипоталамуса, но они оказывают действие, противоположное проопиомеланокортиновым нейронам. Клетки с нейропептидом-Υ подавляют паравентрикулярное ядро и возбуждают латеральные области гипоталамуса. Так что, если вы голодаете (в буквальном смысле), жировая масса сокращается, количество циркулирующего лептина уменьшается, нейроны с нейропептидом-Υ меньше подавляются в дугообразном ядре, выделяется больше орексина и меньше кортиколиберина. В итоге вы чувствуете голод [1, с. 91].

Имеется еще один немаловажный фактор, а именно активное участие в процессе регулирования питания наших дофаминэргических подкорковых структур (или как они больше известны в широком кругу — нейронные цепи удовольствия). В кратком описании происходит следующее: процесс поглощения пищи вызывает выброс нейромедиатора дофамина, что субъективно переживается нами как чувство удовольствия. Причем в регулировании активности данных структур участвуют, в том числе и сигналы о массе тела. В дофаминовых нейронах вентральной области покрышки (ВОП; одной из ключевых областей в описываемых нами процессах) имеются также и рецепторы, реагирующие на лептин. Связывание с ними лептина запускает цепь реакций, подавляющих выброс дофамина в ВОП (но не в других областях). У крыс с удаленными рецепторами лептина в клетках ВОП наблюдалось сильное повышение аппетита и как следствие усиленный массонабор [4]. В исследованиях людей, страдающих недостатком лептина, проводились весьма показательные эксперименты. Испытуемых помещали в томограф и наблюдали их мозговую активность во время демонстрации им изображений различной пищи. В итоге, удалось выяснить, что активация прилежащего и хвостатого ядер (областей мозга взаимосвязанных с ВОП) у этих людей близка к той, которая бывает у здоровых людей во время сильного голода. После длительной терапии лептином были проведены повторные эксперименты: мозговая активность приходила в норму и, по отзывам самих пациентов, их чувство голода значительно уменьшалось — после проведенной терапии их оценки интенсивности желания получить пищу, были существенно ниже. Данное обстоятельство позволяет сделать еще один неутешительный вывод: снижение уровня циркулирующего в крови лептина приводит к такой активации нейронной цепи удовольствия, что еда начинает казаться гораздо вкуснее и, следовательно, гораздо желаннее.

Основным фактором ожирения является переизбыток, которому зачастую сопутствует и гиподинамия. Как выяснилось, на склонность к переизбытку также оказывает влияние генотип. В ходе экспериментов на лабораторных крысах удалось установить, что у крыс, склонных к ожирению регистрируется подавление дофаминовой функции в нейронных цепях удовольствия: концентрация дофа-

мина в прилежащем ядре у них была существенно ниже, чем у их здоровых собратьев. Причем сниженная концентрация наблюдалась и в состоянии покоя, и при электрической стимуляции ВОП.

Эммануэль Потос и его коллеги (Медицинский факультет Университета Тафтса), проводившие эти эксперименты высказали гипотезу, что у крыс, склонных к ожирению имеется патология, заключающаяся в более слабых сигналах дофамина в нейронных цепях удовольствия, что в свою очередь вызывает переедание, как стремление достичь генетически заданного уровня концентрации дофамина. Причем в ходе дальнейших исследований удалось выяснить, что данная патология является врожденной [3].

Как удалось выяснить, эти выводы справедливы и для людей. Средняя плотность дофаминовых рецепторов D2 в целевых участках ВОП у людей, страдающих ожирением меньше, чем у здоровых. В исследовании Эрика Стайса и его коллег (Университет Орегона) были обследованы две группы добровольцев из числа молодых женщин. Одна группа состояла из страдающих ожирением девушек, другая состояла из девушек с нормальной массой тела. Находясь в томографе, они пили молочный шоколадный коктейль. В результате удалось выяснить, что у подверженных ожирению женщин активация полосатого ядра (обозначающее реакцию на еду) значительно слабее по сравнению с контрольной группой. Другими словами, их центры удовольствия оказались подавлены. Для окончательного прояснения ситуации были проведены ДНК-тесты для определения генетической вариации аллели TaqIA A1, приводящей к вышеупомянутому снижению плотности дофаминовых рецепторов D2. Как и ожидалось, носителями аллели A1 были женщины из первой группы, то есть страдающие избыточной массой тела. При проведении повторного обследования через один год, было установлено, что эта же группа набрала значительно больший вес по сравнению с контрольной. Причем, дополнительным фактором, окончательно портящим всю картину, является то, что при наблюдении в томографе, у испытуемых с избыточным весом фиксируется резкая и повышенная активация центров удовольствия перед приемом пищи. Иначе говоря, ожидаемое удовольствие от приема пищи у них значительно выше, притом, что реальное удовольствие значительно ниже, чем у здоровых людей.

Стоит отметить, что переедание — это лишь один из возможных видов компульсивного и зависимого поведения для носителей аллели A1. Они также находятся в группе риска по наркотической зависимости (включая алкоголизм), сексоголизму, пристрастию к азартным играм и многое другое.

Теперь обратимся к эволюционным предпосылкам особенностей регуляции нашего пищевого поведения. Хотя человеческий вид и является всеядным, все же, по мере своего расселения по территории земного шара он сохранял определенный набор вкусовых предпочтений в выборе пищи. Наличие большого и крайне энергозатратного мозга обусловило повышенную потребность в углеводах,

которые расщепляясь в ротовой полости, дают сладкий вкус. Что наложило свой отпечаток и на нашу физиологию. Например, концентрация амилазы, расщепляющей крахмал до сахаров, в нашей слюне примерно в шесть-восемь раз выше, чем у нашего ближайшего родственника по эволюционному древу — шимпанзе. Переход к падальществу, дававший столь необходимое пополнение количества калорий и расширивший наш рацион, что в свою очередь дало дополнительные возможности для распространения нашего вида на другие территории, привел к появлению передних резцов. Резцы гораздо удобнее и эффективнее для разрезания мясных волокон, нежели их предшественники, рассчитанные на пережевывание растительной пищи (например, крупные, плоские зубы австралопитека). В современных вкусовых предпочтениях это выражено нашим пристрастием к глутамату, улавливаемому нашими вкусовыми рецепторами при приеме белковых продуктов. Популярность соевого соуса в японской кухне основана как раз на этом эффекте. Также глутамат широко используется в различных приправах в качестве усилителя вкуса.

Несмотря на очевидные преимущества дополнения рациона мясом других биологических видов, оно еще очень долгий период истории человеческого вида (пожалуй, вплоть до появления животноводства) оставалось дефицитом. К тому же, белковая пища не покрывает потребности нашего мозга в простых сахарах. Общий рацион наших далеких предков хорошо иллюстрируется примером современных африканских племен (например, племя Хадза, в Восточной Танзании), чей образ жизни весьма схож с тем, что вели наши далекие предки миллионы лет назад. Основную часть их суточного набора питания (до 60%) и сегодня составляет растительная пища (фрукты, ягоды, корнеплоды), собираемая женщинами. Несмотря на все старания мужчин, охота далеко не самое надежное средство пополнения продовольственных запасов: средняя частота успешной охоты, приносящей крупную добычу — 1 к 29.

Здесь стоит упомянуть одну интересную гипотезу, заключающуюся в особенностях наших фоторецепторов. Повышенная потребность в углеводах и основной их источник в виде различных плодов на протяжении очень долгого периода эволюции, могло внести свою лепту в специфику строения сетчатки наших глаз, а именно в особенности нашего цветового зрения. Диапазон воспринимаемых нашими колбочками электромагнитных волн лежит в пределах от 400 до 700 нм (полный набор цветов радуги: от фиолетового — 400 нм, до красного — 700 нм), что полностью удовлетворяет нашим потребностям в обнаружении плодов и их дифференцировке по степени зрелости.

Следующим важным пунктом, является тот факт, что пищи нашим предкам (как впрочем, и многим нашим современникам, особенно из развивающихся стран) всегда не хватало, что на фоне острой конкуренции приводило к стремлению съесть как можно больше, а лучше

и все, в те периоды, когда пища была. Цель здесь проста — формирование жировых запасов в качестве «энергетического» багажа на голодные периоды.

В общем, особенности нашего эволюционного развития привели к тому, что генетически мы запрограммированы на поиск сладкого, жирного и соленого. Жир дает большое количество калорий, а вот что касается нашего пристрастия к соленому, то это до сих пор остается вопросом. Возможно, что причина кроется в специфике нашей терморегуляции: после редукции волосяного покрова мы стали бороться с повышением температуры окружающей среды путем обильного потоотделения. Что в свою очередь неизбежно приводит к понижению концентрации соли в организме. В любом случае, факт остается фактом: те же лабораторные крысы, которые отчаянно стараются в ящике Скиннера, добывая себе сладкую и жирную пищу, проявляют практически полное равнодушие к соленой еде.

Из всего вышеперечисленного следуют несколько выводов относительно регуляции нашего питания. Для начала отметим тот факт, что сочетание сладкого и жирного вызывает более интенсивную активацию центров удовольствия, чем сладкое и жирное по отдельности. Так выглядят эволюционные корни нашего пристрастия к десертам. Испытуемые: и крысы, и люди, готовы есть десерты и после того, как они достигли чувства насыщения обычной едой.

Хотя подобное сочетание вкусов является самым желанным и труднопреодолимым, к перееданию зачастую приводят и другие комбинации различных вкусов. Добавление кусочков фруктов, шоколада, мармелада, воздушного риса в сахарной карамели неизменно приводят к повышению привлекательности основного продукта и желания съесть его как можно больше. Различные соусы, используемые на домашних кухнях и так настойчиво предлагаемые в сетях быстрого питания, служат той же цели. Самые распространенные комбинации вкусов, используемые ресторанами: сладкое и острое, жирное и соленое, острое и соленое.

Другой популярный и всем знакомый вариант использования контраста: сочетание хрустящей жареной корочки и мягкой, нежной начинки. Сюда относятся домашний жареный картофель, картофель фри, жаренные мясные блюда. И опять же таки, основа человеческого пристрастия к жареному и карамелизированному лежит в основе нашей физиологии. Мозг постоянно ищет жир и сладость, и весьма большая часть наших обонятельных рецепторов занята различением запахов жирных и сладких продуктов. Дэвид Кесслер, автор книги «Конец перееданию» (David A. Kessler's book, *The End of Overeating* (Rodale, 2009)), даже ввел специальный термин, описывающий компульсивные вспышки переедания, вызываемые едой, насыщенной жиром, солью и сахаром — «обусловленное переедание».

Еще одним интересным моментом является сама консистенция еды. Во время развития человечества освоение

огня и умения термически обрабатывать пищу позволило существенно сократить калории, затрачиваемые на пережевывание и усвоение пищи, что в свою очередь привело к еще большему общему повышению количества потребляемых калорий. По одной из современных теорий, именно освоение огня и умения термически обрабатывать пищу оказало решающее значение для формирования большого мозга современного человека и сделало нас людьми. Для примера, на поедание свежей моркови в количестве, способном покрыть суточные энергозатраты, людям бы пришлось жевать в среднем по 8 часов в день (вспомним травоядных животных, которые как раз и тратят все светлое время суток на пережевывание растительной пищи). К тому же сырая пища крайне энергозатратна не только в плане жевания, но и в плане ее усвоения. В среднем на каждые 100 калорий из съеденной сырой моркови будет потрачено до 25 калорий на ее пережевывание и переваривание. Время и калории, затраченные на пережевывание и усвоение приготовленной моркови, сократятся в разы, что дает дополнительную энергию, которая раньше тратилась на процесс ее получения. Несмотря на то, что и в сырой и в приготовленной пище содержится примерно одинаковое количество калорий, благодаря готовке мы можем получить их существенный прирост, вплоть до 35%. Что, по мнению ряда исследователей, и оказалось критически важной поддержкой для развития большого человеческого мозга.

В современных условиях также можно увидеть след тех далеких времен в специфике вкусовых предпочтений. Все профессиональные повара, домохозяйки и повара сетей быстрого питания знают: мягкая, нежная по консистенции пища, буквально «таящая» во рту, воспринимается гораздо вкуснее. К тому же, если людям не приходится особо напрягаться при пережевывании пищи, то они и съесть смогут больше. Поэтому не стоит удивляться, что практически вся продукция в сетях быстрого питания так нежна. Мясо тщательно замариновано и подается в виде спрессованного жареного фарша, совместно со сладкими булочками, жирным сыром, размягченной овощной нарезкой и обильно сдобренной жирным майонезом. Полный набор для достижения максимального выброса дофамина.

Следующий важный нюанс особенностей человеческого питания, уходящий корнями в наше эволюционное прошлое, касается объемов съедаемой людьми пищи. Постоянный дефицит пищи в сочетании с конкуренцией за нее приводил к стремлению съесть как можно больше, а желательно и все до конца, когда пища имела в наличии. Данная склонность сохранилась и по сей день. В большинстве случаев люди стремятся доест всю порцию. Тоже справедливо и для питья. Это не столь ярко выражено в тех случаях, когда еды в избытке, есть четкое и ясное понимание, что так будет и впредь или есть возможность сохранить остатки пищи до следующего раза. Отдельным пунктом идет сознательное ограничение, когда более высшие потребности преобладают над низ-

шими. И все же, это лишь временное, ситуативное при- тупление. Зная это, рестораны (особенно это касается сетей быстрого питания) предлагают большие и очень большие порции. На том же принципе работают и рестораны со шведским столом: инстинктивное стремление получить доступ к большому количеству пищи вместе с сознательным стремлением съесть как можно больше, оправдывая расходы. Увеличить порции — самый про-

стой и очевидный способ вызвать переедание и поднять уровень продаж.

Суммируя вышесказанное, мы можем вернуться к дихотомии — «старый мозг — новые условия». Запрограммированный генами, мозг жаждет вредной и осуждаемой современными врачами и диетологами пищи. Лучший способ бороться с этим — знать об этих инстинктивных стремлениях и сознательно контролировать их.

Литература:

1. Мозг и удовольствия/Дэвид Линден; [пер. с англ. И. Веревкиной]. — М.: Эксмо, 2012. — 228 с. — (Психология. Мозговой штурм).
2. Психология: учебник/В. В. Нуркова, Н. Б. Березанская. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. — 575 с. — (Университеты России).
3. Geiger, B. M., Behr, G. G., Frank, L. E., Caldera-Siu, A. D., Beinfeld, M. C., Korrotou, E. G., Pothos, E. N. Evidence for defective mesolimbic dopamine exocytosis in obesity-prone rats. *FASEB Journal* 22, 2740–2746 (2008).
4. Hommel, J. D., Trinko, R., Sears, R. M., Georgescu, D., Liu, Z. W., Gao, X. B., Thurmon, J. J., Marinelli, M., DiLeone, R. J. Leptin receptor signaling in midbrain dopamine neurons regulates feeding. *Neuron* 51, 801–810 (2006).
5. Kessler, D. *The End of Overeating: Taking Control Of the Insatiable American Appetite*. New York: Rodale Press, 2009.

Модели и формы профилактики злоупотребления психоактивными веществами

Бахтин Юрий Константинович, кандидат медицинских наук, доцент;
Плахов Николай Николаевич, доктор медицинских наук, профессор
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Ключевые слова: валеология, алкоголизм, атипичная форма опьянения, мотивация, абстинентный синдром, интолерантность, психокоррекция.

Сегодня наркомания является одной из важнейших проблем нашего общества. Очевидным является тот факт, что молодое поколение России переживает кризисную социально-психологическую ситуацию. Разрушены прежние устаревшие стереотипы поведения, нормативные и ценностные ориентации. Выработка новых форм поведения происходит хаотично и бессистемно. Молодежь утрачивает ощущение смысла происходящего и не имеет определённых жизненных навыков, которые позволили бы сохранить свою индивидуальность и сформировать здоровый и эффективный стиль жизни.

Современная ситуация в обществе приводит молодежь к необходимости взять ответственность за своё будущее на себя, самостоятельно выбирать и контролировать своё поведение. В то же время совершенно очевидно, что подростки находятся под воздействием хронических, непрерывно возрастающих интенсивных стрессовых ситуаций. Они не готовы к их преодолению и страдают от их последствий. Прогрессивно нарастающие требования социальной среды вызвали появление массовых состояний психоэмоционального напря-

жения, увеличение форм саморазрушающего поведения, на первое место из которых вышла наркотизация подростков, а также различные виды злоупотреблений психоактивными веществами.

Отсутствие знаний, навыков и современных социально-адаптивных стратегий поведения у взрослой части населения не позволяет им оказывать необходимое воспитательное воздействие, психологическую и социальную поддержку. Подростки оказались одиноки и психологически беспомощны в связи с утраченными связями со старшим поколением. Профессиональные группы лиц, работающие с детьми и подростками, учителя, школьные психологи, инспектора ИДН и т.д., также нуждаются в выработке совершенно нового подхода к взаимодействию со своими подопечными. Для того, чтобы обучить их новым формам поведения, сформировать самостоятельную стрессоустойчивую личность, способную ответственно строить свою жизнь, требуется, во-первых, самим обладать необходимыми для этого качествами и демонстрировать их в процессе профессионального взаимодействия с подростками, а во-вторых, обладать знаниями,

умениями и навыками обучения способности эффективно преодолевать жизненные проблемы, развивать стереотипы здорового поведения.

Всё это требует нового подхода к профилактике злоупотребления психоактивными веществами, одним из которых является разработка и внедрение концептуально обоснованных профилактических программ нового поколения.

В целом профилактика зависимостей от наркотиков и других психоактивных веществ может быть определена как комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, направленных на предотвращение распространения и употребления психоактивных веществ (ПАВ), а также предупреждение развития и ликвидации негативных личностных, социальных и медицинских последствий злоупотребления ПАВ (безнадзорность, преступность, рост сопутствующих наркомании заболеваний и т.д.).

Данное определение предусматривает наличие трех основных целей профилактической работы, на основании которых Всемирной Организацией Здравоохранения была принята классификация профилактики, предусматривающая первичную, вторичную и третичную ее формы.

Первичная профилактика — направлена на предупреждение употребления и пробы наркотических и других ПАВ в среде детей и подростков и представляет собой работу со всеми категориями молодежи.

Стратегическим приоритетом первичной профилактики следует считать создание системы позитивных мер, ориентированных не на патологию, не на проблему и её последствия.

Цель первичной позитивно направленной профилактики состоит в воспитании психически здорового, гармонично развитого человека, способного самостоятельно справляться с собственными психологическими затруднениями и жизненными проблемами, не нуждающегося в приёме каких-либо адаптогенов.

Задачи первичной профилактики:

— Пробуждение личностных ресурсов, обеспечивающих развитие у молодёжи социально-нормативного жизненного стиля с доминированием ценностей здорового образа жизни, действенной установки на неприемлемость злоупотребления психоактивных веществ;

— Внедрение в образовательной среде инновационных педагогических и психологических технологий, обеспечивающих создание ценностей здорового образа жизни, мотивированного отказа от «пробы» и приёма психоактивных веществ, а также технологий раннего обнаружения случаев злоупотребления психоактивных веществ;

— Поддержка научных исследований в области профилактики злоупотребления психоактивными веществами;

— Реализация постоянно действующей антинаркотической пропагандистко-информационной компании, ори-

ентированной на образовательный процесс и учащуюся молодёжь;

— Целенаправленная широкая поддержка антинаркотической деятельности студенческого общественного движения и самоуправления;

— Стимулирование коммерческих и финансовых структур в осуществлении мероприятий по профилактике злоупотребления психоактивными веществами;

— Налаживание постоянно действующей системы мониторинга не только в отношении употребления и распространённости психоактивными веществами, но и эффективности действия системы профилактики на каждом этапе её становления и функционирования.

Вторичная профилактика — это работа с детьми и подростками, которые уже пробовали наркотические или другие психоактивные вещества или имеют положительное отношение к тому, чтобы их попробовать, и тем более к их регулярному употреблению.

Стратегическим приоритетом вторичной профилактики является полное прекращение потребления психоактивных веществ и сохранение личностного и социального статуса.

Цель вторичной профилактики состоит в максимальном сокращении продолжительности степени вреда, наносимого злоупотреблением как потребителем, так и окружающим, предотвращении формирования хронического заболевания.

Задачи вторичной профилактики:

— Создание системы раннего выявления потребителей психоактивных веществ;

— Обеспечение доступного и социально безопасного обследования и диагностики;

— Оказание специализированной психологической, медицинской, педагогической и социальной помощи потребителям психоактивных веществ и окружающей микросоциальной среде.

Третичная профилактика — это комплекс лечебных и реабилитационных мероприятий различного характера. Третичная профилактика зависимости касается больных, страдающих химической зависимостью.

Стратегическим приоритетом её является остановка развития болезни химической зависимости и реабилитации пациента в основных сферах его жизнедеятельности.

Цель третичной профилактики — прекращение разрушительного воздействия психоактивного вещества на организм и его функции, восстановление и адаптация личности на основе её сохранившихся частей.

Задачи третичной профилактики:

— создание специальным образом организованной психотерапевтической среды (наркологический стационар, диспансерное лечение, терапевтическое сообщество, клубы для выздоравливающих больных и их родственников);

— Обеспечение диагностики состояния и степени снижения личностного уровня, физического и психологического здоровья;

— Разработка и проведение индивидуальных и групповых программ реабилитации выздоравливающих и их родственников.

В настоящее время наиболее адекватным ориентиром является стратегия сдерживания. Конкретная реализация профилактических программ возможна только в рамках концепции комплексной активной профилактики и реабилитации. Данная Концепция нацелена на профилактическую работу не только с «группами риска», но и с лицами, прошедшими курс терапии и реабилитации. Кроме того, она обеспечивает комплексный подход и активное выявление заболевших, динамический контроль за процессом реабилитации, а также позволяет оценить эффективность профилактических программ.

Внедрение новой Концепции в силу особенности сложившейся ситуации необходимо проводить в три этапа. Первый — этап неотложных мероприятий, второй — этап научно-организационных мероприятий, третий — этап полного развертывания КАПР.

Для обеспечения внедрения системной профилактики в образовательной среде необходимо предварительно решить ряд организационных вопросов — учредить Координационный совет по профилактике наркомании в образовательной среде при Министерстве образования Российской Федерации, создать организационно-методи-

ческий и реабилитационный центры в рамках того же министерства. Указанные центры будут являться:

— учебно-методическими полигонами всеобъемлющих мероприятий по профилактике наркозависимости в образовательных учреждениях, включая решение задач реабилитации;

— действующими в реальной образовательной среде прототипами будущих региональных центров профилактики и реабилитации;

— информационными узлами, позволяющими адекватно интерпретировать результаты мониторинга по различным регионам с целью оценки развития наркологической ситуации и эффективности профилактики наркозависимости.

Кроме того, любым конкретным шагам в области профилактики должно предшествовать создание и утверждение соответствующего нормативно-методического обеспечения, полностью учитывающего современные правовые, социальные и педагогические нормы. Наличие указанной нормативно-методической базы позволит непосредственно приступить к реализации мероприятий первого и последующих этапов КАПР. Разработанная государством концепция является основой для нормативных документов и передовых программ в области профилактики злоупотребления ПАВ в образовательной среде.

Литература:

1. Анисимов А. И., Матусевич М. С., Шатровой О. В. Виктимная психология. Системно-деятельностный подход к обнаружению аверсивного стимула. Монография — СПб.: «Издательство РГПУ им. А. И. Герцена», 2013.
2. Бахтин Ю. К., Соломин В. П., Макарова Л. П., Сыромятникова Л. И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете // Молодой ученый. 2012. № 6. С. 372–375.
3. Бахтин Ю. К., Сопко Г. И., Пазыркина М. В. Формирование культуры здоровья — ответственная задача учреждений народного образования. Молодой ученый. 2012. № 4. С. 445–447.
4. Буйнов, Л. Г. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России» / В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.
5. Буйнов, Л. Г. Патогенетический подход к разработке средств и методов повышения статокINETической устойчивости операторов авиакосмического профиля / Л. Г. Буйнов, Л. А. Глазников, М. И. Говорун, Л. А. Сорокина, Р. А. Нигмедзянов, А. Е. Голованов // Вестник оториноларингологии. 2012. № 4. с. 33–36.
6. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина и др. RUS 243561723.03.2010
7. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 243768904.06.2010
8. Буйнов, Л. Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина RUS 245334627.04.2010
9. Л. П. Макарова, М. С. Матусевич, Ю. К. Бахтин, А. В. Соловьев. Валеологические основы здоровьесберегающей педагогики и превентологии (профилактике социальных отклонений). // Журнал «Молодой ученый» № _____, _____ 2014 г.
10. Л. П. Макарова, М. С. Матусевич, Ю. К. Бахтин, А. В. Соловьев. О необходимости системного подхода к профилактике социальных отклонений у подростков и молодежи // Молодой ученый № _____, _____ 2014 г.
11. Макарова Л. П., Буйнов Л. Г., Пазыркина М. В. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. с. 242.

12. Матусевич М.С. Методические основы построения программ снижения риска наркотизации в молодежной среде на уровне муниципального образования [Текст]/М.С. Матусевич, А.П. Новожилова // Молодой ученый. — 2012. — № 8. — С. 360–364.
13. Матусевич М.С. Сборник информационно-методических рекомендаций по организации системы профилактики наркомании среди подростков и молодежи. СПб.: Комитет по образованию, культуре, спорту и молодежи МО «Сертолово», 2005. — 53 с.
14. Соломин В.П., Бахтин Ю.К., Буйнов Л.Г., Макарова Л.П. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета// Молодой ученый. 2013. № 6. С. 730–732.
15. Сорокина, Л.А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознание [Текст]/Л.А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. № 12. с. 522–524.
16. Сорокина, Л.А. Изучение образа жизни студентов педагогического вуза методом анкетирования/Ю.К. Бахтин, Л.А. Сорокина, Д.В. Сухоруков // сборник: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Министерство образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского»; науч. ред.: А.Г. Гущин. 2010. с. 142–146.
17. Сорокина, Л.А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]/Л.А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. № 1. с. 29–30.
18. Станкевич П.В., Макарова Л.П., Матусевич М.С. «Стратегия подготовки магистров по превентологии (профилактике социальных отклонений)» // Журнал «Молодой ученый» (№ 10 (57), октябрь 2013 г.).
19. Сыромятникова Л.И., Шпет И.Н., Буйнов Л.Г. Особенности гендерных условий профилактики наркомании старшеклассников, Молодой ученый. 2013. № 11. С. 660–662.
20. Хвезенко С.П., Матусевич М.С. Методические подходы к комплексному решению проблемы наркомании на уровне реализации локальных психолого-педагогических программ. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. № 1. с. 222–226.

Гребешковая кожа на третьем уровне представляет «слепой» метод определения группы крови и резус-фактора по результатам дактилоскопии десяти пальцев

Власов Алексей Владимирович, соискатель¹
Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск)

Ключевые слова: активный биоритм; пассивный биоритм, возрастные периоды, группы крови; резус-фактор.

Введение: овладевая всё новыми и новыми знаниями о трёх зародышевых листках, мы всё больше убеждаемся в том, что эти знания — несут «сакральный» (от латинского *sacralis* — священный) [4], характер и даны были человеческой расе сознательно. Так как структура самих зародышевых листков с одной стороны — уникальна, а с другой — настолько хрупка и «чувствительна», что в свою очередь требует и соответствующей «культуры» обращения от самих людей.

Именно посредством различных гадалок и одарённых людей из поколения в поколение передавалась и сохранилась эта назидательная культура. Даже основные десять заповедей были даны людям для того, чтобы они

смогли избежать различных отклонений от constant в этих листках. Все вместе они — фактически раскрывали «слабые» звенья их, тем самым внося в уклад жизни человека и мечту и рок. По нашему мнению, в такой последовательности формирования (WAL) трёх зародышевых листков — заложена Вселенская гармония всего сущего не только на Земле, но и в Галактике нашей.

Эти зародышевые листки, конечно, сделают своё дело — создадут биоструктуру человека, но каков будет сам «исходный» материал? В поисках «хорошего» качества «исходного» материала, человек смотрит на благосостояние потенциального кавалера или красоту и нравственную чистоту избранницы. Для самих же за-

¹ Автор является обладателем патента № 2469646.

родышевых листков имеет значение ещё и способность к плюрипотентности (ротации) каждого из них в отдельности у этих влюблённых.

Давайте же и мы с Вами перейдём на третий уровень психоантропогенетики, рассматривающей узоры папиллярных линий с учётом области этих генов (A, L, W) и центров их максимального проявления [2, 3]. И попробуем разобраться в участии активных биоритмов у влюблённых и можно ли по ним ещё до рождения определить группу крови и резус-фактор у будущего ребёнка и тем самым — избежать резус-конфликт.

Цель работы: разработать «слепой» метод определения группы крови и резус-фактора по результатам дактилоскопии десяти пальцев.

Задачи исследования:

1. выявить активные биоритмы каждого влюблённого с учётом возрастных периодов;
2. составить основные положения, которые легли в основу «слепого» метода определения по активным биоритмам группы крови и резус-фактора будущего ребёнка;
3. научиться определять по «слепому» методу группу крови и резус-фактор будущего ребёнка, используя наглядную схему.

Организация и методы исследования: исследование проводилось с 2013—2014 гг. Обобщался опыт предыдущих лет, проводились различные аналогии и сопоставления.

Результаты и их обсуждение: описав в предыдущей статье [1] методику определения биоритмов человека (см. табл. 1), мы, взяв её за основу, проанализировали несколько семейных пар и их детей (n=50). И выявили закономерность, позволяющую ещё только на стадии «серьёзных отношений» определить по активным биоритмам группу крови и резус-фактор (по системе АВ 0) [5] будущего ребёнка.

А теперь, представляю Вам основные положения, которые легли в основу «слепого» метода определения по активным биоритмам группы крови и резус-фактора будущего ребёнка. А так как мы руководствуемся только результатами дактилоскопии и тем самым — предугадываем эти два показателя у будущего ребёнка, то метод назван — «слепой» (схема 1):

Первая группа крови (0 αβ), резус Rh (+): активный женский биоритм по левой руке — обозначим усечённой пирамидой (α). Он находится как бы своего рода «у себя дома» (верх). И в такой позиции он считается активным. Записываем его сплошным чёрным кружком в позиции — левый-верх (женский-домашний).

Пассивный мужской биоритм по правой руке — обозначим широкой стрелкой, направленной вниз, т.е. этот биоритм находится как бы своего рода в «гостях у женского биоритма» и обозначим его (β). В такой позиции он считается пассивным. Записываем его белым квадратиком в позиции — правый-верх (мужской-гостевой).

Первая группа крови (0 αβ), резус Rh (-): активный женский биоритм по левой руке — обозначим усечённой пирамидой (α). Он находится как бы своего рода «у себя дома» (верх). И в такой позиции он считается активным. Записываем его сплошным чёрным кружком в позиции — левый-верх (женский-домашний).

Активный мужской биоритм по правой руке — обозначим широкой стрелкой, направленной вверх, т.е. этот биоритм находится как бы своего рода «у себя дома» (низ) и обозначим его (β). В такой позиции он считается активным. Записываем его белым квадратиком в позиции — правый-низ (мужской-домашний).

Вторая группа крови (A β), резус Rh (+): пассивный женский биоритм по левой руке — обозначим усечённой пирамидой, направленной вниз и выделим серым цветом (A). Он находится как бы своего рода в «гостях у мужского биоритма» (низ). И в такой позиции он считается пассивным. Записываем его сплошным чёрным кружком в позиции — левый-низ (женский-гостевой).

Активный мужской биоритм по правой руке — обозначим широкой стрелкой, направленной вверх, т.е. этот биоритм находится как бы своего рода «у себя дома» и обозначим его (β). В такой позиции он считается активным. Записываем его белым квадратиком в позиции — правый-низ (мужской-домашний).

Вторая группа крови (A β), резус Rh (-): пассивный женский биоритм по левой руке — обозначим усечённой пирамидой, направленной вниз и выделим серым цветом (A). Он находится как бы своего рода в «гостях у муж-

Таблица 1. Смена биоритмов человека с формированием возрастных периодов в его жизни и её продолжительность

Рука	Указательный	Средний	Мизинец	Большой	Безымянный
L	L	L	L	W	L
Цикл:	Эмоциональный (до 9 лет)	Эмоциональный (с 13 до 22 лет)	Эмоциональный (с 31 до 40 лет)	Интеллектуальный (с 48 до 52 лет)	Эмоциональный (с 61 до 70 лет)
R	W	L	2W	L	W
Цикл:	Интеллектуальный (с 9 до 13 лет)	Эмоциональный (с 22 до 31 лет)	Интеллектуальный (с 40 до 48 лет)	Эмоциональный (с 52 до 61 лет)	Интеллектуальный (с 70 до 74 лет)

Примечание: 1) дуга (физический биоритм) — 9 лет; 2) петля (эмоциональный биоритм) — 9 лет; 3) завиток (интеллектуальный биоритм) — 4 года; 4) двойная или составная петля (2п) — 8 лет; 5) любые комбинированные биоритмы (дуга-петля, дуга-завиток и др.) — 9 лет.

ского биоритма» (низ). И в такой позиции он считается пассивным. Записываем его сплошным чёрным кружком в позиции — левый-низ (женский-гостевой).

Пассивный мужской биоритм по правой руке — обозначим широкой стрелкой, направленной вниз, т.е. этот биоритм находится как бы своего рода «гостях у женского биоритма» и обозначим его (β). В такой позиции он считается пассивным. Записываем его белым квадратиком в позиции — правый-верх (мужской-гостевой).

Третья группа крови (B α), резус Rh (+): пассивный мужской биоритм по левой руке — обозначим широкой стрелкой, направленной вниз и выделим чёрным цветом, т.е. этот биоритм находится как бы своего рода в «гостях у женского биоритма» и обозначим его (B). В такой позиции он считается пассивным. Записываем его белым квадратиком в позиции — левый-верх (мужской-гостевой).

Активный женский биоритм по правой руке — обозначим усечённой пирамидой, направленной вверх (α). Он находится как бы своего рода «у себя дома» (верх). И в такой позиции он считается активным. Записываем его сплошным чёрным кружком в позиции — правый-верх (женский-домашний).

Третья группа крови (B α), резус Rh (-): активный мужской биоритм по левой руке — обозначим широкой стрелкой, направленной вверх и выделим чёрным цветом, т.е. этот биоритм находится как бы своего рода «у себя дома» и обозначим его (B). В такой позиции он считается активным. Записываем его белым квадратиком в позиции — левый-низ (мужской-домашний).

Активный женский биоритм по правой руке — обозначим усечённой пирамидой, направленной вверх (α). Он находится как бы своего рода «у себя дома» (верх). И в такой позиции он считается активным. Записываем его сплошным чёрным кружком в позиции — правый-верх (женский-домашний).

Четвёртая группа крови (BA 0), резус Rh (+): активный мужской биоритм по левой руке — обозначим широкой стрелкой, направленной вверх и выделим чёрным цветом, т.е. этот биоритм находится как бы своего рода «у себя дома» и обозначим его (B). В такой позиции он считается активным. Записываем его белым квадратиком в позиции — левый-низ (мужской-домашний).

Пассивный женский биоритм по правой руке — обозначим усечённой пирамидой, направленной вниз и выделим серым цветом (A). Он находится как бы своего рода в «гостях у мужского биоритма» (низ). И в такой позиции он считается пассивным. Записываем его сплошным чёрным кружком в позиции — правый-низ (женский-гостевой).

Четвёртая группа крови (BA 0), резус Rh (-): пассивный мужской биоритм по левой руке — обозначим широкой стрелкой, направленной вниз и выделим чёрным цветом, т.е. этот биоритм находится как бы своего рода «гостях у женского биоритма» и обозначим его (B). В такой позиции он считается пассивным. Записываем его белым квадратиком в позиции — левый-верх (мужской-гостевой).

Пассивный женский биоритм по правой руке — обозначим усечённой пирамидой, направленной вниз и выделим серым цветом (A). Он находится как бы своего рода в «гостях у мужского биоритма» (низ). И в такой позиции он считается пассивным. Записываем его сплошным чёрным кружком в позиции — правый-низ (женский-гостевой).

Суть «слепого» метода заключается в следующем: 1) определите типы узоров папиллярных линий на всех десяти пальцах у молодых людей и внести результаты дактилоскопии в таблицу; 2) узнайте о том времени, когда молодые люди планируют завести ребёнка; 3) вычислите, каким будет активный биоритм у девушки и молодого человека на этот период и закодируйте информацию специальными обозначениями; 4) сравните полученные вами результаты со схематическими и определите предполагаемый вариант группы крови и резус-фактора будущего ребёнка.

Пример: семейная пара: женщина в возрасте 24 лет с биоритмом, расположенным на среднем пальце правой руки (женский-гостевой) т.е. он пассивный и находится в «гостях у мужского биоритма». И молодой человек в возрасте 28 лет с биоритмом, расположенным на среднем пальце правой руки (мужской-домашний) т.е. этот биоритм активный и находится как бы своего рода «у себя дома». Решили родить ребёнка. Сделав в программе Excel небольшую таблицу и рассчитав возраст каждого из них, мы делаем общую запись их: женский-гостевой и мужской-домашний (см. табл. 2). Сравним полученные

Таблица 2. Определение «слепым» методом группы крови и резус-фактора будущего ребёнка по результатам дактилоскопии 10 пальцев

	указ	сред	миз	бол	без
жена Вера	2П	2П	2П	2П	2П
03.07.74г. (1+)	3	3	3	2П	3
биоритм лев.	8	20	32	44	60
биоритм прав.	12	24	36	52	64
муж Олег	П	П	П	2П	2П
07.12.70г. (2+)	2П	П	П	П	2П
биоритм лев.	9	26	44	61	78
биоритм прав.	17	35	53	70	86

СХЕМА № 1. "СЛЕПОЙ" МЕТОД ОПРЕДЕЛЕНИЯ ГРУППЫ КРОВИ И РЕЗУС-ФАКТОРА ПО АКТИВНЫМ БИОРИТМАМ

α β	I O α β	верх	Rh (+)
α β		низ	Rh (-)
A β	II A β	верх	Rh (+)
A β		низ	Rh (-)
B α	III B α	верх	Rh (+)
B α		низ	Rh (-)
B A	IV BA O	верх	Rh (+)
B A		низ	Rh (-)

Пояснения:

● Женский биоритм α и A

□ Мужской биоритм β и B

Активный биоритм по левой руке (материнский)

верх	женский-домашний	мужской-гостевой
низ	женский-гостевой	мужской-домашний

Активный биоритм по правой руке (отцовский)

верх	мужской-гостевой	женский-домашний
низ	мужской-домашний	женский-гостевой

данные со схемой № 1. У этой пары ребёнок родился со 2 группой крови, резус положительный, что и соответствует сделанным расчётам.

Выводы: 1) наличие биоритмов у человека подтверждают полученные нами ранее знания о том, что сами зародышевые листки наделены изначально определённым биопотенциалом (имеют свой заряд, плотность и интенсивность); 2) каждый биоритм с определённого пальца становится активным в отведенное ему время, формируя свою событийную специфику поведения и потребностей; 3) для поддержания биоструктуры человека в постоянной

активности его биоритмы нуждаются в своеобразном механическом их «заводе»; 4) для этого необходимы два пола, которые посредством половых отношений и «заводят» этот механизм в биоструктуре человека; 5) при этом, для женщины такой механический «завод» ведёт к уплотнению её «пружины жизни», а для мужчины — наоборот к растяжению её; 6) роль каждого биоритма бесценна и от этого зависит общее состояние гомеостаза у самого человека; 7) активный и пассивный биоритм в биоструктуре человека — запускает каждый свою «программу» действий, что отражается на характере человека, его самочувствии и ряда других показателей; 8) положение каждого биоритма у влюблённых — предопределяет не только группу крови и резус-фактор, но и пол ребёнка, а также — его здоровье, профессию и т.п.; 9) «слепой» метод позволяет избежать ситуации, связанной с резус-конфликтом у будущей мамы; 10) «слепой» метод — это неинвазивный экспресс-метод определения и проверки группы крови и резус-фактора у будущего ребёнка или уже существующего; 11) мы использовали общепринятую систему деления по группам крови, (AB O) и выявили одну неточность, которая связана с обозначением IV группы, а именно — из-за активного мужского биоритма по правой руке, как и в III группе — обозначать её надо как (BA O), но это несущественно и нарушать общепринятые правила, мы не будем, а в своей схеме оставим свой вариант, чтобы было всё понятно любому человеку; 12) к «погрешности» этого метода можно отнести переходный период, когда идёт перестройка биоритма с одного пальца на другой или связанная со сменой самого узора; 13) «Мёртвая» зона в архитектонике ладони ещё не такая активная и надо какое-то время (примерно от 6 мес. до 1,5 лет) выждать, пока будет «включено» в процесс жизни человека большее количество ранних эмбриональных клеток, чтобы получить ожидаемый результат; 14) делать операции, которые связаны с «продлением» линий в архитектонике ладони — нельзя, так как это может привести к появлению необъяснимого поведения из-за «новой» «Мёртвой» зоны или вообще — отсутствие ожидаемого эффекта, так как активным может быть уже не та рука, на которой была сделана подобная операция; 15) гребешковая кожа формирует тот чудесный «наряд», который мы получили с рождения и должны беречь смолodu.

Литература:

1. Власов А. В. Событийность человеческого бытия предопределена биоритмами, а их смена формирует возрастные периоды, определяемые на втором уровне по результатам дактилоскопии десяти пальцев [Текст]/А. В. Власов // Молодой ученый. — 2014. — № 1. — С. 624–628.
2. Рокицкий П. Ф. Области действия генов. — В кн.: Тр. Всесоюз. съезда по генетике, селекции, семеноводству и племенному животноводству. — Л. — 1930. — С. 431–435.
3. Рокицкий П. Ф. Ведение в статистическую генетику. — Минск: Высш. шк. — 1978. — 448 с.
4. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/41898> (дата обращения: 28.02.2014 г.).
5. <http://www.missfit.ru/berem/blood/> (дата обращения: 28.02.2014 г.).

Особенности формирования родительской сферы личности у будущих матерей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации

Гудкова Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент
Новосибирский государственный педагогический университет

Гудкова Екатерина Валерьевна, интерн
Новосибирский государственный медицинский университет

Контингент женщин, находящихся в трудных жизненных ситуациях, достаточно широк и его составляют: юные матери в возрасте от 16 лет (в случае случайной нежелательной беременности); женщины, имеющие затруднения в супружеской, семейной жизни, например; пережившие посттравматические состояния (испытывавшие утраты, физическое насилие), с эмоционально-личностной незрелостью, без жилищных и финансовых ресурсов; потерявшие кров — беженки (нелегальные мигрантки); будущие матери с химической зависимостью; плохо социально адаптированные будущие матери, например, ушедшие из семьи, если члены семьи не согласны с их выбором; сироты. Эти категории будущих матерей составляют «группу риска». У таких женщин наблюдается дефицит материнских ресурсов. К основным неблагоприятным психосоциальным факторам «группы риска» можно отнести: незапланированную беременность; нежелательность беременности женщиной, мужчиной ее будущего ребенка, ее значимыми близкими, родственниками, трудное материальное положение. Согласно исследованиям ряда ученых (Barber J. S., Axinn W. G., Thornton A., 1999; Myrman A., Rantakallio P., Isohanni M., 1996 и др.), представленных И. В. Добряковым в своей работе [4], матери, родившие ребенка от нежеланной беременности менее внимательны к нему, проводят с ним меньше времени, а также чаще применяют физические наказания по отношению к ребенку. В результате такого пренатального и, как правило, постнатального отвержения матерью, «дети растут ранимыми, актуальные жизненные переживания воспринимаются ими в контексте неразрешенных предшествующих»; наиболее часто, чем у желанных детей у них возникают проблемы, связанные с психологическим и социальным развитием, отмечается большая предрасположенность «к возникновению невротических, психосоматических расстройств (Hasing H., Janus L., 1994; Levend H., Janus L., 2000), имеют склонность к депрессивным состояниям, к ауто и гетероагрессивному поведению (Emerson W. R., 2005)» [4, с. 72].

Рассмотрим понятие «родительство», представляющее собой социально-психологический феномен и включающий эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, реализуемую во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства [6]. С позиции Р. В. Овчаровой данное понятие рассматривается как «интегральное психологическое образование

личности (отца и/или матери), включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания» [5, с. 22].

Не менее важным выступает понятие «родительская позиция», как «реальная направленность, в основе которой лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка, выражающаяся в способах и формах взаимодействия с детьми» [5, с. 226], представляющее собой интегративную характеристику, отражающую совокупность взаимодействия социальной, личностной, ролевой и воспитательной позиций матери или отца, как системы отношений родителя, которая обуславливает тип родительского поведения и характер семейного воспитания [6]. Рассматривается с точки зрения принятия мужчиной и женщиной новых социальных ролей — отца и матери. Если эти роли не приняты, то выполнение родительских функций вызывает раздражение или апатию, что негативно сказывается на состоянии и развитии ребенка. А. С. Спиваковская выделила три наиболее важных свойства родительской позиции: адекватность, динамичность, прогностичность. Родительская зрелость как совокупность личностной и родительской составляющих включает личностную, социальную и функциональную зрелость, проявляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях и является важнейшим фактором семейного воспитания [6].

Наиболее важным при рассмотрении данной проблемы является вопрос о роли матери и ее отношения к своему ребенку. Можно выделить ряд негативных особенностей, связанных с формированием образа будущей матери: отсутствие собственного (правильного) опыта взаимоотношения со своей матерью, т. е. наличие низких собственных материнских ресурсов, например, если мать испытывает безразличие к ребенку или у нее сформирован образ «плохой матери», в том случае, если не было теплых отношений с собственной матерью, отсутствие опыта (контактов с младенцами) или она испытывала насилие. Скудность эмоциональных впечатлений может представлять опасность для будущего ребенка, поскольку такая мама не понимает его, к примеру, не умеет распознать эмоциональных проявлений малыша.

Г. Г. Филиппова считает, что особенности материнства определяются не только культурным и социальным статусом женщины, но и ее собственной психической историей до и после рождения. Так, отмечается, что ком-

петентное поведение матери в распознавании эмоционального состояния своего ребенка достигает зрелости лишь после пути развития в детском и подростковом возрасте [9].

Таким образом, в качестве одного из актуальных направлений исследований можно выделить — формирование родительской сферы личности у будущих матерей, составляющих «группу риска». В связи с актуальностью данной проблемы должны быть разработаны программы по сохранению ребенка с матерью и предоставление ей максимальной поддержки. Мать должна «взять» ребенка и это должно быть ее сознательное решение, иначе такие матери не знают, что делать с малышом и это может спровоцировать суицид. Профилактическая поддержка должна носить системный и комплексный характер. Изначально нужно продиагностировать «ресурсы» мамы — выявить среди ее окружения — родственников, близких, знакомых, к которым она испытывает позитивные чувства и в ходе эмоционального сопровождения на основе данного потенциала формировать у нее правильное отношение к своему ребенку. Также нужно обучать ее распознаванию разных проявлений эмоций и состояний ребенка (например, плач при различных состояниях — боли, влиянии погоды). Распознавание интонаций плача ребенка является объективным показателем материнской компетентности (Кушнир Н. Я.).

Одной из наиболее важных социальных проблем современного российского общества остается сохранение практически во всех регионах большого количества социальных сирот. При такой ситуации важной является задача постинтернатной адаптации выпускников детских домов, их сопровождение при вступлении во взрослую жизнь, поскольку в будущем им предстоит создавать собственную семью, выполнять супружеские и родительские функции. В нашей стране функционируют центры постинтернатной адаптации. Однако российский опыт работы с выпускниками интернатных учреждений, как отмечает А. С. Шубина, свидетельствует о том, что оказываемая помощь затрагивает в первую очередь жилищный вопрос и в гораздо меньшей степени центры способны подготовить подростка к будущей семейной жизни и выполнению родительских ролей, однако решение именно этих проблем может оказаться наиболее сложным, заключает автор [10].

Исследования И. В. Дубровиной, В. С. Мухиной, Л. Я. Олиференко, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Й. Лагмейер, Т. И. Юферевой, Т. И. Шульги, А. С. Шубиной и ряда других авторов свидетельствуют, что у детей, проживающих вне семьи (интернатах, детских домах, приютах и т. д.) развитие идет по особому пути и формируются специфические черты характера, поведения, особенности психического и личностного развития, имеются сложности адаптации к условиям социума. Из множества причин, определяющих неблагоприятное в психологическом плане развитие детей, воспитывающихся в данных условиях, можно выделить — бедность их конкретно-

чувственного опыта, проистекающего из чрезвычайной суженности окружающей среды. А. С. Аркин, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и другие исследователи серьезное внимание уделяли проблемам семейного воспитания, рассматривая его как наиболее естественную основу формирования психического и нравственного склада личности. Исследования свидетельствуют, что лишение детей материнской заботы с последующей психической депривацией катастрофически сказывается на их социальном, психическом и физическом здоровье. В условиях материнской депривации, которую испытывают дети с первых дней жизни, у них не формируются такие базовые личностные качества, как ощущение любви и принятие окружающих, способность к адекватному общению. Условия «закрытого учреждения» не способствуют усвоению социальных норм, ролей будущих супругов и родителей; у воспитанников не формируется образ семьи [2; 11].

При этом возникает вопрос: насколько успешно выпускникам детских домов удастся принять родительскую позицию и выполнять родительские роли, и каким образом происходит у них формирование родительской сферы личности? Так, опрос девочек-воспитанниц детского дома показал их представление о будущей материнской роли: большинство уверены в том, что рождение детей целесообразно только в браке (74 %), однако 20 % опрошенных считают это условие необязательным и 6 % допускают рождение детей без семьи. Большинство опрошенных полагают, что рождение детей должно быть запланированным [7]. Установки девочек, оставшихся без попечения родителей, несмотря на проживание и воспитание в детских домах, характеризуются стремлением планировать беременность, желанием воспитывать детей в браке. Однако такие обнадеживающие результаты, отмечает А. С. Шубина, получаются только в том случае, когда подросткам ясна цель исследования и они могут давать на вербальном уровне осознанные ответы, которые могут иметь социально желательное содержание. Как только исследователи прибегают к более завуалированной постановке вопроса, результаты кардинально изменяются [10].

Так, М. Б. Богатырева в исследовании выявила, что «образ Я» у подростков, проживающих и воспитывающихся вне семьи (детском доме и приюте), отличается по содержанию и структуре от «образа Я» подростков, проживающих в семьях. Кроме того, социальная ситуация развития у первых из них ставит перед необходимостью становиться взрослыми и самостоятельными при отсутствии личностной готовности. Специфика структуры «образа Я» таких подростков характеризуется синкретизмом когнитивного и эмоционального аспектов. Этому способствует, отмечает М. Б. Богатырева, несформированность и конфликтность самоотношения, характеризующаяся недостаточным развитием внутренних взаимосвязей и специфика социальной ситуации развития подростков. В результате проведенного опроса в виде мини-сочинения в категории «Я в настоящем» среди подростков, проживающих в семье, второе место по количеству упоминаний

наний занимает подкатегория «Родители, родственники», а среди подростков, воспитывающихся вне семьи — подкатегория «Значимые взрослые». Упоминание о семье, ее наличии, супругах в будущем, зафиксировано у 20% подростков, воспитывающихся в семье, и лишь у 4% подростков, воспитывающихся вне семьи. Имеют представление о социальных ролях, связанных с семьей только 2% подростков, воспитывающихся в семье, не упомянули об этом подростки другой группы. Характерно, что среди детей из детского дома в своем сочинении никто не применил относительно себя в будущем слова «мать» или «отец» [2]. В других исследованиях (Юферева Т.И. и др.) изучались представления подростков о мужчинах и женщинах. Описание женщины как матери у подростков школы-интерната отходит на второй план. Главной причиной подобной ситуации исследователи считают отсутствие у них адекватных образцов для идентификации себя с образом матери. Также имеются различия в представлении девочек-подростков о будущей семье и будущем ребенке. Так, рисунки 50% девочек из интерната свидетельствуют о неосознанном отвержении и игнорировании ребенка, тогда как у девочек из семьи этого не обнаружено. Так как многие авторы отмечают, что модели гендерного поведения девочек из интерната построены по принципу гиперкомпенсации, можно предположить, что у них могут иметь место неконструктивные мотивы рождения ребенка. Обобщая вышесказанное, можно отметить, что подростки, воспитывающиеся вне семьи, способны на вербальном уровне демонстрировать социально желательное представление о ролях отца и матери, но у многих из них проявляется неосознанное отвержение родительской роли. Кроме того, иногда рождение ребенка в будущем может побуждаться деструктивными мотивами получения от ребенка той любви, которая не была получена в детстве от собственных родителей [2; 11].

Рассмотрим результаты исследования, относящиеся к реальной реализации родительской роли выпускниками детских домов. Анализ обращений за помощью выпускников в благотворительный центр «Соучастие в судьбе» (г. Москва) в 2000–2001 гг. позволил составить социальные характеристики выпускников и проблем, с которыми они обращались. Так, наличие полных семей было у 15,5%, не создали семью 66,2%, не имеют детей 77,5% семей, наличие одного ребенка у 18,3% родителей, около 10% обращений составляют одинокие матери, через шесть лет после выпуска женаты (замужем) около 20% выпускников. Проанализировав данные показатели, можно заключить, что значительная часть выпускников детских домов испытывает трудности в реализации родительской роли [8]. Одной из главных причин трудностей в выполнении родительских функций бывшими выпускниками детских домов может быть отсутствие модели родительского поведения. Одной из социальных детерминант развития и проявления родительской любви является детский опыт взаимодействия с собственными родителями. Эмоциональное содержание детства

«родителя» оказывает влияние на его отношение к своим детям (А. Адлер, З. Фрейд, К. Хорни). Так, становясь родителем, вытесненные переживания детства усиливаются, определяя при этом стиль отношения к собственному ребенку и особенности взаимодействия с ним. По мнению А.С. Спиваковской, когда ребенок сам становится родителем, его индивидуальный жизненный опыт определяет отношение к собственному ребенку в настоящем. Родитель, адресуя свою любовь к ребенку, тем самым учит его любви к собственным детям. В этом проявляется так называемое научение родительской любви посредством демонстрации ее модели родителями. Ребенок, растущий в условиях (девиантной семьи, учреждений интернатного типа), нуждаясь в любви и внимании, как правило, не умеет вести себя таким образом, чтобы с ним общались в соответствии с этой потребностью. Формирование опыта родительской любви, согласно позиции Г.П. Предвечного (1989), состоит из следующих этапов: превращение внешнего воздействия со стороны родителя в факт сознания ребенка (интериоризация опыта); аккумуляция и сохранение превращенного внешнего воздействия в сознании ребенка; превращение опыта родительской любви в действие (в момент собственного становления родителем) (экстериоризация опыта) [5; 6].

Анализируя феномен родительства, необходимо рассмотреть состояние материнства, под которым понимается свойственное женщине-матери сознание родственной связи ее с детьми. Идея субъектности матери и ребенка описана в концепции материнства Г.Г. Филипповой (2002). Материнство как психосоциальный феномен рассматривается с двух основных позиций: материнство как обеспечение условий для развития ребенка и как часть личностной сферы женщины, не только как условие для развития ребенка, но и как особая потребностно-мотивационная составляющая психологии женщины, формирующаяся на протяжении всей жизни [9]. Автором подчеркивается, что «даже если потребность быть матерью и заложена в женской природе, общественные нормы и ценности оказывают определяющее влияние на проявления материнского отношения» [9, с. 6]. Девиантное материнство в работах Г.Г. Филипповой рассматривается не только с позиции проблем, связанных с матерями, отказывающимися от своих детей и проявляющими по отношению к ним пренебрежение, насилие, но и с позиции нарушения диадных материнско-детских отношений, которые приводят к снижению эмоционального благополучия ребенка и отклонениям в его психическом развитии в разном возрасте. Одним из направлений изучения отклоняющегося проявления материнского отношения является анализ особенностей матерей, которые были лишены возможности взаимодействия с детьми на первых этапах становления материнско-детской взаимосвязи (в связи с неонатальной патологией, преждевременными родами и др.). Исследования свидетельствуют, что становление материнского отношения коррелирует не только с историей жизни женщины и ее личностными

качествами, но и особенностями ребенка и организацией послеродового взаимодействия с ним [9]. В исследованиях (P. M. Shereshevsky, L. J. Yarrow) как наиболее значимые онтогенетические факторы развития материнской сферы, выделяются: опыт взаимодействия с собственной матерью, особенности семейной модели материнства и возможность взаимодействия с младенцем, проявление интереса к нему в детстве. Одним из важнейших факторов развития материнской сферы является также личностная зрелость матери. Р. В. Овчаровой личностная зрелость родителей рассматривается как системное образование, представляющее единство личностных и родительских составляющих, направленных на творческую реализацию процесса воспитания и развития ребенка в семье. Материнство непосредственно связано с готовностью беременной женщины к рождению ребенка, которая в свою очередь включает в себя внутреннюю работу, связанную с осознанием своих жизненных задач, готовностью к изменениям структуры семьи и освоению новой социальной роли, а также ответственности и принятию многочисленных обязанностей матери. Зачатие, беременность, роды, выхаживание, воспитание ребенка в раннем постнатальном периоде — процессы, сопровождаемые как психологическими изменениями личности женщины, требующими от нее реализации многих потенциальных возможностей, появления новых качеств, так и изменением ее социального статуса [4].

В концепции А. А. Ухтомского описывается принцип доминанты, согласно которому сформированная доминанта представляет собой констелляцию центров с повышенной возбудимостью на различных уровнях ЦНС, что находит отражение во всех других системах организма (сердечно-сосудистой, эндокринной, мышечной и др.). И. А. Аршавский, развивая его идеи для обозначения возникающей во время беременности специальной системы констелляций нервных центров, предложил термин «гестационная доминанта». Гестационная доминанта включает психологический и физиологический компоненты, которые определяются биологическими или психическими изменениями, происходящими с женщиной и направленными на вынашивание, а затем на рождение и выхаживание ребенка. Особый интерес вызывает психологический компонент гестационной доминанты (ПКГД), представляющий собой совокупность механизмов психической саморегуляции, включающихся у женщины при возникновении беременности и направленных на сохранение гестации и создание условий для развития будущего ребенка, формирующих отношение женщины к своей беременности, ее поведенческие стереотипы [4]. При оптимальном типе ПКГД у беременной женщины биологической и психологической основой формирования психики ребенка является опыт исходного симбиотического единства пренейта и матери в периоде безмятежного, почти идеального внутриутробного существования, являющегося залогом здоровья и благополучного развития ребенка. Отношение женщины к пре-

нейту, а затем к родившемуся ребенку характеризуется любовью и ответственностью. Данный тип ПКГД способствует формированию гармонического варианта семейного воспитания ребенка. Во время беременности происходят изменения как взаимоотношений, так и природы формирующей среды, что является критическими периодами, как для ребенка, так и для системы в целом [1]. Выделяют критические периоды пренатального онтогенеза, во время которых пренейт становится особо восприимчив к воздействию патогенных факторов. В эти периоды возрастает риск возникновения нарушений физиологических и нервно-психических процессов у будущей матери, что может оказать негативное влияние на организм женщины, формирующий материнскую доминанту и в конечном итоге — на реализацию генетического потенциала ребенка и затруднить его последующее взаимодействие со средой (Батуев А. С., 1996; Сафронова Н. М., 1997). Механизм импринтинга впервые описал К. Лоренц. Он обнаружил (изначально это было показано на утках), что в определенный, довольно короткий, впоследствии названный критическим период времени, вскоре после рождения, птенец «привязывается» к любому движущемуся объекту, который первым оказывается в его поле зрения. Импринтинг — это психофизиологический механизм, в соответствии с которым впечатление или образ, воспринятые в определенный критический период развития, прочно запечатлеваются в мозге, превращаясь в устойчивую поведенческую программу. У человека этап запечатлевания длится с момента рождения до 6–7 месяцев. В это время и в последующие примерно два года психика ребенка чрезвычайно чувствительна к нарушениям гармоничных отношений с матерью или человеком, ее заменяющим. Как было выяснено во многих наблюдениях за развитием детей, нарушение этой гармонии (хотя бы длительное отсутствие того взрослого человека, к которому произошел «импринтинг», попытки резкой замены такого человека другим именно в это время) вызывает труднообратимые или даже необратимые нарушения в психическом развитии ребенка, сказывающиеся и во взрослом состоянии. Это могут быть психологические трудности в общении с другими людьми, «нелюдимость», повышенная агрессивность и т. д. Импринтинг — восприятие первых впечатлений (зрительных, тактильных, слуховых и т. д.) новорожденным ребенком, запоминание и принятие их за норму и представляет собой особую форму обучения, происходящего в период созревания сенсорных систем организма. Согласно исследованиям, «женщины, прошедшие со своими новорожденными не менее часа после родов, также способны узнавать их по запаху (Rassel M. J. с соавт., 1983), матери с повязкой, закрывающей глаза, узнают своих младенцев посредством тактильного контакта (Kainz M., Lapidot P. и др., 1992), по крику (Morsbach, Bunting, 1976)» [4, с. 116]. Следует подчеркнуть, что при разлучении ребенка с матерью в первые часы его внеутробной жизни описываемые феномены могут не воз-

никать или выражены значительно слабее. Это крайне неблагоприятно отражается на формировании контакта в диаде «мать — дитя», снижая уровень эмоциональной подстройки матери к младенцу, и в последующем может негативно отразиться, прежде всего, на психическом развитии ребенка. Лишение новорожденного физического, биологически адекватного контакта с матерью во время критического периода крайне отрицательно сказывается на формировании взаимоотношений в системе «мать — дитя» [4]. Одним из негативных проявлений эффекта импринтинга является отставание в психическом развитии детей, лишенных полноценного общения и материнской любви. Важнейшей задачей после рождения является сохранение между матерью и ребенком диадных отношений, что определяется возникновением холдинга (от англ. holding — держать на руках, заботиться). Забота о маленьком ребенке может быть описана термином «холдинг». Хороший холдинг и обращение облегчают процесс развития ребенка, плохой — означает постоянное прерывание этого процесса из-за реакций ребенка на неудовлетворительное приспособление к его потребностям [3]. Холдинг — важный фактор формирования гестационной доминанты, включающей изменение отношения женщины к себе беременной, к пренейту (а затем к младенцу). Именно он во многом определяет вариант формирующегося психологического компонента гестационной доминанты. Д.В. Винникотт отмечает, что одной из причин плохого холдинга может быть то, что матери плохо справлялись с холдингом и передали своим взрослым дочерям свою материнскую неуверенность [3]. «Интуитивная незримая связь между ребенком и матерью, возникающая после рождения, благодаря которой они сохраняют общие границы и продолжают оставаться единым целым», называется бондингом [4, с. 116]. Мать способна понимать невербальные сигналы ребенка, удовлетворять его потребности, снижать его базальную тревогу и помогать адаптироваться в новых условиях. В работе И.В. Добрякова [4] описаны результаты исследования ряда ученых по проявлению бондинга. Отмечается, что младенцы, которые физически контактировали с матерью в течение критического периода и далее разлученные с ней, положительно реагировали на ее запах (Schaal, 1980) и достоверно предпочитали запах ее молока в условиях выбора (Farlon M. C., 1976). Отношения между матерью и ребенком в раннем младенчестве — это запечатлевающаяся в ребенке модель его дальнейших отношений со всей действительностью. Встречая любовь, внимание к своим нуждам, удовлетворение своих естественных потребностей, ребенок учится воспринимать мир как свой родной дом. Если его любят, он учится этой любви. Если чувствуют его потребности, он чувствует потребности других. Воспринимая уверенность матери, он получает чувство безопасности, а вместе с ним формируется уверенность в себе, в своих возможностях. Поэтому важно, когда будущая мама разговаривает с пренейтом и передает ему положительные эмоции.

И.В. Добряковым представлены результаты исследования К.С. Быстровой (2008), проведенного на базе родильного дома (г. Санкт-Петербург), целью которых являлось изучение температурных реакций родивших матерей на условия содержания матери и ребенка в первые часы после родов, возможное влияние на кормление, сравнение различных моделей ухода за новорожденным и его матерью. Согласно полученным данным, наиболее благоприятным для ребенка является ранний и достаточно продолжительный кожный контакт с матерью. Новорожденные, имевшие контакт «кожа к коже» со своими матерями, имели более высокие уровни температур, чем разлученные с матерями дети. Младенцы, пребывающие в тесном контакте со своими матерями были спокойными и кричали достоверно меньше, чем разлученные с матерями. В первые часы после рождения, благодаря механизмам импринтинга формируется взаимная регуляция в системе «мать — дитя», обеспечивающая качество диалога между ними в дальнейшем за счет развития способности ребенка регулировать свое эмоциональное состояние, а матери — понимать его. Таким образом, отмечает автор, исследование показало, что совместное пребывание матери и младенца сразу же после родов необходимо для того, чтобы она могла проявить свое стремление к заботе, что способствует успешному формированию бондинга [4]. Таким образом, «можно с уверенностью утверждать, что для формирования бондинга и становления холдинга совершенно необходимо не разлучать мать и ребенка после родов [4, с. 118]. Бондинг и холдинг создают благоприятную среду для возникновения протодиалога (развития раннего диалога) матери и ребенка. «Полнота опыта, переживаемого в момент естественного кормления, безмерна», пишет Винникотт [3, с. 25] «когда мать и младенец соединяются в ситуации кормления, речь идет об инициации человеческих отношений. В этот момент у ребенка закладывается модель отношения к объектам и миру в целом» [3, с. 49]. По механизму импринтинга (идентификации) формируются также шаблоны социального поведения, свойственного своему полу.

Следует отметить, что своевременное решение проблем, связанных с формированием родительской сферы личности у будущих матерей, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях, способствует формированию материнских функций, что в свою очередь благоприятно влияет на развитие ребенка. Представленный краткий обзор современного состояния исследований в области психологии материнства позволяет заключить, что на формирование готовности женщины к принятию новой социальной роли матери влияет огромное количество сложно взаимодействующих факторов, изменяющих и тем самым подготавливающих сознание и самосознание будущей матери к приему ребенка еще задолго до его рождения. К ним относятся: репродукция родительского опыта; личностные особенности женщин; изменения в эмоциональном состоянии под влиянием эмоциональных стрессоров,

и многие другие. Все вышесказанное свидетельствует, что психологическая помощь матери и ребенку на разных этапах развития материнства и материнско-детского

взаимодействия должна строиться с учетом всех особенностей содержания и развития материнской потребностно-мотивационной сферы женщины [9].

Литература:

1. Батуев А. С., Соколова Л. В. Биологическое и социальное в природе человека / Под ред. А. С. Батуева // Биосоциальная природа материнства и раннего детства. — СПб.: СПбГУ, 2007.
2. Богатырева М. Б. Психологические особенности «образа Я» подростков, проживающих вне семьи: автореф. дис. канд. психол. наук. — М., 2007—25 с.
3. Винникотт Д. В. Маленькие дети и их матери / Пер. с англ. — М.: Класс, 1998.
4. Добряков И. В. Перинатальная психология. СПб.: Питер, 2010—272 с.
5. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие — М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. — 496 с.
6. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. — 319 с.
7. Пискунова Г. В., Артымук Н. В., Янко Е. В. Репродуктивные установки девочек, оставшихся без родительского попечения, воспитывающихся в детских домах и интернатах [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gkb3.ru/document.php?id=555> (дата обращения 17.01.2014).
8. Семья Г. В. Основы психологической защищенности детей, оставшихся без попечения родителей: дис. д-ра психол. наук. — М., 2004—350 с.
9. Филиппова Г. Г. Психология материнства. — М.: Изд-во института психотерапии, 2002.
10. Шубина А. С. Особенности формирования родительской сферы личности у детей, воспитывающихся в условиях детского дома. / Перинатальная психология и психология родительства, 2008, № 1, С. 92—99.
11. Юферева Т. И. Образы мужчин и женщин в сознании подростков // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 84—90.

Диагностика социальной адаптации пятиклассников к изменившимся условиям обучения

Дмитриева Полина Владимировна, студент
Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

Адаптация школьников во многом зависит не только от самих учеников, но и от учителей, родителей, завучей, педагогов-психологов и всего педагогического коллектива. На сегодняшний момент диагностика и профилактика дезадаптации осуществляются в образовательных учреждениях не достаточно эффективно, так как педагоги мало сотрудничают друг с другом. Проблема социальной адаптации младших подростков волнуют как родителей, так и психологов в целом.

Следует заметить, что социально-психологическая поддержка учащихся в школьной адаптации недопустима без учета индивидуальных особенностей подростков.

В словаре по социальной педагогике социальная адаптация — это активное приспособление человека к условиям социальной среды путем усвоения норм, ценностей, стилей поведения, принятых в обществе.

Проблемой социальной адаптации младших подростков к изменившимся условиям обучения занимались: А. Я. Варламова, М. А. Галагузова, А. В. Мудрик и др.

По М. А. Галагузовой, социальная адаптация ребенка — это процесс активного приспособления его к условиям социальной среды; вид взаимодействия ребенка с социальной средой [1, с. 382].

С точки зрения А. В. Мудрика, адаптация — это устойчивая модель поведения в определенных условиях и ситуациях [4, с. 147].

В начале учебного года у младших подростков отмечается преобладание отрицательных чувств ко всему обучению в целом. Для большинства учащихся характерно беспокойство, что говорит о низком уровне школьной адаптации. Это все свидетельствует об определенных проблемах в адаптации.

Трудности процесса социальной адаптации у младших подростков, связаны с изменяющимися условиями обучения при переходе из начального в среднее звено общеобразовательной школы. Поиск путей решения этой проблемы многофункциональный.

Установление эффективного взаимодействия всех членов школьного коллектива обеспечит оптимизацию

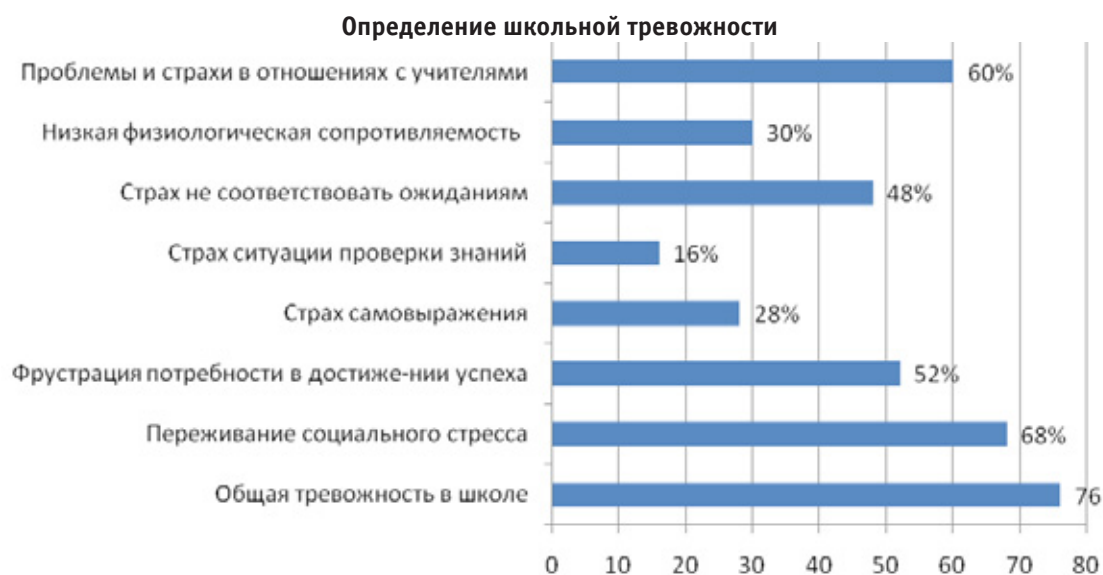


Рис. 1. Результаты теста Филиппа

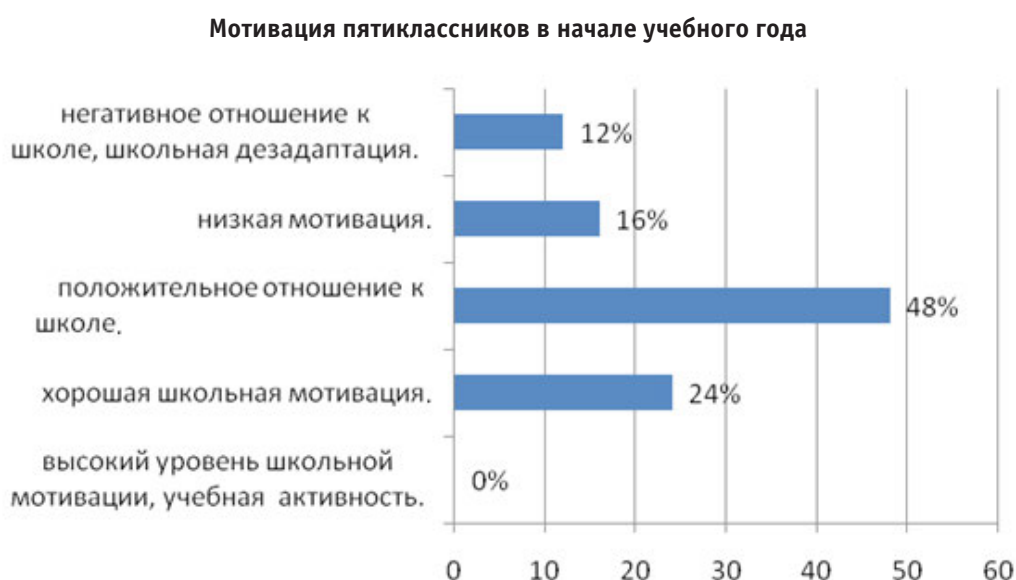


Рис. 2. Результаты анкетирования по методике Н. Г. Лускановой

процесса адаптации пятиклассников к обучению в средней школе, а именно: приведет к уменьшению, внутренней и внешней напряженности пятиклассников, повышению интереса к учебе, а также обеспечит спокойные, неконфликтные взаимоотношения между детьми. Мы предполагаем, что по итогам работы у детей будет отмечено повышение самооценки, адекватизация уровня тревожности и мотивации к обучению в школе.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи исследования:

- изучить социально-педагогическую и психолого-педагогическую литературу по исследуемой проблеме;
- выявить причины, вызывающие трудности социальной адаптации;

— провести диагностику определяющий уровень социальной адаптации младших подростков.

В исследовании, проводимом на базе МБОУ Лицей № 17 г. Владимира принимало участие 15 учащихся пятого класса.

В процессе работы были использованы три основные методики, опросник С.В. Левченко [3, 46 с.] «Чувства в школе» — для диагностики адаптации к школе. Тест Филиппа — «определение школьной тревожности» [2, 25], и «анкета для определения школьной мотивации учащихся» разработана Н. Г. Лускановой [5, с. 56].

Результаты теста Филиппа представлены на рисунке 1. Данная методика позволила выяснить у младших подростков, эмоциональное состояние, связанное с различ-



Рис. 3. Результаты опроса по методике С. В. Левченко

ными формами их включения в жизнь школы.

Анкета Н. Г. Лускановой помогает изучить уровень школьной мотивации учащихся пятого класса. Результаты анкетирования представлены на рисунке 2.

Для диагностики определения адаптации в школе мы использовали опростник С. В. Левченко. Представленная методика хорошо показывает, что большинство учащихся дезадаптированы в школе. Результаты опроса представлены на рисунке 3.

По результатам методик, очевидно, то, что младшие подростки при переходе из начальной школы в среднее звено испытывают много трудностей: изменение условий обучения, требований; подросток испытывает кризис во взаимоотношениях с новыми учителями предметниками; усталость и т. д.

Отношение к школе, судя по данным теста, у большинства детей отрицательное. Существенно, что многие, даже хорошо успевающие дети, испытывают негативное отношение к школе, потому что, считают школьную учебу ма-

лоэффективным времяпровождением.

Особенность самосознания младших подростков заключается также в том, что они еще не умеют достаточно глубоко анализировать свои поступки, свои успехи и неудачи. Поэтому каждый неуспех часто вызывает у подростка чувство неуверенности и даже переживание своей неполноценности. Поэтому для пятиклассников характерна недостаточная устойчивость переживаний, намерений и оценок. Этим объясняются такие черты, характерные для данного возраста, как обидчивость, упрямство, грубость и резкость, что в свою очередь часто приводит к конфликтам между детьми.

Таким образом, наша работа показала, что общая тревожность в школе у пятиклассников в начале учебного года составляет — 76%, уровень школьной дезадаптации и низкой мотивации — 28%, а беспокойство в учебе — 60%. Все это, свидетельствует о том, что учащимся нужна помощь в преодолении социальной дезадаптации.

Литература:

1. Галагузова М. А. Социальная педагогика. / М. А. Галагузова // — М.: ВЛАДОС, 2000. — 382 с.
2. Коблик Е. Г. Первый раз в пятый класс: Программы адаптации детей к средней школе. — М.: Генезис, 2003. — 122 с.
3. Левченко С. В. Как исследовать причины дезадаптации пятиклассников? / С. В. Левченко // Практика административной работы в школе. — 2005. — № 5. — с. 65–66
4. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. — М.: Институт практической психологии, 1997.
5. Усанова О. Н. Практический материал, для психологической работы в школе. / Научно-практический центр «коррекция» // О. Н. Усанова. М 1991 г

Связь развития креативности и наличия симптоматики компьютерной аддикции у подростков

Зими́на Карина Игоревна, аспирант

Таврический национальный университет им. Вернадского (г. Симферополь)

Постановка проблемы. Телекоммуникации с помощью компьютерных сетей — объективная реальность современности. Практически остались в прошлом традиционные формы общения (телеграф, переписки и т.д.). Но компьютеризация человеческих отношений, кроме прогрессивного эффекта имеет и негативные последствия. Исследования в этой области ведутся сравнительно недавно и преимущественно зарубежными психологами.

Виртуальное пространство компьютерной сети Интернет давно перестало быть только огромным хранилищем разнообразной информации, доступной из любой точки мира. Благодаря новым техническим возможностям Интернет превратился в среду активности огромного количества людей, существующую по собственным, весьма специфическим законам. Сейчас о виртуальном пространстве уже можно с уверенностью говорить как о новой реальности, новой сфере жизнедеятельности человека, фактически как об отдельном, отличном от реального, мире.

В настоящее время компьютер уже не является технической недостижимой новинкой, а стал для многих предметом первой необходимости. Трудно переоценить все удобства, связанные с возможностью использования компьютеров и Интернет-ресурсов. Но с ними в жизни человека входят и новые проблемы. Данная тема стала актуальной в нашей стране, прежде всего в рамках педагогики и возрастной психологии. И, прежде всего, это связано с современной государственной политикой, предусматривающую глобальную информатизацию всей сферы образования. А интернет-зависимость, как возможное следствие данной глобализации, имеет прямое влияние на психическое здоровье ребенка. Возникает патологическая склонность к работе за компьютером, которая проявляется в различных расстройствах личности, что часто приводит к значительной социальной дезадаптации зависимых лиц [1, с. 139].

Процесс взаимодействия сети Интернет и человека практически сразу привлек внимание специалистов в различных областях, изучающих человека и его активность — физиологов, медиков, социологов, философов, педагогов, психологов и т.д. Однако, несмотря на большую важность этой проблемы, изучена она крайне слабо, и возникает острая необходимость более глубокого ее осмысления. Это обусловлено тем, что с каждым днем растет количество новых пользователей компьютера, а соответственно, и количество зависимых от виртуальной информационной среды [16].

Значительная часть пользователей сети — дети, в основном подросткового возраста. Именно в подростковый

период возрастает интерес ребенка ко всему новому, развивается внимание, воображение, происходит формирование психики взрослого человека.

Подростковый возраст наиболее сензитивен для возникновения компьютерной зависимости, поскольку сегодня развитие компьютерных технологий происходит очень быстро и дети в подростковом возрасте имеют широко развитые навыки работы с компьютером и сетью Интернет.

Проблема влияния компьютера и, в частности, зависимости от него в подростковом возрасте рассматривалась во многих отечественных и зарубежных работах по психологии, но положительное влияние компьютерной зависимости, а именно развитие проявления креативности у подростков с компьютерной зависимостью не было объектом отдельного исследования.

Анализ последних исследований и публикаций. Весомый вклад в разработку проблем осуществлен в работах С.К. Акимова, Т.С. Асланяна, Ю.Д. Бабаевой, Н.С. Лейтес, А.А. Марютиной, З.Н. Мелик-Пашаевой, З.Н. Новлянской, Е.Л. Болескиной, К.В. Бояровой, А.Е. Войскунского, А.В. Камарали, Т.В. Карабиной, И.В. Бурлакова, М.Л. Кочинной, Л.В. Подрыгалю, А.В. Яворского, Н.В. Корчаковой, А.Е. Мелоян, С.А. Шапкина, Л.Н. Юрьевой и Т.Ю. Ботьбот.

Цель статьи — анализ проявлений и развития креативности у подростков с компьютерной зависимостью.

Изложение основного материала

Психология зависимости занимает сегодня одну из самых актуальных и наиболее заметных областей в исследовательской деятельности психологов. Зависимость — одно из базовых переживаний человека. Она занимает важное место в его психической жизни. В рамках психической нормы существует целый спектр форм зависимости — родителей и детей, супругов, членов команды в бизнесе или спорте, учеников и учителей. Однако когда психологическая зависимость достигает патологических границ — человек теряет способность критически мыслить, соотносить свою жизнь с ценностями одной авторитетной личности или группы, разрушает важнейшие для него семейные и социальные связи и т.п. [14].

Л.М. Юрьева и Т.Ю. Ботьбот выделили ряд психологических и физических симптомов: «Наличие как минимум пяти из ниже перечисленных симптомов свидетельствуют о компьютерной зависимости:

— получение удовольствия, волнения или облегчения за компьютером. Увеличение времени, проведенного

за компьютером, и рост денежных расходов на компьютерную деятельность;

— покупка нового программного и аппаратного обеспечения для компьютера;

— изменения настроения во времена пребывания вне зоны компьютера/Интернета;

— появление тревоги, злости и депрессии вне зоны компьютера/Интернета;

— ощущение потери контроля и подавленности вне зоны компьютера/Интернета;

— постоянные мысли о компьютере или Интернете вне зоны компьютера/Интернета» [17, с. 137].

Изучение законов психического отражения и развития в условиях использования интернет-ресурсов позволило выявить ряд важных закономерностей психологии взаимодействия человека и компьютера. В результате можно назвать как положительные, так и отрицательные эффекты взаимодействия человека и компьютера.

К положительным преобразованиям относятся:

— развитие креативного, творческого мышления;

— развитие логического, прогностического и оперативного мышления;

— усиление общих интеллектуальных способностей;

— адекватная специализация познавательных процессов;

— увеличение самооценки и уверенности в себе;

— формирование деловых достоинств.

К негативным личностным преобразованиям относятся:

— деформация личностной структуры;

— развитие деструктивных форм поведения;

— снижение интеллектуальных способностей при решении школьных задач;

— снижение гибкости познавательных процессов;

— формирование зависимого поведения;

— потенцирование судорожной активности.

Особое внимание нашего исследования привлекает влияние компьютерной зависимости на формирование креативных способностей.

Креативность, как общая творческая способность представляет собой способность личности генерировать уникальные и новые творческие замыслы, идеи. Креативность представляет собой процесс трансформации знаний (с ним связано воображение, флутация, генерирования гипотез), необходимый для любой деятельности.

В своих работах, исследователи креативности и интеллекта Дж. Гилфорд и Э.П. Торренс подчеркивали, что креативность является общим атрибутом личности (способностью, диспозицией, чертой — в терминологии авторы имеют разногласия), что влияет на производительность творческого мышления независимо от сферы проявления личностной активности [9, с. 60—62].

Креативность является свойством, и актуализируется лишь в том случае, когда это позволяет окружающая среда. Именно поэтому креативность можно рассматривать как свойство, создаваемое по принципу: «если..., то».... Окружение, в котором креативность могла бы актуализи-

роваться, имеет высокий уровень неопределенности и потенциальной вариативности (множество возможностей). Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, вариантность обеспечивает возможность их накопления [15].

Согласно Дж. Гилфорду, специфическими признаками креативности являются:

— оригинальность (способность порождать неожиданные и небанальные решения);

— пластичность (способность к многочисленным решениям);

— подвижность (способность переходить от одного аспекта проблемы к другому, не ограничиваясь одной точкой зрения);

— семантическая спонтанная гибкость (способность выдвигать разнообразные идеи в ситуациях, не имеющих ориентиров, подсказок для этих идей) [9, с. 444].

Стоит отметить, что формирование творческих способностей индивида может продолжаться в течение значительного периода жизни, однако именно в онтогенезе существуют оптимальные сенситивные возрастные периоды их формирования.

Как отмечает Н.С. Лейтес, развитие личностных креативных качеств происходит в процессе возрастного развития и во многом зависит от того, что будет взято из психических свойств, которые выступают ведущими в разные периоды детства, черты каких именно возрастов повлияют на черты креативного творческого мышления индивида в будущем [4].

Согласно данным отечественных и зарубежных психологов, креативность обуславливает независимое функционирование и формирование единственно цельного, неповторимого, индивидуального и творческого результата.

Л.С. Выготский отмечал, что «творчество — норма развития детей, особенность характера подростков, где внутреннее влечение к творчеству и воплощение внутренней тенденции к производительности, — отличительная черта переходного возраста» [8, с. 245].

Подростковый возраст, в определенном смысле является уникальным именно потому, что психика подростка находится в стадии активного формирования. Именно подростковый возраст отличается повышением познавательной активности, появлением мотивов к обучению, позволяющих заниматься самостоятельной творческой деятельностью и продуктивно влияющих на другие познавательные процессы: интеллект и креативное мышление. В подростковом возрасте происходят изменения и в развитии самосознания, активности становления личности.

Выводы

Таким образом, в данной статье нами рассмотрены негативные и позитивные стороны влияния компьютерной зависимости на развитие психики подростка. К позитивным можно отнести развитие уровня креативности у подростков.

Дальнейшее исследование может быть направленно на поиск возможных альтернатив использования методов психологической коррекции при работе с компьютерной зависимостью: разработка тренинговых занятий по раз-

витию творческого мышления и креативности в группах подростков с компьютерной зависимостью, разработка профориентационных программ для подростков с выраженными симптомами компьютерной зависимости.

Литература:

1. Акімов С.К. Психологічні аспекти діяльності особистості в мережі Інтернет // Зб. наук. пр. — Бердянськ, 2006. — №3. — С. 137–142.
2. Акімов С.К. Психологічні особливості поведінки користувача в мережі Інтернет як детермінанти кіберзалежності // Вісник. — К., 2006. — Вип. 9. — С. 12–19.
3. Асланян Т. С. Інтернет-залежність — нова галузь досліджень у психології // Вісник. — Х., 2006. — Вип. 16. — с. 5–10.
4. Бабаева Ю. Д., Лейтес Н. С., Марютина А. А., Мелик-Пашаев З. Н., Новлянская З. Н. Психология одаренности детей и подростков. — М.: Академия, 1996. — 416 с.
5. Болескина Е. Л. Потребители игровой компьютерной культуры // Социологические исследования. — 2000. — № 9. — С. 80–87.
6. Боярова К.В. Кібер-аддикція: ще один вид залежності // Вісник Харківського Національного Університету. Серія «Психологія». — 2003. — № 599. — С. 41–45.
7. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете/Под. ред. А.Е. Войскунского. М., 2000. — С. 100–131.
8. Выготский Л.С. Проблема возраста/Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. — М.: Педагогика, 1984. — С. 244–268.
9. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления/Под ред. А.М. Матюшкина. — М.: Прогресс, 1965. — С. 433–456.
10. Камарали А.В. Влияние Интернета на психику человека // Якісна освіта XXI століття: проблеми і пошуки. — Донецьк, 2009. — Т. 1: Природничо-математичні науки. — С. 172–177.
11. Карабин Т.В. Особливості міжособистісного спілкування в мережі «Internet» // Актуальні проблеми психології. Т. 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. — К., 2002. — Частина 5. — С. 41–47.
12. Компьютерные игры и их возможное влияние на здоровье детей и подростков/И.В. Бурлаков, М.Л. Кочина, Л.В. Подригало, А.В. Яворский и др. // Укр. вісн. психоневрології. — 2001. — Т. 9, вип. 1. — С. 109–112.
13. Корчакова Н.В. Самопрезентаційна складова в Інтернет-спілкуванні підлітків // Наук. зап. — К., 2005. — Вип. 26, т. 2. — С. 354–358.
14. Мелоян А.Е. Соціально-психологічні аспекти комп'ютерної залежності в підлітковому віці // Актуальні проблеми психології. — К., 2007. — Т. 8: Психологічна теорія і технологія навчання, вип. 3. — С. 166–173.
15. Татьянчиков А. Дослідження факторів креативності в процесі адаптації підлітків до навчання в середній ланці школи // Гуманізація навчально-виховного процесу. — Слов'янськ, 2011. — Вип. 55, ч. 3. — С. 281–286.
16. Турецька Х. Інтернет-залежність як предмет психологічного дослідження // Вісник. — Львів, 2007. — Вип. 10. — С. 365–375.
17. Юрьева Л. Н., Больбот Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография. — Днепропетровск: Пороги, — 2006. — 196 с.

Детские страхи и способы их коррекции у детей младшего школьного возраста

Колпакова Анастасия Сергеевна, студент

Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

В современное время ребенок подвергается влиянию множества неблагоприятных факторов, которые могут привести к задержке развития потенциальных возможностей личности. Сейчас многие ученые отмечают, что повышается рост числа детей с разнообразными стра-

хами, которые ведут к повышенной возбудимости и тревожности.

При переходе из детского сада в общеобразовательную школу ребенок попадает в своеобразные экстремальные условия, которые могут привести к детской

тревоге и страхам. В этот период важно помочь ребенку разрешить и преодолеть эти трудности. Поэтому наиболее актуальной для практической психологии и педагогики, является задача поиска наиболее эффективных путей выявления и преодоления психического неблагополучия ребёнка.

Проблемой детских страхов занимались зарубежные ученые, например, такие как: С. Холл, З. Фрейд, Г. С. Салливен; и отечественные В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Н.Г. Вологодина и др.

За основу мы взяли концепцию развития страха в онтогенезе А.И. Захарова. Он отмечает страх как своеобразное средство познания окружающей действительности, которое ведет к более критичному и избирательному отношению к ней. Таким образом, страх может выполнять определённую социализирующую или обучающую роль в процессе формирования личности» [4, с. 12].

Термин «Страх» является схожим по значению к термину «тревога». Однако тревога заключается в отрицательном эмоциональном состоянии, возникающем в ситуации неотчетливой опасности и в ожидании плохого развития событий. Состояние тревоги отличается от страха тем, что у нее нет конкретного предмета. Страх же, предполагает существование определенного объекта, человека или события, который пугает.

Общее в страхе и в тревоге это эмоциональный компонент, который проявляется в виде чувства беспокойства и волнения, то есть в обоих понятиях отображается восприятие угрозы или отсутствие чувства безопасности.

Большинство детских страхов обусловлено возрастными особенностями развития и носят временный характер. При правильном подходе к пониманию причин их появления, детские страхи исчезают.

Однако также существуют устойчивые невротические страхи. Такие страхи служат симптомом неблагополучия: физическое, психологическое, моральное истощение ребенка; неправильная позиция родителей при воспитании детей, их неосведомленность в психологических и возрастных особенностях своего ребенка, наличие у родителей собственных страхов, конфликтное взаимоотношение в семье. Такие страхи переносятся детьми болезненно и могут сохраняться долгое время, при этом они искажают личность ребенка, а также отрицательно влияют на развитие его мышления и эмоционально-волевой сферы. В данном случае, ребенку требуется помощь профессионального психолога.

Основные причины детских страхов:

— Конкретный случай, пугающий ребенка (например: укусила собака). Данные страхи быстрее и эффективнее корректируются. В этом случае не всегда развивается стойкий, заметный страх для окружающих. Так, как это во многом зависит от индивидуальных особенностей характера ребенка (медленная переключаемость внимания, мнительность, низкая самооценка, пессимизм и т. д.).

— Внушенные страхи. Как правило, их источником являются взрослые (родители, родственники, учителя).

Они бывают произвольными, а иногда и с бурными эмоциями, предостерегают ребенка от опасности. При этом, взрослые не обращают внимания на то, что его напугало больше: опасность или реакция на нее взрослого. В итоге ребенку не понятна данная ситуация, но он уже чувствует тревогу. Таким образом, у него возникает страх, который может зафиксироваться и распространиться на дальнейшее поведение в подобных ситуациях. Как правило, такие страхи закрепляются на всю жизнь.

— Детская фантазия. Бывают случаи, когда ребенок воображает себе предмет страха. Например, в детском возрасте многие боялись темноты, где оживали монстры и призраки. Но каждый ребенок по-своему реагирует на такие вымыслы. Одни сразу их забывают, а у других это может привести к непоправимым последствиям.

— Внутрисемейные конфликты. Иногда ребенок боится оказаться причиной конфликтов между родителями или чувствует себя виноватым в сложившихся ситуациях.

— Взаимоотношения со сверстниками. Когда школьный коллектив не принимает ребенка, постоянно конфликтует с ним, тогда у него пропадает интерес к школе, появляется страх быть униженным. Причиной появления страха могут быть и сами дети. Например, один ребенок может запугивать другого разными страшными историями.

— Неправильное воспитание и деструктивное отношение к ребенку. Детские страхи могут возникнуть как при недостатке внимания родителей (гипоопека), так и при излишней внимательности (гиперопека), а также при жестокости отношении к ребенку.

— Наличие невроза. Это психологическое расстройство должны диагностировать и лечить медицинские работники. Невроз проявляется через те страхи, которые не являются нормой для данного возраста ребенка. А также очень сильное проявление и переживание страхов. На патологический страх указывают его крайние способы выражения (например: ужас, эмоциональный шок, потрясения) или затяжное течение, произвольность, полное отсутствие контроля со стороны.

По мнению А.И. Захарова все страхи делятся на две группы: природные и социальные: «Природные страхи основываются на инстинкте самосохранения, а также помимо основополагающих страхов своей смерти и смерти родителей добавляются страхи чудовищ, призраков, животных, темноты, крови, движущегося транспорта, стихии, высоты, замкнутого пространства, глубины, воды, огня, пожара, врачей и т. д». К социальным страхам относятся: «наказания, страх одиночества, каких-либо людей, страх быть не собой, осуждение со стороны сверстников и т. д»..

Переход от дошкольного периода к школьной жизни — один из главных переломных моментов в психическом развитии детей, так как ребенок должен перейти от игры к деятельности обучения, которая ставит перед ним новые правила. Ребенок в школе не только получает новые знания, умения и навыки, но также и определенный со-

циальный статус. При этом у него меняются ценности и интересы. А также кроме его родителей, авторитетом для младшего школьника становится его учитель.

Процесс перестройки эмоционально-мотивационной сферы заключается не только в появлении новых мотивов, изменением в иерархической мотивационной системе ребенка. Но, также в кризисный период происходит важная глубокая перестройка в плане переживаний. В конце дошкольного детства намечается осознание ребенком своих переживаний. В младшем школьном возрасте осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы.

В младшем школьном возрасте, страхи, основанные на инстинкте самосохранения, сменяются социальными страхами, более сложными по своей структуре и гораздо труднее определяемые. Например, такие как:

— Страх смерти родителей. Проблемные симптомы, не замеченные у ребенка, могут начать проявляться в первых признаках невроза: нарушение сна, заторможенность или чрезмерная активность. В результате, это скажется на учебе и, как следствие, проявится в недовольстве школьного педагога. Таким образом, усугубит проблему и выведет страхи на новую ступень.

— Страх «быть не тем». Это ведущий страх в младшем школьном возрасте — боязнь быть не тем, о ком хорошо отзываются, кого уважают, ценят и понимают. То есть, это страх не соответствия социальным требованиям ближайшего окружения (школа, сверстники, семья). Формой этого страха может являться страх сделать что-то не так, как нужно и правильно. Чтобы предотвратить этот страх нужно постоянно оказывать ребенку знаки поддержки и одобрения. Похвала и поощрения должны быть сдержанными, и только за дело.

— Страх разлуки. Состояние страха, которое возникает при реальной или воображаемой угрозе расставания ребенка со значимыми для него лицами. Его считают патологическим, когда он чрезмерно интенсивен и длителен, когда он наносит ущерб нормальному, типичному для данного возраста качеству жизни или возникает в том возрасте, когда обычно уже должен быть преодолен.

— Страх принятия решений. Или страх ответственности. Чаще он встречается у детей, воспитывающихся в строгих или боязливых семьях. В обоих случаях страх проявляется в том, что ребенка ставит в замешательство даже простейшая ситуация выбора.

В решении проблемы детских страхов существует необходимость комплексного подхода в психологической коррекции детских страхов и поиска способов преодоления психического неблагополучия ребенка.

Под «психологической коррекцией» понимается определенная форма психолого-педагогической деятельности, которая направлена на исправление особенностей психического развития, не соответствующих норме или возрастному ориентиру как идеальному ва-

рианту развития ребенка на той или иной ступени онтогенеза, с учетом принятых в возрастной психологии системе критериев.

Начальным этапом коррекции является диагностика. Она может проводиться в качестве беседы. При этом хорошо использовать проективные методики (например рисуночные тесты) для детей, т.к. они наиболее полно отражают внутренний мир ребенка, а также его настроение на данный момент времени.

Для эффективного преодоления страхов у детей можно использовать различные направления психокоррекции:

Арт-терапия — метод психотерапии, в котором для лечения и психокоррекции используются творчество и художественные приемы (игра, рисование, музыка, фотография, лепка, кинофильмы, книги, создание историй, актерское мастерство, и многое другое).

Видами арт-терапии являются: рисование, библиотерапия (в том числе сказкотерапия), куклотерапия, музыкотерапия, танцевальная терапия, драматерапия, песочная терапия и др.

В коррекционной работе также успешно применяется совокупность различных методик. Этот комплексный подход называется арт-синтезтерапией. Он объединяет разнообразные методики в единое целое, так как многие виды искусства легко сочетаются (например, игротерапия и оригами, театр и драматургия, риторика и стихосложение). Количество видов и методик в наше время постоянно увеличивается.

Также популярным направлением психокоррекции детских страхов является *зоотерапия*. Учеными было доказано, что общение ребенка с животными (кошка, собака, лошадь и др.) способствует снижению артериального давления, усталости и стресса. Также присутствует лечебный эффект при психологических травмах и воспалительных процессах.

Одним из направлений психокоррекции является и *садовая терапия*. Используются растения и садоводство как инструмент для улучшения социального, психологического и физического благосостояния детей и взрослых. Практический опыт американских терапевтов доказывает, что занятия садоводством самым положительным образом влияют на детей, в силу различного рода отклонений испытывающих трудности с учебой. При этом расширяется их бытовая и социальный опыт, дети приобретают полезные практические навыки для жизни [6; 47].

Таким образом, системный подход в психотерапии детских страхов — один из наиболее эффективных методов. Использование одного или несколько методов в коррекции детских страхов уже принесут пользу ребенку — помощь в легком прохождении возрастной обусловленности страхов и переключении к активной деятельности. Так, как легче предупредить развитие патологических страхов в детском возрасте, чем лечить фобии и навязчивые состояния у взрослых.

Литература:

1. Голутвина В. Как победить детские страхи: простые методики, которые помогут вашему ребенку ничего не бояться/В. Голутвина. — Москва: Гелеос, 2008. — 256 с. ISBN: 978-5-8189-1362-9
2. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей/А. И. Захаров. — СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. — 313 с. ISBN: 5-9268-0368-3
3. Сорокина В. В. Психологическое неблагополучие детей в начальной школе. Диагностика и пути преодоления. — 2-е изд./В. В. Сорокина. — М.: Генезис, 2007. — 191 с.
4. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка/А. И. Захаров. — М.: Педагогика, 1986. — 127 с.; 2-е изд. — М.: Педагогика, 1993. — 127 с.
5. Кочетова Ю. А. Психологическая коррекция детских страхов [электронный ресурс]/Ю. А. Кочетова. — электронный журнал «Психологическая наука и образование», 2012, № 1. — режим доступа: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/1/2789.phtml>
6. Сизых С. В. Садовая терапия/Сизых С. В., Кузеванов В. Я.// Биология в школе. — 2009. — № 5. — С. 47–50.

Наркозависимость как психолого-педагогическая проблема современного общества

Кубышко Л. В., студент;

Матусевич А. М., студент

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Ключевые слова: наркозависимость, превентивное пространство, медицинская модель, образовательная модель, психосоциальная модель, антинаркотическая работа, психоактивные вещества, реабилитационное пространство.

В конце 20-го и начале 21 — го века злоупотребление алкоголем, наркотиками и другими психоактивными веществами (далее ПАВ) приняло характер эпидемии. По данным Всемирной организации здравоохранения, суммарное количество больных с заболеваниями, вызванными приемом различных психоактивных веществ, за исключением курильщиков табака, составляет более 500 млн. человек.

В последнее десятилетие и для России употребление несовершеннолетними и молодежью алкоголя, наркотических и других психоактивных веществ превратилось в проблему, представляющую серьезную угрозу здоровью населения, экономике страны, социальной сфере и правопорядку.

Происходит неуклонное «омоложение» наркомании. В России средний возраст начала употребления алкоголя среди мальчиков снизился до 12,5 года, среди девочек до 12,9 года; возраст приобщения к наркотическим средствам снизился соответственно до 14,2 года среди мальчиков и 14,6 года среди девочек.

Дифференцированный анализ отечественной и мировой наркотической ситуации позволяет выделить ряд основных факторов, определяющих негативную динамику проблемы. Условно выделяются социально-экономические, социально-идеологические и биомедицинские факторы, а по масштабу их действия — глобальные, геополитические, региональные, присущие отдельным слоям общества, микрогруппам населения, семьям, личностям.

Среди основных причин, влияющих на распространенность наркомании и токсикомании в детско-подростковой среде, одно из первых мест занимает легкая доступность ПАВ. Около 60% опрошенных несовершеннолетних, употребляющих наркотики и токсические средства, отмечают относительную несложность их приобретения. Наркотики приобретаются в школах, на дискотеках, в кафе, в хорошо известных местах на улицах, в парках, а также на квартирах распространителей и торговцев наркотиками. Наркоделы давно определили для себя образовательные учреждения как рынки сбыта наркотиков в детско-подростковой среде.

Следующим важным фактором наркотизации является снижение у большинства детей и подростков превентивной психологической защиты и низкий ценностный барьер.

Обращает также на себя внимание низкий уровень информированности населения о профилактике наркотической патологии и малая доступность квалифицированной бесплатной консультативной и лечебно-реабилитационной помощи детям и подросткам, больным наркоманией, и превентивной помощи лицам, лишь приобщающимся к употреблению ПАВ. В стране отсутствуют государственные детско-подростковые реабилитаци-

онные программы, а также отсутствуют государственные детско-подростковые реабилитаци-

онные центры, а оплачивать услуги коммерческой наркологии большинство граждан не в состоянии.

Профилактическая деятельность, как правило, строится на комплексной основе и обеспечивается совместными усилиями воспитателей, учителей, психологов, медиков, социальных работников, сотрудников правоохранительных органов. Однако несмотря на все усилия и затраты, именно профилактика является наиболее уязвимым местом. Выявление лиц с наркотическими проблемами и до настоящего времени вызывает большие трудности. Фактически вся лечебно-профилактическая и реабилитационная работа в области наркологии касается явных запущенных случаев наркомании, токсикомании и алкоголизма.

На государственном уровне ни одна, даже самая благополучная в экономическом отношении страна не финансирует весь спектр деятельности по борьбе с наркоманией и ее последствиями. Так, в Германии на долю общественных организаций приходится до 80% всех специализированных наркологических медико-социальных служб. Ими создана собственная сеть медицинской и социальной помощи, включая консультационные пункты, амбулатории, стационары, юношеские и молодежные центры, приюты и т.д. Бюджетное здравоохранение Германии ориентировано в основном на прямую медицинскую помощь — снятие наркотической интоксикации и специализированное наркологическое лечение в острых случаях. В Дании, Бельгии, Норвегии создана достаточно разветвленная социально-реабилитационная сеть для помощи наркоманам. В этих странах обращается особое внимание на организацию альтернативного приему наркотиков отдыху, особенно в вечернее время. В профилактическую работу включаются бывшие наркоманы, а также сверстники, так как подростки не верят в массовые акции, мало доверяют взрослым.

Вторым важным моментом зарубежного опыта в области предупреждения употребления психоактивных веществ и профилактики наркомании следует считать нацеленность мероприятий на контингент школьного возраста, т.к. именно эта возрастная группа несовершеннолетних и молодежи быстро втягивается в наркотизацию, осложняющуюся сопутствующими наркотизации заболеваниями вследствие отсутствия должной гигиены и случайных половых контактов. В ряде стран для детей и подростков «группы риска» развернута целая сеть учреждений социальной помощи — «жилые общины» для молодежи, женщин с детьми, «кризисные» молодежные временные убежища, ночные приюты.

В международной практике можно выделить следующие основные модели профилактики:

Медицинская модель ориентирована преимущественно на медико-социальные последствия наркомании и предусматривает в основном информирование учащихся о негативных последствиях приема наркотических и иных психоактивных средств на физическое и психическое здоровье.

Образовательная модель направлена на обеспечение детей и молодежи полной информацией о проблеме наркомании и обеспечение свободы выбора при максимальной информированности.

Психосоциальная модель своей главной целью утверждает необходимость развития определенных психологических навыков в противостоянии групповому давлению, в решении конфликтной ситуации, в умении сделать правильный выбор в ситуации предложения наркотиков.

В настоящее время различными являются и формы законодательного отношения к наркотикам — от разрешения на легальную торговлю «легкими» наркотиками (Дания, Нидерланды) до введения смертной казни за распространение наркотических средств (Китай, Ирак).

Система профилактических мер, несомненно, нуждается в экономической оценке.

Всего по категории ущерба можно выделить три группы факторов — медицинский ущерб, социальный ущерб, потери системы образования. Для образовательной среды это выглядит следующим образом:

- ухудшение криминогенной обстановки в образовательной и микросоциальной среде;
- снижение внутришкольной дисциплины и общей успеваемости учащихся и студентов;
- распространение идеологии наркоманической среды и связанное с этим искажение иерархии ценностей у детей и молодежи.

Как итог этих потерь:

- незавершенное среднее и высшее образование (в том числе зачастую — незаконченное основное общее образование);
- нереализованное среднее образование;
- снижение числа лиц, получающих профессиональное образование.

Медицинский ущерб включает в себя не только весь шлейф последствий наркомании — гепатит, СПИД, заболевания, полученные половым путем (ЗПП), и др.; следует дополнительно отметить рост общей заболеваемости, значительно возросшее число самоубийств среди детей и подростков, а также отвлечение от задач оздоровления учащихся огромных материальных средств, необходимых для лечения наркоманов.

Социальный ущерб, проявляющийся во всем негативном многообразии и в образовательных учреждениях, сводится к следующему:

- криминализация общества;
- распространение субкультуры наркозависимых;
- деформация иерархии общественных ценностей;
- ухудшение демографических показателей (в т.ч. снижение рождаемости уже в ближайшем будущем).

Анализируя обстановку в области профилактики наркомании в России, следует сказать, что первичной профилактикой наркомании преимущественно занимается система образования, в основном образовательные учреждения среднего звена — школы, профессиональные

училища, менее активно — колледжи, лицеи и вузы. Введены новые учебные программы («Основы безопасности жизнедеятельности», «Валеология»), косвенным образом ориентированные на профилактику наркомании. Единой государственной программы нет, следовательно, существующие профилактические мероприятия фактически соответствуют образовательной и медицинской моделям профилактики.

Необходимо добавить, что до сих пор не создана система целенаправленной подготовки кадров для работы с детьми и молодежью, имеющими проблемы с употреблением наркотических средств и одурманивающих веществ. Большинство педагогических работников образовательных учреждений признают свою неосведомленность в области предупреждения злоупотребления ПАВ детьми и молодежью. В системе повышения квалификации педагогических кадров и иных работников социальной сферы представлено минимальное количество курсов, ориентированных на профилактику наркозависимости у детей и молодежи.

В связи с этим одним из важнейших аспектов антинаркотической профилактической работы в системе образования является включение в программы образовательных учреждений, осуществляющих подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов, работающих с детьми и молодежью, вопросов профилактики злоупотребления ПАВ.

Представляется важным анализ правового поля в России с точки зрения профилактики злоупотребления ПАВ.

Все стороны, заинтересованные в решении проблемы профилактики наркомании, ощущают потребность в конкретных законодательных актах, четко регламентирующих такую деятельность. Современное развитие законодательной базы характеризуется тем, что место профилактики среди других юридических понятий не определено, т. е. правовое поле профилактики не разработано и законодательное обеспечение государственной системы профилактики наркомании практически отсутствует.

Поэтому, чтобы обеспечить активную профилактическую работу, остановить эпидемию наркомании, оказать лечебно-реабилитационную помощь потребителям наркотиков и больным наркоманией, требуется совершенствовать законодательство и обеспечить вмешательство на всех уровнях так называемой наркотической пирамиды.

Совместно с МВД России, Минздравом России, ФСКН России, иными заинтересованными министерствами и ведомствами должны быть определены формы межведомственного взаимодействия в вопросах выявления, взаимного информирования и учета обучающихся и студентов, злоупотребляющих психоактивными веществами, пресечения распространения наркотических средств, психотропных и иных одурманивающих веществ в образовательных учреждениях.

Литература:

1. Станкевич П. В., Макарова Л. П., Матусевич М. С. «Стратегия подготовки магистров по превентологии (профилактике социальных отклонений)» // Журнал «Молодой ученый» (№ 10 (57), октябрь 2013 г.).
2. Матусевич М. С. Методические основы построения программ снижения риска наркотизации в молодежной среде на уровне муниципального образования [Текст]/М. С. Матусевич, А. П. Новожилова // Молодой ученый. — 2012. — № 8. — С. 360–364.
3. Анисимов А. И., Матусевич М. С., Шатровой О. В. Виктимная психология. Системно-деятельностный подход к обнаружению аверсивного стимула. Монография — СПб.: «Издательство РГПУ им. А. И. Герцена», 2013
4. Матусевич М. С. Сборник информационно-методических рекомендаций по организации системы профилактики наркомании среди подростков и молодежи. СПб.: Комитет по образованию, культуре, спорту и молодежи МО «Сертолово», 2005. — 53 с.
5. Макарова Л. П., Соловьев А. В., Сыромятникова Л. И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников // Молодой ученый. 2013. № 12 (59). С. 494–496.
6. Соломин В. П., Бахтин Ю. К., Буйнов Л. Г., Макарова Л. П. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета // Молодой ученый. 2013. № 6. С. 730–732.
7. Макарова Л. П., Буйнов Л. Г., Пазыркина М. В. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. с. 242.
8. Плахов Н. Н. Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические основания здоровья. Известия Российского педагогического университета им. А. И. Герцена. 2012. № 145. с. 90–96.
9. Хвезенко С. П., Матусевич М. С. Методические подходы к комплексному решению проблемы наркомании на уровне реализации локальных психолого-педагогических программ. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. № 1. с. 222–226.

Организация профилактики наркозависимости в подростковом возрасте

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук, доцент;
Ткачук Виктор Александрович, кандидат медицинских наук, доцент
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Ключевые слова: наркотизация, наркокультура, наркотические вещества, первичная профилактика, вторичная профилактика, третичная профилактика, ретретизм, антисоциальный образ жизни, интоксикация, психокоррекция.

Проблема наркотизации населения актуализируется сегодня в мировом масштабе, становясь одной из глобальных проблем современности. Так, по данным Международной ассоциации по борьбе с наркоманией сегодня в мире насчитывается примерно 180 миллионов наркоманов, из них ежегодно уходит из жизни 250 тыс. человек. В ряде стран число употребляющих наркосодержащие вещества в немедицинских целях колеблется на уровне 5–8% от населения этих стран. Вместе с тем, по данным Всемирной Организации Здравоохранения, если 7% населения страны употребляет наркотики, то страна находится на грани кризиса.

Самое опасное для общества в этой ситуации — это формирование наркокультуры. Особенно это актуально для молодежно-подростковой среды.

Так, первый опыт наркопотребления россиян приходится на 13–15 лет. Расширение потребления наркотиков осуществляется за счет самых младших возрастных групп, где доля хотя бы раз попробовавших наркотик вплотную приближается к 50%.

Этому немало способствует толерантное отношение со стороны закона и общества к наркоманам, благодаря чему у значительной части подростков наркотики вызывают интерес, переходящий границы обычной любознательности.

Таким образом, проблема наркотизма, также проблема социальной помощи наркозависимым, в числе которых снижение «возрастного порога» впервые пробуящих наркотики также актуализируется с каждым годом.

Подростковый возраст традиционно считается самым трудным в воспитательном отношении. Известный отечественный педагог А. П. Краковский, сравнивая особенности поведения младших школьников и младших подростков, у которых разница в возрасте составляет всего один год, констатирует следующее. Подростки в сравнении со своими младшими товарищами в 6 раз чаще проявляют упрямство, в 9 раз чаще бравировуют своими недостатками, в 10 раз чаще противопоставляют себя родителям.

Наибольшее количество детей со школьной дезадаптацией приходится на средние классы. Так, по данным исследователей, если в младших классах школьная дезадаптация встречается в 5–8% случаев, то у подростков — в 18–20%. В старших классах ситуация вновь несколько стабилизируется, хотя бы уже потому, что многие «трудные» дети покидают школу.

Интерес к заявленной социально-демографической группе не случаен и обосновывается ее специфическими характеристиками, в силу которых именно подростки наиболее подвержены риску «первой пробы», а затем употребления наркосодержащих веществ.

В современной молодежной субкультуре стремительно формируется феномен «наркоманического сознания»: жизненный успех, духовное совершенствование, секс, коммуникация начинают рассматриваться неотрывно от наркотического «кайфа». Степень материального благополучия определяется — помимо марки автомобиля, дорогой одежды, способности посещать престижные увеселительные заведения — еще и возможностью приобретения «дозы» престижного наркотика. Из философских концепций в молодежной среде наиболее модными стали те, которые основаны на описании и анализе духовного опыта, приобретенного посредством употребления наркотиков, некоторые из этих концепций являются идеологическим основанием и оправданием наркотизма. Подростки читают книги Кастанеды, Гроффа, Лири, где воспеваются «волшебный мир», открывающийся под влиянием галлюциногенов: ЛСД, псилобицина, мескалина. Наркологическая ситуация среди подростков такова, что можно говорить о наркоманической эпидемии среди молодежи.

Экспериментальные исследования отечественных психологов и социологов показали, что начало отклоняющегося поведения тесно связано с особенностями характера. Каждый тип характера имеет как бы свое «слабое место». «Если психическая травма, эмоциональный стресс или просто трудная ситуация в жизни задевает эту уязвимую черту, то возникают разного рода срывы — от невротических реакций до состояния тяжелой и длительной психической дезадаптации с асоциальным поведением.

Как мы уже отметили, первоначальная тяга к употреблению наркотиков возникает в тех ситуациях, когда человек не может справиться с естественными проблемами своего возраста. Процесс взросления состоит из непрерывных вызовов со стороны общества. Любая задержка в становлении личности, во взрослении затрудняет адаптацию подростка к обществу и тем самым создает фактор риска наркомании.

Часто употребление наркотиков как психостимулирующих средств связано с неосознанным желанием как-то отложить, отодвинуть решение проблем новой, взрослой жизни. Наркоман уходит в мир фантазий и ил-

люзий, оказываясь неспособным к ответственному и рациональному принятию «взрослых» решений. Иногда такие ситуации, чреватые кризисами личности, возникают в результате потери близкого человека. При этом к приему психоактивных средств подталкивает не только желание заглушить горе, но и страх перед эмоциональной пустотой, боязнь самостоятельности, одиночества. В такие периоды требуется повышенная чуткость и забота со стороны окружающих людей.

По мнению специалистов-неврологов, в развитии наркомании немаловажную роль играют **психологические черты личности, нарушения или поражения центральной нервной системы**. По наблюдениям врачей, у лиц с такими нарушениями отмечается ускоренное формирование наркозависимости. Однако вопрос о психической предрасположенности к наркомании еще недостаточно изучен специалистами.

Толчком к приему наркотиков могут послужить **стрессы, неприятности или конфликты в семье, со сверстниками**, т.е. ситуации, требующие быстрой и правильной адаптации. Наиболее частым мотивом первого приема наркотика были: **желание забыться, снять внутренний дискомфорт, любопытство на фоне вялости и пассивности**. Таким образом, атипичность начала наркотизации, выявляющаяся уже в побудительных тенденциях, направлена, скорее, на «самолечение», а не на поиск эйфории, являющейся обязательным и неотъемлемым условием начала наркотизации, а главное — повторением приема наркотика. Исследования показывают, что у значительной части

взрослых наркоманов «наркотический старт» как раз относится к несовершеннолетнему возрасту.

В таких условиях возникает необходимость построения системы профилактических действий, под которой будет пониматься совокупность мероприятий, направленных на выявление причин и условий, способствующих возникновению и распространению нежелательного явления, а также разработка мер по его предупреждению.

Основной акцент должен ставиться на меры первичной, превентивной профилактики, которая является наиболее массовой и эффективной. Она основывается на комплексном системном исследовании влияний условий и факторов социальной и природной среды на здоровье населения. К мероприятиям первичной профилактики относятся меры защиты, которые могут воздействовать либо на пути неблагоприятного влияния провоцирующих факторов, либо на повышение устойчивости организма человека к неблагоприятным факторам.

Повышение устойчивости к изменяющимся условиям в широком смысле понимается многими исследователями как повышение адаптивных способностей организма, что сказывается на качестве приспособительных навыков в течение определенного времени и вариативности применения (2). Если организм обладает ограниченным репертуаром адаптивных способностей и навыков, то это, в свою очередь, может явиться уже не фактором защиты, а фактором риска. Только изменяющийся организм способен реагировать на изменяющиеся условия среды.

Направления профилактики	Задачи и пути их реализации
Психологическое	Коррекция неправильного воспитания и ранних аномалий развития личности. Индивидуальная психолого-педагогическая работа с «трудными» подростками, уязвимыми в отношении отклоняющегося поведения.
Педагогическое	Последовательное антиалкогольное, антитабачное и антинаркотическое воспитание в школе с I по XI класс. Формирование трезвеннических установок и здорового образа жизни у подрастающего поколения.
Санитарно-гигиеническое	Повышение санитарной грамотности и культуры населения. Антиалкогольная, антитабачная и антинаркотическая пропаганда среди широких слоев населения. Искоренение вредных для здоровья привычек.
Медико-социальное	Комплексная работа с группой риска — лицами, злоупотребляющими алкоголем, табачными изделиями, наркотическими, и токсиманическими средствами. Санирование биологической почвы. Работа по индивидуальным планам медико-педагогических мероприятий.
Здравоохранительное	Развитие и совершенствование наркологической службы. Осуществление мер по уменьшению распространенности пьянства, алкоголизма, никотиномании, наркомании, токсикомании и их последствий. Широкая антинаркотическая работа всей общемедицинской сети.
Административно-правовое	Правовое регулирование с целью преодоления пьянства и алкоголизма, минимизации курения, повышения ответственности за потребление наркотиков; строгое соблюдение
	Законодательства об уголовной ответственности за приобщение к употреблению наркотиков (особенно детей и подростков)
Экономическое	Государственные мероприятия по уменьшению экономической зависимости бюджета от продажи любых алкогольных изделий (включая пиво), а также табачных изделий, что позволит реализовать наступательные меры против пьянства, алкоголизма, отравления табачным дымом не только курящих, но и пассивных курильщиков). Финансирование программ борьбы с любым наркобизнесом.

Организацию широкой профилактики употребления наркотических средств и психотропных веществ необходимо начинать с разработки целевых программ, направленных на снижение спроса на наркотики и на подготовку специалистов, способных реализовать эти программы.

Литература:

1. Бахтин Ю.К. Факторы формирования здоровья человека и их значение // Молодой ученый. 2012. № 5. С. 397–400.
2. Бахтин Ю.К., Соломин В.П., Макарова Л.П., Сыромятникова Л.И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете // Молодой ученый. 2012. № 6. С. 372–375.
3. Бахтин Ю.К., Сопко Г.И., Пазыркина М.В. Формирование культуры здоровья — ответственная задача учреждений народного образования. Молодой ученый. 2012. № 4. С. 445–447.
4. Буйнов Л.Г. Всероссийский форум «Здоровье нации — основа процветания России» / В.П. Соломин, Л.П. Макарова, Л.Г. Буйнов, Л.А. Сорокина // сборник: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. СПб: Лема, 2010. с. 70–76.
5. Буйнов Л.Г. Патогенетический подход к разработке средств и методов повышения статокINETической устойчивости операторов авиакосмического профиля / Л.Г. Буйнов, Л.А. Глазников, М.И. Говорун, Л.А. Сорокина, Р.А. Нигмедзянов, А.Е. Голованов // Вестник оториноларингологии. 2012. № 4. с. 33–36.
6. Буйнов Л.Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л.Г. Буйнов, Л.А. Сорокина и др. RUS 243561723.03.2010
7. Буйнов Л.Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л.Г. Буйнов, Л.А. Сорокина RUS 243768904.06.2010
8. Буйнов Л.Г. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л.Г. Буйнов, Л.А. Сорокина RUS 245334627.04.2010
9. Макарова Л.П. Методологические основы превентологии (профилактика социальных отклонений) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 145. — С. 44–54.
10. Макарова Л.П., Буйнов Л.Г., Пазыркина М.В. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. — С. 242.
11. Макарова Л.П., Плахов Н.Н., Сопко Г.И., Пазыркина М.В. Инновационные методы оздоровления детей в дошкольном образовательном учреждении // Молодой ученый. 2012. № 2. — С. 286–289.
12. Макарова Л.П., Соловьёв А.В., Сыромятникова Л.И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников // Молодой ученый. 2013. № 12 (59). — С. 494–496.
13. Плахов Н.Н. Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические основания здоровья. Известия Российского педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 145. с. 90–96.
14. Соломин В.П., Бахтин Ю.К., Буйнов Л.Г., Макарова Л.П. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета // Молодой ученый. 2013. № 6. С. 730–732.
15. Сорокина Л.А. Изучение образа жизни студентов педагогического вуза методом анкетирования / Ю.К. Бахтин, Л.А. Сорокина, Д.В. Сухоруков // сборник: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Министерство образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского»; науч. ред.: А.Г. Гущин. 2010. с. 142–146.
16. Сорокина Л.А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]: / Л.А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. № 1. с. 29–30.
17. Сорокина Л.А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]: / Л.А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2–6. с. 1344–1347.
18. Станкевич П.В., Макарова Л.П., Матусевич М.С. «Стратегия подготовки магистров по превентологии (профилактике социальных отклонений)» // Журнал «Молодой ученый» (№ 10 (57), октябрь 2013 г.).
19. Сыромятникова Л.И., Шпет И.Н., Буйнов Л.Г. Особенности гендерных условий профилактики наркомании старшеклассников, Молодой ученый. 2013. № 11. С. 660–662.
20. Хвезенко С.П., Матусевич М.С. Методические подходы к комплексному решению проблемы наркомании на уровне реализации локальных психолого-педагогических программ. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. № 1. с. 222–226.

Психологические особенности развития профессиональной мобильности личности

Пилецкая Любомира Сидоровна, кандидат психологических наук, доцент
Прикарпатский национальный университет имени Василя Стефаника (г. Ивано-Франковск, Украина)

В статье проанализированы психологические особенности развития профессиональной мобильности личности путем специально организованного профессионального обучения. Продуктивными формами такого обучения являются: дискуссионный клуб, спецкурс, социально-психологический тренинг с использованием технологии психологического сопровождения.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, дискуссионный клуб, психологическое сопровождение, профессиональное обучение.

Постановка проблемы. Чтобы быть успешным и конкурентоспособным в своей профессии будущий специалист должен обладать определенными личностными качествами — быть готовым к любым изменениям, уметь быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям, то есть быть профессионально мобильным. Как показало изучение научных трудов, стихийно, спонтанно такие качества формируются не у всех людей. Поэтому значительная их часть испытывает трудности при изменении социальных или профессиональных условий, и тогда нехватка профессиональной мобильности может стать причиной серьезных психологических и социальных проблем личности. Указанная ситуация актуализирует проблему формирования профессиональной мобильности личности при изменении ее профессионального статуса (*получения второго высшего образования, переквалификация и т.д. — прим. авт.*).

Подготовка профессионально мобильного специалиста, способного к участию в инновационном процессе, будет эффективной, если она разворачивается в специально организованной образовательной среде и решает две задачи: формирование готовности специалиста к изменениям, обучение умению осуществлять деятельность в постоянно меняющихся условиях.

Цель статьи: проанализировать развитие профессиональной мобильности личности посредством учебной формы — дискуссионный клуб с применением технологии психологического сопровождения.

Изложение основных результатов исследования. Теоретико-эмпирический анализ проблемы профессиональной мобильности личности позволил выявить особенности указанного процесса и группы респондентов с высоким, низким, средним уровнем профессиональной мобильности. В процессе эксперимента мы внедрили в группу людей с низким индексом профессиональной мобильности (*студенты, которые приобретают второе высшее образование и имеют фиксированный статус смены профессии, т.е. являющиеся профессионально мобильными*). Важная роль при этом была отведена преподавателю. Справедливо отмечает С.Д. Максименко, что только через совместную кооперативную деятельность возможно образование личностного смысла, отношение субъекта к предмету деятельности, ее мотивации.

В учебном процессе нужно моделировать, создавать общественные отношения, в которые должны включаться и студенты [2].

Для формирования профессиональной мобильности личности в указанном векторе служит специальным образом организованное обучение, как дополнение к традиционным формам обучения. Целями такого обучения являются следующие: способствование формированию субъектной позиции личности относительно профессионального продвижения; поддержка личностно-профессионального развития; стимулирование восходящей профессиональной мобильности; оптимизация отношения к себе как к профессионалу; расширение уровня осведомленности о профессиональном поле; актуализация личностных ресурсов в профессионально мобильном поведении; помощь в принятии нового профессионального статуса; прогнозирование возможных трудностей, связанных с профессиональной мобильностью.

Такое обучение можно рассматривать как один из разновидностей кросс-форматного обучения, то есть обучения, лишённого давления существующих норм, стереотипов, алгоритмов и формальных принципов. При внедрении специально организованных условий обучения специалисты будут иметь возможность естественного вхождения в профессию, практического применения учебной информации, интеграции личностного и профессионального развития и т.д.

Результатом использования такого вида обучения станут такие новообразования в психике профессионально мобильных специалистов: рефлексия, профессиональное самосознание, профессиональные установки, готовность самореализации в новой профессиональной деятельности. Наполняя содержание форм специально организованного профессионально ориентированного обучения, мы использовали семиотические, имитационные и социальные обучающие модели. Семиотические модели включают проблемные ситуации, задачи, задания, которые способствуют усвоению студентами представленных в них объективных значений. В рамках имитационных обучающих моделей специалисты соотносят теоретическую информацию из профессионально приближенной ситуацией и используют ее в собственных практических действиях. Социальные модели вмещают в себе

проблемные ситуации и задачи, имитирующие профессиональные и решаемые в процессе диалогического взаимодействия. Таким способом учебная информация приобретает для специалистов личностно-профессиональный смысл; способствует творческой самореализации, саморазвитию в новом профессиональном статусе.

Мы согласны с утверждением Н.Ф. Шевченко в том, что поэлементное использование отдельных методов, знаний из отдельных дисциплин, вычленившихся из целого, не дает верного понимания настоящих особенностей основных теоретических и практических вопросов и не способствует эффективной реализации учебных целей в процессе профессиональной подготовки [4].

Важным является утверждение С.Д. Максименка о том, что современный опыт подготовки психологов дает основание утверждать, что все уровни моделирования заданной структуры профессиональной деятельности создают определенные условия, которые способствуют разворачиванию и способствованию структур профессионального сознания. Содержание подготовки должно быть подано в форме специально организованных учебно-профессиональных задач, имеющих профессиональную направленность [2].

При построении программы профессиональной мобильности личности важно учитывать следующие теоретические предпосылки.

Человек является активным субъектом, творцом собственной жизненной картины мира при построении траектории своего жизненного пути профессиональной мобильности

Профессиональное самоопределение личности в новой профессии уменьшает дистанцию между «Я-функциональным» и «Я-экзистенциальным», снижает тревожность, повышает личностный потенциал, то есть становится условием и одновременно стимулом к дальнейшему личностному росту и личностному самоопределению

Осознание себя как профессионала возможно при рефлексивной организации личности. Трудности в становлении чувства самоидентичности обусловлены недостаточной сформированностью и рефлексией, что проявляется в нарушении образа «Я», блокируя саморазвитие.

Необходимость внедрения специально организованного обучения подтверждают и выявленные трудности, возникающие перед профессионально мобильной личностью: нечеткость и размытость целей, недостаточная рефлексивность прошлого жизненного опыта, разочарование в предыдущих неудачах, истощение личностных ресурсов, нарушение целостности социально-психологического пространства, хаотичность в принятии новой статусно-ролевой структуры (риск маргинализации в профессиональной общности), большой риск профессиональной деформации и выгорания и т.д.

Проведенное нами эмпирическое исследование показало необходимость специально организованного профессионального обучения на выборку студентов Центра последипломного образования Прикарпатского нацио-

нального университета имени Василя Стефаника, представленного авторскими программами учебных курсов «Социальная психология», «Психология бизнеса», «Психология управления», дискуссионного клуба, социально-психологического тренинга, спецкурса.

Как показали наши наблюдения, специально организованное обучение создает благоприятную среду и условия для дальнейшего понимания специалистами, которые меняют свой профессиональный статус, сущность своего профессионального выбора. Возможность свободно и без стеснения обсуждать свои профессиональные проблемы в кругу преподавателей, работающих специалистов, одноклассников дает незаменимый практический личностный опыт, осознание своего «профессионального Я», своих личностных черт, и всего процесса профессиональной мобильности. *(эмпирически доказана существующая связь между направленностью профессиональной мобильности личности и ее психологической основой — суммарным индексом профессиональной мобильности).*

Участие в дискуссионном клубе видится нам влиятельным фактором формирования профессиональной мобильности по нескольким причинам.

Во-первых, для многих студентов это становится первой возможностью приобщиться к профессиональной общности, почувствовать профессиональную идентичность и найти в ней свою собственную. Беседы и дискуссии, в которых берут участие различные профессионалы (отличающиеся за возрастом, полом, статусом и профессиональным опытом), объединенные одной профессией, общими предметными интересами, ярко и наглядно демонстрируют сущность существования условной большой группы принадлежности (*термин социальной психологии*) — профессиональной общности.

Во-вторых, активное участие в работе дискуссионного клуба способствует не только расширению круга теоретических знаний и практических умений, а и повышению уровня осведомленности о сущности самой профессии, о возможных трудностях и осложнениях и путях их минимизации, об особенностях восприятия указанной профессии в обществе.

В-третьих, существование такой профессиональной общности позволит воплотить в практику неотъемлемый принцип какого-либо профессионального образования — передача межпоколенного опыта и формирование реальных представлений о будущей профессии.

Приведем короткое описание тем, которые предлагаются студентам для обсуждения в дискуссионном клубе.

Тема 1. Профессиональная карьера и карьеризм. Мотивация профессиональной деятельности.

Тема 2. Профессиональная мобильность и стабильность личности. Адаптированность. Маргинальность. Акме.

Тема 3. Психологические ресурсы выхода из профессионального кризиса. Образование как «лифт» профессиональной мобильности.

Тема 4. Ассертивное и зависимое поведение. Актуализация и манипуляция. Внутренняя свобода как готовность осуществлять профессиональную мобильность. Проблема выбора и ответственности.

Тема 5. Гендерные аспекты профессиональной мобильности. Противоречивость норм «женственности и «мужественности» в профессиональной карьере.

Тема 6. Самоменеджмент в профессиональной деятельности. Позиции руководителя и подчиненного. Планирование профессионального пути и судьбоносное «взвешивание».

Тема 7. Роль самопознания и саморазвития в профессиональном становлении специалиста, зависимо от профессии.

Тема 8. Причины психологических барьеров, мешающих полноценному самовыражению профессионала и пути их преодоления.

Тема 9. Значимые качества профессионала (профессиональная, мобильность, рефлексия, эмпатия, критичность, гибкость).

Тема 10. Профессиональное выгорание и деформация: возможности коррекции, пути профилактики. Профессиональная мобильность как копинг-стратегия в кризисной ситуации.

Тема 11. Самопрезентация, реклама в профессиональной деятельности. Мифы и реальность.

Тема 12. Принятие нового профессионального статуса. Успех. Показатели удовлетворенности профессиональной карьерой. Пути дальнейшего развития.

Мы считаем организацию профессионального дискуссионного клуба не только интересной и приятной формой внеаудиторной работы студентов, овладевающих вторым высшим образованием, а важной составляющей системного процесса формирования профессиональной мобильности личности. Мнение участников дискуссионного клуба подтверждает это суждение и отображено в результатах анкетирования и интервью.

Работа дискуссионного клуба построена на добровольных началах, происходила за участием преподавателей, студентов, приглашенных специалистов определенной области (*дискуссионные клубы были проведены со студентами разных специальностей: социальными педагогами, психологами, экономистами, учителями математики, учителями дошкольного образования, при этом для многих (67%) желаемая специальность не была сродной и обозначала полное изменение профессионального статуса — прим. автора*). Таким образом, мы наблюдаем проявление профессиональной мобильности как личностной черты и направленность ее как социального процесса (вертикальная, горизонтальная, нисходящая, восходящая и т. д.) не соотносительно с конкретной профессией. Поэтому такая форма работы может быть применена по формированию профессиональной мобильности с представителями различных профессий. При проведении занятий дискуссионного клуба преподаватели играют роль психологических сопровождающих.

При этом сам преподаватель должен быть профессионально мобильной личностью, так как только мобильная личность может сформировать мобильную личность.

Склонность к таким рассуждениям наблюдается в работах С.В. Кирдянкиной, которая исходила из того, что сопровождение — это особый способ взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, и обосновывала необходимость разработки специальной системы научно — методического сопровождения будущего специалиста. Эта система должна быть «построена на антропологических основаниях и включать взаимосвязанные компоненты (цель, задачи, принципы, этапы, направления, средства, критерии эффективности, ожидаемый результат) для придания ему адресной помощи в саморазвитии собственных сил, нахождении настоящих потребностей и обеспечении полноценной профессиональной деятельности, ориентированной на повышение ее качества» [1, с. 4]. Исследовательница предлагала рассматривать научно — методическое сопровождение профессионального роста специалиста как «научно обоснованный способ взаимодействия сопровождающего (наставника, опытного специалиста) и сопровождаемого (студента), направленный на непрерывное саморазвитие в профессии, обусловленный количественными и качественными, содержательными и структурными преобразованиями личности, что приведет к естественному совершенствованию, к постепенному росту в профессии» [1, с. 13]. При психологическом сопровождении создаются условия для профессиональной реализации и личностного развития сопровождаемого.

Общая цель психолого-педагогического сопровождения — это активизация процессов личностного развития как важной составляющей профессиональной мобильности у преподавателя и формирование психических новообразований, значимых для профессиональной деятельности в желаемой отрасли у сопровождаемого.

Одна из главных задач психологического сопровождения профессионального становления — это не только предоставление своевременной помощи и поддержки личности, но и развитие в сопровождаемого умений самостоятельного преодоления препятствий, ответственного отношения к своему становлению, помощь личности стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни. Необходимость решения этой задачи обусловлена социально-экономической нестабильностью, многочисленными изменениями в индивидуальной жизни каждого человека, индивидуально-психологическими особенностями, а также случайными обстоятельствами, иррациональными тенденциями жизнедеятельности.

Психологическое сопровождение предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, усиления профессионального «Я», поддержание адекватной самооценки, оперативной помощи и поддержки, саморегуляции жизнедеятельности, усвоения технологий профессионального самосохранения.

Результатом психологического сопровождения профессионального становления является профессиональное развитие и саморазвитие личности, реализация профессионально — психологического потенциала персонала, обеспечение профессионального самосохранения, удовлетворенность трудом и повышения эффективности профессиональной деятельности, а следствием — профессиональная мобильность специалиста.

Таким образом, психологическое сопровождение — это технология, основанная на единстве функций диагностики сущности возникшей, информации о проблеме

и путей ее решения, консультации на этапе принятия решения и разработки плана решения проблемы, первичная помощь на этапе реализации плана решения.

Вывод. Следовательно, развитие профессиональной мобильности личности, прежде всего, зависит от психических новообразований и профессионально важных качеств, которые должны появиться в результате применения специально организованного профессионального обучения, формами которого являются: дискуссионный клуб, спецкурс, социально-психологический тренинг, с учетом технологии психолого-педагогического сопровождения в процессе обучения.

Литература:

1. Кирдянкина С. В. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 — теория и методика профессионального образования/Кирдянкина Светлана Владимировна // Дальневосточный государственный гуманитарный университет. — Хабаровск, 2011. — 27 с.
2. Максименко С. Д. Рефлексія проблем розвитку в психології/С. Д. Максименко // Актуальні проблеми психології: наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К.: Нора-Друк, 2001. — Вип. 21. — С. 3–24.
3. Тришина О. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя технического вуза: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08./Ольга Юрьевна Тришина — Кемерово, 2006. — 185 с.
4. Шевченко Н. Ф. становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: [монографія]/Н. Ф. Шевченко. — К.: Міленіум, 2005. — 298 с.

Проблема подросткового суицида и выявление склонности к нему в условиях средней общеобразовательной школы

Посельская Людмила Юрьевна, магистрант
Бурятский государственный университет (г. Улан-Удэ)

В статье рассматривается проблема подросткового суицида — одной из важнейших проблем современной психологии. Вовремя выявить склонность к суициду, суицидальное поведение подростков — работа школьного педагога-психолога. Проведена диагностика суицидального риска у школьников одной из средних школ г. Улан-Удэ.

Ключевые слова: подростки, суицид, склонность к суициду, психодиагностика.

В современных социально-экономических условиях статистика самоубийств почти во всех странах занимает третье место — вслед за смертью в результате болезни и несчастного случая. Причин, почему человек лишает себя жизни много, они связаны с особенностями общественной жизни, социальных условий, так и с психикой человека. В результате закономерного развития общества, научно-технического прогресса, высокого уровня урбанизации населения (свыше 70 % в развитых странах) темп жизни очень усложнился, повышаются требования к профессиональным качествам человека, в обществе культивируется успешность, конкурентоспособность. И порой в таких условиях человеку трудно найти свое истинное место в жизни. Экономическая нестабильность

влечет за собой изменения в обществе, что в свою очередь влияет на эмоциональное состояние человека.

Кроме того, сегодня стала более прозрачной нравственная сторона самоубийства. В прошлом в западном обществе христианская церковь резко осуждала подобные действия и население придерживалось подобных взглядов. Однако, в настоящее время религия уже не является таким мощным регулятором поведения людей, который мог бы снизить вероятность принятия суицида. Человек стал гораздо более зависим от внешних условий, общества. Массовая культура, СМИ и другие институты общества все время навязывают людям некий стандарт жизненного успеха, несоответствие которому воспринимается как трагедия, быть неудачником сегодня не хочет

никто, все хотят быть умными, успешными, обеспеченными, но по законам экономики не у всех это получится сделать.

Особенно остро эти изменения воспринимает подрастающее поколение — это дети, подростки, молодежь. Частота суицидов среди молодежи, в течение последних двух десятилетий практически удвоилась. Анализ материалов уголовных дел и проверок обстоятельств причин самоубийств несовершеннолетних, проведенный Генеральной прокуратурой России в 2012 г., показал, что 62% всех самоубийств несовершеннолетних связано семейными конфликтами и неблагополучием, боязнью насилия со стороны взрослых, конфликтами с учителями, одноклассниками, друзьями, безразличием окружающих.

Изучение проблемы суицида среди молодежи показывает, что в целом ряде случаев подростки решались на самоубийство в целях обратить внимание родителей, педагогов на свои проблемы и протестовали таким страшным образом против бездушия, безразличия, цинизма и жестокости взрослых. Решаются на такой шаг, как правило, замкнутые, ранимые по характеру подростки от ощущения одиночества, собственной ненужности стрессов и утраты смысла жизни. Своевременная психологическая поддержка, доброе участие, оказанное подросткам в трудной жизненной ситуации, помогли бы избежать трагедии.

В ходе исследования была проведена психодиагностика склонности к суициду у подростков — учеников восьмых классов МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. Улан-Удэ (от «а» до «г»). Для психодиагностики использовались тест «СР-45», методика самооценки психических состояний подростков Г. Айзенка и методика «Прогностическая таблица риска суицида у детей и подростков» (А.Н. Волкова). Было сформировано две группы: экспериментальная и контрольная, в первую вошли 8 «в» и «г» классы, в которых высокая доля подростков с девиантным поведением, и уже фиксировались случаи попыток суицида, а в контрольную группу вошли 8 «а» и «б» классы.

В таблице 1 представлена оценка склонности подростков к суицидальным реакциям, проведенная по тесту «СР-45».

По представленным в таблице 1 данным видно, что в классах экспериментальной группы — 8 «в» и «г» существенно выше количество учеников, получивших по тесту «СР-45» оценку «1», чем в классах контрольной группы (8 «а» и «б»). Как следствие, ученики 8 «в» и «г» обладают более высоким уровнем проявления склонности к суицидным реакциям. Эти ученики переживают ситуацию внутреннего и внешнего конфликта и нуждаются в дополнительной медико-психолого-педагогической помощи.

В 8 «а» классе 3 ученика показали уровень склонности к суицидальным реакциям высокий и выше среднего, что составляет 10% от общей численности учеников

в классе, в 8 «б» — 5 учеников (15,6%), в 8 «в» — 6 учеников (21,4%), в 8 «г» — 9 учеников (32,1%, почти треть класса). Таким образом, в 8 «в» 1/5 часть, а в 8 «г» — треть учеников класса входят в группу риска. Именно поэтому следует обратить особое внимание на психологическое состояние учеников 8 «в» и «г» (экспериментальной группы).

При интерпретации полученных данных теста «СР-45» необходимо понимать, что эта методика констатирует лишь начальный уровень развития склонности личности к суициду в период ее обследования. При наличии конфликтной ситуации, других негативных условий и деформирующейся мотивации витального существования (ослабление мотивации дальнейшей жизни) эта склонность может развиваться. Поэтому необходимо провести диагностику психических состояний личности и стрессоустойчивости.

В таблице 2 представлены результаты диагностики самооценки психических состояний подростков по методике Г. Айзенка.

По таблице 2 видно, что показатели тревожности в классах экспериментальной группы (8 «в» и «г») выше, чем в классах контрольной (8 «а» и «б»). В 8 «а» высокая тревожность у 4 учеников (13,3% от общей численности класса), в 8 «б» — у 5 учеников (15,6%), в то время как в 8 «в» — у 7 учеников (25%), а в 8 «г» — у 6 учеников (21,5%).

Большое значение для оценки склонности к суициду у подростков имеет уровень фрустрации — психологического состояния гнетущего напряжения, тревожности, чувства безысходности и отчаяния, возникающего в ситуации, которая воспринимается личностью как неотвратимая угроза достижению значимой для нее цели, реализации той или иной ее потребности. Исследование показало, что в той или иной степени фрустрации подвержены 50% учеников 8 «а» класса, 46,9% учеников 8 «б», 60,7% учеников 8 «в» и 53,6% учеников 8 «г». Низкую самооценку имеют 5 учеников 8 «а» (16,7% от их общей численности), 4 ученика 8 «б» (12,5%), 7 учеников 8 «в» (25%) и 6 учеников 8 «г» (21,5%). Таким образом, ученики 8 «в» и «г» классов более подвержены фрустрации.

Исследование также показало, что ученики контрольной и экспериментальной групп имеют примерно равный уровень агрессивности. Так, высокий уровень агрессивности наблюдается у 3 учеников 8 «а» (10%), 4 учеников 8 «б» (12,5%), 4 учеников 8 «в» (14,3%) и 3 учеников 8 «г» (10,7%).

Помимо этого был определен уровень ригидности, т.е. неспособности и неготовности индивида к перестройке запланированной схемы активности в обстоятельствах, когда ранее намеченная программа требует существенных изменений. Сильно выраженная ригидность, неизменность поведения, убеждений, взглядов, даже если они не соответствуют реальной обстановке, были выявлены у 7 учеников 8 «а» (23,3%), 8 учеников 8 «б» (25%), 10 учеников 8 «в» (35,7%) и 9 учеников 8 «г» (32,1%).

Таблица 1. Уровень склонности к суицидальным реакциям учеников восьмых классов средней общеобразовательной школы № 8 г. Улан-Удэ по тесту «СР-45»

Уровень склонности к суицидальным реакциям	Оценка	Контрольная группа		Эксперимент. группа	
		8 «а»	8 «б»	8 «в»	8 «г»
Низкий	5	4 (13,4%)	5 (15,6%)	2 (7,1%)	1 (3,6%)
Ниже среднего	4	10 (33,3%)	11 (34,4%)	8 (28,6%)	7 (25%)
Средний	3	13 (43,3%)	11 (34,4%)	12 (42,9%)	11 (39,3%)
Выше среднего	2	2 (6,7%)	3 (9,4%)	2 (7,1%)	4 (14,3%)
Высокий	1	1 (3,3%)	2 (6,2)	4 (14,3%)	5 (17,8%)
Итого:		30 (100%)	32 (100%)	28 (100%)	28 (100%)

Таблица 2. Результаты диагностики самооценки психических состояний учеников восьмых классов средней общеобразовательной школы № 8 г. Улан-Удэ

Показатель	Контрольная группа		Эксперимент. группа	
	8 «а»	8 «б»	8 «в»	8 «г»
Тревожность				
— отсутствует	12 (40%)	13 (40,6%)	9 (32,1%)	9 (32,1%)
— средняя	14 (46,7%)	14 (43,8%)	12 (42,9%)	13 (46,4%)
— высокая	4 (13,3%)	5 (15,6%)	7 (25%)	6 (21,5%)
Итого:	30 (100%)	32 (100%)	28 (100%)	28 (100%)
Фрустрация				
— высокая самооценка	15 (50%)	17 (53,1%)	11 (39,3%)	13 (46,4%)
— средний уровень	10 (33,3%)	11 (34,4%)	10 (35,7%)	9 (32,1%)
— низкая самооценка	5 (16,7%)	4 (12,5%)	7 (25%)	6 (21,5%)
Итого:	30 (100%)	32 (100%)	28 (100%)	28 (100%)
Агрессивность				
— спокойны, выдержаны	10 (33,3%)	9 (28,1%)	8 (28,6%)	6 (21,5%)
— средний уровень	17 (56,7%)	19 (59,4%)	16 (57,1%)	19 (67,8%)
— агрессивны	3 (10%)	4 (12,5%)	4 (14,3%)	3 (10,7)
Итого:	30 (100%)	32 (100%)	28 (100%)	28 (100%)
Ригидность				
— ригидности нет	8 (26,7%)	7 (21,9%)	5 (17,9%)	6 (21,5%)
— средний уровень	15 (50%)	17 (53,1%)	13 (46,4%)	13 (46,4%)
— сильно выражена	7 (23,3%)	8 (25%)	10 (35,7%)	9 (32,1%)
Итого:	30 (100%)	32 (100%)	28 (100%)	28 (100%)

Таким образом, ученики классов экспериментальной группы более подвержены ригидности.

На рис. 1 представлены баллы, набранные учениками 8 «а» по методике «Прогностическая таблица риска суицида у детей и подростков» А. Н. Волковой.

Из рисунка 1 видно, что в 8 «а» у 21 ученика (70% от их общего числа) была выявлена низкая суицидальная активность (меньше 10 баллов), у 5 учеников (16,7%) — средняя суицидальная активность (от 10 до 15 баллов), у 4 учеников (13,3%) — повышенная суицидальная активность. Среднее значение, полученное учениками 8 «а» — 7,4 балла.

На рис. 2 представлены баллы, набранные учениками 8 «б» по методике «Прогностическая таблица

риска суицида у детей и подростков» А. Н. Волковой.

Из рисунка 2 видно, что в 8 «б» у 20 учеников (62,5% от их общего числа) была выявлена низкая суицидальная активность (меньше 10 баллов), у 7 учеников (21,9%) — средняя суицидальная активность (от 10 до 15 баллов), у 5 учеников (15,6%) — повышенная суицидальная активность. Среднее значение, полученное учениками 8 «б» — 8,3 балла.

На рис. 3 представлены баллы, набранные учениками 8 «в» по методике «Прогностическая таблица риска суицида у детей и подростков» А. Н. Волковой.

Из рисунка 3 видно, что в 8 «в» у 14 учеников (50% от их общего числа) была выявлена низкая суицидальная активность (меньше 10 баллов), у 6 учеников (21,4%) —



Рис. 1. Баллы, набранные учениками 8 «а» по методике «Прогностическая таблица риска суицида у детей и подростков» А. Н. Волковой

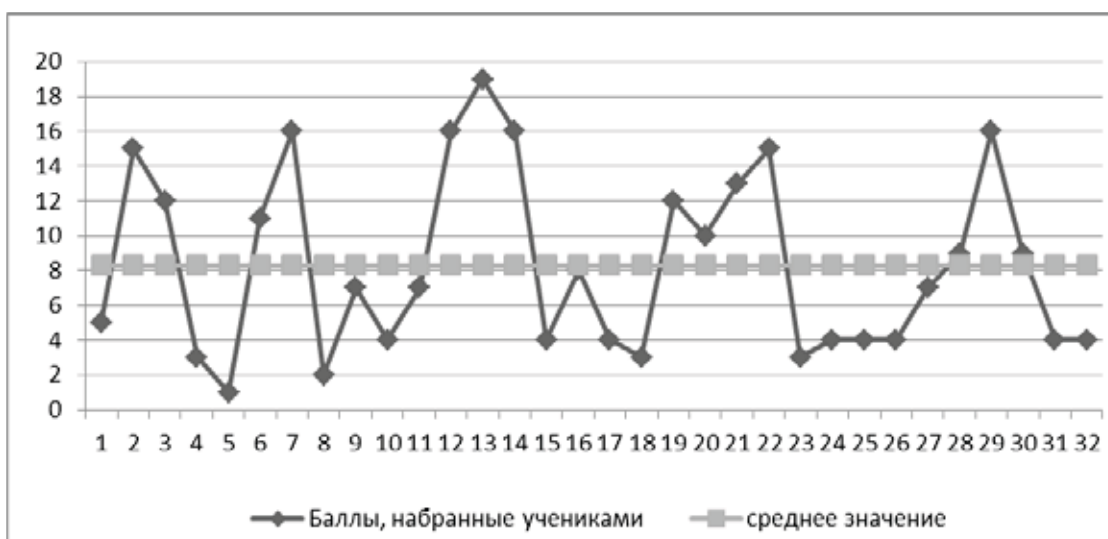


Рис. 2. Баллы, набранные учениками 8 «б» по методике «Прогностическая таблица риска суицида у детей и подростков» А. Н. Волковой

средняя суицидальная активность (от 10 до 15 баллов), у 8 учеников (28,6%) — повышенная суицидальная активность. Среднее значение, полученное учениками 8 «в» — 10,5 баллов.

На рис. 4 представлены баллы, набранные учениками 8 «г» по методике «Прогностическая таблица риска суицида у детей и подростков» А. Н. Волковой.

Из рисунка 4 видно, что в 8 «г» у 16 учеников (57,1% от их общего числа) была выявлена низкая суицидальная активность (меньше 10 баллов), у 5 учеников (17,9%) — средняя суицидальная активность (от 10 до 15 баллов), у 7 учеников (25%) — повышенная суицидальная активность. Среднее значение, полученное учениками 8 «в» — 9,4 баллов.

После этого, следует сравнить показатели суицидальной активности в контрольной (8 «а» и «б») и экспериментальной (8 «в» и «г») группах (таблица 3).

По таблице 3 видно, что в классах экспериментальной группы число учеников с высоким уровнем суицидальной активности выше, чем в классах контрольной группы. Так, в 8 «в» у 8 учеников (28,6%) был выявлен высокий уровень данного показателя, в 8 «г» — у 7 учеников (25%). В то время как в 8 «а» и 8 «б» данный показатель выявлен у 4 учеников (13,4%) и 5 учеников (15,6%) соответственно. В классах контрольной группы (8 «а» и «б») в целом преобладают низкие показатели суицидальной активности, в то время как в классах экспериментальной группы (8 «в» и «г») у более половины учеников выяв-



Рис. 3. Баллы, набранные учениками 8 «в» по методике «Прогностическая таблица риска суицида у детей и подростков» А. Н. Волковой



Рис. 4. Баллы, набранные учениками 8 «г» по методике «Прогностическая таблица риска суицида у детей и подростков» А. Н. Волковой

Таблица 3. Сравнение показателей суицидальной активности учеников восьмых классов

Уровень суицидальной активности	Кол-во баллов	Контрольная группа		Эксперимент. группа	
		8 «а»	8 «б»	8 «в»	8 «г»
Низкая	<10	21 (70,0%)	20 (62,5%)	14 (50%)	16 (57,1%)
Средняя	10–15	5 (16,7%)	7 (21,9%)	6 (21,4%)	5 (17,9%)
Повышенная	>15	4 (13,3%)	5 (15,6%)	8 (28,6%)	7 (25%)
Итого:	-	30 (100%)	32 (100%)	28 (100%)	28 (100%)
Среднее значение, полученное учениками класса	-	7,4	8,3	10,5	9,4

лены средний и повышенный уровень суицидальной активности.

Таким образом, проведенное исследование показало, что в экспериментальной группе — классах 8 «в» и «г»

наиболее высока доля учеников с высоким уровнем тревожности и суицидального риска. Именно поэтому необходимо провести психопрофилактическую работу с учениками 8 «в» и «г» классов, находящимися в группе риска.

Кроме того, следует особо обратить внимание на опасные ситуации, такие как: отвержение сверстников, травля (в т. ч. в социальных сетях, форумах, блогах и т. д.), ссоры или острые конфликты со значимыми взрослыми, несчастная любовь или разрыв отношений, тяжелая жизненная ситуация (потеря или болезнь близкого человека), смена места жительства, сложности в семье (развод родителей, конфликты, насилие в семье).

Психопрофилактическая работа будет организована по трем направлениям: работа с подростками (игры,

тренинги, беседы, наблюдение, коррекция поведения), с их родителями (классные собрания, беседы) и с педагогическим коллективом (семинары и лекции). После проведения психопрофилактической работы необходимо заново провести оценку склонности подростков к суициду во всех 8-х классах, и экспериментальной группы, с которыми была проведена работа, и с контрольной группы, которые послужат индикатором для оценки эффективности проведенной психопрофилактической работы.

Исследование смысложизненных ориентаций студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью»

Склеинис Виктор Александрович, кандидат психологических наук,
Магаданский Институт Экономики Санкт-Петербургского Университета
Управления и Экономики

Данная статья посвящена анализу результатов исследования смысложизненных ориентаций студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью». Автор статьи указывает на наличие специфики смысложизненных ориентаций, обусловленной профессиональной деятельностью.

Ключевые слова: PR, связи с общественностью, образ мира, профессиональная специфичность образа мира, смысложизненные ориентации, профессиональная деятельность

This article is devoted to the results of the study of the life meaning orientation of the students studying on the specialty «public relations». The author of the article indicates the specificity of the life meaning orientations, related to the specific professional activity.

Keywords: PR, public relations, image of the world, professional specificity image of the world, life meaning orientations, professional activity

Актуальность решения задачи эмпирического исследования специалистов по связям с общественностью обусловлена возможностью использования полученных результатов для изучения закономерностей формирования компетенций в процессе профессионального становления PR-специалиста. Также полученные данные могут быть использованы для повышения эффективности профессиональной деятельности специалистов по связям с общественностью и разработки программ профессионального обучения.

Целью нашего исследования является изучение профессиональной специфики смысложизненных ориентаций специалистов по связям с общественностью.

В качестве методологической основы исследования выступила концепция профессиональной специфичности образа мира, предложенная В.П. Серкиным [7]. Согласно данной концепции, образ мира представляет собой интегральную систему значений человека, включающую в свою структуру три слоя, представленных разнородными смысловыми образованиями. Перцептивный слой образа мира включает в себя совокупность модальных кодов, а также характеристики объектов, связанные с их протяженностью во времени. Семантический слой представлен

амодальными признаками, изучаемыми при помощи психосемантических методов. Наконец, ядерный слой образа мира включает в себя глубинные смысловые структуры, проявляющиеся в нижележащих слоях в форме проекции.

Характеризуя специфику образа мира, обусловленную профессиональной деятельностью, В.П. Серкин отмечает, что специфические особенности образа мира, характеризующие представителей тех или иных профессий, касаются, прежде всего, перцептивного и семантического слоёв. Вместе с тем, структуры ядерного слоя чаще всего оказываются инвариантными профессиональной деятельности, однако у представителей некоторых профессий могут иметь свою специфику.

В наших предыдущих исследованиях [10] было показано наличие профессиональной специфичности показателей локуса контроля специалистов по связям с общественностью. Полученные данные дают нам основания предполагать наличие у данных специалистов профессиональной специфичности других структур, относящихся к ядерному слою образа мира [7], в частности, смысложизненных ориентаций.

Для проверки данного предположения нами было проведено эмпирическое исследование. В качестве методики

исследования использовался тест смысловых ориентаций, представляющий собой адаптированную версию теста «Цель в жизни», предложенного Д. Крамбо и Л. Махоликом. В модификации Д. А. Леонтьева [5] данная методика включает в себя общий показатель осмысленности жизни, а также пять субшкал, три из которых представляют собой конкретные смысловые ориентации (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией), а две других — аспекты локуса контроля (локус контроля-Я и локус контроля-жизнь). Тест состоит из 20 пар противоположных утверждений, отражающих представления о факторах осмысленности жизни. В качестве метода статистической обработки информации нами был использован U-Критерий Манна-Уитни [8].

В качестве экспериментальной группы выступили студенты Магаданского Института Экономики, обучающиеся по специальности «Связи с общественностью». Контрольная группа была представлена студентами старших курсов, обучающихся на экономических специальностях («Финансы и кредит», «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит»).

При проведении исследования нами были получены статистически значимые различия по шкале «Общий показатель осмысленности жизни», а также по субшкалам «Процесс», «Локус контроля — Я» и «Локус контроля — жизнь (более высокий средний показатель по всем указанным шкалам наблюдался в экспериментальной группе). При этом следует отметить, что наибольшую степень выраженности имеет значение U-критерия Манна-Уитни для субшкалы «Процесс», попадающее в зону значимости ($p < 0,01$). Значения для шкалы «Общий показатель

осмысленности жизни», а также для субшкал «Локус контроля — Я» и «Локус контроля — жизнь» также являются статистически значимыми, но попадают в зону неопределенности ($p < 0,05$).

Высокий акцент на процессуальном аспекте обусловлен, на наш взгляд, спецификой профессиональной деятельности специалистов по связям с общественностью. В работах, посвященных анализу психолого-акмеологических характеристик специалистов по связям с общественностью [1,3], деятельность данных специалистов обозначается как творческо-производственная. При этом реализация творческого процесса в деятельности PR-специалиста связывается с двумя типами творчества: первичным и вторичным. Первичное творчество представляет собой процесс генерации идей, в то время как содержанием процесса вторичного творчества является поиск способов практической реализации данных идей. На творческий характер деятельности данных специалистов указывают также результаты экспертной оценки профессиональных свойств специалистов по связям с общественностью [6]. В наших работах [9] было показано проявление творческого компонента в структуре образа мира PR-специалистов. Дескриптор «творческий» входит в семантические универсалии оценки данными специалистами как профессионально значимых («работа», «профессионал»), так и нейтральных («образ жизни») стимулов.

Интерпретируя различия по субшкалам, характеризующим показатели локуса контроля, мы можем отметить, что полученные данные соответствуют результатам исследований [2,10], указывающих на внутренний локус контроля как на одно из профессионально важных

Таблица 1. Значение U-критерия Манна-Уитни, полученное при сопоставлении контрольной и экспериментальной групп

Шкала	Значение U-КРИТЕРИЯ Манна-Уитни	Наличие статистически значимых различий
Цели	93,5	-
Процесс	61,5	+
Результат	95,5	-
ЛК-Я	82,5	+
ЛК-жизнь	71	+
Общий показатель ОЖ	71,5	+

Таблица 2. Сопоставление средних показателей по субшкалам методики СЖО в контрольной и экспериментальной группах

Шкала	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Цели	34,8	30,9
Процесс	35,5	30,2
Результат	28,2	25,85
ЛК-Я	22,8	20,35
ЛК-жизнь	34	29,1
Общий показатель ОЖ	155	136,2

для специалиста по связям с общественностью. При этом высокие баллы по обеим субшкалам, отражающим локус контроля, свидетельствуют о том, что ин-

тернальность локуса контроля данных специалистов проявляется как в области самоконтроля, так и в области контроля над окружающим миром.

Литература:

1. Антошина Т. В. Развитие профессионализма специалистов по связям с общественностью. автореф...дисс. канд. психол. наук. М.: РАНХ и ГС, 2013. — 23 с.
2. Ачкасова В. А., Володина Л. В. Связи с общественностью как социальная инженерия. — СПб.: Речь, 2005. 336 с.
3. Бажин Е. Ф., Голынкина Е. Л., Эткинд А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал, 1984, т. 5, № 3. — С. 152–162
4. Богданов Е. Н., Зазыкин В. Г. Психологические основы «Паблик рилейшнз» СПб: Питер, 2003. — 204 с.
5. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). 2-е издание. — М.: Смысл, 2000. — 18 с.
6. Муртазина Г. Х. Оценка профессионально значимых свойств специалистов по связям с общественностью // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта». — № 9 (67), 2009 г. — С. 77–80
7. Серкин В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики. М.: Пчела, 2008. — 384 с.
8. Сидоренко Е. В. «Методы математической обработки в психологии». СПб.: ООО «Речь», 2004. — 250 с.
9. Склейнис В. А. Исследование семантических универсалий студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью» // Молодой ученый. — 2013. — № 3. — с. 441–443
10. Склейнис В. А. Исследование локуса контроля студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью» // Научно-практический журнал «Психология. Социология. Педагогика», 2013, № 8. — с. 20–22

История развития музыкальной психологии донаучного периода

Субота Мария Васильевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник
Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины (г. Киев)

Статья посвящена истории развития музыкальной психологии донаучного периода. Рассмотрено отражение эмоциональной сферы человека средствами музыки, что имеет давнюю традицию, истоки которой восходят к началу философии искусства. История развития музыкальной психологии донаучного периода свидетельствует о том, что она имеет свой предмет и свои методы исследования. Предметом изучения этой науки являются психологические закономерности музыкального восприятия.

Ключевые слова: искусство, музыка, концепция музыки, мифические времена, культурные эпохи, античные учения, классика, эллинизм, научные музыковедческие теории, психология музыки.

The history of development of musical psychology of prescientific period

M. V. Subota, Candidate. psychol. Sciences, Senior Researcher,
Institute of Psychology. G. S. Kostyuk NAPS of Ukraine Kiev

The article is devoted to the history of music psychology prescientific period. Expression of the human emotional sphere by means of music that has a long tradition, whose origins date back began the philosophy of art. History of development of musical psychology prescientific period indicates that it has its object and its methods. The object of study of this science are psychological patterns of musical perception.

Key words: art, music, music concept, mythical times, cultural epochs, ancient teachings, classical, Hellenism, scientific musicological theory, psychology of music.

Постановка проблемы. Музыку, как известно, с давних времен использовали как средство воспитания во всех идеологических системах. В разные эпохи проявлялось стремление к гармоничному развитию личности средствами музыки в частности и искусства в целом.

Роль искусства (в том числе музыки) определяли согласно существующим взглядам на личность и идеологическим установкам конкретного общества.

Никогда не затихнут споры о смысле музыки. Музыка — вечный спутник и атрибут человеческого бытия,

а также источник вдохновения и загадка для человечества. В истории мировой культуры нет ни одной эпохи, в которой бы гении человечества не пытались дать ответ на вопрос, что такое музыка, что такое искусство. Веками делятся самые горячие и самые яростные дискуссии, каждая эпоха отвечала на главные вопросы по-своему. Непонятно и таинственно основное: о чем на самом деле рассказывает музыка, чем так прожигает наши сердца, где границы ее удивительного властвования над людьми?

Музыка — воплощение единого мирового человека, единой общечеловеческой души, единого образа Человека. Нельзя и не нужно рассматривать творчество композитора, целый исторический стиль как что-то законченное и самостоятельное, подчеркивает М. О. Смирнов. Они — только частичка, только миг в историческом творческом потоке. Мы понимаем музыку как отражение мировых психических сил, самой сути человеческого самоощущения, переживания жизни. Движение, борьба, переплетение и решение этих сил и нужно искать в мировом звуковом космосе. Произведение — только сигнал, тайный знак о всегда очень широких и глубоких явлениях, процессах, охватывающих человека и всю его жизнь. Разные композиторы суть воплощение разных сторон, особенностей единого Человека [11, с. 8].

Вопрос о происхождении музыки принадлежит к числу нерешенных проблем человеческого знания, как и вопрос о происхождении человека. Еще в начале века С. Гинзбург обратил внимание на тот факт, что первыми проблему происхождения музыки выдвинули не музыковеды, а социологи, естествоведы, экономисты, филологи, этнографы, что свидетельствует о всеобъемлющем значении проблемы музыки [15, с., 8]. Дж. Михайлов считал, что «музыка для давних китайцев, индийцев, египтян и вавилонян была специфической материей, особого вида энергией, посланием из других миров, своеобразным проявлением каких-то скрытых сущностей. Звук казался удивительным явлением. Магия звука чувствовалась в том, что слышимое не было видимым, звук исчезал, растворялся, шел «в никуда» [7, с. 109].

Возникло предположение о неземном происхождении звука, указывает Г. Г. Коломиец, как явления и средства общения между людьми и людей с другими мирами. «Музыка, как мир богов и духов, — пишет Дж. Михайлов, — не была материальной в обычном смысле этого понятия, она не была предметной, видимой реальностью и одновременно экзистенциально воспринималась по характеру влияния, который оказывался на людей, природу, вселенную» [3, с. 109].

Основная цель нашей работы — исследовать историю развития музыкальной психологии донаучного периода.

Для достижения цели исследования была поставлена следующая задача: осуществить научно-психологический анализ концепций разных мыслителей донаучного периода по поводу обоснования духовно-содержательной стороны музыки.

Изложение основного материала. Сфера звука-музыки была универсальна, как и сфера религии, куль-

туры. В этом усматривалось магическое влияние музыки. Поэтому, по словам Дж. Михайлова, ученые древности и средневековья привлекали музыку для объяснения светопорядка, человеческой души и Духа Божьего. Музыка осознавали как звуковое начало, как процесс звукотворчества и считали способной к построению моделей, помогающих разобраться не только в материальных сферах. В этом мы и находим ее ценностное взаимодействие человека с миром [7, с. 313].

Так, тангутов вообще считали музыкальным народом. Они свято верили, что музыка владеет магическим даром, придерживаясь в своих суждениях о ней точки зрения, высказанной еще во II в. до н. е. китайским историком и музыковедом Сим Цянем, что слова могут обманывать, люди могут казаться, только музыка не способна врать [12].

В Древнем Китае одним из наиболее известных философских учений наряду с даосизмом и школой легистов было конфуцианство, которое повлияло на социальную жизнь страны. Представители этого направления разработали самые важные принципы гармоничного развития общества, которые базировались на строгой подчиненности низших социальных прослоек высшим. По мнению конфуцианцев, музыка является одним из лучших средств перевоспитания людей и смены обычаев. Лад без полутонов — пентатоника — должен был строго влиять на жизнедеятельность людей, которые воспринимали музыку. Согласно такой теории, речь идет об определенности каждого из этих пяти звуков, кроме наследования природы (ветра, грома и т. д.). Их сравнивали с пятью основными цветами, что означало еще и социальную символизацию (правитель, чиновник, народ, поступки и объекты). Более того, природу музыки рассматривали в философском контексте, понимали как единство пяти добродетелей (человечности, справедливости, воспитанности, предусмотрительности и откровенности).

Таким образом, музыка должна была обеспечить гармоничное развитие общества и личности, поскольку Конфуций представил государство как какую-то большую семью. Однако политическая система Древнего Китая выработала нормы иерархично послушной личности, тем самым и музыку превратила в средство социального регулирования. Толкование же музыки как средства развития моральных качеств (вежливости, скромности, честности и т. д.) придавало ей политический оттенок [14].

В древнекитайском «Музыкальном примере» звучание дудочки, изготовленной человеком из бамбука, сравнивается с возможностью слушать дудочку Земли и дудочку Вселенной, в которых «звучит тьма ладов и каждый сам по себе... Все вещи звучат сами по себе, разве кто-то на них влияет?!» [2, с. 82]. Г. Г. Коломиец отмечает, что значительно позже, чем в Древнем Китае, в Европе будет стойко повторяться мысль о музыке инструментов — музыке человеческой души — Музыке Вселенной (Пифагор, Боэций, Кеплер) — «троичность» раскрытия «музыкального кода». Как и в Древнем Китае, в Древней Греции музыку представляли как философию, науку, теорию,

практику музыкального искусства — все связано со светоощущением, Единым, вселенским ритмом, числовой гармонией. О прямой связи музыки и строения мира свидетельствует утверждение, что структура музыкального текста есть «закодированная информация о структуре мира». К такому же убеждению пришли О. Ф. Лосев в абстрактной теории музыкальной логики и Б. В. Асафьев, который сравнивал музыкальную форму (микрокосм) с физическими процессами в картине мира (макрокосм), а потом Ю. М. Холопов [3, с. 379].

Сведение музыки к Единому, к Дао естественно для древнекитайской философии — мир явлений имеет единую основу. Гармонию мира объясняли концепцией числовой организации Вселенной. Числом, в частности, выражали вселенский ритм — «космический танец». Музыка, по выражению Конфуция, — это такой ритм, в котором уложен образ двух принципов (инь и ян) в одновременно контрастных звучаниях разных ее инструментов. Призвание музыки и искусства выражено в следующих высказываниях: лист не до конца высказывает речь, а речь — мысль, тогда «абсолютно мудрые люди создали образы, чтобы в них до конца выразить мысли. Они установили символы, чтобы в них до конца выразить влияние мира на человека и человека на мир.» [2, с. 87].

Музыка — сфера реализации гармонии, гармонии космической, всепроникающей. Она демонстрирует извечную заданность любых соотношений в мире. Важно отметить, пишет М. В. Есипова, что искусство живописи в представлении китайцев было порождением небесной музыки и музыки Земли, которые связаны со строением мира. «Поднебесная страна», центр Земли, тесно связывала мировоззрение с Природой. Познание законов музыки происходило путем познания законов природы, и наоборот. Искусство каллиграфии, живописи и поэзии было музыкальным и целостным. Музыкальные композиции были способами овладения качествами и связями мира, в который можно войти с помощью «созвучия», гармонии, которая была воплощением и действующей силой Дао (3, с. 380).

Как отмечает Г. Г. Коломиец, ссылаясь на М. В. Есипову, теория музыки основывалась на канонах чисел — выражений музыкальной субстанции. Вместе с тем это не было чистой абстракцией, поскольку музыкально-теоретическое мышление было синкретичным, музыкально-философски-мифологично-идеологическим. Так, характерная двудольность ритмов связывалась с диалектикой мировосприятия (янь — инь, Небо — Земля, светлое — темное, мужское — женское), пятиступенчатые лады — с пятью первоэлементами (земля, огонь, вода, дерево, металл), с пятью цветами (желтый, белый, синий, красный, черный). Звучание музыкальных тембров (окраска звука) воспринималось как «внематериальное» продолжение звучащего природного материала.

Музыка, теория музыки были концепцией, продолжает Г. Г. Коломиец, вписывающейся в картину мира. Музыкальная субстанция в древнекитайском представлении

имела следующие основные свойства: 1) мировоззренческую направленность (идеологическую или религиозную), поскольку ее начало у Дао; 2) этическое свойство, вмещающее и несущее людям позитивное или негативное влияние; 3) эстетическое, побуждающее к творческой активности, радости, удовольствию. Мировоззренческая ценность музыки обуславливается соответствием законов построения музыкальной композиции законам мира. Структура музыкального произведения воспринималась (независимо от его слушания) как субъект законов бытия, Вселенной. Музыкальные композиции «вписываются» как субъекты в философские концепции и модели мира. Так, гимны считались воплощением Дао, их пение сопровождалось оркестром со звоном и движениями. Занятие музыкой, исполнение ее, акт художественного творчества (как у пифагорейцев — познание гармонии сфер) были «повествованием» своего ци, превращением себя (своего существа и «вещества») в музыку и вхождением, таким образом, в первичную субстанцию мира, слиянием с ней. Отсюда и концепция вдохновения как воплощения импульса Дао, и понимание творчества как осознания сути явлений.

Музыка, подчеркивает Г. Г. Коломиец, открыта миру и с ней вращается. Исполнение оркестровой ритуальной музыки воспринимается как акт установления гармонии человека, общества с миром. То есть мы видим, что в древнекитайском представлении музыка была способом взаимодействия человека, общества и мира. Это взаимодействие ценностное. Звучная музыка говорит о состоянии общества. Значит, символические формы, образы, созданные людьми, в частности музыкальное искусство, необходимы человеку. В музыке раскрываются: 1) истина в чувственной форме (подтверждение мысли Гегеля); 2) ее субстанциональная значимость, заключающаяся в ценностном взаимодействии человека с миром, 3) несмотря на значительный интеллектуализм, — качество регулятора эмоций, а это уже эстетическая сущность.

Музыка могла влиять и на человека, и на общество, и на природу (как позитивно, так и негативно) — существовала вера в магическое влияние на природу средствами музыки, в достижение цели гармонического слияния с универсумом. Музыка способна создать реальность. Можно сказать, что древнекитайская цивилизация открыла музыкой законы Вселенной [3, с. 381].

Музыку в античности понимали преимущественно в единстве с практикой общественной жизни. Поэтому, указывает О. Ф. Лосев, можем проследить основные концепции музыки античного мира:

- 1) магическое, или медицинское понимание музыки — трактование ее как средства влияния на психическое или физическое состояние человека;
- 2) общественно-воспитательное значение музыки;
- 3) космологическое значение музыки — весь космос понимали как определенным образом настроенный инструмент, и тем самым создавалась так называемая гар-

мония сфер, учение, продержавшееся в истории эстетики не одно тысячелетие;

4) узкоспециальная музыкальная эстетика, разрабатывающая эстетическое значение отдельных музыкальных категорий;

5) музыкальная теория — исследование музыки как таковой (то есть учение о тонах, гаммах, интервалах и т. д.).

Первая концепция музыки принадлежала преимущественно к мифическим временам и выростала на основе общинно-родовой формации, когда вообще царила мифологическая идеология. Вторая и третья концепции характерны для периода так называемой классики, когда мифология уже перестала быть объектом непосредственной веры и обернулась в идейно-художественную форму. Четвертая и пятая концепции характерны уже для периода эллинизма. Именно в период эллинизма стали возникать научные музыковедческие теории [4, с. 6].

Музыкальная культура Древней Греции функционировала в соответствии с мифо-магическим мировоззрением. Как известно, в античные времена музыка была воспитательным средством для души, как гимнастика — для воспитания тела. Речь идет о ее связи с поэзией и танцами, с материальной (в самом разнообразном смысле) сферой жизни человечества, со средством управления, то есть с институтом власти, и, наконец, о ее конструктивно-вещественном характере, отразившемся в учении о космосе как определенным образом настроенном инструменте, что мы и попытаемся продемонстрировать, ссылаясь на соответствующие концепции, почерпнутые из истории философской мысли и музыкальной эстетики античного мира.

Музыка, судя по пристальному вниманию к ней таких корифеев, как Платон и Аристотель, занимала особое место в иерархии искусств в эпоху античности, подчеркивает Т. А. Апинян [6]. Для Платона, как и для других греческих классиков, в музыке совсем нет ни влечения в безграничные дали, ни какого-то особенного наслаждения, ни погружения в какие-то невыясненные субъективные глубины. Как известно, Платон имеет в виду гимнастику для психики, то есть тут подразумевается морально-жизненная тренировка человека, всегда твердого и непоколебимого, всегда одинакового и четко организованного, точно так же, как организованное движение небесных светил.

Согласно теории Платона, вся человеческая жизнь должна быть проникнута хореей, то есть пением и танцами, а образованный человек — только тот, который умеет хорошо петь и танцевать, и все государство сверху донизу должно петь и танцевать. Правда, и тут песни и танцы должны морально воспитывать человека [4, с. 27].

В отличие от других искусств, особенно от искусств художественных, музыка, согласно Платону, ближе всего к душевным движениям человека, поэтому она и представляет собой такое значительное воспитательное средство. В «Законах» Платон [238] указывает, что сущность музыки вообще не поддается точной формулировке. Во-первых, в музыке, как и в других видах искусства, есть

утешение вместе с «правильностью», которая исключает всякую субъективную анархию и привередливость. Во-вторых, среди искусств, основывающихся на точных измерениях, музыка провозглашается у Платона искусством наименее точным, требующим скорее простых привычек, чем какого-то точного измерения. Поэтому, указывает О. Ф. Лосев, она представляется ему как абсолютная противоположность архитектуре. В-третьих, музыка предполагается у Платона как простое и чистое удовольствие, лишенное всяких элементов страдания или неудовольствия, и в этом смысле она так же прекрасна, как, например, правильные геометрические тела. Платон осознал понимание музыки как чистого, беспредметного и вполне иррационального наслаждения. Но вследствие такого глубокого понимания музыки как самостоятельного искусства, утверждает О. Ф. Лосев, он и отрицал ее в том виде и предполагал в соединении со словом и танцем, притом для целей только нравственно-общественных.

Так, Платон считал, что любая возбуждающая музыка может представлять угрозу для целой науки и потрясти основы государства. Платон считал, что музыка, облагораживающая ум, намного более высокого порядка, чем музыка, апеллирующая к чувствам. Он упрямо настаивал на том, что обязанность государственных людей — запретить всякую изнеженную и похотливую музыку и позволять только чистую и благородную.

Обратимся к таким источникам, как рисунки, мифы, эпосы, служащие источником знания об истории рефлексии — философской, художественной, психологической, — ее презентацией и голосом эпохи.

Поскольку в античные времена весь мир рассматривали как мифологическое сознание, то древнегреческие музы, занимающиеся организацией ритуалов в связях с богами, не обходились без соответствующего музыкального инструментария.

Музыкальные искусства: пение, танцы, музыка. Внешне похожие слова — «музыкальный» и «музыка» — сначала не имели современного смысла. Слово «музыка» этимологически происходило от муз, но означало вначале всякое мастерство, находящееся под заступничеством муз. Подтверждает это утверждение тот факт, что не было отдельной «музыкальной» музы, а также собственно и происхождение термина. Понятие «музыкальное» происходит от греческого «исследовать». Следовательно, «музыкальный» — «созданный», «знающий». К музыкальному искусству принадлежали как инструментальная и вокальная (песенная) музыка, так и словесное искусство вместе с хореографией [6, с. 12].

Гомер, согласно О. Ф. Лосеву, называет два типа музыкальных инструментов: струнные и духовые (отвечающие культуре других народов — как древних, так и описанных этнографами в XIX–XX вв.). Струнные: форминга, лютня, цитра, кифара (самый древний инструмент у греков, что-то типа гуслей). Количество струн неизвестно, у Гомера говорится о «струне». К духовым инструментам принадлежала флейта (устройство которой также неизвестно).

Гермес — вестник богов, сконструировавший музыкальные инструменты, толкователь божественных наказов, покровитель переводчиков и ремесленников (в античной традиции ремесленник рассматривался как тот, кто воплощает какую-нибудь идею. Платон назовет бога-творца Демиургом (ремесленником)). Гермес даст свое имя герменевтике — науке о толковании текстов. Вряд ли такой бог, создавая музыкальные инструменты, только развлекался и не имел в виду особое назначение музыки, которую они будут играть и обслуживать [6, с. 13–14].

Примитивные инструменты древних греков, кифара и флейта, имели, однако, ярко обнаруженный «этнос». У кифары Терпандра было только семь струн. Каждый тон брался на одной струне; и вряд ли на кифаре можно было добиться чего-то иного, кроме выявления ритмичной и динамичной сторон пения. О.Ф. Лосев предполагает, что флейта потому и переживала античность как оргиастический и экстатический инструмент, что, возникнув позднее кифары, дала возможность добывать живые и длительные звуки, живую и длительную мелодию, чего нельзя было добиться на кифаре с ее изолированными и остро отделенными, бездушными звуками. С появлением флейты и сама кифара стала восприниматься выразительнее, как национальный греческий спокойно-уравновешенный инструмент, в отличие от чужеземной флейты. Крик Ахилла Гомер сравнивает с трубой.

Античная музыка была преимущественно вокальной. Только очень изредка мы можем выявить именно инструментальную музыку. В вокальной музыке античности нет многоголосия. Хоры пели в унисон либо в октаву. Интересно отметить, что почему-то именно пение в октаву любил в античные времена. Об этом можно узнать из Аристотелевых «Проблем» [1]. Инструментальная музыка была только аккомпанементом к поэзии [5, с. 81].

В эпоху античности отдавали предпочтение нижнему регистру (высокие тона считали чем-то неблагородным, бесполезным и бессодержательным), а также большим интервалам, а малые интервалы игнорировали, думая, что они отражают душевную мелочность и мизерность.

Песни тоже отвечали общему архаичному ритуально-магическому комплексу: похоронные, брачные; особым жанром были песни о богах и героях, связанные с календарным культом (Адонис, Гиацинт, Нарцисс и др.).

Пение и музыка не отделялись от танцев. Гомер дает чудесное описание изображения хоровода на щите Ахилла. Хороводы — не способ увеселения или времяпрепровождения, а элемент ритуальной практики. Они демонстрировали ловкость и имели целью поразить и убедить богов, а также получить заслуженный дар в ответ [6, с. 14].

Как известно, в Древней Греции преобладал не только мифо-ритуальный характер музыки. Следует добавить элемент частной жизни древних греков, собственно гедонистический момент — удовольствие от музыки и музицирования.

Начало античной космологической музыке положили Пифагор и пифагорейцы. Слово «гармония» как гар-

мония (музыка) неба (мира) введено, по свидетельству античных авторов, самим Пифагором. Пифагорейцы считали Вселенную «гармонией и числом». В изложении Аристотеля: «скорости (звезд), измеренные по расстояниям, относятся между собой так же, как тона консолидирующих интервалов, звучания, идущие от светил при движении по кругу, создают гармонию» [Цит. по 6, с. 17].

У пифагорейцев, отмечает Т.А. Апинян, сам термин «гармония» означал октаву, однако под октавой тут понимается не музыкальный интервал, а звукоряд в одну октаву, совокупность тонов музыкальной гаммы.

Основной принцип, макроидея, пишет О.Ф. Лосев, которая легла в основу античной, а через нее в средневековую метафизику музыки, — взаимосвязь движения, массы тела и звучания. Высокий звук связан с быстрым движением, низкий — с медленным. Идея физико-математического характера.

Согласно Александру Афродисийскому, отмечает Т.А. Апинян, высота тона пропорциональна скорости светил, а Цицерон, ссылаясь на пифагорейское учение, уточняет: самый высокий тон астральной гаммы принадлежит сфере неподвижных звезд, самый низкий — Луне.

Считается, что в прадавнем варианте у Пифагора речь шла не обо всей Вселенной, а только о трех сферах: звезд (включая планеты), Солнца и Луны, и их движение соотносится с интервалами — квартой и октавой. Тем самым вся музыкально-математическая сущность космоса сполна выражалась тетрактидой или тетрактисом. Тетрактис — последовательность первых четырех чисел — рассматривали одновременно и как множественность, и как последовательность.

Таким образом, согласно пифагорейцам, Вселенная не только первоначально гармонична, она «звучит». Это «Гимн Богов» — гимн миру, любви, и человек слышит его тогда, когда открывает в себе скрытую часть божественного. Божественная любовь совершенна и чиста, она есть космическое число. Земная лира является точным отражением небесных законов, игра на ней — приобщение к гармонии Вселенной [6, с. 18].

Следует отметить, утверждает О.Ф. Лосев, что Аристотель критикует пифагорейскую концепцию гармонии сфер, косвенно направленную против Платона, который отдавал предпочтение космической теории пифагорейцев. Аристотель объявляет ее мифом. Пифагорейская теория, считает Аристотель, изысканна и поэтична, но абсурдна, поскольку движение таких больших тел мы должны были бы слышать.

Платон, неоднократно демонстрируя свою приверженность пифагорейскому учению, перенес концепцию «музыки сфер» в танатологию, построив на ней свою модель потустороннего мира. Учение о потусторонних искуплениях излагается Платоном как рассказ об Эре, сыне Армения, родом из Памфилии, который содержится в 10-й книге «Державы» [6, с. 20].

Эр погиб на войне, но на двенадцатый день, уже на похоронном костре, ожил и рассказал о путешествии своей

души по потустороннему миру. Однако героя платоновского сюжета ожидало утешение: он стал наблюдателем механики Вселенной.

Он говорил, что его душа, едва выйдя из тела, отправилась вместе со многими другими, и все они пришли к какому-то божественному месту, где в земле были две расщелины, одна возле другой, а напротив, вверху в небе, тоже две. Посредине между ними сидели судьи. После вынесения приговора они отправляли людей либо вверх, на небо, либо вниз, а Эру велели быть вестником для людей обо всем, что увидит и услышит. Его душа прибыла к месту, где на столпе, светившемся посредине, висит веретено Ананки (Необходимости), которое состоит из восьми валов, вставленных друг в друга. Световая сфера связывает землю и небо и пронизывает их насквозь. Ось веретена есть не что иное, как ось мира, а валы образуют восемь небесных сфер. Внешняя, самая большая, содержит в себе все другие и является небом недвижных звезд. Расположение планет, Солнца, Луны, Земли отвечает пифагорейской картине, и, соответственно ей, интервалы между сферами составляют октаву-гармонию. Таким образом, платоновский космос звучит как хорошо налаженный инструмент, тем более что на каждой сфере сидит сирена и поет в определенной тональности.

Концепция «музыки небес», пишет Т.А. Апинян, самым тесным образом связана с эсхатологией, как это показано в вышеупомянутом платоновском мифе об Эре. Танатологическое видение Эра сближает его с персонажами мифологических рассказов многих народов и времен.

Цицерон в трактате «De republica» [13] излагает идею музыки космоса, воплощенную Платоном в «Государстве» [8] и в «Тимее» [10] как «Сон Спициона». Публию Корнелию Спициону Младшему (II в. до н. е.) приснился Публий Корнелий Спицион Африканский Старший, победитель Ганнибала, рассказывающий об услышанном им звучании сфер. Природа, пишет Цицерон, требует, чтобы края сфер звучали, с одной стороны, низко, а с другой — высоко. Поэтому звездный ход неба звучит высоко, а «низкий» ход — лунный — звучит низко. Земля остается недвижимой и помещена в центре неба. Семь звуков разделены интервалами, число которых является связью всех вещей. Ученые люди, пишет Цицерон, наследуя их на струнах и в пении, выявили для себя доступ в эту область [6, с. 18].

Для мифологично налаженного сознания аналогом смерти является сон. Оба освобождают душу для путешествия. Сновидение имеет особую, уникальную ценность. Все виденное во сне — реальность, даже если увиденное противоречит данным, содержащимся в состоянии сознания. Считалось, что через сон человек получал установки и наделялся мистической силой существами иного мира, животными-тотемами, душами предков, духом покровителей.

По словам Т.А. Апинян, своим танатологическим мифом Платон воссоздал картину космоса, характерную для мифологического сознания: небесный и подземный миры изоморфны, взаимно уравновешены. Человеческая

душа наделена способностью наблюдать, то есть воссоздавать в себе сакральный мир, находящийся «по ту сторону» от профанного, и выражать познанное. Согласно Платону — представителю концепции метемпсихоза — человеческая душа вспоминает то, что она видела в сакральном мире, пока не переместилась опять в человеческое тело. И после этого человек в своей музыке воссоздает суть потусторонней жизни [6, с. 22].

Пифагорейская концепция музыки занимала в античной философии исключительное место. Она либо вызывала непосредственный отзыв, указывает Т.А. Апинян, как у Платона, Аристотеля или римлян, либо вынуждала обращаться к тому самому предмету — музыкальному звуку — даже мыслителей из противоположного лагеря. Метафизика музыки, к каким бы авторам мы ни обращались, не могла не выражать общефилософскую установку мыслителя. Атомисты Демокрит, Эпикур, Лукреций и др. искали объяснение соответственно своей материалистической теории. Каждый предмет материального мира состоит из атомов; душа, ум — из неких привилегированных атомов (гладких, сферичных). Всякое явление мира также объясняется составом атомов. Лукреций в трактате «О природе вещей» (I в. до н. е.) сообщает: приятный звук состоит из «гладких элементов», плавно прилегающих друг к другу, неприятный — из «шершавых» элементов, тяжело взаимодействующих между собой. Распространение звука — результат его атомичной организации: «один звук неожиданно рассеивается на много звуков» и только благодаря этому может разноситься воздухом. Не только звучащий предмет создает удар по воздуху; аналогичный удар происходит в каждом человеке, при этом задействованы самые важные органы: голова и печень.

Атомисты догадывались о волновой природе звука, искали материальные пути звукового восприятия и влияния и предвидели открытие современной физикой, акустикой и физиологией музыки ее физико-физиологических параметров [6, с. 23].

Ссылаясь на Дж. Фрезер, А.Т. Апинян указывает, что печень была включена в магические обряды многих народов, поскольку считалась вместилищем души. С давних пор гадали на печени жертвенных животных и людей. Древние жрецы знали об особенностях и значении печени в организме. Печень рассматривали как сосредоточение страстей и чувств. Эти представления входили в знания, составляющие базу философии. Душа также занимала свое физическое место. Со времен Алкмеона (VI—V вв. до н. е.) античная наука стала признавать мозг как место расположения души. Эпикур (III—II вв. до н. е.) считал, что «душа есть тончайшее тело, рассеянное по всему организму» [6, с. 23].

У древнего человека была необходимость, потребность рисовать наскальные рисунки, осваивать музыку. Ритм ударных, наигрыши на дудочке, воспроизведение голосом музыкальных интервалов, подчеркивает Г.Г. Коломиец, — это необходимость и это освоение музыки, в которое вплетается «подражание» шуму ветра, моря, других

природных звуков. Музыка — это ритм-звучание, организованные звуковые структуры, когда музыкальное воплощается субъектом в реальное произведение [3, с. 313].

Научное знание имеет разные подходы к изучению человеческой культуры и антропологии. Большинство исследователей находят истоки культуры и искусства в сложившихся мифологических архетипах.

Выводы. Таким образом, осуществленный научно-психологический анализ концепций разных мыслителей донаучного периода по поводу обоснования духовно-содержательной стороны музыки показал, что отражение эмоциональной сферы человека средствами музыки имеет давнюю традицию, истоки которой восходят начал философии искусства. Древние греки (Аристотель, Платон, пифагорейцы) рассматривали музыку как средство, ко-

торое уравнивает внешнюю сторону жизни человека с их внутренним, психологическим состоянием. Следуя тот или иной аффект с помощью различных средств музыкальной выразительности (ритма, мелодии, тембра, звучание какого-либо музыкального инструмента или голоса), музыка, по мнению древних, вызывает у слушателей тот же аффект, который она воспроизводит. Музыкальная психология донаучного периода имеет глубокую историю. Этот великий исторический период важен с точки зрения накопления знания, эмпирического опыта, расширение проблематики, которые послужили основой для дальнейших экспериментальных исследований, научных обоснований и практических методов. Истоки музыкальной психологии тесно связаны с такими науками, как физиология, эстетика, философия, музыковедение.

Литература:

1. Аристотель. Соч. в 4 т. — Т. 4/пер. с древнегреч., общ. ред. А. И. Донатура/Аристотель. — М.: Мысль, 1984. — С. 679–680.
2. Есипова М. В. Музыкальное видение мира и идеал гармонии в древнекитайской культуре/М. В. Есипова. — Вопросы философии. — 1994. — № 6. — С. 82–87.
3. Коломиец Г. Г. Ценность музыки: философский аспект./Галина Григорьевна Коломиец. — Изд. 4 — е. — М.: Книжный дом «Либроком», 2012. — 532 с.
4. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Ранняя классика/Алексей Фёдорович Лосев. — М., 1963. — 376 с.
5. Лосев О. Ф. Музична естетика античного світу/Олексій Федорович Лосев. — К.: Музична Україна, 1974. — 219 с.
6. Метафизика музыки и музыка метафизики/под ред. Т. А. Апинян, К. С. Пигрова. — СПб., 2007. — 175 с.
7. Михайлов Дж. О возможности и необходимости универсальной терминологии в музыке/Дж. Михайлов // Вопросы философии. — 1999. — № 9. — С. 109–111.
8. Платон. Государство/Платон // Соч.: в 3 т. — Т. 3, кн. X. — М., 1971.
9. Платон. Законы/Платон // Соч.: в 3 т. — Т. 3, кн. X. — М., 1971. — С. 79–87.
10. Платон. Тимей/Платон. // Соч.: в 3 т. — Т. 3. — М., 1971. — С. 30–47.
11. Смирнов М. А. Эмоциональный мир музыки/Мстислав Анатольевич Смирнов. — М.: Музыка, 1990. — 320 с.
12. Терентьев-Катанский А. П. Музыка в государстве тангутов/А. П. Терентьев-Катанский. Публикация и комментарии В. П. Зайцева // Институт восточных рукописей РАН/The Institute of Oriental Manuscripts, RAS. Письменное наследие Востока. — 2009. — № 1 (10). — С. 63–76.
13. Цицерон. «De republica»/Цицерон. — VI. 5.
14. Шестаков В. П. От этоса к аффекту: история музыкальной эстетики от античности до XVIII в./Вячеслав Павлович Шестаков. — М.: Музыка, 1975. — 351 с.
15. Штумпф К. Происхождение музыки/Карл Штумпф; пер. с нем. Ю. Вайнкопа/под. ред. с предисловием С. Гинсбурга. — Л.: Тритон, 1926. — 58 с.

References:

1. Aristotle. Op. 4 t — T. 4/lane. from ancient Greek., approximately. Ed. AI Donatura/Aristotle. — M.: Thought, 1984. — P. 679–680.
2. Esipova M. V. Musical vision of peace and harmony in the ideal Ancient Chinese culture/MV Esipova. — Problems of Philosophy. — 1994. — № 6. — P. 82–87.
3. Kolomiec G. G. Value of music: philosophical aspect./Galina Griegorevna Kolomiec. — Ed. 4th. — Moscow Book House «Librokom», 2012. — 532 p.
4. Losev A. F. History of ancient aesthetics. Early Classics/Alexei Fedorovich Losev. — M., 1963. — 376 p.
5. Losev O. F. Muzichna estetika ancient svitu/Oleksiy Losev Fedorovich — K.: Muzichna Ukraine, 1974. — 219 p.
6. Metaphysics of Music and Music metaphysics/ed. T. A. Apinyan, K. S. Pigrova. — St. Petersburg., 2007. — 175 p.
7. Mikhailov J. On the possibility and necessity of universal terminology in muzyke/G. Mikhailov // Problems of Philosophy. — 1999. — № 9. — P. 109–111 p.
8. Platon. State/Platon // Vol.: 3 tons — Volume 3, Vol. J. — M., 1971 p.

9. Platon. Laws/Platon // Vol.: 3 tons — Volume 3, Vol. J. — М., 1971. — P. 79–87.1
10. Platon. Timaeus/Platon. // Vol.: 3 tons — T. 3. — М., 1971. — P. 30–47.
11. Smirnov M. A. Emotional world music/Mstislav A. Smirnov. — М.: Music, 1990. — 320 p.
12. Terent'ev-Katanskuy A. P. Music in the State Tanguts/A. P. Terent'ev-Katanskuy. Publication and comments VP Zaytsev // Institute of eastern tion Manuscripts/The Institute of eastern Manuscripts, RAS. Written Monuments of the Orient. — 2009. — № 1 (10). — P. 63–76.
13. Ciceron. «De república»/Ciceron. — VI. 5.
14. V. P. Shestakov. Ethos to the affect of: history of musical aesthetics from antiquity to the XVIII century./Vyacheslav P. Shestakov. — М.: Music, 1975. — 351 p.
15. K. Stumpf. Origins Music/Carl Stumpf, trans. with it. Yu Wijnkoop/under. Ed. with a foreword by S. Ginsburg. — Leningrad: Triton 1926. — 58 p.

Исследования детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей со сложным нарушением развития

Фомина Любовь Константиновна, магистрант
Сургутский государственный педагогический университет (Тюменская обл.)

Цель эксперимента — изучить особенности детско-родительских отношений в семьях воспитывающих детей со сложными нарушениями развития

Для достижения поставленной цели предстояло решить следующие **задачи**:

1. Подобрать диагностический инструментарий для выявления детско-родительских отношений в семьях воспитывающих детей со сложными нарушениями развития
2. Определить стиль семейного воспитания в семьях воспитывающих детей со сложными нарушениями развития
3. Проанализировать и наглядно представить полученные результаты.

На первом этапе эксперимента мы отобрали семьи имеющие детей со сложным нарушением развития. Возрастная граница детей в семьях составила 6 лет 5 месяцев до 7 лет. Выборка составила 26 человека (из них 16 родителя и 10 детей). Мы изучили запросы родителей при обращении к психологу в МБДОУ № 32 «Аист». Основными проблемами, с точки зрения семей воспитывающих детей со сложными нарушениями развития, были жалобы на упрямство, негативизм, непослушания детей. Таким образом, для изучения детско-родительских отношений мы подобрали диагностический инструментарий.

Для выявления отношения родителей воспитывающих детей со сложным нарушением развития мы использовали тест — опросник родительского отношения — ОРО (А. Я. Варга, В. В. Столин) [3].

Количественный анализ

Высокие баллы по третьей шкале «Симбиоз», указывают на то, что родители стремятся к симпатическим отношениям с ребенком. Они ощущают себя с ребенком единым целым, стремятся удовлетворять все потребности ребенка. Ребенок, кажется родителям, маленьким и беззащитным.

Также мы можем наблюдать, достаточно высокий балл по первой шкале «Принятие и отвержение», что свидетельствует о том, что родителю нравится ребенок такой, какой он есть. Они уважают индивидуальность ребенка, симпатизирует ему, стремятся проводить много времени с ребенком, одобряет его интересы и планы.

Достаточно высокий балл наблюдается по второй шкале «Кооперация» — это свидетельствует о том, что родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных.

Низкий балл по шкале «Авторитарная гиперсоциализация», свидетельствует о том, что родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявление своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

Так же мы наблюдаем низкий балл по шкале «Маленький неудачник» — это указывает на то, что родители имеют стремление инфантилизировать ребенка, приписывать ему личную и социальную несостоятельность. Они видят ребенка младше реального возраста. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. Родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Для выявления положения субъекта в системе межличностных отношений, а так же для определения ха-

рактера коммуникаций в семье (прямой или опосредованный), мы использовали тест «Семейная социограмма» (Эйдемиллера Э. Г., Черемисин О. В.) [4].

По итогам проведения данной методики мы получили следующие результаты:

Из 100% опрошенных родителей, у 40% в площадь круга попали все члены семьи, у 60% к кругу оказались только родитель и ребенок (в этих семьях мать воспитывает ребенка одна).

60% родителей обозначили себя маленькими кружками по отношению к другим кружкам, это свидетельствует о заниженной самооценки родителей. У 40% родителей, величина кружков не отличалась от величины кружков остальных членов семьи.

60% родителей расположили себя в стороне от остальных членов семьи, что указывает на переживания, эмоциональную отверженность. 40% расположили себя внизу, что также свидетельствует об эмоциональных переживаниях.

У 60% родителей, наблюдалась удаленность одного кружка от других, что может говорить о конфликтных отношениях в семье, эмоциональном отвержении испытуемого. У 40% кружки наслаивались друг на друга, что го-

ворит о недифференцированности «Я» у членов семьи, наличии симбиотических связей.

Таким образом, проанализировав рисунки семей воспитывающих детей со сложным нарушением развития, мы можем сказать, что, практически во всех семьях испытуемых, нарушены внутрисемейные отношения, наблюдаются конфликтные ситуации, наличие симбиотических связей, заниженная самооценка.

Таким образом, можно отметить, что привязанность детей со сложным дефектом к матери высока, а по отношению к другим членам семьи, в том числе и отца, низкая. Все это свидетельствует о нарушении детско-родительских отношениях в семьях воспитывающих детей со сложным дефектом.

Для того, чтобы родители имели реальную возможность оценить свои взаимоотношения с детьми, потренироваться в интерпретации детских проблем, отработать на практике различные навыки взаимоотношений, а также лучше узнать самих себя, на базе учреждения г. Сургута, детского сада комбинированного вида II категории № 32 «Аист», с целью эффективного взаимодействия семьи и ДОО в сфере воспитания и развития детей дошкольного возраста, был создан родительский клуб «Мы вместе».

Литература:

1. Хухлаева О. В. Лесенка радости. Коррекция негативных личностных отклонений в дошкольном и младшем школьном возрасте. Методическое пособие для психологов детского сада и начальной школы. — М.: Изд-во «Совершенство», 1998
2. Шипцина Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Дидактика Плюс, 2002. — 496 с

Помощь Мельпомены или театр как терапия

Щербакова Виктория Владимировна, студент

Филиал Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова г. Севастополь

Принципиально важной и приоритетной задачей общества является укрепление психологического, физиологического, духовного здоровья, обеспечение полноценного образования и гармоничного развития личности. В связи с этим, постоянно возрастающая потребность в психотерапии побуждает к открытию и рассмотрению новых, более совершенных и, на практике доказывающих свою эффективность, методов. В. Франкл писал: «У каждого времени свои неврозы — и каждому времени требуется своя психотерапия». Это обуславливает актуальность и практическую значимость исследования.

В рамках осуществления представленной задачи, все более актуальной проблемой современной школы, объединяющей усилия психологов и педагогов, становится проблема агрессивности детей. На сегодняшний день тревожным симптомом является рост числа несовершен-

нолетних с девиантным поведением, проявляющимся в асоциальных действиях. Усилилось демонстративное по отношению к взрослым поведение, в крайних формах стали проявляться жестокость и агрессивность.

На данный момент существует множество видов психотерапии и, среди этого многообразия, можно выделить те из них, в которых искусство и природа выступают как терапевтический фактор. Терапия творчеством — известный в мире психотерапевтический прием. Способностью к творчеству человек отличается и от животного, и от самого совершенного робота. Терапия творческим самовыражением отвечает духу сегодняшней общественной жизни [4].

Терапия искусством или «арт-терапия» — это вид психотерапии и психологической коррекции, основанный на искусстве и творчестве. Впервые арт-терапевтические методы были применены в США в работе с детьми, вы-

везенными из фашистских лагерей во время Второй мировой войны. Терапия творчеством исторически складывалась из самостоятельных воздействий, соединившихся впоследствии в психологической и психотерапевтической практике. Переживание момента творения дает силы для преодоления препятствий и решения внутренних и внешних конфликтов, создает условия психологической ориентации в меняющейся реальности. Арт-терапия может быть представлена по средствам искусства художественного, музыкального, театрального и пр. В театральное искусство изначально заложен психотерапевтический элемент, инициируемый творчеством, креативностью и свободой самовыражения. Задолго до возникновения психологической науки было замечено, что театральное действие обладает способностью захватывать человеческие души, изменять психическую реальность. Театр как терапия проверен почти трехтысячелетней практикой, с того времени, когда на склонах Афинского Акрополя возник театр Диониса. Уже тогда театральное искусство было поставлено на службу психическому здоровью человека, актер был возведен на одну из самых высоких ступеней социальной лестницы, — его труд оплачивался не ниже, чем служба военачальника: духовное здоровье нации было не менее важно, чем безопасность границ. Театр представал институтом психологической практики, охватывая крупнейшую аудиторию.

Рассматривая психологические механизмы воздействия театра на внутренний мир и поведение человека, следует отметить, что одной из наиболее очевидных составляющих театрального представления является игра. Она создает условия для приобретения богатого сенсорного опыта и практических навыков, позволяет тренировать врожденные способности и искать пределы своих физических и интеллектуальных возможностей. Не случайно работу актеров называют «игрой». Игра на театральной сцене позволяет актерам моделировать эмоционально наполненные ситуации, которые могут возникнуть в реальной жизни, а зрителям — познавать и переживать эти ситуации. Таким образом, приобретение личностью нового опыта является наиболее универсальной функцией игры. Разыгрывание ролей используется в качестве составной части обучения навыкам социальных контактов в рамках бихевиористской психотерапии.

Театральные выразительные средства и особая атмосфера позволяют участникам действия, актерам и зрителям, быть вовлеченным в единый процесс создания другой реальности, в которой возможны события и эмоциональные переживания невозможные в реальной жизни, но особым образом влияющие на неё. В процессе действия пробуждаются подсознательные импульсы, реакции, фантазия. Зритель сопереживает персонажу, отождествляет себя с ним, создается иллюзия переноса — ситуация проживается во внутреннем плане и происходит мобилизация ресурсов для дальнейшей реальной жизни. Такой взгляд на театральное действие соответствует психоаналитическому подходу [5]. Существует такое понятие,

как «культурная консерва» — это стереотип поведения, который человек демонстрирует в схожих, как правило проблемных ситуациях. Зачастую мы сами притягиваем проблемы и ведём в них себя одинаково, совершенно не осознавая этого. Проигрывая ситуацию на сцене, мы находим совершенно новые пути поведения, которые помогают действовать по-новому, легко и эффективно.

Н. Евреинов впервые связывает психоанализ с театром, функцией которого является жестокость, посредством художественного образа воздействующая на зрителя, и игрой актера, посредством которой тайные подавленные желания зрителя выявляются и сублимируются. Определив новое понятие «театротерапия» формулой «Театр лечит актера, театр лечит и публику», Н. Евреинов справедливо утверждает, что «театр будит в нас волю к жизни, властно заставляя нас преображаться» [3]. Идея преображения театром души человека, воспринятая из воззрений теургов и легшая в основу концепции театральности, определяла сущность и цель «теоретического» театра Евреинова на всех этапах его развития. Театральное преобразование мыслилось им как реальный, всепогружающий процесс, перестраивающий не только психику, но и судьбу.

В начале своего развития арт-терапия отражала психоаналитические взгляды З. Фрейда и К.Г. Юнга, по которым конечный продукт художественной деятельности клиента, будь то рисунок, скульптура, инсталляция, выражает его неосознаваемые психические процессы. Они ведут общение с пациентом в диалоге, то есть в форме театральной, драматической. Этот процесс, не что иное как проигрывание ранее неосознанной страждущим ситуации в новой роли, осторожно доводимой до сознания психиатром, что позволяет ему взглянуть по-новому, непривычным взглядом на, казалось бы, знакомую ситуацию, подлежащую переоценке. Эффект врачевания зрителя и заключается в том, что, узнавая свои слабые места, он становится вооруженным против своих слабостей, а найдя мужество оценить себя негативно, обретает силы для избавления от отрицательного героя в себе самом. В этом и есть присущий театру великий момент покаяния. Задачи психотерапии З. Фрейдом сформулированы, как выявление переживаний, травмирующих психику, и освобождение от них на понятийном уровне путем катарсиса. Подобный феномен присущ и театральному творчеству, где во время спектакля в психике зрителя происходит спонтанный, зачастую неосознанный внутренний психоанализ, приводящий к катарсису на когнитивном уровне. Таким образом, можно сказать, что Фрейд разрешил пациенту говорить, я Морено разрешил ему действовать.

Известный психолог Я. Морено в своих исследованиях, отталкиваясь от театральных аналогий, вводит понятие психодрамы. Морено обнаружил, что проигрывание ролей, значимых для участников, и ситуаций, взятых из реальной жизни, обладает мощным терапевтическим эффектом. Наблюдая за игрой детей, он выделил, что ролевому поведению противостоит спонтанность [1]. Спонтанность как процесс в большей или меньшей мере

присутствует в нашей жизни постоянно. Однако психодраматический театр создавался именно как место, где проявления спонтанности используются для решения психотерапевтических задач [6]. В психодраме синтезируются драматические средства и достижения современной психологии. Согласно Я.Л. Морено психодрама представляет собой ролевую игру, в которой «проживается» актуальная жизненная проблематика пациента и создаются необходимые условия для спонтанного выражения им собственных эмоций, чувств, настроений. Именно психодрама, возникшая из идей театральности, является первым методом групповой психотерапии, разработанной для изучения личностных проблем, глубинных переживаний и фантазий. В психодраматическом методе Морено использует «элементы» непосредственно театральные: сцену (сценическую площадку), протагониста (буквально — «первый актер»), вспомогательные лица (труппа), публика, выступающая в качестве зрителя и директор драмы, который является организатором всего процесса или непосредственно режиссёром собственного театра. Интересно, что древнегреческий драматический театр, ставший первоосновой психодрамы, начался в тот момент, когда на сцене к первому актеру (протагонисту) был добавлен второй актер (антагонист) и тем самым образовалось пространство диалога. Следует отметить, что при этом, не требуется умение профессиональной игры на сцене, а само действие, организованное на подобие театрального, является терапевтическим. Следует отметить, что при этом, не требуется умение профессиональной игры на сцене, а само действие, организованное на подобие театрального, является терапевтическим.

Театр — это отражение нашей жизни. Подобно тому, как театральный режиссёр создает спектакль, каждый из нас является режиссёром театра своей жизни. Идея театра как выражения целостной личности человека относится не только к психодраме, но и к театру как таковому. Действительно, театр, в отличие от других видов искусства, занимается исключительно человеком, его внутренним миром и миром его взаимоотношений. Г. Марсель говорит о том, что подлинный театр должен быть выражением целостности человеческой личности, и драма имеет своей целью выражение этой целостности. Психотерапия и психодрама в частности занимается тем же — восстановлением и выражением целостности личности. В каком-то смысле театр является не только сред-

ством, с помощью которого человек может познать себя, но еще и моделью самопознания личности [6].

Театральное искусство для человека может стать настоящим спасением от страха перед окружающим миром — а ведь именно страх, как считают многие психологи, лежит в основе агрессии и насилия. Театральные постановки с участием детей, метод психодрамы, где обучения сценическим движениям и пластики призваны помочь детям раскрыть себя, становиться увереннее в себе, учиться общаться, примерять и перенимать положительные качества своих героев, формируя основы будущей личности. Инструменты сценической режиссуры в синтезе с психологическим знанием позволяют моделировать на сцене жизненные ситуации, в которых дети, наслаждаясь игрой, «проживая» роли, раскрывают себя в различных качествах, узнают что-либо новое о себе и мире. Таким образом, ребенок с агрессивным поведением, выражая себя в роли, противоположной его обычному реагированию, формирует новые паттерны поведения. Роль способна менять разрушительные установки, учить новым конструктивным способам взаимодействия с окружающим миром.

Нами была выделена группа детей, состоящая из школьников младших классов школы № 20 посёлка Андреевка г. Севастополя, в возрасте от 7 до 11 лет в количестве 7 человек. В начале работы с детьми, с целью выявления эмоциональной сферы ребёнка, наличия агрессии, ее направленности и интенсивности, были проведены такие проективные методики, как «Кактус» М.А. Панфиловой, «ДДЧ» Дж. Бак, «РНЖ» М.З. Дукаревич. Анализ проективных методик у детей представляет собой один из важнейших приемов диагностики отклонений в их развитии и поведении. По результатам приведенных методик были получены рисунки с присутствием острых углов, зубов, шипов, клыков, когтей, с использованием тёмных или очень ярких цветов, что в совокупности, позволило нам сделать выводы о средне выраженном уровне агрессии. Далее, было проведено 25 занятий театральным искусством при помощи методических рекомендаций режиссёра Театра Юного Зрителя Ю.В. Ичиной. Занятия проходили один раз в неделю, в течение 5 месяцев, каждое занятие продолжительностью 2 часа. Полученные первичные данные, в повторно проведённых методиках, свидетельствуют о снижении уровня агрессии у испытуемых, что позволяет нам сделать вывод о целесообразности применения театрального искусства как вида групповой психотерапии.

Литература:

1. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. — 352 с.
2. Психология художественного творчества. Хрестоматия. Составитель т. к. В. Сельченко. Мн.: Харвест, 1999.
3. Джурова Т. С. Концепция театральности в творчестве Н. Н. Евреинова. СПб.: СПбГАТИ, 2007.
4. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением, — Москва: Медицина, 1989. — 304 с.
5. Ефимов П. «Психология искусства» (Арт-терапевтические аспекты), — Санкт-Петербург, 2000.
6. Лопухина Е. В., Михайлова Е. Л. Играть по-русски, — Москва, 2003.

ФИЛОЛОГИЯ

Психологические особенности обучения иноязычному говорению

Ахмедова Мукаддас Ходиматовна, кандидат педагогических наук, доцент
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

Процесс обучения любому языку учитывает законы психологии, то есть это процесс обучения определенной умственной деятельности, в основе обучения русскому языку как неродному лежит общая теория деятельности, разработанная Л.С. Выготским и его последователями: А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьевым и другие, и теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная П.Я. Гальпериным.

В психологии речевой деятельности центральное место занимает вопрос о механизмах порождения высказывания, решение которого имеет существенное значение для разработки системы ситуативно-коммуникативных упражнений по развитию речи на неродном языке.

Л.С. Выготский в работе «Мышление и речь» выделяет следующие фазы порождения речи.

1. Мотив.
2. Мысль.
3. Внутреннее слово.
4. Значения внешних слов.
5. Слова.

А.А. Леонтьев выделяет следующие этапы:

1. Этап мотивировки высказывания.
2. Этап замысла, плана, программы высказывания.
3. Этап реализации, протекающий отчасти параллельно

второму.

4. Этап сопоставления реализации замысла.

А.Р. Лурия различает этапы:

1. Мотив.
2. Замысел высказывания.
3. Внутренняя речь.
4. Формирование развернутого речевого высказывания.

В работе И.А. Зимней выделяются:

1. Мотив.
2. Формирование мысли посредством языка — две взаимосвязанные фазы.
3. Смыслообразующая.
4. Формирующая.
5. Реализация — артикуляция и интонация.

По мнению психологов школы Л.С. Выготского, всякая деятельность, в том числе и речевая, имеет три стороны: мотивационную, целевую и исполнительную, деятельность говорящего, как любая деятельность вообще, рождается из потребности. (Во всех приведенных моделях порождения речевого высказывания первым компонентом выделяется мотив). Затем эта деятельность планируется, в ней определяется конечная цель и намечаются средства ее осуществления. Наконец, совершается сама деятельность, направленная на достижение намеченной цели. «Единичный акт деятельности есть единство всех трех сторон. Он начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением замеченной в начале цели; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение» (Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. 1969, с. 26).

Как и всякая деятельность, речевой процесс складывается из отдельных действий, а каждое действие — из отдельных операций. В речевой деятельности, как и в отдельном речевом действии, можно выделить четыре основных этапа: 1) ориентировки, 2) выработки плана на основе ориентировки, 3) реализации плана, 4) контроля.

Само содержание понятия «речевая деятельность» совершенно по-разному освещается у многих авторов. Понятие речевой деятельности трактуется в контексте теории А.Н. Леонтьева, что означает фиксирование ее психологического содержания и потребности как предпосылки всякой деятельности. С другой стороны такой подход предполагает анализ процессуальной стороны (фазовости) и внешней структуры (Леонтьев А.Н. Основы теории речевой деятельности. 1974).

По определению Б.В. Беляева «... в данных случаях мы называем речью определенную деятельность человека как самый процесс общения, осуществляемый средствами языка. В других случаях мы называем речью то, что является конечным результатом этого процесса». (Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 1959, с. 25). В толковании Б.В. Бе-

ляева иноязычно-речевая деятельность — это и речь как процесс общения, и иноязычно-речевая практика. Это иноязычно-речевая деятельность как тренировка обеспечивает формирование вторичных умений выражать собственную мысль, читать, писать. «Приобретением теоретических знаний, — подчеркивал Б.В. Беляев, — не может быть обеспечено практическое владение языком... не навыки приводят к речи, а речевая деятельность приводит к навыкам и что на образование навыков в условиях речевой деятельности положительное влияние оказывают теоретические знания» (там же, с. 32).

Также Е.И. Пассовым предлагается другая трактовка речевой деятельности — в плане соотношения понятия «речевое умение» с понятием «речевая способность». Если, по мнению Б.В. Беляева, речевые умения развиваются на основе речевой способности, то согласно Е.И. Пассову, речевая способность развивается под влиянием речевого общения: «... развивать эту способность, развивать целенаправленно, планомерно — одна из методических задач, вытекающих из концепции деятельности» (Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 1991, с. 9).

Совершенно иная точка зрения принадлежит А.А. Ал-хазишвили. Он доказывает подчиненность речевой деятельности общей структуре человеческого поведения вследствие отсутствия у нее собственной речевой потребности и самостоятельной цели общения. По его мнению, речевая деятельность не представляет собой самостоятельной формы поведения. Она в качестве обслуживающей включена в поведение индивида.

Предлагаемый И.А. Зимней подход к исследованию речевых процессов с точки зрения теории деятельности предполагает другое толкование речевой деятельности: а) трактовку речевой деятельности не в отношении к речи, а к процессу выдачи и приема сообщения, и, б) определение речи не как выражения мысли (экспрессии) или даже общения, а как способа формирования и формулирования мысли посредством языка в процессах говорения (письма), слушания (чтения).

В теории речевой деятельности А.А. Леонтьева рассматривается сознательное и бессознательное владение языком. Если сознательность определяется сознательным владением правилами грамматики, то кроме этих операций, существуют и другие операции, которые возникли путем простейшего подражания. В основном именно таким путем ребенок овладевает родным языком. А впоследствии, при обучении грамматике родного языка в школе, эти операции становятся предметом сознательного сознания, и через этот уровень они становятся предметом сознательного контроля. При этом учащийся не только осознает, но и обобщает явления родного языка, воспринимает их в системе.

Процесс обучения второму языку происходит совершенно по-иному. Л.С. Выготский писал, что «... усвоение иностранного языка идет путем, прямо противоположным

тому, которым идет развитие родного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно, ненамеренно, а иностранный — начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, а развитие иностранного — сверху вниз. В первом случае раньше возникают элементарные, низшие свойства речи и только позже развиваются ее сложные формы, связанные с осознанием фонетической структуры языка, его грамматических форм и построением речи. Во втором случае развиваются высшие, сложные свойства речи, связанные с осознанием и намеренностью, и только позже возникают более элементарные свойства, связанные со спонтанным, свободным использованием чужой речью» (Выготский Л.С. Мышление и речь. 1956. с. 169).

Формирование навыков иноязычной речи при обучении языку начинается с актуального осознания языковых явлений. Оно происходит через призму системы родного языка. Одни явления находят полное соответствие в родном языке учащегося и при формировании навыка переносятся из родного языка в изучаемый, другие отсутствуют в родном языке учащегося и требуют формирования навыков заново.

По мнению психологов, на ранних этапах овладения иноязычной речью переход от программы к высказыванию осуществляется не прямо, а через посредство родного языка. Они считают, что сам этот переход не автоматичен, учащиеся не сразу и не без труда находят иноязычный эквивалент высказыванию на родном языке, а вспоминая правила, последовательно применяют их.

Процесс обучения языку начинается с формирования фонетических навыков. Затем вводятся морфологические явления, которые становятся базой для синтаксиса. Без знания морфологических явлений нельзя говорить о словосочетаниях, а без них — о предложениях, то есть нельзя говорить о речевой деятельности на изучаемом неродном языке.

Общению на неродном (втором) языке нельзя научиться в процессе обучения, так как невозможно создать соответствующую языковую среду, поэтому нужно выработать какой-то иной путь обучения, то есть приблизить этот процесс обучения к реальным жизненным условиям, а это совершается при помощи речевых ситуаций.

Требование максимального приближения процесса обучения неродному языку к условиям реальной коммуникации основывается на выдвинутых психологией положениях, указывающих, что основными психологическими предпосылками процесса формирования прочного речевого навыка являются такие факторы, как целенаправленность, наличие внутренней мотивации и внешней установки, включение тренируемого явления в омысленную речевую ситуацию.

Отработка нового материала, например, определенного речевого образца в соответствии со стадиями формирования речевого навыка тоже приведет к определенной степени автоматизма, возможно, даже очень высокой.

Но высокий уровень автоматизма может быть достигнут только в том случае, если новое грамматическое явление будет отрабатываться в упражнениях, воспроизводящих или имитирующих условия реальной речевой коммуникации.

Одним из путей приближения упражнений к условиям естественной коммуникации является моделирование условий общения. Условия, в которых протекает речевое взаимодействие, описывается обычно в словесной

форме или можно их воссоздать с помощью реквизита или средств изобразительной наглядности.

В современной методике обучения иностранным языкам большое распространение получили ситуативно направленные упражнения. Эти упражнения, помимо тренировки и отработки языкового материала, развивают мотивационную готовность к речи, они способствуют возникновению побуждения и созданию целенаправленности речи.

Литература:

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования (Мышление и речь). — М.: Просвещение, 1956. — 292 с.
2. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. — 214 с.
3. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: Изд. МГУ, 1979. — 319 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М.: Русский язык, 1989. — 219 с.
5. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Изд. Минпрос РСФСР, 1959. — 174 с.
6. Алхазшвили А. А. Основы овладения устной иностранной речью. М.: Просвещение, 1988. — 124 с.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Русский язык, 1991. — 223 с.

Евангельский мотив радости в создании образа Анны в повести В. Г. Распутина «Последний срок»

Газизова Фируза Рахимьяновна, студент
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

В творчестве В. Г. Распутина мы не находим прямого цитирования из Евангелия, но видим скрытые параллели, углубляющие характер его героев, освещающие их поступки и помыслы библейской моралью, особым образом мыслей и отношением к миру и человеку. Евангельские мотивы романа «Последний срок» давно стали предметом исследования современных литературных критиков, занимающихся творчеством В. Г. Распутина, наиболее известны работы, посвященные образу Анны.

Критики единодушно подчеркивают в характере Анны прежде всего евангельское долготерпение. По утверждению В. Влащенко «в старухе Анне выражены такие черты народного характера, как терпение» [3, с. 3]. Русский философ XX века И. Ильин уточняет: «национальный характер русского возник из терпения» и далее, «сердечная доброта, сострадание, дух самопожертвования», «сердечное созерцание» [5, с. 3], проявляющиеся в способности чувствовать, видеть, жить красотой природы, в «чувстве мировой гармонии», что является, по мнению В. Вышеславцева, «вершиной христианской любви» [5, с. 39].

Однако мы не встречаем упоминания о евангельском мотиве радости в создании образа Анны. Цель нашей статьи — рассмотрение «упущенного» критиками мо-

тива, мотива «благодати», выраженного в радости. Мотив евангельской радости, как мы предполагаем, является основополагающим в образе Анны.

Необходимо заметить, что понятия «радость» и «благодать» имеют еще и общий духовный, евангельский смысл. Это радость «здравия души», радость внутреннего согласия с Богом. Радость — отличительная особенность святых людей, и Богородица, превосходящая святостью самых праведных праведников, обладала радостью в наивысшей мере. Само чудное зачатие Пресвятой Девы названо «благоговеющей радостью» [2, с. 82] «Неплодная, плодородящая сверх ожидания Деву, имеющая родить Бога плотию, светится радостью и ликует, громко взывая: радуйтесь все со мною...» Посвящение храму Девы Марии названо «общей радостью» [2, с. 100] «Радость моя...».. обращается Богородица к Иисусу Христу, сыну своему.

Образ старухи Анны в повести «Последний срок» сильно обогащен лексическим рядом «радость». «Справлять свою жизнь для нее было то радостью, то мучением — мучительной радостью» [2, с. 179]. Чувство радости наполняет Анну Степановну от встречи со своими детьми. «Но *радость* от того, что она видит перед собой своих детей, не давала ей отдохнуть, билась в лицо, шевелила руки, грудь, забивало горло» [2, с. 38]. «Мне Бог,

вишь, какую *радость* дал: на вас перед смертью поглядеть» [2, с. 45–46]. «Я ить от *радости*, что вижу вас, не знаю, че и сказать». [2, с. 46]. Особое чувство радости у Анны связано с образом дочери Татьяны. (Она ощущает и скорую *радость* [2, с. 147] от предстоящей встречи с дочерью, и *радость* о несостоявшемся переезде ее за границу: «*обрадовалась*, что дочь не уехала на житье еще дальше, совершенно к чужим людям» [4, с. 149]; и от спрятанного письма «в изголовье, чтобы продлить свою *радость* и увидеть Таньчору еще и во сне» [4, с. 150], и от слов, которыми дочь называла мать («старухе и тогда по-прежнему было светло и *радостно* от их приветливой страсти и силы») [4, с. 152]. Матери сильно хотелось увидеть перед смертью именно дочь Татьяну: «посмотреть бы на нее хоть через щелочку, хоть разок, чтобы понять, что с ней случилось, <...>... и тогда решила бы, молиться ей за дочь или *радоваться*». [4, с. 142]. «Еще и потому ей надо было перед смертью хоть мельком взглянуть на Таньчору, чтобы снять со своей души грех за то, что она ее долго не видела. Хотелось очиститься перед Богом и спокойно, *радостно* и светло предстать перед Его судом: вот я, раба божья Анна, черного с собой не несу» [4, с. 142] пишет автор. В описании Успения Пресвятой Богородицы говорится, что перед своей кончиной «увидев Сына Своего, Она с радостным восторгом произнесла слова боговдохновенной своей песни: «Величит душа Моя Господа и возрадовася дух Мой о Бозе Спасе Моем, яко призре на смирение рабы Своея!» [2, с. 384]

Радость перед судом Бога преобразует душу Анны — она испытывает радость от возможности слышать звон «..., запомнившийся ей еще в девичестве и звучащий мягкими благовестными ударами...<...>... идти за звоном было легко и радостно, теперь старуха плакала от радости, от того, что все так хорошо кончается» [4, с. 145]. Этот тихий, радостный звон переходит в упование, дарующее героине благословенье перед смертью: «и в это время справа, где простор, ударит звон. Сначала он ударит громко, празднично, как в далекую старину, когда народ оповещали о рождении долгожданного наследника, потом лишний гром в нем уберется, и над старухиной головой поплывет. Кружась, песенная перезвонница ... счастливо и преданно она пойдет вправо — туда, где звенят колокола, туда, где уведет ее за собой затихающий звон. Мотив звона является неким знаком, подтверждающим «встречный выбор человека Богом» в духовно-религиозном содержании святости [5, с. 221].

Радость Анна испытывает от встречи с солнцем: «Только теперь старуха увидела солнце и, узнав его, обрадовалась [4, с. 39]. Анну на протяжении всей повести сопровождает некое сияние — свет, исходящий от солнца. Вот и в избе ее «... было светло и ясно: четкое закатанное солнце било прямо в окно, под которым лежала старуха» [4, с. 48]; «... поверху бьют суматошные от радости, еще не нашедшие землю, солнечные лучи. От них старухе сразу сделалось теплее, и она прошептала: Господи...» [4, с. 59]. И еще: «ближе к обеду солнце с улицы попало

в избу, и старуха, глядя на солнце пригрелось от всего веселого неустанного света...» [4, с. 105].

Солнце вызывает у Анны радостное умиление: «на полу рядом со старухой играло солнце, не боясь худобы, принялось гладить и пригревать косточки, ей стало совсем хорошо и снова захотелось заплакать» [4, с. 112].

В.Г. Распутин указывает на мистический смысл света, понять который дано только Анне: «...она снова смотрела на солнце на стене... и во всем ее положении была такая замороженность и нечеловеческая стынь, будто ей дано было увидеть и запомнить то, что больше никто не смог понять» [4, с. 74]. «Свет, идущий от матери, напоминающий в тесте нимб окрест головы святого, оказывается невыносимым для ее детей не умеющих почувствовать мудрость и красоту бытия» [4, с. 299]. Автор пишет, что «они загоразивались от света ладошками и щурили глаза» [4 с. 143]. От него дети испытывали неудобства: «... все было залито солнцем, и его свет ослепил Люсю» [4, с. 99]; Михаилу с Ильей «приходилось терпеть» солнце, которое «зайдя сбоку, отыскало маленькое банное окошечко, и баня быстро нагрелась, в ней стало душно» [4 с. 126]. Отчужденность детей от матери оборачивается в конце повести знаком мрака: «В окне, как в зеркале, замазанном с той стороны черным, отсвечивала только залитая электричеством комната, за стеклом не проступало даже самое маленькое пятнышко» [4, с. 174].

Св. Дионисий Ареопагит «сподобившийся видеть в Иерусалиме лицом к лицу Пресвятую Деву Марию, так описывает это свидание: «Когда я введен был перед лице Богообразной, светлейшей Девы, — меня облистал извне и внутри столь великий и безмерный свет Божественный...» [1, с. 414]

Мотив «благодати» (действенное снисхождение Бога к человеку) в повести выражен в способности Анны слышать колокольный звон, видеть и излучать сияние, что является составляющим радостного созерцания мира.

Предстоящая встреча со своей смертью является радостью для Анны. Она уверена, что ее смерть предстанет перед ней в образе старухи, похожей на нее саму. Старуха эта протянет навстречу Анне свою руку, «... в которую она должна будет вручить свою ладонь. Немея от страха и радости, которых никогда не испытывала, старуха (Анна) мелкими шажками начнет подвигаться к протянутой руке» [4, с. 176] Смерть станет радостной встречей для Анны, как некогда таковой она стала для Богородицы при Ее Успении. Чувство радости Богородицы противопоставлено скорби, печали окружающих одр родственников, ближних, апостолов, выраженных в плаче, вопле, рыданиях. Перед Ее кончиной «...все пришедшие к Ней горько плакали и своими воплями и рыданиями наполнили весь дом, умоляя Владычицу, как общую всех мать, не оставлять их сирыми. Пресвятая Дева увещала их не плакать, а скорее радоваться о Ее исходе...» [2, с. 378] «Не плачьте, друзья и ученики Христовы! Своею горестью не возмущайте Моей радости; но лучше радуйтесь вместе со Мною, что Я отхожу к Сыну и Богу Моему» [2, с. 383]. А после

Ее кончины «...Апостолы освящались от прикосновения к нему (телу Богоматери) и, ощущая в сердцах своих действие неизреченной благодати, исполнялись духовной радости» [2, с. 391] и величественное шествие с радостными песнопениями отправились к месту погребения. Богородица не только пребывала в радостном созерцании окружающего мира, но и делилась своей радостью со всеми, одаривала всех этим светлым чувством. Семантика *радости* — *дарение* же в повести связана с образом внучки Нины. «И себе радость, и ей» — утверждает Анна, когда рассказывает, что прячет под кроватью для нее конфеты и по одному их потом для нее достает» [4, с. 62]. Автор называет Нину еще одной радостью, «...которая выпала ей в жизни...» Анна делится со своей внучкой гостинцами, кроватью, своим пространством. «Здесь ты, как у Христа за пазухой, сберегешься и горяшка знать не будешь» — говорит ей старуха [4, с. 62].

Семантику «*радость*» — *помощь живому существу* мы находим в сцене уговаривания встать упавшего старого, слабого коня Игренька. Анна лаской, добрыми словами пыталась поднять его, даже «... подхватила его снизу». В итоге Игренька встал в полный рост. «Он покачивался на своих четырех ногах, а мать поддерживала его, обняв рукой и радостно приговаривала: Ну и от, ну и от. Я ить тебе говорила». [4, с. 96].

Еще одной радостью для Анны является общение со своей соседкой Миронихой. «В прошлом году радио

сломалось, и у старухи осталась одна радость — поговорить с Миронихой» [4, с. 117]. Радость выступает как душевное согласие, сопричастность судеб двух старых людей. «Вытирая слезы, старуха подумала, что, быть может, от того она и не умерла ночью, что не простилась с Миронихой, со своей единственной во всю жизнь подругой, что не было у нее того, что есть теперь, — чувства полной, ясной и светлой законченности и убранныости этой давней и верной дружбы [4, с. 197]. Здесь радость понимается как дружба.

Умение радоваться солнцу, любому живому существу, верная дружба — соединены в образе старухи Анны в единое целое. «Она в последние годы все чаще и чаще думала о солнце, земле, траве, о птичках, деревьях, дожде и снеге — обо всем, что живет рядом с человеком, давая ему от себя радость» [4, с. 123]. Подобно проповеди Исаака Сирина: «В благодати умирись с собой. И умиряйся с тобой небо и земля» [1, с. 62].

Таким образом, ощущение радости родственно чувствам Анны и оно отмечено встречным чувством, даруемым ей природой. Мотив радости подчеркивает суть ее внутренней гармонии с миром, истоки «здравия души». Теперь мы не только на основе высокой частоты употребления лексического ряда «радость» смеем утверждать, что этот евангельский мотив является сущностным, основополагающим в образе Анны, является ее иконографической доминантой.

Литература:

1. Полный Православный богословский энциклопедический словарь. Изд. П. П. Сойкина. Т. 2. С. 1947.
2. Богородица. 2000 лет в русском и мировом изобразительном искусстве. — М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007
3. Влащенко В. Вслед за Львом Толстым. Проза Валентина Распутина// Литература. № 22. 1998. с. 3–7.
4. Распутин В. Г. Прощание с Матерой. Повести, рассказ. М., 2011.
5. Юдин А. В. Русская народная духовная культура: Уч. пос. М.: Высшая школа, 1999

Новые образовательные стандарты. Формирование и развитие универсальных учебных действий в современной школе

Джумакаева Наталья Курманалиевна, учитель русского языка и литературы
МБОУ СОШ № 30 им. Медведева С. Р. (г. Волжский, Волгоградская обл.)

В настоящее время обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов становится приоритетным направлением в деятельности учителей — предметников. Развитие личности в системе образования прежде всего обеспечивается путем формирования учебных универсальных действий (УУД), которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение учащимися универсальными учебными действиями характеризует способность к саморазвитию и самосовершенствованию через созна-

тельное присвоение нового социального опыта. Универсальные учебные действия обеспечивают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться, поскольку именно УУД являются обобщенными способами действия, открывающих широкую ориентацию учащимся в различных предметных областях.

Мы прекрасно понимаем, что современная жизнь ставит перед учеником новые цели: свободное владение языком, умение общаться с различными людьми в раз-

личных ситуациях, испытывая при этом чувство комфорта, уверенности в себе.

По мнению известного лингвиста и психолога А. А. Леонтьева, для полноценного общения человек должен располагать целым рядом умений: быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, уметь спланировать свою речь, правильно выбрать содержание, найти адекватные средства выражения мысли и обеспечить обратную связь.

Поэтому формирование умений связно изложить мысли в устном и письменном виде, анализировать и совершенствовать написанное, умение цивилизованно высказать мнение по обсуждаемому вопросу, быть тактичным и убедительным в дискуссии — одно из самых важных направлений в развитии речемыслительной деятельности учащихся.

Все чаще основными составляющими содержания образования называют умение коммуникации, навыки труда в коллективе. Умение коммуникации занимает особое место в процессе обучения: взаимодействие ученика с учителем, учеников между собой, общение с разными типами текстов. (Взаимодействие с учебным материалом, способность не только понять его, освоить, но и выразить свои знания и умения в собственных текстах — устных и письменных.) Поэтому в современном обществе человек — вольно или невольно — сталкивается с текстовой информацией. Более того, вся система обучения строится на текстовой основе. Избегать формальной работы с текстом в школе можно, если рассматривать текст как объект понимания, предусмотренного ФГОС (2004г). Ведь основной целью являлся не личностный результат, а предметный, где детально описывалось содержание образования, но не были сформированы УУД.

В свете серьезных перемен возникают и новые вопросы, задачи, решение которых требует и новых подходов. Чтобы сформировать компетентного выпускника во всех потенциально значимых сферах образования и собственно жизнедеятельности, необходимо применять технологии, развивающие познавательную и коммуникативную активность школьников.

Что необходимо сделать, чтобы сформировать основные компетенции учащихся при работе с текстом? Как научиться анализировать извлеченную информацию, выделять причинно-следственные связи, делать выводы? Как выработать в них умения к деятельности? Как пробудить интерес? Учитывая особенности психологии школьника, его индивидуальные потребности и возможности, не приходится утверждать, что нет причин для беспокойства. Есть Я. А. Коменский в «Великой дидактике» оценивал мысль как катализатор мышления. Он писал: «Если нужно — откажи себе в чем-нибудь и плати тому, кто будет тебя слушать, многое спрашивать, усваивать, учить других — тайны великой учености»

Каждый учебный предмет в зависимости от содержания и способов организации деятельности учащихся от-

крывает для учителя определенные возможности для формирования УУД.

Осуществить формирование универсальных учебных действий позволяет системно — деятельностный подход, выступающий в качестве основы современного образовательного процесса и ориентированный на результат образования как системообразующий компонент стандарта, в котором развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования.

Реализовать деятельностный подход в обучении призваны современные образовательные технологии, основными целями которых являются предоставление возможности обучающимся получать, совершенствовать и эффективно использовать в процессе учебной деятельности знания и умения.

В последние годы в связи с курсом на модернизацию образования в России преобладает новый образ — эффективный, комфортный метод обучения, а вместе с ним все большую актуальность приобретают информационные технологии образования. Кейс-технологии. Работая в старшей школе, хочется отдать предпочтение данной технологии. Она основана на предоставлении учащимся информационных образовательных ресурсов в виде специальных наборов (кейсов) учебно-методических материалов, предназначенных для изучения. Учебно-методические материалы предоставляются с использованием различных видов носителей и любимыми приемлемыми для организации учебного процесса способами. Причем применение кейс-технологии и не требует обязательного компьютерного обеспечения, хотя не исключает его использования на любом этапе работы. Да и жизнь за стенами школы показывает, что успешность любого человека начинает определяться не объемом знаний, а мобильностью, умением самостоятельно получить новую информацию, необходимую не вообще, а в данный момент, умением переучиваться. Если ученик знает, как учиться, как достигать цели, как работать с книгой, то ему легче получать любые знания, что и нужно в жизни.

Так что же такое кейс-технология? Во-первых, это интерактивный метод анализа конкретных проблемных ситуаций, во-вторых, группа образовательных технологий, методов и приемов обучения, в-третьих, интерактивная технология для краткосрочного обучения на основе проблемных ситуаций, формирующая универсальные учебные действия. Среди эффективных методик выделяют метод разбора деловой корреспонденции, игровое проектирование, ситуативно-ролевую игру, методы дискуссии и кейс-стадии.

Учащиеся должны научиться конкретизировать теоретический материал, проводить необходимое им количество тренингов, методом диагностики, сравнивая, сами оценят свои возможности и определят свой будущий образовательный путь.

Добиться на уроке продуктивного самостоятельного общения и взаимодействия, сформировать умение организовывать не только свою учебную деятельность, но и осуществлять продуктивное сотрудничество в коллективе, вырабатывать отношения ответственной зависимости, при которой едино совпадают коллективные, личные и индивидуальные интересы, призвана технология коллективного способа обучения (авторы А.Г. Ривин — В. К Дьяченко). Происходящие сегодня социокультурные изменения неопровержимо показывают, что существующее образование не удовлетворяет актуальным запросам общества. Оно не в полной мере готовит молодое поколение к успешной, качественной жизни. Именно такой результат образования, а не просто получение хорошего аттестата является основным свидетельством эффективности работы школы как социального института.

«Образование в течение жизни» — вот направление сегодняшнего дня. Только в этом случае, постоянно повышая новые пласты знания, человек может добиться желаемых результатов.

Каждый учитель ищет ответ на вопрос: как сделать образование лично значимым, помогающим ребенку самоопределиться в жизни, решать возникающие жизненные проблемы, не теряться в потоке информации.

Гуманизация школы требует от учителя повышения его профессионализма, в частности, в выборе форм организации деятельности учащихся на уроке.

Гуманизация обучения предполагает преодоление стереотипов мышления, поиск более гибких форм организации деятельности учащихся. Одной из таких форм является коллективная. Как известно, «деятельность школьников является коллективной, если цель деятельности осознается как; единая, требующая объединения всего коллектива, организация деятельности предполагает известное разделение труда. В процессе деятельности между членами коллектива образуются отношения взаимответственности и зависимости контроль над деятельностью частично осуществляется самими членами коллектива»

Коллективный способ обучения (КСО) — такая организация учебной деятельности, при которой обучение осуществляется путем общения в динамичных (сменных) парах, когда каждый учит каждого. Принципиальными позициями данной технологии являются ориентация на высокий конечный результат, непрерывная и безотлагательная передача новых знаний друг другу, сотрудничество и взаимопомощь, разнообразие предлагаемых тем и заданий, педагогизация деятельности каждого участника.

КСО направлен на выработку умений самостоятельно изучать литературу по предложенной теме, анализировать изученное и делать обобщенные выводы, логично, связно и последовательно излагать собственные мысли, слушать, получать информацию, обсуждать ее, трудиться в коллективе, контролировать свою учебную деятельность и товарищей по классу.

При коллективном способе обучения совершенно меняется вся структура организации работы, система взаимоотношений учащихся с учителем и между собой. Этот способ организации обучения дает возможность не только работать каждому в своем темпе, в соответствии со своими природными данными, но и почувствовать себя в чем-то сильным, способным, умеющим и чутким, участливым, необходимым другим, так как при этой системе каждый проявляет свои лучшие умения и вынужден в этой совместной работе становиться терпимее, настойчивее, избавляться дурных качеств, тем самым восполнять дефицит общения. Самыми продуктивными способами КСО являются работа в парах постоянного состава и работа в парах сменного состава, что обеспечивает наиболее полное усвоение темы и выбор каждым учеником.

Предоставление учащимся возможности выбора уже само по себе стимулирует возникновение интереса к предмету, способствует развитию индивидуальных умений. Такой подход позволяет активизировать учащихся на более углубленное изучение учебного материала, и в этом смысле дифференциация отвечает задачам лично ориентированного образования: обучение каждого в посильном для него режиме, создание условий для оптимального изучения, формирование, развитие и совершенствование навыков учебного труда, то есть умения учиться. Согласно типологии, уроки индивидуальной проработки учебного материала, следующие в системе за уроками разбора нового материала и уроками фронтальной проработки, направлены на самостоятельную работу учащихся по одной из программ. Каждый ученик имеет возможность выбрать программу, учитывая уровень своей языковой подготовки.

Задания программы «А» поднимают учащихся на уровень осознанного, творческого применения знаний. Здесь предусматривается свободное владение фактическим материалом, приемами учебной работы и умственных действий. Она вводит ученика в суть проблем, которые можно решить на основе полученных знаний, дает развивающие сведения, углубляющие их, открывает перспективы творческого применения. Этот уровень позволяет продемонстрировать приобретенные умения и навыки в нетиповой ситуации.

Задания программы «В» — задания, которые обеспечивают овладение учащимися приемами учебной и умственной деятельности, которые необходимы для решения задач на применение знаний в типовой и нетиповой ситуациях.

Задания программы «С» направлены на овладение конкретным материалом по предмету на уровне его воспроизведения. В содержании программы содержится «ссылка» на необходимый источник информации, подробный инструктаж о том, как учить, на что обратить внимание, какой из этого следует вывод. Это уроки обобщения и систематизации, уроки межпредметного обобщения, уроки контроля и оценки знаний. В собственных

знаниях активное участие принимают сами обучающиеся: каждый определяет программу своей работы, каждая из которых имеет свою шкалу оценок. Ученик заранее знает, какую максимальную оценку он может получить. Правда, организация коллективной работы на уроке представляет для учителя определенные трудности, ей должна предшествовать глубоко продуманная подготовка

На первом этапе:

1. Отвечая на вопрос учителя, ученик обращается ко всему классу, а его товарищи должны повернуться к нему лицом;

2. Ученик, отвечающий на вопрос учителя и допустивший ошибку, имеет право сам вызвать ученика для ее исправления;

3. Исправляя ошибку, надо смотреть на него;

4. Для рецензирования и комментирования ответов можно выбирать самому напарника.

Следование этим правилам поможет взаимодействию учащихся на уроке. Ребята привыкнут внимательно слушать ответы, научатся анализировать их, смогут оказывать помощь в усвоении учебного материала, приобретут навыки ведения диалога, смогут сравнивать свои знания со знаниями одноклассников.

Учащимся также необходимо приобрести навыки:

— читать вполголоса так, чтобы самому понимать текст и чтобы партнер его понимал;

— говорить вполголоса, но внятно;

— слушать внимательно партнера, который читает или говорит, помогая ему исправить речь и точно сформулировать мысли;

— задавать вопросы по существу, обсуждая тему;

— управлять процессом работы пары и группы.

Технология дифференциации несет в себе не только дидактическую, но и тесно связанные с ней воспитательную и развивающую функцию. Их взаимосвязь позволяет реализовать идею развития личности как субъекта образовательного процесса. А комбинированная система обучения создает условия для самореализации каждого обучающегося, что обеспечивает его личностное развитие: целеустремленность, настойчивость в достижении цели, готовность и способность к продуктивной деятельности и саморазвитию.

Индивидуализация и дифференциация учащихся — один из ведущих принципов современного обучения, ори-

ентированного на развитие личности обучающегося. На этой основе можно учесть особенности мышления, скорость протекания мыслительных процессов, уровень познавательного интереса, уровень развития личности обучающегося. Предоставление учащимся возможности выбора уже само по себе стимулирует возникновение интереса к предмету, способствует развитию индивидуальных способностей. Такой подход позволяет активизироваться на более углубленное изучение учебного материала и в этом смысле дифференциация отвечает задачам личностно ориентированного образования.

Современные образовательные технологии, в том числе и «Кейс-технологии», «Коллективного способа обучения», «Дифференциация», учитывают существующие современные требования к организации учебного процесса и воспитания школьников. Практически любая из них предполагает субъективную позицию ребенка в познавательном процессе, предопределяет возможность свободы выбора, проявления индивидуальных стремлений и развития личности.

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе разработки стандартов нового поколения и в структуре любой из педагогических технологий, позволяет выделить основной результат обучения воспитания — развитие личности ученика, который обеспечивается прежде всего через формирование универсальных учебных действий, которые являются инвариантной основой образовательного процесса

Современный образовательный процесс направлен на формирование универсальных учебных действий: личностных, предполагающих жизненное, личностное и профессиональное самоопределение обучающихся; регулятивных, обеспечивающих организацию учебной деятельности учеников; познавательных, ориентированных на поиск необходимой информации, ее моделирование, структурирование, анализ, синтез, создание собственного речевого высказывания; коммуникативных, направленных на социальную компетентность, что предполагает умение общаться. Таким образом, все виды УУД позволяют учащимся самостоятельно осуществлять деятельность учения, создают условия для гармоничного развития личности и обеспечивают успешное усвоение знаний, умений, навыков и формирование ключевых компетенций.

Атрибутивная картина мира в языке: лингвокогнитивный анализ русских прилагательных, обозначающих запах

Климова Юлия Александровна, старший преподаватель, кандидат филологических наук;
Сенюкова Оксана Васильевна, старший преподаватель, кандидат педагогических наук
Белгородский национальный исследовательский университет (г. Белгород)

Статья посвящена анализу русских перцептивных прилагательных с модусом запаха. В статье делается попытка найти ответ на главный вопрос современной когнитивистики о том, что в этих прилагательных отражено и обобщено, что является референтом данных признаков единиц, как в объективной реальности, так и в сознании человека.

Ключевые слова: концепт, лингвокультура, когнитивистика, картина мира.

This article analyzes the Russian perceptual adjectives modus smell. This article attempts to answer the central question of modern cognitive science that is reflected in these adjectives, and generalized, which is the referent of the data indicative of units, both in objective reality, and in the consciousness of man.

Keywords: concept, linguistic culture, cognitive science, picture of the world.

На современном этапе развития когнитивистики главным является изучение вопроса того, какая именно часть знаний, какой концепт или группа концептов получают отдельное вербальное наименование и в частности — наличие каких признаков и свойств необходимы, чтобы человек как носитель своей лингвокультуры обозначил некую реалию словом определенной части речи.

В нашем исследовании при анализе русских перцептивных прилагательных делается попытка найти ответ на главный вопрос современной лингвистики о том, что же в этих прилагательных отражено и обобщено, что является референтом данных признаков единиц, как в объективной реальности, так и в сознании человека.

В статье мы будем оперировать термином «перцептивные прилагательные», подразумевая качественные прилагательные, «в семантике которых репрезентированы перцептивные образы признаков предметов, сформированные в сознании человека на основе работы его органов чувств [1 с. 37]».

Перцептивные прилагательные закономерно привлекают большое внимание исследователей. Традиционно прилагательные, обозначающие различного рода ощущения, рассматриваются либо в рамках той или иной общей классификации прилагательных (Н.Д. Арутюнова, Е.М. Вольф, Щ.З.А. Харитончик, А.Н. Шрамм, О.В. Афанасьева и др.), либо осуществляется всесторонний анализ прилагательных одной из пяти сфер чувственного восприятия.

Предметом синхронического исследования уже являлись прилагательные, обозначающие такие жизненно важные качества, как: слух (Г.Н. Бабич, 1975 г.); вкус (А.В. Куценко, 1979 г.); температура (Л.Д. Тарасова, 1980 г.); тактильность: «твердый» (В.В. Попова, 1980 г.); «острый» — «тупой» (В.П. Полковский, 1988 г.); цвет (И.П. Устинова, 1986 г.); размер (О.В. Бублик, 1991 г.). Прилагательные восприятия в целом являются объектом

исследования И.Г. Рузина, которого интересует выражение модусов перцепции в языке [1 с. 79].

Изучением и анализом перцептивных прилагательных с модусом запаха занимались Куликова 1965; Шрамм 1979; Петрова 1981; Суржко 1986; Носуленко 1988; Рубинштейн 1989; Журавлев 1991; Яковлева 1994; Рузин 1994; Карташова 2004; Павлова. 2006 и др.

Сообразно типу перцептуального канала получения информации, перцептивные прилагательные образуют естественные лексические объединения — лексико-семантические группы (своеобразные контейнеры смыслов в языковых означиваниях, связанные между собою отношением к одной ментальной области), вместе составляющие лексико-семантическое поле «Восприятие». Информация о признаках предмета, воспринятых органами чувств человека, хранится в его сознании после предварительной обработки последним в виде перцептивных образов. В языке данные образы объективируются в семантике перцептивных прилагательных в частности запаха. Перцептивные прилагательные — богатый источник характеристики и оценки признаков запаха.

Основное значение перцептивных прилагательных, репрезентирует информацию об объективном чувственно воспринимаемом признаке предмета.

Оценочные смыслы при характеристике запаха выражаются в русском языке следующими группами атрибутивных лексических единиц: а) общеоценочными прилагательными; *приятный/неприятный*; б) двумя группами прилагательных собственно обонятельной семантики с общими соответственно для каждой группы оценочными интегральными компонентами «приятный запах» (*ароматный ароматический душистый*) — «неприятный запах» (; *вонючий, затхлый, тухлый, зловонный*).

В русском языке появляются эталонные названия многих положительно оцениваемых естественных за-

пахов (*ландышевый, мускусный, миндальный, смолистый, хвойный, фруктовый, цветочный, яблоневоый*), которые заимствуют функцию обозначения запаха в процессе деривации от существительных, обозначающих приятно пахнущие объекты, г) прилагательными-определителями других перцепций: *вкусный, сладкий, кислый, жгучий, сильный, свежий, нестойкий* и др. [6 с. 123].

. Эксплицируемая в семантике имени обонятельного признака (перцептивном прилагательном) оценка мотивирована экстралингвистическими факторами — природой запаха как физической субстанции. «Обонятельная оценка, являясь индивидуальной, всегда понятна за счет своей ассоциативности, обращения к социально-бытовому, чувственному опыту адресата, к фоновым знаниям носителей языка» [2 с. 31].

Помимо оценки запаха по шкале «приятный/неприятный», запахи как субстанция имеют особые характеристики. От других субстанций запахи отличаются большим разбросом даваемых им определений, иным ассоциативным рядом, привлечением названий из других сфер и значительным числом метафорических номинаций. Запахи как физические сущности характеризуются рядом признаков.

Таковыми признаками является интенсивность и качество (мотивированная принадлежность к определенному объекту — источнику запаха). Интенсивность воздействия выражается чаще всего собственно обонятельными прилагательными как позитивной, так и негативной оценки: *пахучий* (обладающий сильным запахом; душистый — *пахущие цветы*); *вонючий* (издающий вонь, дурно пахнущий — *вонючее лекарство*). По интенсивности русские *ароматный* и *ароматический* слабее, чем *благовонный, душистый, пахучий*. Качество запаха регулярно передается через сочетание с родительным падежом существительного *запах чего-л.*, которое указывает источник запаха (*запах прения*) или запах-ориентир (*запах горького миндаля*).

Качество запаха оценивается носителями русского языка через вкусовые и осязательные ощущения. Переосмысление последних находит выражение в семантике синестетических метафор.

Так, метафора вкус-запах проявляется: *сладко-горький аромат; соленый запах; пикантный запах; вкусный запах; кислый запах* (с актуализированной семой «острый, неприятный»), *пряный* (острый и ароматный по вкусу, запаху — *пряный запах*), *мятный* (*мятный запах, мятные конфеты, мятное масло*), *спелый* (*спелая пшеница, спелое яблоко*), *терпкий* (вызывающий вяжущее ощущение во рту, резкий, раздражающий — *терпкий, дурмящий запах, терпкие ягоды*).

Как правило, эти слова употребляются применительно к несъедобным объектам, обладающим специфическим вкусом и запахом. С одной стороны, русские говорят: *пряный запах* какого-то блюда, *пряный вкус* (какого-то блюда), с другой, — *соленый запах* (моря)

и *соленый вкус* (морской воды), *горький запах* (полыни) и (полынь)/*горькая на вкус* и т.д. Всеми психологами отмечается, что модусы вкуса и запаха тесно взаимосвязаны. Одно и то же прилагательное может определять и вкус предмета, и его запах.

Примечательно, что доминирующим здесь, по-видимому, является вкус. Характерный запах предмета обозначается тем же атрибутом, что и его вкус. Кроме того, в ряде случаев вкус блюда представляется как комплексное образование, определяемое, с одной стороны, собственно вкусом, а с другой — издаваемым пищей запахом. Взаимодействие прямого и производного значений видоизменяет и осложняет номинативную функцию данных прилагательных: они уже служат не только средством наименования, но и передачи оценки воспринятого запаха с помощью метафорически переосмысленных ощущений.

Н.Ф. Спиридонова утверждает, что «каждый из органов чувств не только отвечает за свой «фрагмент» воспринимаемого объекта, но и предполагает конкретный способ и определенную ситуацию восприятия. Так, при тактильном и вкусовом восприятии человек и объект взаимодействует друг с другом, а при зрительном, слуховом и обонятельном восприятии ощущения от воспринимаемых объектов поступают в соответствующие органы опосредованно, поскольку между ними не предполагается физического контакта [3:8].

Метафора «осязание — запах» проявляется в таких сочетаниях как: *влажный запах* (актуализирована сема «избыток влаги, неприятно»); *сухой запах* (актуализирована сема «недостаток влаги, неприятно»), — *едкий запах* (с актуализированной семой «резкий, вызывающий физическое раздражение») *нежный* (приятный на ощупь, мягкий — *нежная кожа*, приятный по очертаниям окраске — *нежный голос*, приятный на вкус, аромат — *нежный запах*) или *жгучий* (горячий, палящий — *жгучий воздух пустыни*, причиняющий острую боль — *жгучая крапива*). В данном случае запах оценивается на основе переосмысления известных человеку осязательных ощущений.

Ряд прилагательных отражает психологический процесс переживания говорящим обонятельного восприятия, эмоциональную реакцию на него волнующий запах, успокаивающий запах. Запаху присуща узнаваемость, и это также находит отражение в языке: *знакомый запах, странный запах*.

Согласно исследованию Н.С. Павловой, характеристики запаха в русском языке малочисленны, что свидетельствует о «недостаточной разработанности когнитивного представления [2 с. 8]. Даже частотные характеристики имеют свойства периферии: дают (субъективную) оценку запаха.

Таким образом, в формировании русской языковой картины мира принимают участие разные типы деятельности человеческого сознания, одна из которых — сенсорно-рецептивная, отвечающая за восприятие и кон-

цептуализацию перцептивных признаков предметов, объектов, явлений окружающего мира и «являющаяся определяющей при формировании национального «мироощущения» [4 с. 71–77].

Специфика обонятельной перцепции, гамма ее свойств, способность человека воспринимать их, дифференцировать и оценивать, в конечном итоге, инспирирует носителей языка пополнять словарь модифицирующей

лексики запахов в речи различными средствами: качественными определениями адъективного лексико-грамматического типа; использованием метафорически пересмысленных наименований других ощущений. Именно в определителях запах получает свою оценку. Именно определители при объектах обонятельного восприятия эксплицируют комплекс характерных для сообщений о запахах оценочно-кваликативных смыслов.

Литература:

1. Рузин И. Г. Когнитивные стратегии именования: модусы перцепции (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус) и их выражение в языке / И. Г. Рузин // Вопросы языкозн. № 6. — 1994. — С. 79–99.
2. Павлова Н. С. Лексика с семой «запах» в языке, речи, тексте. Автореферат диссертации на соискание ученой степени к. ф. н. Екатеринбург: 2006.
3. Спиридонова Н. Ф. Плоский, прямой и ровный, или как трудно описать форму предмета / Н. Ф. Спиридонова // Сокровенные смыслы: Слово.
4. Лаенко Л. В. Перцептивный признак как объект номинации // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2004. № 2. С. 71–77.
5. Рахилина Е. В. О тенденциях в развитии когнитивной семантики / Е. В. Рахилина // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. 2000. — Т. 59, № 3. — С. 3–15.
6. Климова Ю. А. Имя прилагательное как репрезентант концепта «качество» в русской языковой картине мира: диссертация... кандидата филологических наук: Белгород, 2008. — 197 с.

Мифологические структуры в творчестве В. Набокова

Крашенинников Станислав Игоревич, аспирант
Московский государственный педагогический университет

Для романтической эстетики принципиально важным был тот факт, что искусство мифологично. Мифология сама по себе является для романтика символической структурой. Через любую мифологическую структуру в мире явлена бесконечность. Собственно мифологическая структура является единственным способом и единственной структурой, через которую бесконечность можно созерцать. Шеллинг выделял две мифологии — греческую и христианскую, как он их называет, «мифология первого и второго рода» [1, с. 157]. Данная теория романтиков имеет принципиальное значение для изучения набоковских текстов. Итак, если касаться мифологии первого рода, то следует сказать, что она, как символическая структура включает в себя природу как открытое (*Das Offene*) и идеальное как тайное. В мифологии второго рода, то есть в христианской мифологии, идеальный замысел и эсхатология открыты для нас. Природа же отступает в мистерию. В мифологии первого рода сам универсум созерцается как природа. В мифологии второго рода универсум созерцается как история.

Принципиальное значение для нас данная эстетическая концепция Шеллинга имеет потому, что для Набокова-художника, наследника символизма, индивидуальная авторская мифология была основой всякого акта твор-

чества. Для Набокова символизация также становится средством создания индивидуально-авторской мифологической структуры. Говоря о том, почему разграничение мифологии первого и мифологии второго рода для нас очень важно, нужно отметить, что Набоков в своем творчестве выстраивает индивидуально-авторскую мифологию, примирая мифологию первого и второго рода между собой. Мифологическая структура, которую выстраивает Набоков, включает в себя мистическую природу, которая, по выражению Шеллинга, удалась в мистирию, и сама есть мистеририя (мистеририя вещей) и идеальное, которое является бесконечной и непознаваемой тайной. Набоковская концепция бытия в этом смысле весьма показательна. Ее мы в полной мере находим в романе «Дар».

Эта концепция бытия заключена в признаниях Годунова-Чердынцева:

«Бытие, таким образом, определяется для нас как вечная переработка будущего в прошедшее, — призрачный, в сущности, процесс, — лишь отражение вещественных метаморфоз, происходящих в нас. При этих обстоятельствах, попытка постижения мира сводится к попытке постичь то, что мы сами создали, как непостижимое. Абсурд, до которого доходит пытливая мысль — только естественный видовой признак ее принадлежности

человеку, а стремление непременно добиться ответа — то же, что требовать от куриного бульона, чтобы он закудахтал. Наиболее для меня заманчивое мнение, — что времени нет, что все есть некое настоящее, которое как сияние находится вне нашей слепоты, — такая же безнадежно конечная гипотеза, как и все остальные» [2].

Показательны и другие высказывания Годунова-Чердынцева: «вождею «бессмертия» — хотя бы его земной тени». Данная цитата из письма Чердынцева заключена в иронические кавычки. Или другое: «определение всегда есть предел, а я домогаюсь далее, я ишу за рогатками слов, чувств, мира, где сходится все, все, все...» [2]. Эти рассуждения Годунова-Чердынцева заставляют предположить, что Набоков пытается сделать настоящее (имеющее в себе самое прошлое и возможное будущее) тотальным. Такая онтологическая концепция как раз и приводит нас к мысли, что набоковская мифологическая структура — это мифологическая структура индивидуального настоящего. История, так же как и смерть, возможна в набоковском мире лишь тогда, когда само прошлое и будущее, например, путем тотального воспоминания, становятся настоящим. Подобного рода мифологический подход к истории может быть проиллюстрирован практически любым романом Владимира Набокова. Так, пространство текста «Машеньки» (1926) заполнено попеременно эмигрантским настоящим, перемежаемым невозвратимым прошлым героев, для Ганина его прошлое, роман с Машенькой, Россия куда реальнее берлинского пансиона, где ему приходится жить.

В «Защите Лужина» (1930) временные и пространственные границы открыты как помутившемуся сознанию Лужина, так и читателю. Играя с Туратти, герой осознает, что опасность исходит не только от комбинаций противника. Вынужденный оторваться от доски, он видит необходимость защищаться от враждебного мира («что есть в мире, кроме шахмат? Туман, неизвестность, небытие...»). Завязнув в уже не шахматной комбинации, Лужин «сделал попытку вырваться... хотя бы в небытие». Дважды повторенное здесь слово «небытие» не может быть случайным. Герой находит «ключ комбинации»: «домой», и реальными для него становятся не берлинские, а русские пейзажи, окрестности усадьбы его детства.

Подобное узнавание, мерцание сквозь означаемое скрытого означающего русского детства будет преследовать и Германа из «Отчаяния», для которого окно гостиницы в Тарнице явилось медитативным пространством, связавшим его с русским прошлым, и Мартына из «Подвига» (1932) (почувывшего дыхание Крыма на реке Кеме), и уже упомянутого Федора Константиновича Годунова-Чердынцева из «Дара» (1938).

Важно понять, зачем Набоков использует подобную мифологическую концепцию истории. При более де-

тальном рассмотрении становится ясно, что сама история благодаря подобной символической мифологизации деконцептуализируется и деидеологизируется, становясь подлинностью индивидуальной человеческой экзистенции, ее реальным содержанием. В связи с этим возникает законный вопрос о том, что такое, на самом деле, подлинный историзм и подлинная литература. Набоков дает весьма оригинальный ответ на этот вопрос в предисловии к роману «Под знаком незаконнорожденных»: «Мало есть на свете занятий более скучных, чем обсуждение общих идей, привносимых в роман автором или читателем». Таким образом, Набоков четко разделяет подлинное творчество и так называемую «серьезную литературу», которая «является лишь эвфемизмом для обозначения пустой глубины и всем любезной банальности».

Из этого следует, что важная для Набокова задача состоит в том, чтобы деидеологизировать сам творческий акт. Символическое сознание с помощью символа и есть способ деидеологизации. Символ как способ движения к подлинной, творцом заложенной сущности вещей, которая сокрыта в глубине времени, делает любую идеологию поверхностной и абсурдной.

Если обратить внимание на саму структуру предисловия к роману «Под знаком незаконнорожденных¹» [6], где Набоков дает в предисловии пошаговую стратегию чтения собственного текста, то сразу же становится очевидным, что эта интерпретация является ложным ключом. А кроме того, попыткой показать читателю, как он (читатель) сам действует, деконструируя живую ткань романа и создавая своей интерпретацией пространство идеологии как псевдосимволическое пространство, где символ лишен того бесконечного и идеального, на которое он ориентирован.

Псевдосимволическое пространство идеологии для Набокова является пространством духовной и метафизической смерти, точнее, духовного и метафизического самоубийства.

В связи с тем, что само произведение искусства является для Набокова, по всей видимости, символической структурой, в которой интерпретация, да еще и неграмотная, может нанести ощутимый вред, следует говорить о набоковской концепции создания текстов как о концепции создания некоей кристаллической решетки. Всякая десимволизация и псевдосимволизация — реальный символ уничтожают. Поэтому когда мы говорим о связях набоковской эстетической концепции с романтизмом, следует вспомнить о дуализме наслаждение/использование, причем вспомнить понимание этого дуализма, как романтиками, так и европейской философией до них. Европейская философия в духе универсального символизма Блаженного Августина полагала наслаждение воз-

¹ Именно в предисловиях к своим романам В. Набоков зачастую «обнажает приемы» своего творчества. Кроме того, как считают некоторые исследователи, в предисловиях писатель защищает свою позицию, другие — что напротив, прячет. Об этом см. подробнее в работе «Texts and reality: metafiction and metaphysics in Vladimir Nabokov's "Bend Sinister"» под авторством Daniel de Santos Lorientе.

можным только в случае, если его объект — это Бог. Что же касается использования, то все остальные объекты служат ради возможности нести слово Божье. Философия Просвещения постулировала использование ради дидактической цели (с помощью аллегории). Романтизм же уравнивал в правах использование и наслаждение, уравнивал в правах этическое и эстетическое: все, что красиво — есть безупречное нравственное благо. А красиво то, что завершено в себе (по определению Шеллинга), то есть символически выражает бесконечное в конечном и особенном.

В этой связи обратимся к высказываниям Годунова-Чердынцева, который взыскует «далее» и «бессмертия». Использование, а также концептуализация бытия с помощью некой десимволизирующей идеологической или этической модели, по Набокову, невозможно. Оно представляется «отрезанием языка» миру. Обывателю, как мы можем убедиться, прочитав статью Владимира Набокова «Пошлость и пошляки», не нужно искусство, ему нужны утилитарные ценности, информационные и идеологические структуры.

Именно поэтому перед нами возникает вопрос, как правильно читать набоковские тексты и как не стать просто «доброжелателем, который придет с собственными символами» (предисловие к 3-му американскому изданию

«Bend Sinister»). Наш ответ на этот вопрос будет заключаться в том, что предисловие к роману «Bend Sinister» должно быть пересмотрено в позитивном ключе. Набоков в этом предисловии вполне недвусмысленно призывает к активной читательской позиции. Активная читательская позиция — это не просто интерпретационный разбор произведения искусства «по косточкам», это не тенденциозная десимволизация и приобщение художественного произведения к пространству культуры, которая идеологизирована. Набоков в своем предисловии призывает к приращению и умножению читателем символической структуры текста. Такое умножение, происходящее в настоящем, и есть подлинный творческий акт. Набоковские тексты требуют для себя читателя-творца, требуют чтения как приращения и умножения символов-смыслов. Это единственная стратегия, которая позволит адекватно читать набоковские тексты (и не превратить, к примеру, роман «Bend Sinister» в не очень оригинальную притчу о той вечной истине, что тоталитарное государство чудовищно). Необходимо особенно подчеркнуть, что связь эстетической концепции романтиков и эстетической концепции Набокова состоит в стратегии приращения смыслов, но не копирования, приращения и реального творчества, но не подражания, которое происходит в настоящем творческой личности.

Литература:

1. Шеллинг Ф. В. Й. Философия искусства — Спб., 1996
2. В. Набоков Дар // Собрание сочинений русского периода в 4-х томах — 1990, М.
3. В. Набоков Защита Лужина // Собрание сочинений русского периода в 4-х томах — 1990, М.
4. В. Набоков Подвиг // Собрание сочинений русского периода в 4-х томах — 1990, М.
5. В. Набоков Отчаяние // Собрание сочинений русского периода в 4-х томах — 1990, М.
6. В. Набоков предисловие к роману «Bend sinister» // В. Набоков: pro et contra, т. 1. — 1999, Русский путь.
7. В. Набоков Пошлость и пошляки // Владимир Набоков: лекции по русской литературе — М., 1999. — с. 384.
8. Daniel de Santos Lorientе «Texts and reality: metafiction and metaphysics in Vladimir Nabokov's «Bend Sinister»» // Babel A. F. I. A. L.: aspectos de filología inglesa y alemana 13 (2004)

Метафизическое наполнение символа в «Даре»: предсмертный бред А. Я. Чернышевского

Крашенинников Станислав Игоревич, аспирант
Московский государственный педагогический университет

Ключ к метафизическому наполнению символа прозрения следует искать в предсмертном бреде Александра Яковлевича Чернышевского. Умиравший размышляет о загробном, о посмертном способе существования, предлагаемом традиционными религиозными представлениями. Кризис веры, вызванный страхом смерти, приводит Чернышевского к мысли о том, что «религия имеет такое же отношение к загробному состоянию

человека, какое имеет математика к его состоянию земному: то и другое только условия игры».

Обратившись к философии, цитируя работу несуществующего мыслителя Делаланда «О тенях», он понимает, что предложенные Делаландом построения «только символы, символы...». Прежде чем анализировать символику Делаланда и религиозную символику в высказываниях самого Чернышевского, учтем следующее: Набоков акцен-

тирует внимание на том, что любая метафизика смерти для Чернышевского — только схема, модель, условия игры, символ, иными словами — конструирующий, порождающий принцип. Именно это положение и будет отправной точкой нашего анализа.

Прямого ответа на вопрошание о Боге Набоков не дает.

Кроме того, принципиальным значением обладают метатекстовые элементы. «Дар» представляет собой «текст в тексте», организованный по принципу ленты Мёбиуса (С. Давыдов [2]): после второго прочтения мы понимаем, что автором всего текста Набоков делает Ф.К. Годунова-Чердынцева (переходим с внутренней стороны ленты на внешнюю). И именно метатекстовые элементы могут дать ключ к пониманию набоковского высказывания: образ Годунова не идентичен авторскому. Еще один важный момент: размышления А.Я. Чернышевского — только проекция сознания Федора, зеркало его романа, который, в свою очередь, проецирует сознание Набокова на придуманного им Федора.

Метатекстовым элементом, проливающим свет на онтологию Набокова, является малозначительная на первый взгляд ремарка А.Я. Чернышевского: «Боря поможет, а может быть и не поможет». Этой теме Юрий Левинг посвятил статью «Разбирая бред, или кто поможет Чернышевскому?» [4].

Исследователь пришел к выводу, что Боря — это, на самом деле, пароним древнееврейского «создатель», (**אֱלֹהִים** = boqe). В английском переводе, в который Набоков внес незначительные изменения, Александр Яковлевич говорит о Давиде, а не о Борисе. Царю Давиду же приписывается авторство Псалтыря — гимн благодарности Богу. И именно через сему «создатель» Левинг предлагает рассматривать замену «Бориса» на «Давида» в английском тексте.

Сам же поток сознания А.Я. Чернышевского, к которому примыкают цитаты из Делаланда, содержат, по Левингу, многочисленные аллюзии на тексты псалмов, но не имеют в качестве источника какого-то конкретного псалма.

Для нашего анализа наблюдения Ю. Левинга имеют важное значение: если А.Я. Чернышевский отвергал Бога и посмертие: «...ничего нет».

Это так же ясно, как то, что идет дождь», то Набоков, как автор романного мира, дает иной ответ: за окном соседка поливала цветы. Это не равнозначно ответу, что Бог есть и что посмертие существует, но только лишь сокрытие метафизики за счет метатекста. Подобным же образом отвечает на вопросы о существовании Бога и жизни за гробом Фальтер, герой последнего незаконченного русского романа «Solus rex» (об этом подробнее — в параграфе «Символика романа «Solus rex»»).

Как уже отмечалось, примечательно осознание А.Я. Чернышевским того факта, что он «жил... на полях книги, которую не уме<л> прочесть». Но язык этой книги ему неведом, и герой уподобляет себя знакомому, который оставлял книгу на неизвестном языке с пометками, чтобы окружающие думали, что он читает «по-португальски, по-арамейски». Так символически осмыслена тема Бога как автора мира, и, более того, Набоков дает понять, что никакого другого способа осмыслить подобные метафизические вопросы просто не существует.

И в этом смысле трудно не согласиться с Левингом, который заключает, что «Боря, и Давид — авторские эманации, маски писателя-Демидурга, который способен помочь герою там, где кончается последняя строка».

Следующим шагом в развитии этой темы будет «Solus rex» и «Под знаком незаконнорожденных»: во втором из романов герой уже со всей очевидностью осознает сделанность мира и прозревает авторское присутствие.

Но вернемся к метафизике Делаланда: именно в этих символах дается, как нам видится, отношение самого Набокова к смерти и загробной жизни.

«Загробное окружает нас всегда, а вовсе не лежит в конце какого-то путешествия. В земном доме, вместо окна — зеркало; дверь до поры до времени затворена; но воздух входит сквозь щели. «Наиболее доступный для наших домоседных чувств образ будущего постижения окрестности долженствующей раскрыться нам по распаде тела, это — освобождение духа из глазниц плоти и превращение наше в одно свободное сплошное око, заразившее все стороны света, или, иначе говоря: сверхчувственное прозрение мира при нашем внутреннем участии».

Образ земного дома, куда «входит воздух», соотносится с рассказом Годунова-Чердынцева об опыте сверхчувственного прозрения¹, принадлежащего самому Набокову (эпизод присутствует также в автобиографии «Другие берега»). Федор, окрепнув от долгой болезни, «залепил хлебом щели»². Таким образом, тайна творчества, как и тайна смерти, также оказывается в набоковском мире непознаваемой: читатель может только почувствовать «метафизический сквозняк». Зеркало вместо окна в «земном доме» свидетельствует о том, что видение смерти субъективно, зеркало смерти в этом доме коррелирует с романном зеркалом.

Символическая структура образа зеркала сама по себе очень неоднозначна. Еще более неоднозначным фактом является ее метафизический смысл. Довольно интересный комментарий содержится в статье А. Злочевской [1]. Злочевская утверждает, что романы Набокова — это метафизическая проза. «Зеркальность», отражающая способность метафизики и есть, по мнению ис-

¹ Речь идет о том, как Федор увидел в болезненном бреду, как его мама покупает фаберовский карандаш, — и действительно, она принесла именно его, только в увеличенном размере.

² Вифлеем (Бейт-Лехем) переводится буквально как «хлебный дом». Левинг в упомянутой статье обратил внимание на случай паронимии в «Даре»: «Превращение Вифлеема в Бедлам».

следователя, та настоящая творческая сила искусства, которая без всякой метафизики сама по себе ценностна.

В прозе, которую А. Злочевская называет «метафизической» [1], интерес автора сосредоточен на создании новой реальности, реальности мира сознания, воплощенного в постоянно преобразующееся произведение искусства. Это почти символистское понимание искусства: жизнь и смерть должны стать объектами для преобразования в артефакт искусства и культуры. Бытие, прежде всего, ценностно в эстетическом плане, все остальные содержательные аспекты, в которых оно может быть ценностно, не отвергаются, но отходят на задний план. Злочевская полагает, что Набоков не задавался целью создания иррациональной трансцендентной индивидуально-авторской метафизики, все метафизическое в набоковских текстах метафизично и иррационально благодаря трансцендентности и иррациональности некоей тайны самого авторского сознания, которое созидает реальность искусства. Таким образом, не нужны никакие трансцендентные действительности (наподобие Бога, Абсолюта, вечной жизни, посмертия).

Иррациональное связывается с текстовой реальностью, а не с мистикой. Фантастика здесь представлена не «чудесным», то есть сверхъестественное не дано как действительно бывшее. Если же дается как действительно бывшее (приведем собственный пример случая с фаберовским карандашом), что является редкостью у Набокова, это уже не фантастика, а трансцендентное прозрение внутри самого текста. Осуществляя его в творческом акте, автор прозревает волшебную природу собственной души, которая творит искусство. Метафизика абсолютно приравнивается, таким образом, к метафизике. Однако мы считаем подобный подход неправильным.

Возвращаясь к рассуждениям Делаланда о природе смерти, мы приходим к выводу, что смерть — это не «окрестность земного дома», показателен и тот факт, что в реальной действительности самого «земного дома» Делаланд не сомневается. Все это подчеркивает фундаментальные черты набоковской прозы, отмеченные еще современниками. Набоков не сомневается и резко обозначает независимое от нашего сознания бытие вещей и других сознаний, которые то ли даны нам как непроницаемые для нашей мысли объекты (Цинциннат), то ли все-таки как субъекты, реально участвующие в созидании нашего сознания. Однако конфликт и невозмож-

ность сознания справиться и всецело проникнуть в бытие вещей для самих себя, то есть невозможность сознания ассимилировать вещественный мир, подчинив его, приводит нас к почти очевидному умозаключению, что примерно такая же закономерность тем более справедлива для трансцендентных реальностей и метафизических оснований бытия и инобытия. Образ зеркала действительно, в этом свете, становится в смысловом плане многограннее. Сначала сопоставим образ зеркала и щели в уже приведенной цитате Делаланда. Зеркало-окно как бы тоже являет образ смерти, но бесконечно искаженной. В зеркале сознания и рождаются наши представления об иномирном, которые бесконечно далеки от некоей объективной истины о потустороннем. Сквозняк, проникающий в дом сквозь щели в стенах и двери, дает представление о вневременной и внепространственной реальности инобытия. Но через узость щели ничего не различить. Настоящий выход из «земного дома» — это не зеркало, а дверь. Прочитываем Делаланда: «я отказываюсь видеть в двери больше, чем дыру да то, что сделали столяр и плотник». Плотник — мифологема Иисуса. Зеркало-окно не являет, как мы уже говорили, подлинного образа потусторонности. Зеркало и есть образ метафизики самой по себе. Между инобытием и нашим сознанием есть метафизическая реальность нашего представления, то есть зеркало. Неслучайно образ зеркала возникает в самом начале романа¹: «из фургона выгружали параллелепипед белого ослепительного неба, зеркальный шкаф, по которому, как по экрану, прошло безупречно-ясное отражение ветвей, скользя и качаясь не по-древесному, а с человеческим колебанием, обусловленным природой тех, кто нес это небо, эти ветви, этот скользящий фасад». Зеркало отражает, таким образом, сугубо субъективную индивидуально-авторскую реальность, которая не является объективной истиной. Любое зеркало — это метафизика, а также образ смерти здравого смысла и всякой объективной истины. Колеблющаяся рябь отражения волшебного и трансцендентно именно из-за смерти всякой объективности в этом пространстве. Тем не менее, можно утверждать, что если зеркало отражает наши волшебные представления об иномирном, то «щели» приводят нас в ужас, являя нам, а точнее, намекая на метафизические истины, принципиально непознаваемые для нас (например, сквозняки, от которых страдал Н.Г. Чернышевский в ссылке) из-за структурного дефекта нашего метафизического сознания.

Литература:

1. Злочевская А.В. Парадоксы зазеркалья в романах Г. Гессе, М. Булгакова и В. Набокова // Вопросы литературы — 2008, № 2
2. Давыдов С. Тексты-матрешки В. Набокова — Мюнхен, 1982.

¹ А. Долинин подробно проанализировал этот эпизод, придя к выводу о полемике Набокова с декларацией реализма (в знаменитом эпиграфе в 14 главе «Красного и Черного»), о переносе акцента на «атипичные свойства отражателя ... особый ритм колебаний, обусловленный индивидуальностью «носителей», обращенность к невидимому источнику света, чьи лучи зеркало «пересылает» герою». [3]

3. Долинин А. А. «Дар»: добавления к комментариям // Nabokov Online Journal, Vol. 1/2007
4. Левинг Ю. Разбирая бред, или кто поможет Чернышевскому? // Nabokov Online Journal, Vol. 1/2007
5. Набоков В. В. Дар // Собрание сочинений русского периода в 4-х томах, том 3, с. 5. — М., 1990.
6. Набоков В. В. Другие берега // Собрание сочинений русского периода в 4-х томах, т. 4, с. 133. — М., 1990.

Модальность возможности в логике и языке

Ломаев Борис Федорович, кандидат филологических наук
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Модальность в логике, как известно, является характеристикой, объективным свойством суждения. В традиционной логике суждения, соединением субъекта и предиката, выражают, как правило, три вида модальности: возможность, необходимость, действительность. [1, с. 251.] В настоящей работе возможность рассматривается как категория модальности суждения, как понятийная категория со всеми мыслимыми оттенками обобщенного значения возможности, которые соотносятся с определенными сторонами и моментами превращения возможности в действительность. «Возможность и действительность — это две определенные взаимосвязанные стороны движения и развития явлений окружающего нас объективного мира... В этом вечном процессе движения ... непрерывно совершается превращение известных возможностей в действительность.» [2, с. 151.] Возможность как категория модальности суждения предусматривает передачу *потенциального действия*, выражаемого в предложении. В английском языке понятие возможности передается двумя словами: общеупотребительным *possibility* и термином *potentiality*. Оба слова — заимствования из латыни, где они означали: «*power which is potential*» [3, с. 520.]. Как показало исследование, термин *potential*, который в современном английском языке употребляется в значении «*possible as opposed to actual*» [4, с. 236], — слово-идентификатор, который выражает понятие, идею возможности в наиболее общей форме. В задачу настоящей статьи входит определение всей гаммы основных модальных значений возможности/*potentiality*/ [5, с. 10].

Модальность возможности/как и другие модальности/реализуется в языке на предикативной основе, которая является условием существования самого сообщения. [6, с. 9]. Модальность возможности — это множество определенных модальных значений, которые реализуются в сказуемом, что вытекает из самой логической природы модальности, утверждающей характер и содержание связи субъекта с предикатом суждения. В связи с тем, что модальность как комплекс значений в языке передается прежде всего в лексическом значении глагола и в семантике слов в предикативной функции, осуществляющей задачу сообщения, представляется необходимым исследовать в качестве материальных средств выражения

возможности в первую очередь предикативные средства выражения данного понятия. В настоящей работе исследуются модальные значения возможности в словах, входящих в состав сказуемого и при этом выражающих понятие возможности. Так, например, из двух предложений: 1) *Storm is possible today*. 2) *He is against possible risks* только в первом предложении, где *possible* входит в состав сказуемого, суждение соединением субъекта и предиката выражает модальность возможности/благодаря семантике *предикативного* слова *possible*/.

Для выделения и ограничения лексики используется тезаурус Роже, понятийный, идеологический словарь, в котором отражены лексико-семантические связи слов. За основу берутся лексические единицы из числа глаголов и глагольных фраз раздела 469 Possibility [7, с. 176] с тем, чтобы начать исследование семантической парадигматики лексических единиц, план содержания которых соотносится с понятием возможности, и выявить системно-структурную парадигматическую организацию этой лексики.

Одним из возможных путей изучения системных связей лексики является построение семантического поля/СП/и определение его смысловой структуры. [8, с. 146]. В качестве конкретного языкового материала для построения/и затем анализа/СП «Возможность» из тезауруса отбираются предикативные средства выражения возможности: *be possible/feasible, conceivable, available, able, capable .../ , may, might, enable, empower, permit* и др. Лексические единицы тезауруса не образуют единого семантического поля, так как они отражают различные аспекты *понятия* возможности. Основа объединения слов в тезаурусе — понятийная, а не семантическая. Возникает необходимость выявления внутри исследуемой группы более мелких совокупностей семантических составляющих лексических единиц, которые бы обладали обязательными параметрами поля/субстанцией, структурой и инвариантным признаком/.

Наличие семантической связи между словами устанавливается методом анализа словарных дефиниций, представляющих собой разложение смысла слова на его составляющие. Основным источником выделения семантических составляющих служат дефиниции рассматриваемых слов в толковых словарях [9], вспомогательным

источником являются данные словарей синонимов [10]. Основопологающую роль при этом играет известный принцип компонентного анализа, предполагающий рассмотрение значения как множества/комплекса/минимальных дискретных элементов — семантических составляющих. Для установления семантической связи слов достаточно определить наличие общих компонентов в семантике отобранной лексики. Семантическая связь между словами устанавливается как через включение одного слова в дефиницию другого, так и через общие компоненты в дефинициях этих слов. При этом основой для выявления всех конститuentов поля является слово-идентификатор *potential*, который служит своеобразным измерительным прибором для обнаружения общекатегориального значения слов, обозначающих различные оттенки возможности.

В число конститuentов СП «Возможность»/исходная субстанция поля/вошли единицы: *potential, possible, feasible, practicable, workable, contingent, conceivable, thinkable, available, able, capable, powerful, probable, likely, chance, opportunity, certain, doubt, permit, allow, can, may* и другие. Все эти слова с инвариантным признаком *Potentiality*, связанные семантической общностью, употребляются в предикативной функции, выражая тот или иной оттенок возможности: *It is still possible to discuss it. The idea is feasible after all. Anything can happen. He is likely to go to London.* В исследуемое поле вошли слова, принадлежащие к разным классам слов и объединенные как семантическими, так и словообразовательными связями.

Семантический анализ на основе словарных дефиниций лексических единиц, конституирующих исходную субстанцию исследуемого поля позволяет на основе наличия содержательных соотношений между конститuentами поля выделить следующие микрополя/лексико-семантические группы слов/:

1) *Potential, possible, feasible, workable, practicable...* — группа слов, инвариантный/объединяющий/признак которых совпадает с обобщенным значением всего исследуемого поля, его именем *Potentiality*. Дефиниционный анализ позволяет сгруппировать данные лексические единицы и, соответственно, выделить их в отдельное микрополе — центр исследуемого поля.

Центром поля считается совокупность лексических единиц, находящихся в синонимических отношениях с именем поля. Именем поля, то есть значением, для которого строится СП, является слово-идентификатор *potential*. Синонимом к имени поля является слово *possible/that can be done/*. Сравнение дефиниций/семантического содержания/этих лексических единиц показывает, что их основные семантические составляющие одинаковы. Синонимическая связь между словами устанавливается как через общие основные смысловые элементы в их дефинициях/*can* или *may/*, так и через включение одного слова в дефиницию другого. Семантическая близость рассматриваемых конститuentов подтверждается и данными словарей синонимов.

Значения рассматриваемых лексических единиц, которые образуют центр поля, характеризуются множеством определенным образом взаимообусловленных семантических составляющих: *can/или may/и exist, act, do, happen*, закрепляющих относительно общие/нейтральные/понятия. Можно полагать, что, чем меньше специфических компонентов выделяется в семантике слов, тем более общие понятия они закрепляют. Центр поля конституируют единицы, обозначающие сравнительно общие понятия. В отличие от имени поля/родовое именование/, видовые вариации СП передаются словами, обозначающими более специфические, конкретизированные понятия. Рассматриваемые лексические единицы и, в первую очередь, *potential, possible* однозначно и систематически выражают исследуемое понятие, идею возможности в наиболее общей форме. Фон и спецификатор, накладываясь друг на друга, совпадают в данном случае, что и должно составлять специфику, отличительную черту центра поля.

2) Семантически связанными с лексическими единицами, конституирующими центр поля, являются слова *permissible, presumable, reliable, eatable ...* — прилагательные, образованные от глагольных основ суффиксом *-able/-ible, — ble/*. Данную группу слов в отличие от предыдущего чисто семантического микрополя можно назвать формально-семантическим микрополем, в котором коррелированность по значению подкрепляется коррелированностью по форме. Единицы с экспонентом — *able* передают понятие возможности, как правило, в своих производных значениях. Наличие в их дефинициях *can/или may/* — смысловых компонентов, общих с центром поля, говорит о том, что эти единицы могут быть отнесены к числу конститuentов исследуемого поля. В отличие от таких конститuentов центра поля как *feasible, practicable, workable*, значения которых характеризуются множеством семантических составляющих, закрепляющих более общие понятия/*that can be done/*, семантика остальных слов с экспонентом — *able* характеризуется множеством семантических составляющих, закрепляющих более конкретизированные понятия, в их значениях просматривается большее число специфических компонентов. Спецификатором, дифференциальным семантическим признаком конститuentов с — *able*, который сближает и объединяет рассматриваемые лексические единицы и одновременно отличает их от конститuentов центра поля, можно считать значение *Possibility*, возможности-предположительности в каждом отдельном случае вполне конкретного действия: *preventable — possible to prevent; receivable — possible to receive* и т. п. Слова с — *able* можно отнести к периферийным лексическим единицам исследуемого поля. К периферии поля относим и другие слова, которые на общем фоне, в рамках исследуемого СП объединяются в микрополя спецификаторами, выражающими отдельные вариации, конкретизированные виды понятия возможности.

3) *Able, capable, practical, competent, clever, skilful, gifted, efficient* и др. объединяются семантическим спе-

цификатором ability, который, накладываясь на общий фон/инвариантный признак всего поля/, определяет семантическую специфику данного микрополя. Семантическая близость данных конstituентов подтверждается данными общих словарей и словарей синонимов. Able, capable, competent — центр микрополя, вокруг которого объединяются все остальные конstituенты микрополя Ability/возможность-способность/.

4) Chance, opportunity, luck, fortune, occasion и др. — группа слов, объединенных специфическим семантическим признаком Chance/возможность-случайность/. Случайность — оттенок значения возможности, который рассматривается в материалистической диалектике как степень возможности, как определенный момент превращения возможности в действительность [11, с. 263]. Инвариантным признаком chance вокруг центра микрополя, представленного конstituентами chance, opportunity, объединены полисемантические слова luck, fortune, occasion, prospect, time/в значении chance/.

5) Probable, likely, liable, expected и др. — группа лексических единиц, конstituирующих микрополе Probability/возможность-вероятность/. Вероятность, также как и случайность, определяется в диалектике как определенный момент, определенная сторона превращения возможности в действительность. Вероятность — высокая степень возможности. О «приближении» к действительности/действительность — это реализованная возможность/может свидетельствовать наличие смысловых элементов expected, will happen, prove true ... в семантической субстанции микрополя. Probability — инвариантный признак микрополя и он же спецификатор на фоне всего рассматриваемого СП.

6) Certain, sure, assured, confident, doubtless ... — группа слов с инвариантным признаком Certainty-Sureness/определенность-уверенность/. О семантической корреляции рассматриваемого микрополя с другими выделенными микрополями говорит вхождение в семантическую субстанцию конstituентов данного микрополя единиц probable, reliable, possible to do и др.

7) Uncertain, contingent, doubtful, dubious ... — группа слов, инвариантным значением которой является Uncertainty-Doubt/неопределенность-сомнение/. Смысловые взаимоотношения микрополей Certainty-Sureness и Uncertainty-Doubt носят антонимический характер, который

на общем фоне поля/power which is potential/можно представить в виде оппозиции: much power which is potential:: little power which is potential.

8) Permit, allow, admit, agree, consent, acknowledge ... в рамках изучаемого СП объединяются смысловой общностью в микрополе Permission/возможность-разрешение/. Особенностью данного микрополя является своеобразная изолированность в СП. Рассматриваемое микрополе семантически коррелирует лишь с can, may, will, которые употребляются в качестве основных смысловых составляющих конstituентов центра СП.

9) Can, may, will, которые используются в качестве основных семантических составляющих конstituентов центра всего поля, образуют особую группу слов в исследуемом СП. Поскольку can, may, will/особенно can и may/используются как основные смысловые компоненты при толковании лексики, однозначно и систематически обозначающей рассматриваемое понятие в наиболее общей форме, можно предположить, что именно эти лексические единицы и, прежде всего, модальные глаголы can и may передают исследуемое значение возможности во всей его полноте. Инвариантный признак данных модальных глаголов — Potentiality/power which is potential/, то есть общий смысл всего СП.

Can, may, will, совокупность этих слов представляет собой как бы ядро, полевой стержень, вокруг которого развиваются все события в исследуемом семантическом «микромире». Модальные глаголы can, may, will можно отнести к числу конstituентов ядра поля. Ядро поля — совокупность находящихся в отношениях семантической близости лексических единиц, которые составляют семантическую основу центра поля. Конstituентами ядра поля являются единицы, которые обуславливают ключевое семантическое содержание родового именованья/Potentiality/и, тем самым, сами содержат в себе видовые имена/Possibility, Ability, Chance, Probability .../.

На основании проведенного исследования делается вывод о системно-структурной организации СП «Возможность». Отношения между конstituентами поля составляют сложную сеть семантических корреляций: синонимических связей и корреляций семантического сходства конstituентов в рамках микрополей, корреляций смыслового родства между микрополями.

Литература:

1. См., напр.: Философский словарь. Под редакцией М. М. Розенталя. М., 1972. С. 251.
2. Категории материалистической диалектики. М., 1956. С. 151.
3. Em. Klein. A comprehensive etymological dictionary of the English language. Amsterdam, 1966–1967. P. 520.
4. Eric Partridge. Usage and Abusage. Penguin Reference Books. 1973. P. 236.
5. См. в этой связи: Ломаев Б. Ф. Парадигматические и синтагматические характеристики предикативной лексики, выражающей модальность возможности в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Калининский гос. ун-т, 1974. С. 10.
6. См.: Хлебникова И. Б. Сослагательное наклонение (как общелингвистическая проблема). Калинин: Калининский ГПИ им. М. И. Калинина, 1971. С. 9.

7. Roget's International Thesaurus. Penguin Books. 1973. P. 176.
8. См., напр.: Щур Г. С. Теории поля в лингвистике. М.: Наука, 1974. С. 146.
9. Oxford English Dictionary; Oxford American Dictionary; The Advanced Learner's Dictionary of Current English и др.
10. Webster's Dictionary of Synonyms; Crabb's English Synonyms и др.
11. См.: Категории материалистической диалектики... С. 263.

Речевые условия употребления синтаксических единиц сложного предложения и их вариантность

Матенов Рашид Бекимбетович, старший преподаватель
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

Сложное предложение — это такая конструкция, которая, имея особые, специфические структурные, формальные признаки, тесно связана по смыслу с простым предложением. Поэтому сложное предложение обладает способностью к варьированию формы как внутри вида, так и соотносительно с простым предложением.

Здесь мы рассматриваем не синтаксис сложного предложения вообще, а синтаксическую организацию юридического текста и более широкую сферу — учебные тексты для нефилологов на предмет возможности вариантного употребления синтаксических единиц в устной и письменной речи юристов и в сфере учебно-профессионального общения студентов-нефилологов. В связи с этим необходимо характеризовать сначала письменный тип речи и структурно-семантические особенности юридических текстов, которые по этому признаку исследователи разделяют на императивные и декларативные. (Воинова, с. 67). Декларативный или нормативный юридический текст отличается от императивного тем, что он ничего не утверждает и не содержит санкции. Законодательные тексты строятся преимущественно на императивном типе высказывания. Тексты законодательного характера представляют в своей структурно-семантической организации высокую степень абстракции, они насыщены научной юридической терминологией, сложны по синтаксису, оперируют абстрактными категориями, отношениями, отвлечёнными фигурами (Воинова, с. 67).

Языковая реализация синтаксического строя таких текстов проявляется, прежде всего, в использовании простых предложений, осложненных причастным оборотом, или сложных предложений с придаточной определительной частью. В законодательных текстах чаще используются простые и сложносочиненные предложения со значением присоединения, разделения, сопоставления с союзами *а также, а равно, или, либо, как ... так и*.

Рассмотрим наиболее частотный вид предложений в исследуемых текстах — сложносочиненные предложения со значением присоединения, разделения, сопоставления с союзами: *а также, а равно, или, либо, как ... так и*. Присоединение: 1. *Особый аспект ра-*

боты адвоката — его участие в деятельности органов предварительного следствия, а также он участвует в деятельности судебных органов. 2. В ходе дознания и предварительного следствия выполняется задача по поимке и изобличению виновного, а также точно устанавливаются последствия его противозаконных действий, выясняются все обстоятельства совершённого преступления и причины, толкнувшие человека на это преступление. 3. Юрисконсульт участвует в составлении договоров, а также он организует и ведет претензионную работу, готовит материалы и выступает в арбитраже по преддоговорным спорам и спорам об исполнении хозяйственных договоров.

В данных конструкциях союз *а* вступает в соединение с конкретизатором *также*, который уточняет и несколько видоизменяет значение этого противительного союза. На основе соединения союза *а* с конкретизатором *также* образуется союзное соединение, которое оформляет значение второй части как факультативное присоединение. Синонимичный ряд следующих союзов может рассматриваться как вариативное средство связи частей: *а также, а еще, а к тому же, а кроме того*. Например: *Адвокат вправе давать органам дознания обязательные для них поручения и указания о производстве розыскных и следственных действий, а также (а еще, а к тому же, а кроме того) требовать от них содействия в расследовании дела.*

Разделение: 1. *Симуляция — притворное, ложное утверждение или поведение с целью введения в обман, в заблуждение. 2. Так бывает, когда обстоятельства вынуждают идти на то, чтобы в преступную группу проник сотрудник уголовного розыска либо для того, чтобы раскрыть преступление, либо, что еще лучше, предупредить его. 3. Защитник обязан использовать все указанные в законе средства и способы защиты для выяснения обстоятельств, которые оправдывают обвиняемого и подсудимого или смягчают его ответственность и оказывают ему необходимую юридическую помощь.*

Предложения с союзами *или*, *либо*, выражают разделительные отношения: собственно разделительные, т.е. отношения, акцентирующие взаимоисключение, несовместимость, либо соединительно-разделительные, т.е. не-собственно разделительные, предполагающие синтез тождества (равнозначности) и разграничения (выбора).

Разделительные союзы могут быть одноместными (*или*, *либо*, *а то*, *а не то*) или неодноместными, т.е. повторяющимися; при повторении одного и того же (или равнозначного) компонента образуются многоместные союзы: *или... или*; *либо... либо*; *ли... ли*, *ли... ли... или*; *то... то*; *то... то... а то*; *не то... не то*. Союзы *то... то*; *не то... не то*; *то ли... то ли* могут быть только повторяющимися. Функцию разделительных союзов могут выполнять их аналоги, сохраняющие семантические связи с соответствующими вводными словами или наречиями: *может быть... может быть*; *возможно... возможно*; *иногда... иногда... а иногда*. Эти последние могут употребляться совместно с союзами (*может быть... или*, *может быть*; *возможно... или*, *может быть*; *может быть... или*; *то ли... то ли... а может быть*; *иногда... а то и*).

Сопоставительные отношения оформляются конструкцией, в которой две реально существующие ситуации соотносятся друг с другом по признаку различия или сходства, соответствия или несоответствия одна другой, при этом используются союзы: *если — то*, *в то время как*, *между тем как*, *тогда как*, *по мере того как*, *чем — тем*, *насколько — настолько*.

Если доказательства в пользу обвинения, собранные в процессе предварительного следствия, будут опровергнуты в результате проверки их в судебном заседании, то версия обвинения может быть отвергнута судом.

Если адвокат до конца не знает обстоятельств дела, то он не вправе братья за защиту своего клиента.

В более широком текстовом или общелитературном плане сопоставительные отношения в сложносочиненных предложениях являются наиболее отвлеченными. Основное значение, лежащее в основе сопоставления, — несоответствие (несходство, различие) или соответствие (подобие) — может выявляться или непосредственно при помощи союза или на основе контекстуальной информации. Среди сопоставительных союзов различаются: 1) союз недифференцированного значения *если — то*, вне контекста не способный однозначно квалифицировать характер сопоставления, и 2) союзы дифференцирующего типа, всегда однозначно квалифицирующие характер сопоставления: *в то время как*, *между тем как*, *тогда как*, специализированные для выражения несоответствия, и *по мере того как*, *чем — тем*, *насколько — настолько*, *как — так и*, указывающие на соответствии. На основании разделения союзов различаются сопоставительные предложения с союзами недиффе-

ренцированного значения и предложения с союзами дифференцированных значений.

Рассматривая другой вид сложного предложения — сложноподчиненные конструкции, мы в соответствующей литературе находим утверждение, что по характеру соотношенности придаточного предложения с главным все сложноподчиненные предложения подразделяются на предложения нерасчлененные и расчлененные. К нерасчлененным относятся предложения, в которых придаточная часть имеет внутри главной части опорный компонент в виде глагола, существительного, прилагательного, компаратива или наречия и, таким образом, занимает в его составе присловную позицию, в некотором отношении аналогичную позицию члена предложения. К расчлененным относятся предложения, в которых придаточная часть не имеет в составе главной части позиции члена предложения. Все предложения расчлененной структуры являются союзными, поэтому они классифицируются по характеру отношений между частями и по союзным средствам, выражающим эти отношения. Выделяются временные, условные, уступительные, причинные, целевые, следственные, сравнительные, сопоставительные придаточные. Классификация предложений с нерасчлененной структуры осуществляется с учетом способа связи частей и характера отношений между ними. Связь между главной и придаточной частью здесь может быть союзной и местоименной; последняя разделяется на местоименно-вопросительную и местоименно-относительную. По характеру отношений между главной и придаточной частью предложения нерасчлененной структуры делятся на предложения изъяснительные, определительные, неопределенно-обобщительные, сравнительные и сопоставительные. (А. Г., с. 466).

В сложноподчиненных предложениях нерасчлененной структуры, придаточная часть, вступая в контакт с тем или иным словом главной части и (или) замещая в ней одну из позиций имени, ведет себя в некотором отношении аналогично зависимому компоненту словосочетания или координируемой, детерминирующей или распространяющей словоформе в составе предложения. Так, например, существительное *дом* может присоединять к себе: 1) согласуемое прилагательное: *угловой дом*; 2) причастие с зависимыми от него словами: *дом, стоящий на углу*; 3) придаточное предложение с согласуемым относительным словом: *дом, который стоит на углу*. Все три способа распространения слова *дом* аналогичны по функции: и прилагательное, и причастный оборот, и придаточное предложение определяют данное существительное путем указания на какой-либо (в приведенных примерах — один и тот же) его признак. Сравниваем также следующие ряды конструкций: *Он обещал нам свою помощь — помочь — что поможет*; *Его считают хорошим адвокатом, — Считают, что он хороший адвокат*; *Ребенок изменился до неузнаваемости — так, что не узнать*. (А. Г. с. 468)

Тенденция главной части включиться в ряд средств выражения модальных значений и занять в нем свое место противостоит тенденция придаточной части уподобить свои синтаксические функции функциям членов простого предложения или зависимых форм в составе словосочетания. Эта тенденция опирается на потребность опорного слова в распространении путем указания на объект: *Адвокат утверждает, что улики свидетельствуют о невиновности обвиняемого; Адвокат хочет, чтобы улики свидетельствовали о невиновности обвиняемого; Адвокат опасается, как бы улики не свидетельствовали о виновности обвиняемого; Адвокат сомневается, будут ли улики свидетельствовать о виновности обвиняемого*; Объект интеллектуальной деятельности может быть представлен также словоформой: *Адвокат обещал нам, что поможет — Адвокат обещал нам помочь, Адвокат обещал нам свою помощь; Он хочет, чтобы его пригласили — Он хочет быть приглашенным — Он хочет приглашения*. Однако если для придаточного предложения употребление в показанной здесь позиции не ограничено никакими специальными условиями, то для существительного, инфинитива, прилагательного и причастия такое употребление возможно только в особых случаях. Как показали наши наблюдения над текстами учебных комплексов, к обозначению объекта интеллектуальной деятельности способны в первую очередь существительные с абстрактным (событийным) значением, в большинстве своем словообразовательно мотивированные глаголом или прилагательным. Инфинитив возможен здесь при условии, что субъект обозначаемого им действия совпадает с а) с субъектом или б) с адресатом действия, обозначенного опорным словом, причем в последнем случае самый круг опорных слов ограничен лексикой со значением волеизъявления и волевого воздействия: а) *Я надеюсь скоро увидеться с вами; Он боится потерять зря время; Мы хотим пойти погулять*; б) *Все убеждают меня остаться; Мы попросили его помочь; Врач запретил больному вставать*.

Из сложноподчиненных предложений в исследуемых нами текстах наиболее часто встречаются сложноподчиненные предложения со значением условия, выраженного союзами *если, если ... то, в том случае, если (когда)*.

Близкие по лексическому составу, но разноуровневые синтаксические конструкции вступают в варианты отношения: а) сложное предложение с определительным придаточным — простое предложение, осложненное причастием с зависимыми от него словами (Копров, с. 121): *Перед нами человек, который посягнул на самое священное право — право человека на жизнь. — Перед нами человек, посягнувший на самое священное право — право человека на жизнь*. б) сложное предложение с придаточным предложением со значением обстоятельства времени — простое предложение, осложненное деепричастием с зависимыми от него словами

(Копров, с. 121): *Когда подсудимый оказался на очной ставке, он стал отказываться от прежних показаний. — Оказавшись на очной ставке, подсудимый стал отказываться от прежних показаний*. Между вариантами конструкций имеются грамматические и стилистические различия. Грамматические различия заключаются в том, что придаточное предложение, имея собственное сказуемое (предикат), обладает большим категориально-грамматическим потенциалом (видовременные значения, модальность, лицо), чем обособленный оборот с неличной формой глагола. (Копров, с. 121).

При замене простого предложения с причастным оборотом его вариантом, то есть сложноподчиненным предложением с придаточным определительным, необходимо учитывать и стилистический аспект. В некоторых случаях замена придаточного определительного причастным оборотом целесообразна, так как способствует сжатости, лаконичности речи, вносит в высказывание, где нужно, элемент книжного стиля, придает особую окраску, например, ораторскому выступлению, усиливает оттенок торжественности и т. п. (Розенталь, Практическая стилистика, с. 376). Замена придаточного определительного причастным оборотом может производиться для устранения двусмысленности, связанной с возможностью двоякого соотнесения союзного слова *который* с одним из предшествующих имен существительных. Например: *На место происшествия прибыли работники уголовного розыска с собаками, которые были вызваны для поимки преступников. — На место происшествия прибыли работники уголовного розыска с собаками, вызванные для поимки преступников*. (Здесь очевидно, что были вызваны люди, а не собаки, поэтому нужна форма *вызванные*, а не *вызванными*). *Иллюстрации к рассказам, которые были присланы на конкурс, исполнены мастерски. — Иллюстрации к рассказам, (присланные или присланным — в зависимости от реального смысла предложения) на конкурс, исполнены мастерски*.

В некоторых случаях возможность взаимной замены придаточного определительного и причастного оборота создает большое разнообразие конструкций, так как при замене, наряду со значениями времени и вида в глаголе-сказуемом и образованном от него причастии, учитываются также залоговые отношения глагольных форм: *Милиционер, который спас ребенка, награжден медалью. — Милиционер, которым спасен ребенок, награжден медалью. — Милиционер, спасший ребенка, награжден медалью*.

При выборе варианта синонимической конструкции нельзя не учитывать такого преимущества причастного оборота, как его сжатость и краткость: *Многие из тех, которые посетили выставку, были приезжими. — Многие из тех, кто посетил выставку, были приезжими. — Многие посетившие выставку были приезжими*.

Литература:

1. Академическая грамматика русского языка в 2-х томах. Редакционная коллегия: В.В. Виноградов, Е.С. Истрина, С.Г. Бархударов. М., 1960.
2. Воинова М. Г. Культура речи юриста. Учебник для студентов юридических вузов. Т., 2003. — 209 с.
3. Копров В. Ю. Вариантные формы в русском языке: Учебное пособие для иностранных учащихся продвинутого этапа обучения/В. Ю. Копров. — 2-е изд., испр. — М.: «Русский язык». Курсы, 2006. — 136 с.
4. Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика. М., 2001. — 371 с.

Лексическая интерференция в английской речи русскоязычных учащихся

Меденцева Наталья Петровна, ассистент

Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

В настоящее время идет большое распространение английского языка во всем мире. Английский язык изучается практически во всех школах и вузах, поэтому проблема интерференции в английской речи учащихся очень актуальна. Мы постараемся сделать попытку проанализировать несколько английских слов с целью выявления поля потенциальной интерференции на лексико-семантическом уровне в английской речи русскоязычных учащихся. Наши выводы будут носить абсолютный характер. Эти результаты будут апробированы в аудитории, среди русскоязычных учащихся первых курсов неязыкового вуза ТУИТ (50 человек). Таким образом, мы сможем сравнить абсолютный результат и реальный уровень владения студентами теми или иными лексическими единицами английского языка.

Как известно, сопоставительный анализ и описание языковых единиц (лексем) должны проводиться с точки зрения одной лингвистической теории. В этом плане исследование на лексико-семантическом уровне русского и английского языков представляется вполне возможным и даже удобным. Оба языка отличаются чрезвычайно многогранной и яркой по своим выразительным возможностям структурой.

1.0. В лексическую систему как русского, так и английского языков как один из системообразующих факторов входит макроструктура, опорой которой служат парадигматические отношения между словами, пронизывающие всю массу словарного состава.

Парадигматика в области лексики — это наличие в словарном составе групп слов или парных сочетаний, выделяемых по каким-либо общим признакам или по признаку противопоставления. На этой основе в макроструктуру русского и английского языков включаются синонимические, антонимические, омонимические, паронимические образования и соответствующие отношения между их элементами.

Кроме того, большинство слов русского и английского языков многозначны.

Таким образом, явление полисемии (представляющее микроструктуру) в сочетании со сложным устройством

макроструктуры исследуемых языков представляет собой сферу потенциальных ошибок, которые может совершать билингв.

Далее рассмотрим явление лексико-семантической интерференции на уровне микроструктуры и на всех составляющих макроструктуры.

1.1. Лексико-семантическая интерференция на уровне микроструктуры, обусловленная полисемией.

Лексико-семантическая интерференция на уровне микроструктуры обусловлена неразличением семем с общей лексемой в составе одного слова. Причем, по моим наблюдениям, такие речевые ошибки обусловлены полисемией именно русского языка. Объясню это на примере.

Учащийся, являющийся носителем русского языка, воспринимает лексему *человек* со всеми содержащимися в ней семемами как единое целое. Но этот учащийся при этом не учитывает, что в системе английского языка те или иные семемы могут входить в состав совершенно других лексем, в результате чего и возникает интерференция.

Проанализировав слово *человек*, мы сможем наглядно убедиться в этом.

Итак, лексема *человек* включает в себя, по словарю Ожегова, две семемы.

1) Живое существо, обладающее мышлением, речью, способностью создавать орудия труда и пользоваться ими. *Молодой человек. Забота о человеке.*

2) При крепостном праве: дворовый слуга, служитель, лакей, а позднее — официант, слуга. *Эй, человек! Сейчас же сними скатерть!*

Учащийся, переводя текст на английский язык, слово *человек* во втором значении (*Эй, человек! Сними сейчас же скатерть!*) вполне может употребить слово *human*, в то время как в английском языке употребляется не лексема *human*, а совершенно иная — *serve*. Эта речевая ошибка обусловлена тем, что русскоязычный учащийся полагает (на подсознательном уровне), что слово *human* должно обладать всеми теми же значениями, что и *человек* в русском языке. А это, конечно,

не так, потому что каждый язык обладает своими особенностями.

Проанализируем подобным образом слово *идти*.

В кратком толковом словаре русского языка под редакцией В. В. Розановой в слове *идти* выделяются 11 значений.

1) Передвигаться, делать шаги. *Человек идет.*

2) О средствах передвижения, предметах: двигаться.

Поезд идет без остановок.

3) Отправляться куда-нибудь, с какой-нибудь целью.

Идти на работу. Идти за ягодами.

4) Развиваться в каком-нибудь направлении. *Идти по пути прогресса. Идти к цели.*

5) Иметь то или иное направление, расположение.

Дорога идет вверх.

6) Течь. *Кровь идет из раны.*

7) О ходе времени. *Время идет слишком быстро.*

8) Происходить. *Идет разговор, спор. Работа идет хорошо.*

9) О дожде, снеге, граде: падать. *Идет снег, дождь.*

10) Исполняться, быть поставленным. *В театре идет новая пьеса. Какой фильм идет сегодня?*

11) Делать более нарядным, красивым. *Платье идет ей.*

Таким образом, мы выделили 11 семем в составе одной лексемы *идти*. Теперь сопоставим каждую семему с соответствующим ей эквивалентом в английском языке.

1. Человек **идет** — The man **goes**

2. Поезд **идет** — The train **goes**

3. **Идет** на работу — (The man) **goes** for a work

4. **Идет** к цели — He **achieves** ones aim

5. Кровь **идет** — **Bleed**

6. Дорога **идет** вверх — The road **runs** up

7. Время **идет** — The time **runs**

8. Урок **идет** — The lesson **lasts**

9. Снег **идет** — It is **snowing**

10. Пьеса **идет** — The play **goes**

11. Платье ей **идет** — The dress **matches** her

Таким образом, мы обнаружили лексические расхождения в 7 семемах из 11. То есть поле потенциальной интерференции в данном случае составляет (для исследуемой аудитории) 350 ошибок. Учащиеся же совершили 198 ошибок, то есть уровень невладения данной лексемой среди первокурсников составляет 43,4 %

2.0. Лексико-семантическая интерференция на уровне макроструктуры.

Перед тем, как перейти к более подробным исследованиям, хотелось бы заострить внимание на том, что явление интерференции на любом из компонентов макроструктуры будет теснейшим образом связано с уровнем микроструктуры. То есть, полисемия оказывает влияние на синонимические, антонимические, омонимические и паронимические образования.

2.1. Лексико-семантическая интерференция в области синонимии русского и английского языков.

Сначала определим, что следует понимать под синонимией на лексико-семантическом уровне.

Лексическими синонимами называются слова, имеющие одно и то же основное значение, но отличающиеся друг от друга или некоторыми оттенками смысла, или сферой употребления, или эмоционально-экспрессивной окраской.

Безусловно, лексические синонимы присутствуют как в русском, так и в английском языке.

2.1.1. Лексические синонимы, различающиеся оттенками смысла.

Рассмотрим такие синонимы в русском языке. Приведем следующий пример таких синонимических глаголов:

1) смотреть, видеть,

2) наблюдать,

3) взглянуть,

4) уставиться (экспрессивно окрашенный глагол),

5) таращиться (экспрессивно окрашенный глагол).

Всем им можно подобрать аналоги в английском языке:

1) to see,

2) to watch,

3) to look,

4) to gaze,

5) to star.

В принципе, практически все значения указанных лексем совпадают. Но интерференция не исключается полностью. В частности, иногда лексеме *смотреть* в английском языке соответствует лексема *watch*.

Смотреть за детьми — to watch for children

Смотреть телевизор — to watch TV.

Итак, поле потенциальной интерференции в данном синонимическом ряду составляют 100 ошибок. Учащиеся сделали 27. Таким образом, уровень владения учениками данным синонимическим рядом — 73 %.

2.1.2. Лексические синонимы, различающиеся сферой употребления.

Эти синонимы составляют довольно большие возможности для речевых ошибок. Изучая иностранный язык, человек довольно часто употребляет тот или иной синоним не в той сфере речи, которая ему соответствует.

Приведу самый распространенный пример. Перед нами ряд синонимов, положительно характеризующих внешность человека.

Beautiful — красивый,

pretty — милый,

nice — симпатичный,

handsome — красивый.

Для русскоязычного все эти слова примерно одинаковы. По его мнению, их можно использовать в тех же ситуациях, что и в русском языке. На самом деле это не так. В английском языке, говоря о внешности мужчины, используют слова *nice*, *handsome*, а о внешности женщины — *pretty*, *beautiful*.

Таким образом, поле потенциальной интерференции данного синонимического ряда — 200 ошибок. Уровень владения этими понятиями в исследуемой аудитории — 86 %.

2.1.3. Лексические синонимы, различающиеся эмоционально-экспрессивной окраской.

Вот пример подобных синонимов в русском языке и соответствующих им лексем в английском:

1. неумный — not clever,
2. а) глупый (простак) — silly,
- б) глупый — foolish,
3. тупой — stupid,
4. недалекий — pumpkinhead.

Бесспорно то, что почти каждое из этих слов экспрессивно окрашено. И замена одной лексемой на другую не будет иметь решающего значения при переводе текста (за исключением 4, носящего оскорбительный оттенок)

Таким образом, потенциальная интерференция в описанном случае — 50 ошибок. Уровень владения — 98%. (Такой высокий показатель владения объясняется тем, что учащиеся стараются избегать употребления слова *pumpkinhead*, носящего в данном значении идиоматический характер).

2.2. Лексико-семантическая интерференция в области антонимии русского и английского языков.

Антонимами называются слова с полярно противоположными значениями, противопоставленные друг другу в закрытых парных сочетаниях. Антонимия имеет опору в противопоставлении друг другу видовых понятий, объединенных общим значением родового понятия. Например, вес: тяжелый — легкий, цвет: черный — белый, размер: большой — маленький.

Какие же трудности возникают у учащихся-русских при подборе антонимов в английском языке?

На мой взгляд, можно выделить две основные причины, приводящие к интерференции:

1. Изначально неправильный перевод русского слова в данном контексте (основанное на полисемии) и, как следствие, — неправильный подбор антонима на английском языке;

2. Неразличение семем в составе лексем английского языка, основанное на недостаточном владении языком.

Рассмотрим оба случая на примерах.

1. Учащимся дано задание подобрать английские антонимы к слову *черный* русского языка. Все учащиеся однозначно переводят слово *черный* — *black*, и подбирают ему антоним — *white*. Далее учащимся предлагается перевести противопоставленные словосочетания, в которых слово *белый* реализуется в своих основных значениях:

1. Черный цвет — белый цвет — white color
2. Черный хлеб — белый хлеб — white bread
3. Черная магия — белая магия — light magic
4. Черная раса — белая раса — white race.

Мы видим, что в четвертом значении (*черный* — злой, *белый* — добрый), в английском языке противопоставлены не лексемы *black-white*, а лексемы *dark-light*. Именно это различие и составляет потенциальную интерференцию — 50 ошибок. Учащиеся совершают 44 ошибки, то есть уровень невладения — 88%.

2. Учащимся предлагаются уже переведенные английские словосочетания и дается задание подобрать к ним антонимичные. Так выглядит правильно выполненное задание.

1. Большой город — big city — small town
2. Большие глаза — big fish — small fish
3. Большой человек — big man — little man
4. Большое расстояние — long distance — short distance
5. Большой ребенок — small (little) child tall (big) child
6. Большое значение — much meaning — little meaning
7. Большой рост — tall (high) — short or small
8. Большой объем — big volume — small volume
9. Большая глубина — very deeps — little deeps
10. Большой промежуток времени — long time — less (few) time.

Как видим, путаница в данном случае может быть вызвана полисемией как русского, так и английского языков. Расхождения в 3,4,5 (2),6 (2),7,9,10 значениях образуют поле потенциальной интерференции. В исследуемой аудитории это поле составляют 450 возможных ошибок. Учащиеся совершили 294. Уровень невладения составляет 65.3%.

2.3. Лексико-семантическая интерференция в области омонимии русского и английского языков.

Омонимами называют слова, имеющие одинаковое звучание и графическое изображение на письме, но совершенно различные лексические значения.

Лексическими омонимами являются лишь слова одной и той же части речи, имеющие полное или частичное совпадение грамматических форм в их звуковом и графическом изображении.

Очевидно, что омонимы могут стать причиной проявления лексико-семантической интерференции. Билингв, недостаточно хорошо владеющий английским языком, может и не подозревать, что та или иная лексема омонимична, и вследствие этого — неправильно воспринимать и переводить текст.

Например, лексема *ring* образует следующий омонимичный ряд:

- Ring — кольцо.
- Ring — звонок.
- Ring — ринг.

Учащиеся же знакомы только со вторым словом из омонимичного ряда, поэтому, встретив в тексте данную лексему, могут совершить ошибку в переводе. Предложение *The young man wanted to buy a ring for his bride.*

Молодой человек хотел купить кольцо для своей невесты.

Они переводят как

Молодой человек хотел купить звонок для своей невесты.

И недоумевают, зачем невесте понадобился звонок.

А все дело — в неправильном переводе.

Итак, если учесть, что учащиеся владеют только второй лексемой *ring* (звонок), то поле потенциальной интер-

ференции составляет в данном случае 150 ошибок. Учащиеся сделали 87 ошибок, следовательно уровень владения данным омонимическим рядом составляет 42%.

Проанализируем еще один омонимический ряд.

Court — корт (площадка для игры в теннис).

Court — суд.

Court — двор при короле.

Учащиеся достаточно хорошо владеют 1 и 3 лексемами. Поле потенциальной интерференции составляет 150 ошибок. Учащиеся сделали 34 (ошибки связаны лишь со второй лексемой). Уровень владения омонимическим рядом — 72%.

2.3.1. Омоформы

Как один из видов омонимов выделяются омоформы, возникающие в результате совпадения форм различных слов, обладающих разными грамматическими и лексическими значениями. В английском языке довольно много подобных слов. Приведу примеры.

1. **Book** me two tickets — **Закажи** мне два билета.

2. I took a **book**. — Я взял **книгу**.

В первом случае — глагол, во втором — имя существительное. Поле потенциальной интерференции составляют 100 ошибок, но так как приведенные слова довольно часто встречаются в текстах, учащиеся хорошо осведомлены об их омонимичности, и поэтому ошибок практически не допускают. Уровень владения этими лексемами — 96%.

What **interests** you best of all? — Что вас **интересует** больше всего?

Our **interests** are different. — Наши **интересы** различны.

Из данного примера видно, что учащимся следует уделять большое внимание контексту. Приведенные слова не вызвали большого затруднения в аудитории. Уровень владения — 97%.

2.3.2. Омографы

Омографы — слова и формы слов с различными значениями, отличающиеся друг от друга по звучанию только местом ударения.

Омографы также могут стать причиной лексической интерференции.

Такие слова, как *record* и *record* (*записывать на пластинку* и *рекорд*) составляют 100 возможных лексико-семантических ошибок. Учащиеся сделали 54. Уровень невладения — 46%.

2.3.3. Омофоны

Омофоны — слова и формы слов с различными значениями, имеющие почти одинаковое звучание, но различное буквенное обозначение на письме.

Омофоны английского языка приводят учащихся в затруднение, когда приходится переводить текст в устной или письменной форме.

Приведем примеры подобных слов.

Be — быть

Bee — пчела

Beer — пиво

Bear — медведь

Такое явление очень тесно связано со звуковой интерференцией. Русскоязычный учащийся не улавливает той минимальной разницы (а порой этой разницы и нет) произношения, которая существует между этими словами. В результате возникает парцептивная и речевая интерференция.

В вышеуказанных примерах поле потенциальной интерференции составляет 200 ошибок. Ученики совершили 96, таким образом, уровень владения данными словами составляет 52%.

2.4. Лексико-семантическая интерференция в области паронимии русского и английского языков.

Явление паронимии представляет собой самое обширное поле потенциальной интерференции, как речевой, так и парцептивной.

Учащиеся довольно часто не могут вспомнить того или иного слова в английском языке и употребляют вместо него другое, довольно похожее (на их взгляд).

Или, в другой ситуации, например, при переводе письменного текста, встретив какое-либо слово, зрительно ошибочно воспринимают лексему и переводят ее как паронимичную.

Приведем несколько примеров и проанализируем их.

Despair — *отчаяние*

Despite — *вопреки*.

Поле потенциальной лексико-семантической интерференции составляют 100 ошибок. Учащиеся совершили 53. Следовательно, уровень владения этими паронимическими образованиями составляет 47%.

Marten — *куница*

Martinet — *сторонник строгой дисциплины*.

Поле потенциальной интерференции составляет 100 ошибок. Ученики допустили 89. Уровень невладения составил 89%. Такой результат объясняется нечастотностью данных лексем и, следовательно, слабым владением этими лексемами учащихся.

3.0. В результате проведенного исследования было представлено влияние микроструктуры и макроструктуры исследуемых языков на возникновение парцептивной и речевой интерференции в английской речи русскоязычных учащихся и выяснено, что самое обширное поле потенциальной интерференции представляют собой области паронимии и омонимии. Поэтому именно этим аспектам следует уделять особое внимание при обучении иностранному языку и при проведении сопоставительного анализа языков.

Литература:

1. Ахманова О. С., Уилсон Е. А. Англо-русский и русско-английский словарь. Бишкек, «Русский язык», 1992

2. Дудников А. В. Современный русский язык. М., 1990
3. Ожегов С. И. Толковый словарь <http://ozhegov.info/slovar>
4. Розанова В. В. Краткий толковый словарь русского языка http://litvik.ru/2/13/uchebniki_manuals/85946-kratkiy-tolkovyy-slovar-russkogo-yazyka.html

Концепт **UMWELTSCHUTZ** в немецкой языковой картине мира. Лексико-семантическое поле вербализаторов концепта

Нечаева Наталья Викторовна, кандидат филологических наук, доцент
Алтайская государственная педагогическая академия (г. Барнаул)

В лингвистической науке последних десятилетий все больше внимания уделяется изучению видения мира сквозь призму национального языка. При этом в рамках обширной проблематики, связанной с национально-культурной семантикой языка, значительное место занимают исследования концептов, позволяющих выявить национально-культурную специфику языковой картины мира того или иного сообщества. Концепт — это многомерная культурно значимая единица коллективного знания/сознания, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой [1, с. 76].

Наибольший интерес в рамках лингвокультурного подхода исследования концептов представляют так называемые «ключевые концепты» культуры. Эти «ядерные (базовые) единицы картины мира обладают экзистенциальной значимостью, как для отдельной личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом [3, с. 51]. Ю. С. Степанов называет такие концепты «константами культуры» — «концепты, существующие постоянно или, по крайней мере, очень долгое время» [5 с. 84].

На данный момент уже имеется ряд исследований, посвященных выявлению национально-культурных особенностей базовых, «ключевых концептов» немецкой лингвокультуры: GELD (Федянина 2005), ZEIT (Точилина 2005), SEELE (Степаненко 2006), FAMILIE (Гунышова 2007), KINDHEIT (Калюжная 2007), LEBEN (Демидкина 2007), VERANTWORTUNG (Паульзен 2008), TOD (Тронько 2009), FREUDSCHAFT (Приходько 2011), ORDNUNG (Нечаева 2011), VERBOT (Ермолова 2011), WAHRHEIT (Шедлих 2012), а также ряд других.

Концепт **UMWELTSCHUTZ** является сравнительно «молодым» концептом немецкой лингвокультуры, его пока сложно назвать «константой культуры» (терминология Ю. С. Степанова), так как он не существовал в языке постоянно или, по крайней мере, очень долгое время. Основная лексема-имя концепта была впервые зафиксирована словарем DUDEN только в 1973 году (для сравнения: лексема-имя концепта **ORDNUNG** была зафиксирована в языке еще в период древневерхнемецкого языка [4, с. 10]).

Однако уже через несколько десятилетий после этого согласно исследованию, проведенному DUDEN VERLAG, лексема **UMWELTSCHUTZ** была отнесена к, так называемым, словам десятилетия (*Wörter der Jahrzehnte*), т. е. к тем словам, которые отражают дух настоящего времени. Описываемый концепт, таким образом, может быть охарактеризован как интенсивно развивающийся, актуальный для настоящего времени в рамках немецкой лингвокультуры.

Концепт **UMWELTSCHUTZ** до настоящего времени не был подвергнут детальному лингвистическому исследованию, хотя его важность в немецком языковом сознании уже отмечалась рядом исследователей: Jänicke, Нечаева, Волгианина. При этом, как правило, исследователи отмечают в первую очередь связанность концепта **UMWELTSCHUTZ** с политической жизнью Германии, иными словами политическим дискурсом немецкой лингвокультуры.

Как известно, важную роль для определения значимости концепта в рамках той или иной культуры играет так называемая «номинативная плотность» — средства номинации концепта в языке [2, с. 133]. Для выявления вербализаторов концепта **UMWELTSCHUTZ** в лексической системе немецкого языка был проведен анализ лексических средств-вербализаторов концепта в следующих направлениях: анализ синонимического ряда ключевой лексемы концепта, анализ деривационного поля ключевой лексемы, анализ устойчивых сочетаний и фразеологизмов с ключевой лексемой концепта. В результате исследования ряда печатных и электронных лексикографических источников было выявлено в общей сложности 175 лексических единиц, вербализующих концепт в лексической системе немецкого языка.

Выявленные лексемы были структурированы с помощью одного из продуктивных методов организации языковых репрезентантов — полевого метода, в частности, с помощью построения лексико-семантического поля. Лексико-семантическое поле — это совокупность лексических единиц, объединенных общностью содержания и формальных показателей, отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений.

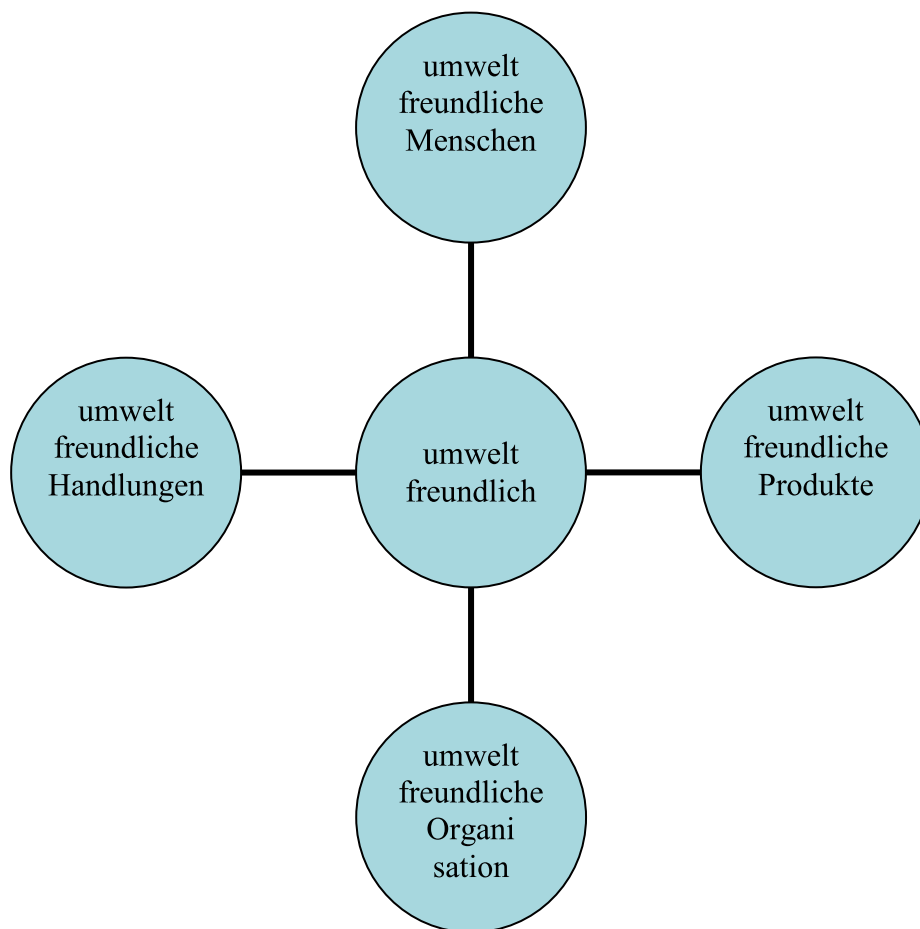


Рис. 1. Микрополе «umweltfreundlich» ЛСП вербализаторов концепта UMWELTSCHUTZ

Проведенный анализ показал, что лексико-семантическое поле концепта UMWELTSCHUTZ амбивалентно, т. е. образовано двумя микрополями лексических единиц-репрезентантов концепта, отражающих две стороны концепта. Первое микрополе вербализаторов объединена общим значением «umweltfreundlich» — образ мыслей, действия людей и мероприятия, направленные против загрязнения и на защиту и сохранение природных ресурсов (Схема 1).

Данное микрополе представлено общей сложностью 141 лексической единицей. Ядро микрополя «umweltfreundlich» представлено существительным — именем концепта — «Umweltschutz», прилагательным, репрезентирующим общее значение микрополя, — «umweltfreundlich», а также синонимичными им конструкциями: Naturschutz, Nachhaltigkeit, umweltbewusst, ökologisch (öko), biologisch (bio), natürlich, naturgemäß, unschädlich, grün, frisch, sauber, naturbewusst, gesund, lebensnah, umweltschützend, emissionsarm, naturbelassen, naturnah, naturrein, rückstandsfrei, umweltschonend, umweltverträglich, umbehandelt, ungespritzt, schadstoffarm, sparsam, energiesparend, sicher, nachhaltig, naturgetreu, naturverbunden, alternativ, modern, lebenswertig, gesund.

Зона ближней периферии включает четыре группы лексических единиц. Первая группа единиц «umwelt-

freundliche Menschen» объединена общим значением «люди, чьи действия направлены против загрязнения и на защиту окружающей среды». Лексические единицы этой группы делятся на две подгруппы. Первая подгруппа «Umweltminister» (здесь и далее номинация отдельных подгрупп репрезентантов приняты автором условно по лексеме, передающей основное значение подгруппы единиц) — «люди, чьи действия согласно занимаемой должности направлены против загрязнения и на защиту окружающей среды»: Umweltkomissar, Umweltminister, Ökologe, Öko-Bauer, Bio-Bauer, Naturarzt, Naturforscher, Naturwissenschaftler. Вторая подгруппа «Ökos» — «люди, чьи действия согласно индивидуально-личностным мотивам направлены против загрязнения и на защиту окружающей среды»: Naturfreund, Umweltschützer, Umweltaktivist, Öko, Naturliebhaber, Naturschwärmer, Öko-freak, Naturapostel, Naturschützer.

Вторая группа лексических единиц ближней периферии концепта объединена общим значением «umweltfreundliche Handlungen» — «действия, направленные против загрязнения и на защиту окружающей среды». Сюда относятся устойчивые глагольные словосочетания с существительными Natur/Umwelt: schützen, schonen, genießen, entlasten, wahrnehmen, anpassen, handeln; различные сочетания глаголов с наречиями umweltfreundlich/grün:

produzieren, handeln, leben, wählen; глагольное словосочетание Umweltschutz investieren, grüne Politik machen; а также глагол ökologisieren.

Третья группа лексических единиц микрополя «umweltfreundlich» «umweltfreundliche Organisation» — «организации, чья деятельность направлена на защиту окружающей среды» делится на четыре подгруппы. Первая подгруппа «Umwertpartei» «политические и экономические организации, а также юридические документы, созданные для защиты окружающей среды»: Umweltstraftrecht, Umweltbundesamt, Umweltbehörde, Umweltministerium, Umweltgesetz, Umweltgesetzgebung, Ökoaudit, Ökobank, Umweltpolitik, Umweltpartei, Umweltsteuer, Naturbehörde, Grüne Partei, grüne Politik, Grünen. Вторая подгруппа «Umweltforschung» — «научные направления и методы, созданные для защиты окружающей среды»: Umweltarcheologie, Umweltoxikologie, Umweltforschung, Umweltplakatte, Umweltmedizin, Umweltökonomie, Naturwissenschaft, Naturheilverfahren, Naturforschung, Naturheilkunde. Третья подгруппа «Naturfreundehaus» «организации гражданской инициативы, направленные на защиту окружающей среды»: Naturfreundehaus, Umweltorganisation, Naturorganisation, Naturbund, Ökologiebewegung. Четвертая подгруппа «Ökoladen» — «объекты производства и торговые точки, которые занимаются производством и продажей продуктов, использование которых наносит наименьший вред окружающей среде»: Ökoladen, Ökolandbau, Ökomarkt, Ökogarten, Naturhaushalt.

Четвертая группа единиц ближней периферии объединена общим значением «umweltfreundliche Produkte» «продукты научной, политической и производственной деятельности, направленной на защиту окружающей среды» образована двумя подгруппами единиц. Первая подгруппа «Ökokost» — «материальные продукты производства, использование которых наносит наименьший вред окружающей среде, а также их обозначения»: Umweltpapier, Umweltauto, Umwelthygiene, Umweltchemikalie, Naturfaser, Naturgas, Naturheilmittel, Naturkosmetik, Naturkost, Naturprodukt, Naturreis, Natursaft, Naturschnitzel, Naturseide, Natursekt, Naturwolle, Ökogemüse, Ökodiesel, Ökogas, Ökokost, Ökokraftstoff, Ökomotor, Ökomüll, grüne Produkte, Umweltzeichen, Ökolabel. Вторая подгруппа единиц «Umweltzone» «природные объекты, поставленные под защиту, а также их обозначения»: Umweltzone, Naturdenkmal, naturgeschützte Gebiete, Naturreservat, Naturschutzgebiet.

Группа единиц зоны дальней периферии объединены общим значением «потенциальный результат действий, направленных на защиту окружающей среды» и, в отличие от единиц ядерной зоны и зоны ближней периферии, выражены имплицитно: Natürlichkeit, Leben, Sauberkeit, Gesundheit, Gleichgewicht, Sicherheit.

Единицы второго микрополя ЛСП UMWELTSCHUTZ объединены общим значением «umweltfeindlich» — образ

мыслей и действия людей, негативно влияющие на окружающую среду (Схема 2).

Это микрополе хорошо структурировано, в нем также различается ядро, ближняя и дальняя периферия. Общий объем микрополя составляет 34 лексические единицы, т. е. оно практически в пять раз меньше микрополя «umweltfreundlich». Ядро микрополя «umweltfeindlich» концепта UMWELTSCHUTZ представлено прилагательным «umweltfeindlich», передающим общее значение единиц этого микрополя, а также синонимичными ему прилагательными: umweltschädlich, umweltbelastend.

Зона ближней периферии представлена тремя группами единиц. Первая группа «umweltfeindliche Menschen» — «люди, чьи действия негативно влияют на окружающую среду» представлена двумя существительными: Umweltsünder, Umweltsünderin.

Вторая группа «umweltfeindliche Handlungen» — «действия, негативно влияющие на окружающую среду» представлена различными глагольными словосочетаниями с существительными Umwelt/Natur: zerstören, schädigen, verschmutzen, vergiften, belasten, beeinträchtigen, verunreinigen, verschmutzen; а также устойчивым глагольным сочетанием с Umweltschutz missachten.

Третья группа единиц ближней периферии «Umweltfeindliche Produkte» — «продукты, негативно влияющие на окружающую среду» делится на две подгруппы.

Первая подгруппа «Umweltgift» — «продукты, использование которых негативно влияет на окружающую среду»: Umweltgift, Chemikalien, schädliche Stoffe, Fremdstoffe, Raubbau. Вторая подгруппа «Schmutz» — «продукты жизнедеятельности, негативно влияющей на окружающую среду»: Abgase, Müll, Schmutz.

Группа единиц зоны дальней периферии представлена единицами, объединенными общим значением «последствия действий, негативно влияющих на окружающую среду»: Umweltzerstörung, Umweltverschmutzung, Umweltvergiftung, Luftverschmutzung, Luftverunreinigung, Umweltbelastung, Umweltkatastrophe, Klimawandel, Treibhauseffekt, Ozonloch.

Таким образом, проведенный анализ лексикографических источников показал, что немецкий язык обнаруживает обширное количество разнотипных лексических единиц — репрезентантов концепта UMWELTSCHUTZ, что подтверждает особую социальную значимость, актуальность концепта в рамках немецкой лингвокультуры. В своей совокупности они образуют ЛСП репрезентантов концепта в лексической системе немецкого языка, состоящее из двух микрополей «umweltfreundlich»/«umweltfeindlich», представляющих две стороны концепта UMWELTSCHUTZ. В каждом микрополе выделяется ядро, зона ближней, дальней периферии. Общий объем ЛСП составляет 175 лексических единиц. Однако количественная наполненность микрополей ЛСП UMWELTSCHUTZ весьма неравномерна (см. Таблица 1 и 2).

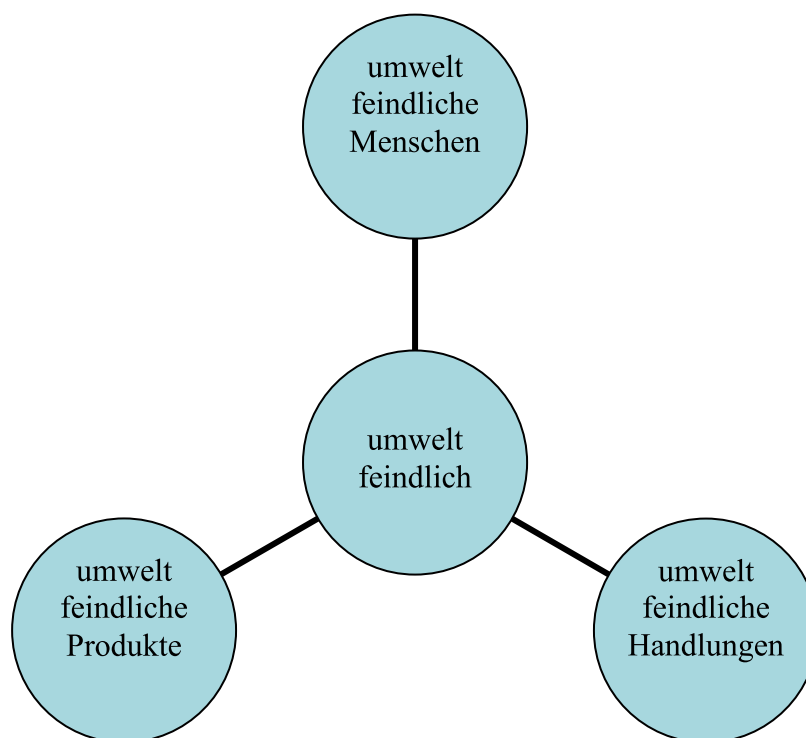


Рис. 2. Микрополе «umweltfeindlich» ЛСП вербализаторов концепта UMWELTSCHUTZ

Наибольшая номинативная плотность (80% лексических единиц, вербализующих концепт) отмечена в микрополе «umweltfreundlich», в частности в зоне ближней периферии микрополя (55%). Самыми многочисленными группами репрезентантов выступают: группа синонимических единиц «umweltfreundlich», входящий в ядерную зону ЛСП (37 единиц), а также группы «umweltfreundliche Organisation» — «организации, чьи действия направлены на защиту окружающей среды» (35 единиц) и «umweltfreundliche Produkte» — «продукты (результаты) деятельности, направленной против загрязнения и на защиту окружающей среды» (31 единица), входящие в зону ближней периферии микрополя «umweltfreundlich» ЛСП UMWELTSCHUTZ.

Анализ данных лексикографических источников показал, что языковые репрезентанты концепта UMWELTSCHUTZ не представлены во фразеологизмах, пословицах и поговорках, крылатых словах и афоризмах немецкого языка. Вероятнее всего это, связано с тем фактом, что концепт достаточно «молод» в рамках изучаемой лингвокультуры, сама лексема-имя концепта UMWELTSCHUTZ, как уже отмечалось выше, была зафиксирована в языке сравнительно недавно. Однако стоит отметить, что общее число лексических единиц ЛСП — 175 единиц — свидетельствует о несомненной номинативной плотности вербализаторов концепта, и, следовательно, о его высокой значимости в рамках изучаемой лингвокультуры.

Таблица 1. Сравнительная характеристика количественной наполненности зон микрополя «umweltfreundlich» ЛСП вербализаторов концепта UMWELTSCHUTZ (в скобках указан процент от общего числа единиц, входящих в ЛСП)

Зона ЛСП	Ядро	Ближняя периферия	Дальняя периферия	Микрополе «umweltfreundlich»
количество единиц	37 (21%)	97 (55%)	7 (4%)	141 (80%)

Таблица 2. Сравнительная характеристика количественной наполненности зон микрополя «umweltfeindlich» ЛСП вербализаторов концепта UMWELTSCHUTZ (в скобках указан процент от общего числа единиц, входящих в ЛСП)

Зона ЛСП	Ядро	Ближняя периферия	Дальняя периферия	Микрополе «umweltfeindlich»
Количество единиц	3 (2%)	21 (12%)	10 (6%)	34 (20%)

Из-за своей многосоставности, нарастающей значимости и транслируемости во все сферы жизни, концепт UMWELTSCHUTZ содержит в себе большие перспективы для дальнейшего изучения, в частности, анализа его

образной и ценностной составляющих, исследование актуализаций концепта в разных типах дискурса, а также на материале других языков для выявления национально-культурной специфики феномена.

Литература:

1. Воркачев С. Г. Лингвоконцептология и межкультурная коммуникация: истоки и цели / С. Г. Воркачев // Филологические науки. — Москва: МГУ, 2005. — № 4. — с. 76–82.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002. — 477 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М., 2001. — 208 с.
4. Нечаева Н. В. Концепт ORDNUNG в немецкой языковой картине мира и его актуализация в институциональном типе дискурса. Автореф. дисс... канд. филолог. наук. Барнаул, 2011. — 24 с.
5. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М., 2001. — 990 с.

Эквивалентность ФЕ со значением 'смотреть' в русском, белорусском и немецком языках

Пархомик Владимир Владимирович, аспирант

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (г. Минск)

В современном языкознании важное место выделяется вопросам перевода или переводоведения. Важное место уделяется исследованию лингвистических аспектов межъязыковой речевой деятельности, которую называют «переводом» или «переводческой деятельностью» и изучению перевода как лингвистического явления.

Перевод — это вид языкового посредничества, который всецело ориентирован на иноязычный оригинал. Перевод рассматривается как иноязычная форма существования сообщения, содержащегося в оригинале. Межъязыковая коммуникация, осуществляемая через посредство перевода, в наибольшей степени воспроизводит процесс непосредственного речевого общения, при котором коммуниканты пользуются одним и тем же языком [1, с. 43].

В. Н. Комиссаров считает, что одна из задач перевода это то, что он должен обеспечить передачу информации во всех деталях, вплоть до значений отдельных слов, быть полностью аутентичным оригиналу. Поэтому успешное выполнение социальной функции перевода возможно лишь в том случае, если переводчик глубоко и всесторонне знает язык оригинала и отраженную в нем историю и культуру народа.

Одним из аспектов рассмотрения проблемы эквивалентности является использование их в практике и теории переводоведения. Проблемами выделения и разграничения эквивалентов языковых единиц занимались такие видные ученые, как В. Н. Комиссаров, В. С. Виноградов, Л. С. Бархударов, А. Паршин, И. В. Афанасьева и др. У каждого из этих исследователей имелись определенные критерии, на основании которых ими были со-

ставлены классификации языковых эквивалентов. Согласно их теории могут быть выделены следующие виды эквивалентов: полные, неполные (частичные) и безэквивалентные фразеологические единицы.

Первую группу эквивалентов (полные эквиваленты) можно рассмотреть в следующих ФЕ со значением «смотреть» в белорусском и русском языках: бел. *глядзець прама у вочы* 'не адчуваць дакораў сумлення перад кім-н., не саромецца чаго-н.', рус. *глядеть прямо в глаза* 'не стыдиться своих поступков перед кем-либо'. Названные ФЕ являются **полными** эквивалентами.

Рус. *глядеть в рот* '1. очень внимательно или подобострастно слушать кого-либо; 2. с жадностью смотреть на того, кто ест'; бел. *глядзець у рот* '1. уважліва і лісліва, угодліва слухаць каго-н.; 2. зайздросцячы, уважліва сачыць за тым, хто есць, п'е'. Эти ФЕ также являются **полными** эквивалентами.

Рус. *смотреть косо* 'относиться к кому-либо с недоверием, настороженно'; бел. *глядзець косо* 'з незадавальненнем адносіцца да каго-н., чаго-н.' также **полные** эквиваленты. Таким образом, в этот ряд включаются те ФЕ, которые совпадают друг с другом и с точки зрения содержания, и с точки зрения его репрезентации. Но приведенные фразеологизмы будут являться **немецким** ФЕ **частичными** эквивалентами: нем. *das Weiße im Auge sehen* 'смотреть прямо в глаза'. Дословно фразеологизм переводится 'видеть белое в глазу'. Немецкая ФЕ *j-m auf den Mund schauen (starren)*. Данная ФЕ имеет значение в немецком языке 'очень внимательно слушать кого-либо'. Здесь, в немецком языке, как в русском, так и в белорусском возможен вариант компонентов:

смотреть — глядеть. ФЕ русского и белорусского языков *смотреть косо* — *глядзець (глянуць) коса* являются **безэквивалентными** по отношению к немецкому языку.

К неполным (частичным) эквивалентам можно отнести следующие ряды фразеологических единиц: рус. *смотреть (глядеть) в оба* 'быть внимательным, бдительным'; в бел. *глядзець (пазіраць) на (ва) усе вочы* 'вельмі ўважліва, пільна, стараючыся нічога не прапусціць'; рус. *смотреть во все глаза* 'быть очень внимательным, бдительным, настороже (ничего не упускающая из вида)'. В данном случае отличие белорусского фразеологизма в возможной вариантности глаголов *глядзець (пазіраць)* и предлогов *на (ва)*. ФЕ фразеологического ряда вступают друг с другом в отношения частичной эквивалентности, что обнаруживается при буквальном переводе немецкой ФЕ на русский язык), *ganz Auge sein* 'смотреть во все глаза' и т. д.

При анализе вышеперечисленных фразеологических единиц мы приходим к выводу, что наряду со сходствами в плане содержания, имеющими здесь место, наблюдаются определенные различия в плане выражения данного содержания, которое не может не включать в себя культурологическую специфику, связанную с различием в ментальной сфере резных народов, пусть даже принадлежащих к одной языковой ветви — славянской.

Рассмотрим ФЕ русского и белорусского языков, находящиеся в отношениях частичной эквивалентности, и выявим, в чем специфика различий этих единиц в плане выражения передаваемого ими содержания. Так, анализируя эквивалентный ряд, бел. *ва ўпор* '1) пільна, прама (глядзець, разглядаць); 2) адкрыта, без хітрыкаў (сказаць, спытаць)'; рус. *делать (сделать) упор* 'обращать (обратить) внимание, придавать (придать) особое значение чему-либо' видны различия ФЕ в структурном содержании и значении. В немецком языке фразеологизм этого ряда *das Weiße im Auge sehen* 'досл. видеть белое в глазе'. Фразеологический эквивалент русского языка названного русского фразеологизма *смотреть в упор*.

Есть и в этой группе специфические фразеологизмы: рус. *смотреть как баран на новые ворота* 'смотреть тупо, непонимающе'; в белорусском языке эквивалентный фразеологизм *як баран на новыя вароты (глядзець)* характеризуют человека, который просто смотрит и вообще ничего не понимает. Изучение таких фразеологизмов трёх народов представляет особый интерес для лингвиста и тесно связано с особенностями мышления этноса, который говорит на изучаемом языке. В немецком языке фразеологического эквивалента нет, но присутствует пословица *gucken wie eine Gans, wenn es donnert*. Дословно переводится она 'смотреть как гусь, когда гремит'. На данном примере прослеживается ирония над глупыми людьми. В данных примерах видны различия и в образах. Так, если у белорусского и русского народов глупый человек ассоциируется с бараном, то у немцев с гусём. В этих различиях также проявляется различие русской, белорусской и немецкой языковых культур.

Во фразеологических рядах нем. *durch die Finger schauen* 'досл. смотреть сквозь пальцы'; бел. *глядзець (пазіраць) праз (скрозь) пальцы* 'свядома не заўважаць што-н., знарок не звяртаць увагу на што-н.' и рус. *смотреть сквозь пальцы* 'намеренно не обращать внимания на что-либо плохое; сознательно не замечать чего-либо'. Немецкая и русская ФЕ здесь являются полными эквивалентами, а белорусская по отношению к ним частичной ввиду возможной вариантности глаголов *глядзець (пазіраць)*.

ФЕ дифференцированы не с семантико-культурологической, а с морфолого-трансформационной точки зрения. Общие фразеологические эквиваленты у трёх народов, показывающие алкогольное состояние человека. Ещё одну группу ФЕ выделяем, в которой есть эквиваленты немецкой ФЕ по отношению к белорусской и где нет русской и наоборот, где есть немецкая и русская и где нет белорусской ФЕ. Например, в немецком *zu tief in die Flasche gucken/schauen* 'досл. смотреть глубоко в бутылку'; '*zu tief in die Kanne gucken/schauen*' 'досл. смотреть глубоко в кувшин'. Эти фразеологизмы имеют значение 'пить очень много алкоголя'. Белорусские фразеологизмы *глядзець (заглядаць, заглядваць) у бутэльку, глядзець (заглядаць, заглядваць) у чарку* 'выпіваць, напівацца'. Данные ФЕ при их прямом понимании абсолютно эквиваленты с точки зрения компонентного состава значения фразеологизма. Русской ФЕ со значением 'пьянствовать' с глаголом *смотреть* в данном случае не зафиксировано. Различие между немецкой и белорусской ФЕ заключается лишь в структуре фразеологизмов: в немецком наличие предлога *zu*, который в данном случае переводится *слишком* и наречие *tief* (глубоко). А отличие белорусского фразеологизма от немецкого в том, что есть вариантность глаголов *глядзець (заглядаць, заглядваць)*. Сравним немецкий фразеологизм с русским: *jmdm. ins Gesicht sehen können* 'досл. мочь смотреть в глаза кому-л.'. Русский фразеологизм *смотреть в лицо чему* имеет 2 значения: 'быть хладнокровным, решительным' и 'рассматривать, рассценивать что-нибудь с искренностью, прямоотой, не теряя чувства реальности'. Отличие немецкой ФЕ здесь в наличии глагола *können* (мочь что-л. делать). Белорусского фразеологического эквивалента здесь не зафиксировано.

Наибольший интерес при сопоставлении фразеологизмов трёх языков представляет последняя группа — безэквивалентные ФЕ, потому что эти ФЕ свидетельствуют о специфике каждого из народов, о его языковых традициях, что не могло не наложить определенный отпечаток на фразеологию как на область лингвистических знаний, которая теснее всего связана с культурной жизнью народа. В связи с этим необходимо рассмотреть безэквивалентные ФЕ для каждого языка в отдельности.

Так, например, для русского языка характерны следующие «уникальные» фразеологические единицы: рус. *смотреть бирюком* 'иметь угрюмый, сумрачный вид'; рус. *смотреть именником* 'иметь довольный, счаст-

ливый вид; рус. *смотреть сентябрём* 'быть мрачным, нелюдимым'; рус. *не видеть в упор* 'демонстративно игнорируя кого-либо, стараться не замечать, не смотреть на него.' Специфика некоторых из вышеназванных ФЕ обусловлена их происхождением, которая отражает все культурно-исторические особенности русского этноса.

Среди белорусских ФЕ можно выделить следующие безэквивалентные ФЕ: *якімі вачамі (-ыма) глядзець* 'як адносіцца да каго-н., як трымацца, паводзіць сябе пры сустрэчы з кім-н.'; *не глядзець ні вока ні бока* 'не зважаць ні на што, зусім не асцярагацца'; *глядзець у лес* 'мець намер вярнуцца да ранейшага, прывычнага, свайго' и т.д.

Безэквивалентные ФЕ немецкого языка *ein Loch/Löcher in die Wand stieren* 'досл. сделать взглядом дыру в стене'. Так немцы говорят о человеке, который пристально смотрит на что-л. и в момент беседы, разговора выглядит очень задумчивым, отсутствующим. С таким же

значением «быть погруженным в мысли» есть в русском языке и фразеологизм *in die andere Woche gucken*. Дословно фразеологизм переводится 'глянуть на другую неделю'. Специфичный характер имеют немецкий фразеологизмы *in alle Töpfe gucken* 'досл. смотреть во все горшки'. Как видно, в данном фразеологизме любопытство имеет образное сравнение с 'процессом глядения во все горшки'. Значение данного фразеологизма 'быть любопытным'. Фразеологизм *jmdn. über die Schulter/Achsel ansehen* 'досл. смотреть на кого-л. через плечо'. Значение данного фразеологизма 'смотреть свысока на кого-л'.

Итак, при анализе русских, белорусских и немецких ФЕ мы пришли к выводу, что в большинстве случаев они являются эквивалентными, однако наблюдаются определенные различия, в том числе в плане выражения, обусловленные различиями в национально-культурной специфике русского и белорусского этносов по сравнению с немецким.

Литература:

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода. — М.: Инфра-м, 2004. — 253 с.
2. Латышев Л. К. Технология перевода. — М.: Академия, 2005. — 317 с.
3. Лепешаў І. Я. Этымалагічны слоўнік фразеалагізмаў. — Мн.: БелЭн, 2004. — 448 с.
4. Нелюбин Л. Л. Перевод и прикладная лингвистика. — М.: Наука, 2001. — 207 с.
5. Паршин А. Теория и практика перевода. — М.: СГУ, 2004. — 203 с.
6. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. — М.: Международные отношения, 1974. — 216 с.
7. Семенов А. Л. Современные информационные технологии и перевод. — М.: Академия, 2008. — 222 с.
8. Чернышёва И. И. Фразеология современного немецкого языка. — М.: Высшая школа, 1970. — 200 с.
9. Телия В. Н. Большой фразеологический словарь русского языка. — М.: Аст — Пресс книга, 2006; 4-е изд. 2009. — 784 с.
10. Телия В. Н. Фразеология в контексте культуры. — М.: Языки русской культуры, 1999. — 285 с.

Сравнительный анализ двух волн переименования региональных природных объектов

Петешова Ольга Викторовна, кандидат филологических наук, доцент
Балтийский федеральный университет имени И. Канта (г. Калининград)

30–50 годы XX века стали эпохой крупномасштабных переименований населенных пунктов и природных объектов, расположенных на территории бывшей Северо-Восточной Пруссии (современной Калининградской области). Первая их волна была осуществлена в 1938 году гитлеровским руководством; вторая начата новым советским правительством сразу после окончания Великой Отечественной войны и завершена им к 1950 году.

Общеизвестно, что в обоих случаях кампании по переименованию были инициированы после смены власти в регионе. Однако между двумя волнами можно заметить и крайне важное, с точки зрения его влияния на сам процесс проведенных топонимических преобразований, **моти-**

вационное различие: целью национал-социалистов являлась германизация многочисленных названий балтийского (то есть древнепрусского и древнелитовского) происхождения, а потому большая часть природных объектов (155 из 247 оказавшихся в нашей выборке при работе с архивными источниками [1] и картографическими материалами [2], [3]) была сохранена, в то время как преобразования второй волны были сопряжены с тотальной сменой национального состава местного населения, что привело к полному переименованию рек, озер, урочищ, лесов и разнообразных форм рельефа Калининградской области.

С другой стороны, обе рассматриваемые кампании отличаются высоким уровнем **произвольности** при выборе

новых названий природных объектов. Так, в период второй волны авторы новых номинаций непоследовательно учитывали фонетическое сходство между исходными топонимами и словами своего рабочего языка. В частности, если трансформации *Sassup* = прусское «заячья река» → *Засынка* или *Narpe* = балтийское «река для ныряния» → *Нерпа* основаны на подобных аллюзиях, то при заменах *Gubehnen* = балтийское «множество стогов сена» → *Оленино* или *Medlauk* = прусское «лесное поле» → *Мокрый* современные имена почему-то не образованы от напоминающих балтийские оригиналы русскоязычных слов типа «губа» или «медленный».

Точно так же в период первой волны, провозглашенной пуристической по своей сути, непоследовательно переименовывались не только балтийские природные объекты (см. *Auxinne* = прусское «золотая» → *Goldfließ* = немецкое «золотой поток»), но и многие водоемы с немецкими наименованиями (*Schaltgraben* = немецкое «бранная канава» → *Gudwaller Fließ* = немецкое «Гудвалленский поток», где Гудваллен — близлежащий населенный пункт). Еще одним маркером произвольности данной волны стало предпочтение различных типов соответствия между новыми топонимами и исходными топонимами с одинаковой структурой. Например, корневые гидронимы могли как оставаться непереименованными (*Agnit* = прусское «активный»), так и заменяться на немецкоязычные лексические единицы с учетом изначальной формы или семантики («согласованные переименования» типа *Warsze* = литовское «плотина» → *Баржа*) либо без такого учета («независимые переименования» по модели *Zwione* = литовское «рыбья чешуя» → *Milchbude* = немецкое «молочная комнатка»).

Использование двух последних типов соответствия характеризуется, кроме того, и вторая волна переименований. Другое дело, что, в отличие от первой волны, в ходе которой доля **независимых топонимических преобразований** была минимальной (41 случай), в рамках второй волны независимые переименования составили большинство от всех произведенных в то время трансформаций (142 случая).

В основу новых наименований, отобранных без учета исходных топонимов, и в 30-е, и в 40–50-е годы XX века клались, как правило, сходные семантические признаки. В их роли выступали, в частности:

— внешний вид природного объекта (обычно его форма): *Schillingsee* = немецкое «озеро в форме шиллинга» и *Sternberg* = немецкое «гора-звезда» для первой волны; река *Завитая* и канава *Продольная* для второй волны;

— соотнесенность с тем или иным водоемом: *Rungelwiesen* = немецкое «луга на реке Рунгель» и *Tawer Wiesen* = немецкое «луга на реке Таве» для первой волны, урочище *Баржа* (расположенное на берегу реки Баржа) и канал *Немонинский* (сообщающийся с рекой Немонинкой) для второй волны;

— фауна окружающей местности: *Bärengraben* = немецкое «медвежья канава» и *Rossbach* = немецкое «конский ручей», канава *Лецевка* и озеро *Конское*;

— местоположение природного объекта в широком смысле этого слова: *Ostfluss* = немецкое «восточная река» и *Grenzhofer Bach* = немецкое «ручей в приграничном дворе», урочище *Южное* и лес *Дальний*.

Вместе с тем иногда при ранжировании доминирующих семантических признаков независимых номинаций проявляются кардинальные различия двух кампаний по переименованию. Так, признак «флора окружающей местности» занимает первую по частотности позицию в период первой волны (см.: *Waldbach* = немецкое «лесной ручей», *Rosengraben* = немецкое «канава с розами»), но оказывается шестым в период второй волны (река *Осинка*, гора *Дубка*). Признак «рельеф окружающей местности», в свою очередь, при нацистских топонимических трансформациях становится седьмым (*Schluchtbach* = немецкое «ручей в овраге», *Lehmgraben* = немецкое «глиняная канава»), а при советских — вторым среди наиболее частотных семантических признаков (река *Нагорная*, гора *Овражная*).

Более того, при подробном рассмотрении предпочитаемых инициаторами независимых переименований семантических признаков обнаруживаются глубинные расхождения в особенностях их реализации. Например, в 1930-е годы соотнесенность природного объекта с населенным пунктом предполагала, прежде всего, отсылку к какой-либо прусской деревне (*Mittenfelder Fluss* = немецкое «река поселка Миттенфельде», *Rautenburger Graben* = канал в поселке Раутенбург»). В 1940–50-е годы, однако, речь шла уже не только о местных поселениях (река *Гвардейская*, лес *Большаковский*), но зачастую и о городах и республиках любой точки Советского Союза, население которых постепенно прибывало во вновь образованную Калининградскую область (урочище *Белорусское*, урочище *Измайловское*).

Еще одна иллюстрация — реализация семантического признака «личное имя». В первую волну природные объекты называли практически без исключений в честь исторически неконкретных людей (*Siedelberg* = немецкое «гора Зиделя», *Karlswald* = немецкое «лес Карла»). Во время второй волны реки и озера нередко получали имена вполне определенных личностей — в первую очередь участников Великой Отечественной войны (река *Матросовка*, урочище *Берзарина*), затем следовали деятели русского искусства типа композитора А.К. Глазунова (урочище *Глазуново*). Интересно отметить, что, вопреки сложившемуся общественному мнению, в материале нашего исследования представлен лишь один независимо отобранный топоним, прославляющий советского политического деятеля — река *Ульяновка*.

В целом те семантические признаки, с которыми работали советские инициаторы переименований, можно считать более разнообразными, чем во времена развития нацистского пуризма. К числу наиболее частотных

из свойственных только второй волне признаков относятся:

— качественный состав природного объекта (лес *Сухой*, озеро *Чистое*);

— функция природного объекта (река *Промысловая*, гора *Дозор*);

— оценка природного объекта, причём почти всегда положительная (река *Славная*, гора *Спокойная*).

Что касается **согласованных переименований**, то в период первой волны мы зафиксировали 51 их пример, а в период второй — 105 примеров, причём инициаторы анализируемых кампаний применили ряд общих способов согласования исходных и новых топонимов, таких как:

— уже упомянутая нами аллюзия: *Stirtup* = литовское «замершая река» → *Stirngraben* = немецкое «лобовой канал», *Strius* = литовское «бегущая» → *Strige* = латинское «ушастая сова» и *Gribescher* = прусское «низинный канал в дельте реки» → канал *Грибов*, *Bombull* = прусское «мячик» → гора *Бомба*;

— полный или частичный перевод изначального имени природного объекта: *Malun-Bach* = прусское «мельница» + немецкое «ручей» → *Mühlenbach* = немецкое «мельничный ручей», *Petischken* = прусское «плоская чаша» → *Flachdorf* = немецкое «плоская деревня» и *Gro er See* = немецкое «большое озеро» → озеро *Большое*, *Breiter Graben* = немецкое «широкая канава» → канава *Шу-рокая*;

— соотносённость согласуемых топонимов с одними и теми же населёнными пунктами или природными объектами, которые чаще всего также подвергаются переименованию: *Schinkuhner Fließ* = немецкое «Шинкуненский поток» → *Schenkenhagener Fließ* = немецкое «Шенкенхагенский поток», *Schittkehmer Fließ* = немецкое «Шитткеменский поток» → *Wehrkirchener Fließ* = немецкое «Веркирхенский поток» и *Wehlauer Stadforst* = немецкое «лес города Велау» → лес *Знаменский*, *Forst Waldhausen* = немецкое «лес поселка Вальдхаузен» → лес *Бережковский*;

— соотносённость исходных и новых номинаций с одинаковыми тематическими областями: *Almonis* = литовское «быстрая река» → *Moorbach* = немецкое «болотистая река» (тематическая область «качество воды»), *Schillup* = прусское «река в вересковой пустоши» → *Fichtenfließ* = немецкое «еловая река» (тематическая область «флора») и *Auxinne* = прусское «золотая» → река *Голубая* (тематическая область «цвет воды»), *Luder-Graben* = немецкое «зыбкая канава» → канава *Озерная* (тематическая область «качество воды»).

Как и семантические признаки, на базе которых мы описывали независимые переименования природных объектов в 30–50-е годы XX века, способы согласования топонимов в сравниваемые временные периоды ранжируются совершенно по-разному. В частности, первичным способом согласования в период первой волны являлась аллюзия, а в период второй ее место занял перевод.

Помимо перечисленных простых способов согласования имен природных объектов, в обеих кампаниях по переименованию несколько раз использовались усложненные операции на установление топонимических соответствий. Например, нацистское руководство широко внедряло перевод, усложненный добавлением компонентов (*Auxinne* = прусское «золотая» → *Goldfließ* = немецкое «золотая река»), и усложненные аллюзии (*Kerstuppe* = прусское «река дровосеков» → *Kerbbach* = немецкое «ручей-распил», где аллюзия дополнена одинаковой тематической соотносённостью слов); а советское правительство предпочитало усложнять перевод за счет заимствования отдельных компонентов исходных лексем (*Alter Pregel* = немецкое «старый» + прусское «глубокое место» → *Старая Преголя*).

Некоторые из способов исследуемого согласования были индивидуальными для каждого из двух этапов. Применительно к первой волне в качестве специфических необходимо рассматривать (в порядке убывания частотности случаев реализации):

— замены компонентов: *Döbenteich* = прусское «глубоко в лесу» + немецкое «пруд» → *Hauptteich* = немецкое «главный пруд», *Opelugraben* = литовское «канавы с водой» → *Rosengraben* = немецкое «канавы с розами»;

— структурные преобразования: *Forst Friedrichstein* = немецкое «лес Фридрихштайн» → *Friedrichsteiner Forst* = немецкое «Фридрихштайнский лес», *Eichwalder Forst* = немецкое «Айхвальдский лес» → *Forst Eichwald* = немецкое «лес Айхвальд»;

— опущения компонентов: *Raging-Fließ* = прусское «выдающийся вперед» + немецкое «поток» → *Raging* = прусское «выдающийся вперед», *Loye-Fließ* = индоевропейское «болото» + немецкое «поток» → *Loye* = индоевропейское «болото»;

— добавления компонентов: *Rucken* = литовское «туман» → *Ruckenhagen* = неясная основа + немецкий топонимический суффикс со значением «место», *Kaiser* = немецкое «император» → *Kaiserdamm* = немецкое «императорская дамба».

В период второй волны вводятся такие, ранее не использованные, согласованные трансформации как:

— псевдоперевод, причиной которого является ошибочное толкование авторами новых номинаций внутренней формы исходных топонимов: *Russengraben* = немецкое «канавы из сажки» → канава *Русская*, *Golle-Bach* = лужицкое «лысый» + немецкое «ручей» → ручей *Золотой*;

— ассоциативные названия, суть которых заключается в приблизительной передаче семантики изначальных имен природных объектов: *Kuttgraben* = немецкое «монашеская рья» + «канавы» → канава *Монастырская*, *Kapuzinerberg* = немецкое «гора капуцинов» → гора *Монах*;

— простые заимствования гидронимов: *Deime* → река *Дейма*, *Scheschuppe* → река *Шешупе*.

Тем не менее общее количество способов согласованного переименования в ходе первой кампании оказывается более впечатляющим и составляет 10 против 7 в период второй волны переименований.

Таким образом, наш сравнительный анализ продемонстрировал наличие как осязаемых сходств, так и су-

щественных различий между деятельностью нацистских пуристов и активностью нового, советского населения бывшей Северо-Восточной Пруссии в сфере трансформации обозначений природных объектов. В сфере ойконимики мера общности двух волн была, как выяснилось, значительно выше.

Литература:

1. Решение Облисполкома № 560 от 31.12.1947 г. // Материалы Государственного архива Калининградской области 297.1.23.
2. Карты Пруссии до переименования 1938 года // <http://ostpreussen.kulomzin.ru/>
3. Карты Пруссии после переименования 1938 года // <http://www.posselt-landkarten.de/>

Категория художественного времени в литературе (на примере узбекских исторических романов)

Тураева Бахор Бахридиновна, старший научный сотрудник-соискатель, преподаватель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

В статье дан анализ на примере узбекских исторических романов, категории художественное время и художественное пространство.

Ключевые слова: художественное время, художественная форма, исторический роман, романная время, эпическая время, творческий замысел автора, трилогия, пространство, параллелизм времени, контрастная время, хронотоп.

Время, как и пространство, не простые формы явлений, а объективно реальные формы бытия. Понятия времени и пространства отражают объективно реальные время и пространство.

Художественный мир, как и реальная действительность, в нем отображенная, функционирует во времени и пространстве. «Образ обязательно задан в том смысле, что любое его содержание предполагает, что оно соотносено с кем-то, имело место где-то и когда-то (*курсив наш — Б. Т.*). Это и есть три исходные величины, с которыми имеет дело писатель, — «три измерения» художественного мира... Без этих констант... образ просто не может осуществить себя».¹ [2,239;]

В целостном пространстве бесконечного мира (это не неподвижный и завершённый фон, а процесс, который формируется в соответствии с происходящими в нем событиями) «*умение видеть время, читать время... умение читать приметы хода времени (курсив наш — Б. Т.)* во всем, начиная от природы и кончая человеческими нравами и идеями (вплоть до отвлеченных понятий»² [1,204—205;] есть глубинные свойства поэтики каждого крупного писателя.

Художественное время, по определению академика Д.С. Лихачева, «это не взгляд на проблему времени, а само время, как оно воспроизводится и изображается в художественном произведении. Именно исследования

этого художественного времени в произведениях, а не исследования концепций времени, высказываемых теми или иными авторами, имеют наибольшее значение для понимания эстетической природы словесного искусства»³ [4,210;] Оно, будучи «явлением самой художественной ткани литературного произведения»⁴ [4,200;] непосредственно связано с самой спецификой литературы, образной ее системой, всей поэтической структурой. Время в литературе — временной ряд в различных аспектах воплощения, функционирования и воспитания его в произведениях словесного искусства.

«Время по-своему протекает в различных родах и жанрах»⁵. [5,248;]

В романе время, исходящее из авторского замысла, непосредственно связано с общей концепцией произведения, с его сложными сюжетно-композиционными построениями, с самой формой повествования. В этом плане романное время выступает как категория сюжета и композиции. Жанрово-композиционные особенности исторических романов во многом зависят именно от способов художественного воплощения временных объемов изображаемых событий. «Художественное время как раз и является категорией развития действия и проявляется прежде всего в характерном порядке событий в романе».⁶ [6,54;] Содержательная нагрузка времени здесь зависит от соответствия или несоответствия порядка повество-

вания порядку сюжетного действия. В последнем случае различные временные планы (прошлое, настоящее, будущее), типы (драматический, лирический, эпический) и категории (историческая, трагическая, психологическая, авторская, фоновая, биографическая и т.д.) находятся в сложном переплетении, повествование насыщено переключениями, смещениями временных пластов из одного плана в другой, что обычно еще более усиливает эффективность содержательной нагрузки романного времени.⁷ [7,256;]

Само жанрово-тематическое своеобразие, родовая сущность исторических романов требует эпического времени, которое формируется своими специфическими способами. Оно проявляется здесь в наиболее чистом виде: эпический охват позволяет художественно исследовать целую эпоху, ее движение. Именно эпичность содержания определяет эпичность времени, проявляющуюся как синтез разных временных планов с различными напряжениями действия. Принципы их монтажа, как жанровое требование романа, как средство расширения временных и пространственных границ книги, составляют сложную структуру поэтического времени исторических романов. Изучение их, а также единства временного потока в произведении с несколькими сюжетными линиями — вопрос сложный.

В исторических романах наблюдается два вида охвата эпического времени. Первый — это романы, в которых нашли художественное отражение борьба и судьба народа в течение веков, это охват больших, сложных пластов эпического исторического времени. Данное существенное качество художественного времени исторических романов обусловлено природой жанра, его внутренними жанровыми закономерностями, избранным автором жизненным материалом и литературными персонажами, судьбами народа. Пример тому — историческая трилогия узбекского писателя Примкула Кадырова «Звездные ночи» — «Перевал поколений», охватившая более вековую историю великих Бабуридов (1494–1605 гг.).

Каждый роман трилогии посвящен отдельным историческим личностям — Бабуру (14.02.1483–26.12.1530; основателю империи великих Бабуридов), его сыну Хумаюну (06.03.1508–27.01.1556) и внуку Акбару (14.10.1542–1605) — правителям Индии XVI — начала XVII вв. (не зря писатель назвал свои романы вторыми именами династии Бабуридов: «Звездные ночи» — «Бабуром», «Перевал поколений» — «Хумаюном и Акбаром»). Первый — «Звездные ночи» — изображает жизнь царя и поэта Бабура со дня его вступления на трон отца (ему было всего лишь 12 лет) до самой смерти — почти сорокалетний период его царствования в Моваруннахре (в Междуречья, т.е. между Амударьей и Сырдарьей), Кабуле и Индии (конец XV — более четверти

века XVI вв.). Вторая книга — «Перевал поколений», состоящая из двух частей, — посвящена жизни и деятельности сына и внука Бабура — Хумаюну и Акбару, правившим Индией после Бабура.

Согласно творческому замыслу автора, роман «Перевал поколений» являлся продолжением первого — «Звездные ночи», рассказывающего о сложных и удивительных приключениях великих после Бабура правителей Индии — Хумаюна и его сына Акбара со дня их рождения до смерти. Но обе части романа по своей тематике и системе образов, а также по историческому и художественному времени (они абсолютно идентичны: у Хумаюна — 1508–1556; у Акбара — 1542–1605) фактически являются самостоятельными книгами. По этим и другим — более убедительным с научной точки зрения оценкам, мы первую («Хумаюн») и вторую («Акбар») части книги «Перевал поколений» рассматриваем как отдельные романы. Как диалоги они совместно со «Звездными ночами» составляют единую целую трилогию о Бауре и Бабуридах.

Характерным для эпического времени трилогии (и не только художественно-эпического времени, но и художественного пространства тоже) является то, что в трех ее романах постоянно — непосредственно подчеркивается время: год, месяц, сезоны года, указывается точная дата — число и время происшедших событий (все события романов являются исторически реальными, потому большей частью — хронологическими), постоянно упоминаются исторические даты, факты (точно так же во всех трех книгах однозначно указывается и география — пространство происходящих событий: всего 35 глав в трилогии — в «Звездной ночи» — 16; «Хумаюне» — 10; «Акбаре» — 9 и они носят названия той или иной местности — пространства, где разворачиваются сюжетные события). Вообще исторически точное указание того или иного географически реального пространства, как и исторических событий, дат или фактов, а также времени, является своего рода прологом — отправной точкой сюжетных действий, т.е. время сюжета исторических романов. Например, глава всех трех книг трилогии П. Кадырова названы именами географических местностей, т.е. указывается место действия («Кува», «Андижан», «Агра», «Дели, Панипат» и т.д.).

Исторический роман в двух книгах «Сарбадары»¹ Мухаммада Али начинается непосредственно с определения времени сюжетных действий: «764 год хиджры. В 18 день месяца шаввал (1363 год, 2 августа) верблюжий караван прибыл в... Самарканд». Такая аналогия и в романе «Хумаюн». Он также начинается с определения сюжетных действий: «Приехавшая в 935 год хиджры (1528 год — **Б. Т.**) в Агру Ханзада бегим (родная сестра Бабу-

¹ Сарбадары — участники народного восстания против ига монголов в Иране и Средней Азии в XIV веке. Роман М.Али посвящен событиям 1365 года в Самарканде.

ра-Б. Т.) ...». Насыщены историческими временами романы Мирмухсина «Тимур Малик» и «Зодчий», а также роман «Спитамен» Максуда Кариева. Роман «Зодчий» начинается с реального исторического времени: «Двадцать третий месяца рабиуссони (1445 год — Б. Т.) в Герате совершено покушение на Шахруха (*правителя Хорасана* — Б. Т.), идущего после молитвы джума намаз...» Отдельные главы романа также начинаются с указания реального исторического времени [«Был день тринадцатый месяца рамадан, 618 года хиджри (1221 год — Б. Т.)]. Точное определение исторического времени (и пространства) характерно и для поэтики романа «Спитамен». В частности, его последняя глава («Повисшая в воздухе душа») начинается с даты смерти Искандара (*Александра Македонского* — Б. Т.): «323 год..Тринадцатое июля. Величественный дворец в древнем Вавилоне...» Именно с этой даты, согласно творческим замыслам писателя, душа властелина мира не знает покоя, находится в вечном скитании... Художественное время, как и время героя, психологически глубоко символизирует вечное скитание души Искандара...

Второй вид — произведения, отражающие относительно короткий исторический период, состоящий из считанных дней и месяцев, обычно акцентирует внимание на событиях, которые не только по своей политической и духовной значимости но, больше всего, трагичности, судьбоносности не имеют равных в истории нации, в корне меняют судьбы людей, народа, страны в целом, их исторический путь.

Война между тимуридами, между их отцами и сыновьями (например, между Улугбеком — правителем Самарканда и сыном Абдулатифом и есть, в частности, подобное историческое судьбоносное событие. Романное время «Сокровища Улугбека» Адыла Якубова отличается не только беспрецедентностью и трагичностью, но и историческим ее охватом около семидесяти дней. Это исторически реальное время стало и реальным временем героев, эпического сюжета романа, т.е. романным временем. По своему динамизму и экспрессивности, драматическому накалу и трагичности романное время «Сокровища Улугбека» исключительно насыщено, очень сжато и коротко. Особенно это касается первой части романа. Она по времени охватывает всего лишь восемь дней (эпическое время второй части романа охватывает шестьдесят дней. Столько времени на троне Самарканда царствовал отцеубиец Абдулатиф) ...

Абдулатиф, сын Улугбека, со своим огромным войском пересек Амударью и находится у подножия Кеша (современный Шахрисабз) в ожидании войны с отцом — правителем Самарканда. Как видно, само время исторически драматично-трагично. Хода назад уже нет. Все, сама история, и само время, как и главные действующие лица, исторически судьбоносной «сцены» перед выбором (хотя уже нет такого выбора!): как быть? Как быть Улугбеку, считающему все это позором, оскорблением, унижением?! С одной стороны он, внук великого Амира Тимура и сын

Шахруха — сорокалетний правитель Мовароуннахра, с другой стороны — отец (в любом случае рано или поздно Улугбек оставил бы трон в наследство старшему сыну — Абдулатифу, ибо второй сын — Абдулазиз врожденно больной, был недееспособным стать наследником отца. Это хорошо знал Абдулатиф! Но... Врагам Улугбека удалось убедить Абдулатифа идти против отца, не дожидаясь того законного дня — передачи трона по воле Улугбека именно ему!). Вот так последний семь из восьми оставшихся дней жизни Улугбека прошли в острых и тягостных для него драмах, превратившихся на восьмой день в трагедию — убийство...

Это было творческим замыслом писателя: максимально с художественной точки зрения сознательно ограничить исторически реальное время до восьми дней романного времени. Так, исторически короткое время (дни) автор превращает в очень сжатое, потому драматичное и трагичное художественное... В этой драматургии эпического времени — мастерство писателя Адыла Якубова!

Сжатием художественного времени до минимума отличается и вторая часть «Сокровища Улугбека». Исходя из своего творческого замысла автор ограничивает рамки эпического времени до шестидесяти дней. Именно исторически (значит и художественно) столько дней понадобилось для Али Кушчи — выдающегося ученика Мирзо Улугбека выполнить последний завет Учителя — надежно спрятать сокровища из уникально редких книг его библиотеки...

Но особенности поэтики художественного времени романа в том, что он не ограничивается рамками только шестидесятью восемью днями. Время развязки также охватывает дальнейшее время Али Кушчи — главного действующего лица второй части романа. Оно — дальнейшее время (почти двадцать лет после убийства Улугбека как бы остается вне рамок развязки. Такая творческая логика и с художественной точки зрения, и с точки зрения логики замысла автора понятна: творчески необходимо было довести время главного действующего лица второй части романа — Али Кушчи до логического (и человеческого) конца. Она должна была стать ответом на вопрос: как сложилась дальнейшая судьба великого Ученика великого Учителя! Ответ дан. Вот почему в художественную ткань (и в эпическое время) произведения «хлынуло» быстротечное «время» в форме хроники: почти публицистично читатель информируется как через нескольких лет глубокий старик — патриарх науки Али Кушчи благодаря официальной поддержке великих Джамии и Навои покидает родину навсегда — навсегда превратившись в вечность, вневременность.

В исторических романах, созданных в канун эпохи независимости, границы художественного времени (а иногда и художественного пространства) почти идентичны (за исключением рассмотренных выше произведений): оно охватывает относительно небольшой исторический период. Но этот период насыщен судьбоносными событиями, героизмом народа, которые по своей ду-

ховной значимости не имеют равных в национальной истории. Национально-освободительная борьба за свою независимость и самостоятельность против иноземных захватчиков (до нашей эры — против Александра Македонского; раннее средневековье — против Чингизхана и т. д.) во главе с определенными предводителями — историческими личностями (Спитамен, Амир Тимур, Тимур Малик, отчасти сарбадары и др. национальные герои прошлого) и есть подобное беспримерное судьбоносное событие. Поэтому эпическое время исторических романов имеет свои закономерности. Наиболее значительной, ведущей из них и является то, что пробуждение и формирование национального самосознания народа, вступление его под руководством исторических предводителей на путь национально-освободительной борьбы за обретение самостоятельности и независимости происходят исключительно в насыщенный и важный исторический период в промежутке времени — от десяти максимум до тридцати лет (в романе «Спитамен» — до десяти, в «Тимуре Малике» — более десяти, в «Сарбадарах» — еще меньше). Такая тенденция уже привела к определенной общности, к жанровому, тематическому и типологическому родству исторических романов, созданных за последнюю четверть века XX столетия (а точнее с 70-х до 90-х годов прошлого века); причем объединяющим фактором выступают не только схожесть идеи, концепций исторически судьбоносных событий, показ неразрывности судьбы народа и страны, т. е. самого жизненного материала, но и охват всего этого художественным

временем и художественным пространством. Типологической общностью также отличаются и судьбы главных героев исторических романов: во всех трех книгах жизнь главных действующих лиц — Спитамена, Тимура Малика, лидеров сарбадаров — заканчивается трагично — преждевременной их смертью от рук своего окружения (голова Спитамена отрублена была рукой любящей жены — Одатиды) и чужих (Тимур Малик был убит монголом Улак-нуяном, сарбадары во главе с султаном Абу Бакра Калави были повешаны Амиром Хусейном, правителем Мовароуннахра (Междуречья)).

В отличие от других, созданных за последние десятилетия прошлого века, исторический роман Мирмухсина «Зодчий» по границам художественного времени еще шире. Он вбирает в себя почти столетние события XV века. В центре романа жизнь гениального зодчего Нажмиддина Бухары. Он вступает в сюжетное время романа в расцвете лет. А время развязки наступает, когда ему более ста лет... Такой охват эпического времени полностью соответствует идейно-тематической и художественной концепции романа и авторскому замыслу.

Таким образом, художественное время исторических романов, по охвату времени, хотя и имеет разную протяженность, но по сути остается эпическим. Далекое прошлое (до нашей эры), средневековье вплоть до XVII века — все это в обобщенном виде в упомянутых романах составило своего рода литературную хронику тех исторических судьбоносных этапов, целостную панораму художественного времени...

Литература:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М.: Худож. лит., 1969.
2. Гей Н. К. Искусство слово. — М.: Наука, 1967.
3. Лихачев Д. С. Историческая поэтика русской литературы. Смех как мировоззрение и другие работы. — Спб.: Наука. 1999.
4. Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы. — М.: Наука. 1979.
5. Огнев А. В. О поэтике современного русского рассказа. — Саратов: Изд-во Саратовского ун-та. 1973.
6. Ржевская Н. Ф. Изучение проблемы художественного времени в зарубежном литературоведении. — Вест. Моск. ун-та. Серия Х. Филология. 1969. № 5. — С. 52–57.
7. Шодиев Н. Горизонты эпоса: Худож.-эстет. Богатство эпической прозы литератур Средней Азии и Казахстана. — Ташкент: Изд-во лит. и искусства. 1986.

«Почитай отца твоего...»: духовный смысл рассказа А. П. Чехова «Отец» (1887)

Черутова Анастасия Владимировна, студент
Московский государственный областной университет

Впервые рассказ А. П. Чехова «Отец» был опубликован в 1887 г., в «Петербургской газете» (№ 196, 20 июля, отдел «Летучие заметки»). По поводу рассказа сохранилась интересная короткая переписка Чехова и К. С. Баранцевича, который 1888 г. просил его о писа-

теля для сборника «Красный цветок», посвященный памяти В. М. Гаршина: «Есть у Вас рассказ, о котором мне говорили, что это прелесть что такое, в «Петербургской газете» (отец, ломающийся перед сыном в подвале или в какой-то подобной обстановке перед жильцами),

вот бы Вы его вырезали и прислали» (4 апреля 1888 г.) [7, 208]. Чехов рассказ не послал. «Того рассказа, который Вам хотелось иметь от меня, я не нашел <...>», — отвечал Чехов 14 апреля 1888 г. [Там же, 94]. В своем рассказе Чехов не нашел сцены, похожую на «подвальные» выяснения отношений, у него оказался только рассказ о «погибших, но милых» отцах. [1, 6]. Эта внутренняя полемика была продолжена и в отзывах современников. Так критик С. Андреевский видел близость образа отца-Мусатова образу Мармеладова из романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»: «Отец» — очерк на мармеладовскую тему, — несмотря на избитость сюжета, увлекает вас совершенно самобытными оттенками в обрисовке «погибших, но милых» отцов» [Там же]. Слова Андреевского проникнуты сочувствием к герою, тогда как, например, И. Е. Репин в письме к Чехову от 13 февраля 1895 г., выражая восхищение его рассказами говорил: «Но какой мерзавец «отец»!» [3].

В рассказе А. П. Чехова «Отец» показаны отношения постаревшего отца и подросших детей. Отцы и дети у А. П. Чехова — это звенья семьи, звенья рода, связанные между собой глубоко интимными связями. И пусть эти отношения далеко не идеальны, но нет в них грубых упреков, обидных слов, желания прекратить общение с родными людьми. Отношения в семье Мусатовых основаны на смирении и терпении детей. Сыновья Мусатова, несмотря на обиды, которые он им причиняет, поддерживают отца, любят и прощают.

Действующим героем произведения является старший сын Мусатова Боренька. С самого начала автор характеризует его как незлобивого, почти святого человека. «Я к тебе, Боренька, ангел мой, на минуточку...» [10, 71], — говорит Мусатов-отец. Характерно, что отец-Мусатов называет сына «ангел мой». Боренька, действительно, предстает перед читателем в ангельской ипостаси. Как ангел (с греческого переводится как «вестник»), приносит от Бога мысли о добре, мире и любви, так и Боренька побуждает людей к исполнению заповедей Бога. Видя своего сына, Мусатов не в силах лгать, в нем пробуждается чувство вины и раскаяния: «Боренька, ангел мой, не могу врать, когда вижу твое лицо» [Там же, 73].

Мотив покаяния — один из центральных в рассказе, вспоминая свои отношения в семье, Мусатов-старший сам говорит, что в отношениях с женой и детьми у него не было никакой гармонии: «Теперь еще, слава Богу, присмирел и характера у меня нет, а ведь прежде, когда вы маленькими были, во мне положительность сидела, характер. Что я ни делал и ни говорил, все казалось мне, как будто так и надо. Бывало, вернусь ночью домой из клуба пьяный, злой, и давай твою покойницу мать попрекать за расходы. Целую ночь ем ее поездом и думаю, что это так и надо; бывало, утром вы встанете и в гимназию уйдете, а я все еще над ней свой характер показываю» [10, 75]. Мусатов-отец способен к покаянию

и пониманию неправильности своей жизни: «Не видали вы от меня ничего, кроме зла. Я человек нехороший, распутный...» [Там же, 74]. В нем даже «просыпается» сострадание к своим детям: «Бедные, бедные дети! Должно быть, великое горе иметь такого отца!» [Там же].

Мотив сострадания отца к детям и пробуждения лучших чувств при взгляде на них находим и в рассказе Чехова «Старый дом» (1887), где герой Пухоткин, пьяница, пропив пальто сына и видя его страдания, как будто просыпается после долгого сна, в нем пробуждается совесть: «Когда полчаса спустя Вася, окутанный в бабушкину шаль, уходит в школу, он, с лицом, которое я не берусь описать, выходит на улицу и идет за ним. Ему хочется окликнуть мальчика, утешить, попросить прощения, дать ему честное слово, призвать покойную мать в свидетели, но из груди вместо слов вырываются одни рыдания» [6, 369].

У Мусатова-старшего трое сыновей. И число три в рассказе «Отец» также символично, поскольку в традиции христианской культуры оно связано с возможностью духовного единения, с образом цельности и полноты воплотившимся и в устойчивом топосе русской народной сказки: «Было у отца три сына».

Помимо сыновей старик имеет и дочь Соню. Можно предположить, что через введение символического образа дочери Мусатова, чье имя в переводе с греческого означает «мудрость», автор проводит мысль о том, что сыновья Мусатова — «родственники» мудрости.

Дети почитают своего отца, как это должно, и старик Мусатов это прекрасно понимает: «Мучу я вас, терзаю, срамлю, обираю, а за всю жизнь не слышал от вас ни одного слова упрека, не видал ни одного косога взгляда» [10, 75]. Эта идея Чехова является его образным размышлением над пятой заповедью: «Почитай отца твоего и мать твою, чтобы продлились дни твои на земле, которую Господь, Бог твой, дает тебе» (Исход 20:12). Дети, по Чехову, должны оставаться для своих родителей «ангелами-хранителями», уважать и оберегать их. Родители, в свою очередь, должны понимать это и относиться к детям достойно. Об этом Антон Павлович пишет в письме к Ал. Чехову: «Дети святы и чисты. Даже у разбойников и крокодилов они состоят в ангельском чине. Сами мы можем лезть в какую угодно яму, но их должны окутывать в атмосферу, приличную их чину. Нельзя безнаказанно похабничать в их присутствии <...> нельзя делать их игрушкой своего настроения: то нежно лобызать, то бешено топтать на них ногами» [8, 121].

Светлый пафос рассказа во многом создает возникающий образ Пасхальной недели: Борис говорит, что он не виделся с отцом с самой Святой, то есть с Пасхи. Мы понимаем, что речь пойдет о светлых людях. И несмотря на то, что старший Мусатов — пьяница, он благодарен своим детям и гордится ими. Положительные, духовные качества в нем раскрываются, когда упоминается о его встрече с сыном в Светлую Пасху («Да, давно. С самой Святой» [10, 71]), когда он раскаивается в своем пове-

дени (Извини... До чего доходит мое нахальство, Боже мой!)» [Там же, 74]), когда он плачет («В сенях же, где было темно, он вдруг прижался лицом к рукаву сына и всхлипнул» [Там же, 78]). Введение пасхального мотива ведет за собой надежду на духовное спасение Мусатова, сами теплые чувства, пробуждаемые в старшем Мусатове его детьми дают эту надежду, весь рассказ пронизан светлым чувством сострадательной любви, через которую может спастись человек.

Мусатов благодарен Богу за хороших детей, он понимает, что не заслуживает такого счастья: «Какую Господь мне роскошь послал! Таких бы детей не мне, непутевому, а настоящему бы человеку с душой и чувствами! Недостоин я!» [10, 74]. Он искренне прославляет Бога за это чудо и крестится. Он уверен, что Господь вознаградит его детей за «подвиг» доброго отношения к нему («Чти отца твоего, и долготелен будешь. За ваш подвиг, может, Господь пошлет вам жизнь долгую») [Там же, 76]. Но это все будет потом, а пока он просто извиняется перед ними и благодарит за то, что принимают его таким, какой он есть: «Тяните уж, детки, до конца» [Там же].

Старший Мусатов понимает и осознает трагизм своего положения, ему стыдно за свои грехи, во время разговора с сыном он часто отводит глаза («...продолжал он, не глядя на сына» [10, 71]). Но при всем этом он не отказывается от своей жизни, он готов жить так и дальше («Раз сто вы пытались вытащить меня из ямы, и сам я пытался, да ни черта не вышло. Бросьте! В яме и околевать мне» [Там же, 76]). Мусатов потерял свое имя, пропил его. И когда одна из «бабенций» называет его «Иваном Герасимычем», это звучит комично.

А.П. Чехов мастерски показывает, что жизнь пройцы способна поглотить человека так, что невозможно выбраться. Человек «падает» все ниже и ниже, его тянет в яму: «Сейчас вот сижу с тобой, гляжу на твое ангельское лицо, а самого так и тянет домой в яму» [10, 73]. Автор обличает среду, убивающую в человеке все его лучшие духовные начала, но основная проблема, которую ставит Чехов, — не столкновение человека с грубой социальной средой, но внутренний конфликт его духовного мира.

В поэтике рассказа Чехова «Отец» важное место отводится приему контраста. Уже называя свое произведение «Отец», Чехов задает своему произведению серьезный духовный тон. Слово «отец» имеет высокую стилистическую окраску и всегда ассоциируется, с человеком, который подает пример другим, с человеком высоконравственным. Однако под видом отца Чехов изображает перед нами опустившегося старика. Весь образ старика Мусатова строится на контрасте. Он раскаивается в своих грехах перед сыном, признает все свои ошибки, но и клеветает на детей перед «бабами», хотя и обличает себя в этом: «Такая уж у меня манера: когда хочу свои пороки скрыть, то всю беду на невинных детей взваливаю» [10, 73]. Сыновья не упрекают отца. Чехов противопоставляет смирение детей («...и сын каждый раз молча и тер-

пеливо ожидал его» [Там же, 76], «чтобы не обидеть отца отказом, Борис взял рюмку и молча выпил» [Там же, 77]) нахальству старшего Мусатова, благородную ложь Бориса («Штиблеты потому оказались узки, что душа у тебя широкая» [Там же, 73]) бессовестному вранью его отца, в которой он, правда, сознается («Намедни присылал я тебе жалостное письмо, болезнь описывал свою, а ведь врал: деньги я у тебя на ром просил» [Там же, 74]).

На протяжении всего рассказа, Старший Мусатов мечется между тем, как должно жить и как хочется жить, он то раскаивается и извиняется, то гордится своей жизнью и своим положением («Ты думаешь, я опустил, погряз, я жалок, а по-моему, эта простая жизнь гораздо нормальнее твоей жизни, молодой человек» [10, 77]).

В конце рассказа при публичном прощании с сыном, который «молча высидал час и стал прощаться» [10, 78], старший Мусатов произносит «на публику»:

— Не смею удерживать! — сказал надменно старик. — Извините, молодой человек, что я живу не так, как вам хочется!

Он хорохорился, с достоинством фыркал и подмигивал бабам.

— Прощайте-с, молодой человек! — говорил он, провозжая сына до сеней. — Атанде! [10, 78].

Финал рассказа остается открытым: старик плачет, прижавшись лицом к сыну («В сенях, где было темно, он вдруг прижался лицом к рукаву сына и всхлипнул» [10, 78]), а через мгновение громко, чтобы бабы слышали («<...> задержал рыдание и сказал громко <...>» [Там же]), заявляет: «Прощайте, молодой человек! Атанде!» [Там же].

Слово «атанде» старший Мусатов произносит дважды, Чехов делает акцент на этом слове, которое связано с терминологией карточной игры: «Атанде —, междом. (фр. attendez — подождите) (устар.). Термин азартной игры в знач.: подождите, не ставьте больше. || перен. Довольно! будет с вас! этого вы не получите! (разг.)» [5, 64]. Если это слово отнести к предложению «Извините, молодой человек, что я живу не так, как вам хочется!», то получается, старик говорит о том, что жить по-другому он не станет. И, несмотря на то, что произносит он это перед бабами, читатель понимает, что в принципе он говорит правду.

В своем рассказе Чехов ставит перед читателем серьезные духовные проблемы. Он мастерски показывает проявление светлых и темных начал в человеке. Свой рассказ он называет «Отец», но это рассказ не об опустившемся человеке, а прежде всего о любви и долге детей по отношению к родителям. Говоря, что в основе сюжета лежит мотив «погибших, но милых» отцов, писатель не оправдывает старшего Мусатова, но утверждает, что даже в духовной немощи отец остается мил и дорог для своих детей. Дети, по мнению Чехова, какого бы возраста они не были и каких бы родителей они не имели, должны оставаться для них «ангелами-хранителями», а их духовное начало измеряется именно степенью почтения и уважения к родителям.

Литература:

1. Андреевский С. «Новое время», 1895, № 6784, 17 января.
2. Переписка А. П. Чехова. В двух томах. Том 1. — М., «Художественная литература», 1984.
3. В. Репин И. Е.. Письма к писателям и литературным деятелям. 1880—1929. — М., «Искусство», 1950.
4. Словарь редких и забытых слов русского языка. Режим доступа: <http://www.zabytye-slova.ru/1>.
5. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка. — М.: «Альта-Принт», ООО Издательство «ДОМ. XXI век», 2008, Т. VIII.
6. Чехов А. П. Избранные произведения. Повести и рассказы. — М.: «Художественная литература», 1970.
7. Чехов А. П. Полное собрание сочинений в тридцати томах. Том 20. Письма 1887—1888, 1975.
8. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем в 30 т. Том 3 // АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. — М.: Наука, 1974—1983.
9. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем № 6. Рассказы. 1887.
10. Чехов А. П. Рассказы и повести. — М.: Правда, 1981.

Основные черты типологического контраста грамматических и словообразовательных систем русского и узбекского языков

Юланова Наргиза Давлатовна, старший преподаватель
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

В настоящее время чрезвычайно актуальной является проблематика контрастивной лингвистики. «Контрастивная лингвистика — направление исследований общего языкознания, интенсивно развивающееся. Целью контрастивной лингвистики является сопоставительное изучение двух, реже нескольких языков для выявления их сходств и различий на всех уровнях языковой структуры. Ранними источниками контрастивной лингвистики можно считать наблюдения над отличиями чужого (иностранный) языка по сравнению с родным, которые нашли свое отражение в грамматиках, публиковавшихся в различных странах, и работы по типологическому сравнению неродственных языков, проводившиеся в связи с задачами типологической классификации языков...»

Как правило, контрастивная лингвистика оперирует материалами на синхронном срезе языка. Методы, применяемые в контрастивных исследованиях, с одной стороны, тесно связаны с развитием теории в различных направлениях современного общего языкознания, а с другой — зависят от целей и ориентации той или иной работы контрастивного характера. В работах, направленных на улучшение методики изучения иностранного языка, родной язык берется как исходная модель — «язык-эталон», с которой по линии сходства и главным образом различий сравнивается изучаемый иностранный язык. Работы подобного рода охватывают обычно всю область грамматики в целом...

Как отмечается в «Лингвистическом энциклопедическом словаре», «в количественном отношении работы по различным уровням языка распределены неравномерно: больше всего — по контрастивной грамматике,

меньше — по контрастивной фонологии, еще меньше — по контрастивному сравнению лексических систем...»

Самым важным в этом аспекте является «набор» грамматических категорий характерных для того или иного языка. Само наличие или отсутствие тех или иных ГК является яркой типологической характеристикой данного языка и во многом определяет специфику организации его лексического состава. Однако следует отметить, что специфика лексических систем различных языков во многом определяется спецификой организации грамматических систем, прежде всего системой грамматических категорий и спецификой способов выражения грамматических значений, а также спецификой словообразовательных категорий. «С точки зрения теории номинации весьма существенно, например, включается ли семантический признак «пол», отраженный в грамматической категории рода и словообразовательной категории женскости, в наименование лица, как в русском языке, акцентируется ли он либо нейтрализуется ...»

Именно в грамматических различиях проявляются весьма существенные, на наш взгляд, отличия языковых картин мира русского и узбекского языков». Поэтому выявление контрастов лексических систем необходимо русского и узбекского языков необходимо начинать, по нашему мнению, с выявления контрастов грамматических систем.

Максимально контрастирующими в русском и узбекском языках являются категории рода и лица-нелица, которые во многом определяют специфику лексических и словообразовательных систем этих языков.

Наиболее существенными чертами контраста мор-

фемных систем русского и узбекского языков являются следующие: «1. В русском языке основным способом выражения грамматических значений является флексия, которая характеризуется свойствами многозначности, синтаксичности и представленностью в виде парадигматических комплексов. Такого класса морфем в узбекском языке нет. 2. Для русского языка продуктивными являются как посткорневые, так и предкорневые морфемы. В узбекском языке префиксальные морфемы представлены небольшим количеством заимствованных морфем персидско-таджикского происхождения, играющих, однако, важную роль в образовании имен. Следует особо подчеркнуть отсутствие в узбекском языке глагольных префиксов»

Еще одной чертой типологического контраста является широкая представленность в русском языке и отсутствие в узбекском языке комплексных словообразовательных аффиксов, представляющих собой сочетание префикса и суффикса, префикса и постфикса или префикса, суффикса и постфикса, например: **на-коленн-ик, со-бе-сед-ник, раз-бежать-ся, с-лететь-ся, о-банкрот-и (ть) — ся.**

Русский и узбекский языки являются языками генетически неродственными и типологически контрастными: русский язык относится к славянским языкам; он является языком флективного типа с детерминантой «максимальное использование многозначных аффиксов», в то же время следует отметить в его строе нарастание явлений аналитизма и частично агглютинации. Узбекский язык относится к тюркской языковой семье (чагатайской, или восточной подгруппе); это язык агглютинативного типа с детерминантой «экономное использование однозначных аффиксов».

«Грамматическая категория представлена совокупностью словоформ и выражаемыми в них грамматическими значениями, она организуется минимум двумя грамматическими значениями, которые являются компонентами этой категории и связаны с ней иерархическими отношениями». Если распространить это определение на все типы языковых категорий (ЯК), то ЯК можно определить как систему однородных языковых значений, выраженных теми или иными формальными средствами. На формальность ЯК указывает и приведенное выше определение, это важное свойство языковых категорий.

Существительные русского языка обладают грамматическими категориями рода, числа, падежа, одушевленности-неодушевленности.

Существительные узбекского языка обладают категориями числа, падежа, принадлежности, определенности-неопределенности и лица-нелица.

Максимально контрастирующими в русском и узбекском языках являются категории рода и лица-нелица, которые во многом определяют специфику лексических и словообразовательных систем этих языков.

Словообразование диалектически совмещает в себе взаимоисключающие свойства — универсальное и не-

универсальное, регулярное и нерегулярное, продуктивное и непродуктивное, конечное и бесконечное, творческое и воспроизводимое. Таким образом, словообразовательная подсистема не может не отражать специфики каждого языка и вместе с тем общих черт, объединяющих различные языковые системы.

Для агглютинативного узбекского языка с детерминантой «экономное использование однозначных аффиксов» характерно наличие немногочисленных способов. Возникает впечатление, что системы словообразования данных двух языков полностью алломорфны, что не соответствует действительности.

Поскольку способ образования и словообразовательный тип (СТ) связаны как общее и частное, то обращение к СТ как единице сопоставления изучения разносистемных языков не меняет сути дела.

С нашей точки зрения, единицей сопоставления разносистемных языков должна стать словообразовательная категория (СК). Необходимо отметить универсальность понятия СК как единицы сопоставительного анализа. Разработка теории СК как комплексной единицы синхронного словообразования была особенно важна для сопоставительной лингвистики.

«Ономасиологические категории — и в рамках этих категорий словообразовательные категории как семантическая модель, абстрагирующаяся от конкретных словообразовательных типов, — является *tertium comparationis*. Сопоставляя реализации словообразовательных категорий, можно установить различные способности языков выражать отдельные значения специализированными словообразовательными средствами.

Задачей сопоставительного анализа является описание и сравнение моделируемых значений производных слов, создание типологии СЗ и СК. Из-за полного или почти полного расхождения планов выражения разносистемных языков подход к их изучению с формально-функциональной стороны очень труден и не всегда эффективен.

Напротив, в силу значительной близости планов содержания языков многие их словообразовательные категории могут быть признаны универсальными.

Для русского словообразования характерны множественность способов и словообразовательных типов, а также их широкая вариативность, проявляющаяся в морфологических видоизменениях.

В русском языке как флективном широко представлена асимметрия формы и содержания в морфемной и словообразовательной системах.

1. Это проявляется прежде всего в наличии нулевых окончаний и суффиксов, например: **лес () — леса, вода — вод (), жена — жен (); разливать — разлив (), бегать — бег (), тихий — тишь (), супруг — супруг () а, кум — кум () а** и т. д. «В узбекском языке в силу четкого, строгого морфемного строения слова и закрепления за определенными аффиксами тех или иных значений не может быть ни нулевых грамматических, ни нулевых словообразовательных показателей».

2. В русском языке существует большое количество слов со связанным корнем (например, **об-у-ть, раз-у-ть, эго-ист, эго-изм, от-ня-ть, при-нять, изо-лиловать, изол-атор, изол-ация** и под.). Связанный корень принято называть радикасом. В узбекском языке корень, как и аффиксы, стабилен в семантическом и формальном отношении.

3. Ярким свидетельством асимметрии формы и содержания является наличие лексем непервой степени членности, ср. **учитель — учительница, студент — студентка** (1 степень членности, т. к. слово легко членится и по линии корня, и по линии форманта, в данном случае имеющем значение женскости), **почта — почтамт, стекло — стеклярус** (II степень членности, так как корень вычленяется легко, а семантика аффикса неясна), **говядина, буженина** (III степень членности, поскольку аффикс указывает на значение вещественности, а семантика корня без аффикса неопределенна). «Большой проблемой в плане определения производности в русском словообразовании были слова типа **калина, малина, смородина, пастух, ячмень, мусор, буженина, птица, эгоист, белесый, курносый, почтамт, стеклярус**. Эти слова объединяются в ряды по аффиксоподобному отрезку (**калина, малина, смородина, брусника** содержат так называемый «ягодный» суффикс, на самом же деле это один из показателей СК «вещественность»), причем отсутствует производящее слово, либо формант имеется, но формант представляет собой уникальное образование с неясным значением (**ячмень, почтамт, стеклярус, курносый**)». Уникальные форманты принято называть уникальными, а уникальные связанные корни унирадикасами.

По отношению к узбекскому языку нет необходимости выделения особого подкласса членимых слов: как пра-

вило, членимые на корень и аффикс слов являются производными. Для узбекского языка как агглютинативного характерно четкое морфемное строение, сравнительное легкая вычленимость стабильных в формальном и семантическом отношении корней и аффиксов.

Наличие нулевых морфем, связанных корней, слов непервой степени членности объясняется монолитностью русской лексемы, высокой степенью слитности и тесным взаимодействием корней, аффиксов и флексий, что характерно для фузионного характера соединения морфем в словоформе. Этому способствует практическая обязательность морфонологических преобразований при словоизменении и словообразовании.

Явные черты контраста характерны и для строения словообразовательных цепочек (СЦ) и словообразовательных гнезд (СГ) русского и узбекского языков. Для СГ русского языка характерна многоступенчатость: **союз —> союзный —> союзник —> союзничать —> союзничество, новый —> обновить —> обновление —> обновленец, работать —> разработать —> разработчик —> разработчица**.

«Словообразовательные гнезда узбекского языка более компактные, грамматичные, предсказуемые, хотя многие из них включают идиоматичные образования, например, **иш — работа, ишбай — сдельщина, ишбилармон — знаток своего дела, умелец, ишбилармонлик — знание дела, ишбоп — годный для работы, ишбоши — глава, руководитель, ишбошилик — руководство, ишбошқарувчи — управделами**»

Следует добавить, что СГ узбекского языка обычно являются одно- или двухступенчатыми, несмотря на потенциальную многочленность узбекской словоформы, так как грамматические и словообразовательные аффиксы в составе этой словоформы чередуются.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 3 (62) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М.Н.
Иванова Ю.В.
Лактионов К.С.
Сараева Н.М.
Авдеюк О.А.
Алиева Т.И.
Ахметова В.В.
Брезгин В.С.
Данилов О.Е.
Дёмин А.В.
Дядюн К.В.
Желнова К.В.
Жуйкова Т.П.
Игнатова М.А.
Коварда В.В.
Комогорцев М.Г.
Котляров А.В.
Кучерявенко С.А.
Лескова Е.В.
Макеева И.А.
Мусаева У.А.
Насимов М.О.
Прончев Г.Б.
Семахин А.М.
Сенюшкин Н.С.
Ткаченко И.Г.
Яхина А.С.

Ответственный редактор:

Кайнова Г.А.

Международный редакционный совет:

Айрян З.Г. (Армения)
Арошидзе П.Л. (Грузия)
Атаев З.В. (Россия)
Борисов В.В. (Украина)
Велковска Г.Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А.М. (Россия)
Досманбетова З.Р. (Казахстан)
Ешиев А.М. (Кыргызстан)
Игисинов Н.С. (Казахстан)
Кадыров К.Б. (Узбекистан)
Козырева О.А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л.В. (Украина)
Нагервадзе М.А. (Грузия)
Прокопьев Н.Я. (Россия)
Прокофьева М.А. (Казахстан)
Ребезов М.Б. (Россия)
Сорока Ю.Г. (Украина)
Узаков Г.Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н.Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А.К. (Казахстан)

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:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

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

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Конверс», г. Казань, ул. Сары Садыковой, д. 61